
Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2019 • № 2 (23)**

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 • № 2 (23)**

Омск
OSPU Publishing House
2019



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2019. № 2 (23)**

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 (Мангейм, 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

- Баргилевич О. А.** И. А. Ильин о роли русской культуры в духовном возрождении России..... 9
- Ильичева Е. С.** Виртуализация семьи в культуре потребления 12
- Карпова Л. М.** Философские смыслы в психоаналитике сновидений 15
- Ланщикова Г. А.** Пространственно-временная концепция изображения религиозной картины мира в иконе 17
- Мисюров Н. Н.** Истинность и «мнимые очевидности» содержаний самосознания 22
- Оводова С. Н.** Колониальный дискурс Сибири: от П. С. Палласа до современных СМИ 26
- Пащенко О. В.** К вопросу о темпоральном самоопределении человека 30
- Петров А. В.** Мессианский соблазн как следствие сакральной телеологии..... 33
- Попов Д. В.** Биополитика и технология: формы и инструменты негнотропной и конфирмантропной стратегии..... 38
- Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.** Информация и интуиция в науке с позиций рациональности и трансцендентности..... 42
- Сухоруких А. В.** Актуализация этических ценностей в образовательной культуре: социальный аспект..... 46
- Таскаева Е. Б.** Роль философской метафоры в осмыслении взаимодействия языков и культур 49
- Шаркова С. Т., Демченков С. А.** Трансформация христианского сюжета искупления в романе У. Тевиса «Человек, упавший на землю» 54

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

- Бекзатқызы И.** Вопросы изучения топонимов в регионах Сарыарки 58
- Головня М. В.** Фразеологические средства экспрессии в поэзии А. Т. Твардовского..... 61
- Ле Тхи Фьонг Линь** Межкультурная бизнес-коммуникация: лингвокультурологический аспект (на примере вьетнамского и русского языков) 64

Нейман С. Ю., Дальке С. Г. Современные тенденции в процессе заимствования и унификации англоязычных слов в новых глобальных коммуникативных условиях..... 67

Рожкова Н. А. К вопросу о метрической системе ударения в древнегреческом эпосе (на примере отрывков из поэмы Гомера «Илиада» в переводах В. В. Вересаева и Н. И. Гнедича) 72

Скорик Т. В., Черкасова И. П. Основы структурно-семантической организации дискурса живописи (на материале английского и русского языков) 75

Савельев В. С. Фразеологические единицы и их трансформация в творчестве В. Токаревой 79

Хижняк С. П. Терминообразовательные значения как результат категоризации научных понятий (на материале русской юридической терминологии) 82

ПЕДАГОГИКА

Авдонина Н. С. Перспективы либерального образования в формировании гражданской идентичности 87

Аксютин А. А. Научно-содержательные характеристики социального воспитания 90

Арпентьева М. Р., Баженова Н. Г., Степанова О. П., Токарь О. В., Шпаковская Е. Ю. Современные и традиционные исследования синестезии в учебно-профессиональной деятельности личности 94

Ахмедьянова А. Х. Создание и научно-методическое обеспечение кросс-культурной образовательной среды школы..... 100

Двойнин М. Л., Пантюхова Е. А., Струкова Л. Г. Воспитательный контекст физической активности студентов 103

Доронина М. В. Педагогические инновации в области музыкального и художественно-эстетического воспитания в 70-е годы XX века 106

Жумаханов А. З. Подготовка курсантов к формированию социально-профессионального опыта в процессе войсковых практик 109

Иоффе Т. В. Аналитическое чтение на китайском языке в вузе: проблемы и способы их разрешения 112

Колышкина И. М., Шкурят Л. С. О некоторых проблемах обучения иностранных студентов-филологов учебно-профессиональному общению на русском языке (предвузовский этап) 115

Майер Р. В. Оценка сложности объяснения задачи: тезаурусный подход 119

Макажанова Ж. М. Поликультурность как сущностная характеристика образовательной среды гуманитарного колледжа..... 124

Морозов И. В. Структурно-содержательная модель педагогического содействия формированию оценочной компетентности бакалавра физической культуры 128

Немова О. А., Карташева И. А. Воспитательный потенциал современного музыкального медиаконтента..... 132

Удольская О. В. Активизация познавательной деятельности обучаемых средствами вопросов (на опыте проведения занятий по деловому общению) 136

Черепанова Т. Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики 139

Черепанова Т. Б., Швабауэр О. А. Оценивание как педагогическая технология в фокусе образовательных трендов 141

Чуркина Н. И. Культурологический подход: возможности и ограничения в педагогике.... 145

Швабауэр О. А. Проектирование и прогнозирование в образовательной практике: опыт проблемного анализа 148

Сведения об авторах 150

Информация для авторов..... 152



ISSN 2309-9380

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

**Scientific Journal
2019. № 2 (23)**

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, Germany)
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
Nazarova T. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Moscow)
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

Bargilevich O. A. Ilyin About the Role of Russian
Culture in the Spiritual Revival of Russia 9

Ilicheva E. S. Virtualization of the Family
in the Consumer Culture..... 12

Karpova L. M. Philosophical Senses in Dream
Psychoanalysis..... 15

Lanshchikova G. A. Spatial-time Concept Images
of Religious World View in Icon 17

Misyurov N. N. The Truth and the “Falsity”
Contents of Consciousness 22

Ovodova S. N. Colonial Discourse of Siberia:
from P. S. Pallas to Modern Media 26

Pashchenko O. V. To the Question of Temporal
Human Self-determination 30

Petrov A. V. Messianian Temptation
As a Consequence of Sacred Teleology 33

Popov D. V. Biopolitics and Technology:
Forms and Tools of Neganropic and
Confirmantropic Strategies..... 38

Sidorov G. N., Shustova O. B. Information
and Intuition in Science from the Standpoint
of Rationality and Transcendence 42

Sukhorukikh A. V. The Actualization of Ethical
Values in Educational Culture: the Social Aspect .. 46

Taskaeva E. B. The Role of Philosophic Metaphor
in the Reflection on Contacts Between Languages
and Cultures..... 49

Sharkova S. T., Demchenkov S. A. Transformation
of the Christian Subject of Redemption in the Novel
by W. Tevis “The Man Who Fell to Earth” 54

LINGUISTICS

Bekzatkyzy I. The Study of Toponyms
in the Saryarka Regions 58

Golovnia M. V. Phraseological Expressive Units
in the Poetry of A. Tvardovsky..... 61

Le Thi Phuong Linh Intercultural Business
Communication: Linguoculturological Aspect
(on the Example of Vietnamese and Russian) 64

Neiman S. Yu., Dalke S. G. Modern Tendencies of Borrowing and Unification of English Words in New Global Communication Environment 67

Rozhkova N. A. To the Question of the Metrical Stress in the Ancient Epos (at the Example of “Iliad” by Homer in the Translation of V. V. Veresaev and N. I. Gnedich) 72

Skorik T. V., Cherkasova I. P. The Foundation of the Structural and Semantic Organization of Painting Discourse (on the Material of English and Russian Languages) 75

Savelev V. S. Phraseological Units and Their Transformation in V. Tokareva’s Work 79

Khizhnyak S. P. Terminological Derivational Meanings As a Result of Scientific Concepts’ Categorization (on the Example of Russian Legal Terminology) 82

PEDAGOGICS

Avdonina N. S. The Perspectives of Liberal Education in the Formation of a Civil Identity 87

Aksyutina Z. A. Scientific and Substantive Characteristics of Social Education 90

Arpentieva M. R., Bazhenova N. G., Stepanova O. P., Tokar O. V., Shpakovskaya E. Yu. Modern and Traditional Studies of Synesthesia in Educational and Professional Activities of an Individual 94

Ahmedjanova A. H. Creation and Scientific and Methodological Support of Cross-cultural Educational Environment of the School 100

Dvoinin M. L., Pantyukhova E. A., Strukova L. G. The Educational Context of Students’ Physical Activity 103

Doronina M. V. Pedagogical Innovations in the Field of Music and Aesthetic Education in the 70^s of the 20th Century 106

Zhumakhanov A. Z. Training of the Police Cadets to Form the Socio-professional Experiences During Military Practices 109

Ioffe T. V. Analytical Reading in the Chinese Language in the University: Problems and Basic Receptions 112

Kolyshkina I. M., Shkurat L. S. About Some Problems of Teaching Educational and Professional Communication in the Russian Language to the Foreign Philology Students (Pre-university Stage) 115

Mayer R. V. The Assessment of the Task Explanations Complexity: Thesaurus Approach 119

Makazhanova Zh. M. Multiculturalism As an Essential Characteristic of the Educational Environment of the College for the Humanities 124

Morozov I. V. A Structural and Substantive Model of Pedagogical Assistance to the Formation of the Evaluation Competency of Bachelor of Physical Education 128

Nemova O. A., Kartasheva I. A. The Educational Potential of the Modern Music Media Content 132

Udolskaya O. V. The Activation of Learners’ Cognitive Activities by Means of Questions (Based upon the Experience of Business Communication Lessons) 136

Cherepanova T. B. Trends and Tendencies of the Modern Educational Practice 139

Cherepanova T. B., Shvabauer O. A. Assessment As a Pedagogical Technology in the Focus of Educational Trends 141

Churkina N. I. Culturological Approach: Opportunities and Limitations in Pedagogy 145

Shvabauer O. A. Projection and Forecasting in Educational Practice: the Experience of Problem Analysis 148

Information About the Authors 150

Information for the Authors 152

ФИЛОСОФИЯ



Баргилевич О. А.

И. А. Ильин о роли русской культуры в духовном возрождении России

Ильичева Е. С.

Виртуализация семьи в культуре потребления

Карпова Л. М.

Философские смыслы в психоаналитике сновидений

Ланщикова Г. А.

Пространственно-временная концепция изображения религиозной картины мира в иконе

Мисюров Н. Н.

Истинность и «мнимые очевидности» содержаний самосознания

Оводова С. Н.

Колониальный дискурс Сибири: от П. С. Палласа до современных СМИ

Пащенко О. В.

К вопросу о темпоральном самоопределении человека

Петров А. В.

Мессианский соблазн как следствие сакральной телеологии

Попов Д. В.

Биополитика и технология: формы и инструменты негантиропной и конфирмантропной стратегии

Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.

Информация и интуиция в науке с позиций рациональности и трансцендентности

Сухоруких А. В.

Актуализация этических ценностей в образовательной культуре: социальный аспект

Таскаева Е. Б.

Роль философской метафоры в осмыслении взаимодействия языков и культур

Шаркова С. Т., Демченков С. А. Трансформация христианского сюжета искупления в романе У. Тевиса «Человек, упавший на землю»

И. А. ИЛЬИН О РОЛИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДУХОВНОМ ВОЗРОЖДЕНИИ РОССИИ

В статье анализируются взгляды русского мыслителя XX в. И. А. Ильина о сущности культуры. Культура понимается Ильиным как всесторонняя деятельность человека — творчески созерцательная, государственно-правовая и повседневно-бытовая. Для Ильина социализирующая роль культуры оказывается неразрывно связанной с индивидуализацией — процессом, в котором проявляется избирательность каждой личности в усвоении тех или иных норм или ценностей культуры. Кризис культуры, по мнению Ильина, проистекает из неверного «культур-творящего акта», следовательно, необходимо внести обновленный культур-творящий акт не только в искусство, науку, религию, но и в образование, хозяйство, социальные отношения, государственное строительство.

Ключевые слова: И. А. Ильин, культура, православие, вера, нравственность, культур-творящий акт, вчувствование, сердечное созерцание.

ILYIN ABOUT THE ROLE OF RUSSIAN CULTURE IN THE SPIRITUAL REVIVAL OF RUSSIA

This article deals with analysis the views of the Russian thinker of the XX century I. A. Ilyin on the essence of culture. Culture is understood by Ilyin as a comprehensive human activity — creative contemplative, state-legal and everyday life. For Ilyin, the socializing role of culture is inextricably linked with individualization — a process in which the selectivity of each individual is manifested in the assimilation of certain norms or values of culture. The crisis of culture, according to Ilyin, stems from the wrong culture-creating act, which came from the «first floor» of the psyche — from sensuality, experiment, scientific thinking, pragmatic will. Ergo, believes Ilyin, it is necessary to make an updated culture-creating act not only in art, science, religion, but also in education, economy, social relations, state construction.

Keywords: I. A. Ilyin, culture, Orthodoxy, faith, morality, culture-creating act, feeling, heartfelt contemplation.

Русский философ Иван Ильин наиболее полно разрабатывал собственную культурологическую концепцию в третий, религиозный, период своего творчества. Ильин определял культуру как всестороннюю деятельность человека — творчески созерцательную, государственно-правовую и повседневно-бытовую. Вечными абсолютами культуры в его концепции выступают истина, красота, правда, любовь, добро, и, соответственно, культурным человеком является тот, кто принимает их как ценности бытия собственного.

Иван Ильин определял культуру как «явление внутреннее и органическое», которое «захватывает самую глубину человеческой души и слагается на путях живой, таинственной целесообразности», в отличие от цивилизации, которая «может усваиваться внешне и поверхностно, и не требует всей полноты душевного участия». Поэтому народ может быть культурным, но отсталым цивилизационно, и соответственно, высоко цивилизационным, но в вопросах духовной культуры переживать эпоху упадка. Ильин высоко оценивал роль христианства в истории культуры, поскольку именно христианство внесло в культуру человечества новый, благодатный дух, ожививший «субстанцию культуры, ее подлинное естество, ее живую душу» [1, с. 300].

Духовный кризис российской культуры в XX в. проявился, по мнению Ильина, в том, что она захотела стать культурой свободы, но не смогла синтезировать духовные законы свободы и предметности и такая свобода стала свободой разнузданности и безбожия.

Формирование концепции культуры «позднего» Ивана Ильина носило трагический характер. И. И. Евлампиев пишет о творческой трагедии Ильина, имевшей своим истоком жизненную трагедию философа [2, с. 289]. Крушение жизненного уклада, трагедия русского народа, устрем-

ленность в прошлое побудили Ильина резко критически отнестись и к западной культуре, и в целом, ко всей новой культуре (в том числе и советской), он приступил к созданию религиозно-философской концепции, совмещенной с этическим и политическим максимализмом с элементами апокалиптического гностицизма (в тезисе о борьбе Бога и сатаны). Евлампиев проводит параллель между Иваном Ильиным и Львом Толстым. Оба мыслителя крайне резко отзывались о безнравственной европейской культуре, доказывая, прежде всего самим себе, фундаментальность высших религиозных и нравственных принципов христианского миропонимания [2, с. 293]. Это было своеобразное доказательство от противного. Ильин в исследовании кризиса культуры опирается на идущее от ряда европейских и российских мыслителей противопоставление культуры и цивилизации: культура («внутреннее и органическое») принципиально отличается от цивилизации, усваиваемой внешне и поверхностно, без полного душевного участия.

Ильин, исследовав духовное состояние современного ему человечества, выделил четыре основных кризисных фактора: доминирование материалистической науки; безрелигиозную государственность; потребительские инстинкты в экономике; засилье «безбожного искусства» в культуре. И. А. Ильин считал, что все человеческое должно быть пронизано духовностью, состоящей из *нравственности, красоты, знания*, которая проявляется как религиозный катарсис, как творческое воплощение и сообщает человеческой культуре высшую ценность, служит обязательным условием построения счастливого будущего России [3, с. 14–15]. Конституирующим принципом духовности выступает вера в Бога как вера в объективное существование Истины, Beauty, Красоты.

Ильин разделяет культуру на духовную и душевную, что обусловлено различием духа и души. Дух — это стремление к высшему и безусловному благу, энергия выбора и действия. Душа — это поток внутренних переживаний и помыслов, вторичный по отношению к Духу. Ильин подчеркивает, что культура духовна по своей природе, а «первичной ячейкой духа» выступает личность, которая и является творцом культуры. Культура таким образом проявляется как многоличностная по субъекту и сверх-личностная в своем ценностном измерении.

Иван Ильин полагал, что национальная духовная культура создается из века в век вдохновенным напряжением всего человеческого существа и таинственными «бессознательными ночными силами души», которые побуждают к духовному творчеству только благодаря религиозной вере, с помощью которой человек очищает и одухотворяет эти силы.

По глубокому убеждению Ильина, именно христианство обладает культур-творческими функциями, создает предпосылки для творения подлинного мира культуры. Во-первых, потому что дух христианства выступает как «дух *“внутренний”*» (ведь царство Божие находится внутри нас), во-вторых, «дух христианства есть *дух любви*» (ведь «любовь к Богу есть источник веры»), в-третьих дух христианства есть *дух созерцания* (ведь Бог открывается «оку сердца»). В-четвертых, «дух христианства есть *дух живого творческого содержания*». А, в-пятых, «дух христианства есть *дух совершенствования*». Поэтому культура выступает в концепции Ильина способом преодоления человеком собственной тварности при помощи созидания, творения и своего уподобления Богу [1, с. 301–307].

В философской концепции Ильина важнейшим признаком человека и его земного бытия выступает страдание, которое свидетельствует об онтологическом и экзистенциальном противоречии между причастностью человека к сфере конечного и к сфере бесконечного, Абсолюта. Человеческая культура и вся история человечества являются многообразным, ярким выражением страдания конечного человека, которые одновременно и есть страдания бесконечного Бога, который борется в конечном человеке за воплощение абсолютной сущности, хотя это воплощение отодвигается в далекое будущее [2, с. 274–277].

Развитие русской православной культуры возможно только через признание существования вечных основ духовного бытия. В сфере культуры реализуется самобытная связь национального духа и христианской традиции и обогащение его со стороны творческого акта народа. Христианское отношение к культуре, по мнению философа, предполагает не отрицание светской культурной жизни, а пересмотр и обновление науки, искусства, права, экономического и национального рассудка нашего мира. Ильин выделяет ряд системообразующих компонентов русской культуры. Главным компонентом, формирующим культуру, выступает *вера народа*. Другим компонентом является *душа народа*, которая складывается из сознания, веры, темперамента, определяемого совокупностью природы, пространства и климата. Третьим компонентом культуры выступает *русский язык*, являющийся выражением духовного уклада, творческих замыслов и истории народа. А четвертым компонентом

культуры Ильин полагает *характер народа*. В целом, культура для Ильина — это живая органическая система с взаимно сплетенными элементами.

Ильин подчеркивает, что неизменным условием формирования национальных форм бытия и сознания в многовековой истории русского народа явилась православная вера — фундамент исторически сложившегося национального самосознания. Его главные качества воплотились в русской державности, соборности и человечности, неисчерпаемой культурной искренности русских людей, и способности русской культуры к объединению и примирению других культур. По Ильину, «Церковь ведет веру. Вера охватывает душу. Душа творит культуру» [1, с. 319]. Но церковь не охватывает всю жизнь человека и не должна посягать на суверенность национального культурного развития. Подобно тому, как и государство не может возглавлять культуру и ограничивать творческую самобытность своего народа.

Русский язык и русская культура явились краеугольными камнями российского государства, обеспечивающими общение всех народов, населяющих нашу страну, получение качественного образования представителями национальных меньшинств, что обеспечивало обретение ими достойного места в общероссийской социальной иерархии. Русское национальное самосознание — это не столько осознание кровной причастности к своему народу, сколько понимание принадлежности и проявление любви к многонациональной России, а также чувство ответственности за ее судьбу.

Российская культура является важнейшим условием развития личности, фактором душевного здоровья нации. Значение российской национальной культуры возрастает в период мирового кризиса идентичности, который проявляется в утрате духовных корней, неумении идентифицировать себя в национально-государственном плане, росте аномии и фрустрации в современном обществе. В процессе индивидуализации проявляется избирательность каждой личности в усвоении тех или иных норм или ценностей культуры.

Особое значение в развитии духовной культуры, пишет Ильин, принадлежит семье, где и происходит воспитание детей — открытие детям пути к совести, вере, любви, ко всему тому, что составляет основу духовного опыта. Семья, священный союз, основанный на любви, вере и свободе, есть, по мнению философа, «школа душевного здоровья, уравновешенного характера, творческой предприимчивости и здорового органического консерватизма» [4, с. 147]. По мнению И. А. Ильина, Отечество и семья — вот те корни, которые связывают человека с миром.

И. Ильин исходит из того, что культур-творящий акт современности покоится на чувственных восприятиях под контролем мышления, отчего и возникает естествознание и техника. То, что добывается этими способностями, передается затем инстинкту и воле. При этом воображение, хотя и используется, но остается под подозрением под именем фантазии и подвергается мышлением строгому контролю мысли и машины. Чувства практически устраняются из серьезной, научно признанной культуры; им отводится роль в частной жизни. «Так создается современная бессердечная, бездуховная культура, тяготеющая к пошлости без святынь» [5, с. 152].

Без сердца мышление лишено чувственного проникновения в предмет, оно аналитически оперирует пустыми, по сути, конструкциями. Это порождает «формализм и схоластику науки, формальную юриспруденцию, разлагающую психотерапию, бессодержательную эстетику, аналитическое естествознание, парадоксальную математику, абсолютно мертвую филологию, пустую и безжизненную философию. Отсюда и бессердечная диалектика, для которой нет ничего святого» [6, с. 396].

Иван Ильин делает вывод о том, что кризис культуры происходит из неверного культур-творящего акта, который исходит из первого этажа психики, из чувственности, эксперимента, научного мышления, прагматичной воли. Поэтому, «надо перестроить саму его структуру, руководствуясь "вторым этажом" и внести обновленный культур-творящий акт не только в искусство, науку, религию, но и в образование, хозяйство, социальные отношения, государственное строительство» [7, с. 183]. Необходимо внутреннее обновление и поиск Божьей помощи и спасения. Либо в мире будет востребована духовная философия, либо силы хаоса, распада, деградации погрузят человечество в болото искаженного имитаторства культуры. По трезвому прогнозу Ильина, предстоящее обновление должно составить целую эпоху в истории.

Ильин с горечью писал, что «никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни доброты, ни чувства ответственности, ни благородства» [8, с. 40]. Поэтому, считал Ильин, именно православное учение и практика церковной жизни помогут в развитии образования, укреплении общества, семьи, правосознания и государства.

Ильин утверждал, что православие одухотворяет, возносит человека, а смысл образования — это открытие образа Божия в самом субъекте, раскрытие в человеке всех его способностей и дарований, данных Богом. Для преодоления кризиса духовно-нравственного воспитания, создания новой системы образования необходимо переосмысление и глубокое приятие традиционных религиозно-нравственных основ.

Ильин выявил, что духовный кризис человечества XX в. затронул и высшее сосредоточие духовности — религию. Поэтому выход из кризиса культуры Ильин видит в возврате к подлинной религиозности, которая проявится как искренняя воля к совершенству. Необходимо обновленное сердечное понимание христианства, постижение и усвоение «утраченного нами религиозного опыта самого Христа» [9, с. 172]. Поскольку Бог постигается духом и любовью, постольку человеку необходимо обрести «око для духа» и «внутреннее огнище для любви» [4, с. 77]. Человек, совершая «акт совести», мыслит сердцем совершенство Божие, наполняя им сердце и волю. Потом человеку нужно «найти в себе силу любви и обратить ее (хотя бы на миг) к Богу, а потом — к людям и ко всему живому» [1, с. 297].

Ильин определяет сердечное созерцание как «вчувствование "в самую сущность вещей"»; как «тотальное вживание в любое жизненное содержание», движимое духовной любовью. Сердечное созерцание «сообщает культурному акту предметность, пронизательную глубину, духовную значительность и творческую силу» [10, с. 543]. Предметность обуславливает глубину мысли, духовное содержа-

ние и творческую мощь, которые в целом создают подлинную науку, этику и эстетику, политику и право, управление и воспитание. Соответственно, потеря предметности ведет «к угасанию мысли, духа, всей культуры, примером чему является постмодернизм, превративший язык в самодостаточную реальность, а философию — в произвольную игру со словами "по ту сторону" всяких ценностей» [5, с. 152].

Определяя специфику русской культуры, Ильин определяет ее как «культуру сердца». В целом, русская культура построена на чувстве и сердце, созерцании, свободе совести и свободе молитвы. Таким путем Ильин приходит к замене прежнего понятия «философского акта» (акта духовной очевидности) на «религиозный акт», который теперь выступает абсолютным основанием творчества, культуры и в целом жизни человека. «Культура религии... есть, прежде всего, культура религиозного акта — его верного строения, его искренности и цельности, его духовной чистоты и его жизненной силы» [9, с. 133].

Ильин склоняется к традиционной для русской философии идее соборности как выражению социального принципа единства во множестве, которая должна быть положена в основание будущего развития России. В настоящее время соборность предлагается рядом исследователей как фундамент новой российской государственности, генетический код российского социума, энергетический стержень России и русской культуры.

Ильин намечает пути духовного обновления личности, среди которых:

1. Вера на основе личного духовного опыта, а не вопреки разуму от страха и растерянности.

2. Воспитание себя к свободе, иначе свобода станет источником соблазна и гибели.

3. Умение совершать акт совести — строить здоровую духовную семью, обрести искусство любить родину и служить ей, спастись от всех соблазнов и извращений ложно понятого национализма.

4. Создание истинного национализма как завершающей ступени духовного восхождения личности, в котором, как в фокусе, собираются все другие духовные лучи [1, с. 323–329].

Ильин полагал, что принципы живой веры в Бога, в любовь, в свободу, в совесть, в семью, в родину и в духовные силы народа, которые базируются на вечных основах духовного бытия, должны помочь воплотить идеал подлинного светского государства и преодолеть миф секулярного прогресса.

Таким образом, поиск Ильиным спасительного решения трагедии земного бытия, поиск высшего и жизнеутверждающего смысла русской культуры привел философа к поведению церковного православия, внутри которого Ильин стремился найти чудодейственное, таинственно-мистическое и одновременно практически-политическое решение экзистенциальных и социальных вопросов бытия человека и общества.

1. Ильин И. А. Основы христианской культуры // Собр. соч. : в 10 т. М., 1996. Т. 1. С. 283–330.

2. Евлампиев И. И. Божественное и человеческое в философии Ивана Ильина. СПб. : Наука, 1998. 511 с.

3. Баргилевич О. А. Категория «духовности» в философии И. А. Ильина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 1 (18). С. 12–15.

4. Ильин И. А. Путь духовного обновления // Собр. соч. : в 10 т. М., 1996. Т. 1. С. 37–282.

5. Гончаров С. З. Философия совершенства Ивана Ильина. Екатеринбург, 2007. 552 с.

6. Ильин И. А. Взгляд в даль. Книга размышлений и упований // Собр. соч. : в 10 т. М., 1998. Т. 8. С. 341–564.

7. Ильин И. А. О воспитании в грядущей России // Собр. соч. : в 10 т. М., 1993. Т. 2. Кн. 2. С. 177–190.

8. Ильин И. А. Русскому народу необходимо духовное обновление // Собр. соч. : в 10 т. М. : 1992. Т. 2. Ч. 2. С. 37–41.

9. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта : в 2 т. Т. 1–2. М., РАРОГЪ, 1993. 448 с.

10. Ильин И. А. Путь к очевидности // Собр. соч. : в 10 т. М., 1994. Т. 3. С. 376–543.

© Баргилевич О. А., 2019

УДК 366.14
Науч. спец.: 09.00.13

Е. С. Ильичева
E. S. Ilicheva

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ СЕМЬИ В КУЛЬТУРЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ

В статье рассматриваются сущностные особенности виртуализации семьи и гендерных отношений в культуре потребления. Определяется роль культуры потребления и современных информационных технологий в этом процессе. Попытки самореализации и самопрезентации индивида в виртуальном мире приводят к нарушению его целостности и уникальности, что непосредственно влияет на сферу семейных отношений.

Ключевые слова: виртуальное пространство, женщина, культура потребления, любовь, мужчина, семья.

VIRTUALIZATION OF THE FAMILY IN THE CONSUMER CULTURE

The article deals with the essential features of the family virtualization and gender relations in the consumer culture. The role of the consumer culture and modern information technologies in this process is determined. The attempts to self-realization and self-presentation of the individual in the virtual world violate its integrity and uniqueness, directly affecting the sphere of family relations.

Keywords: virtual space, woman, consumer culture, love, man, family.

Культура потребления нивелирует многие ценности традиционного общества, задает новые смыслы и ориентиры в общении и взаимодействии людей. Эти тенденции распространяются на все сферы жизни современного человека: профессиональную деятельность, семью, досуг. Как отмечал Ж. Бодрийяр в работе «Общество потребления: его мифы и структуры»: «Везде мы присутствуем при историческом разложении определенных структур, которые отмечают в некотором роде под знаком потребления свое реальное исчезновение и свое карикатурное возрождение. Семья распалась? Ее прославляют. Дети не являются больше детьми? Создают культ детства. Старика одиноки, не имеют общения? Проникаются коллективной нежностью к старости» [1, с. 133].

Новые ценности и потребности, чаще фиктивные, создаются целой индустрией косьюмеризма, масс-медиа, рекламой. Меняются представления не только о качестве и масштабах потребления как такового — потребление свойственно человеческому обществу во все времена, но и о семье, любви и самом человеке. По мнению Д. В. Иванова, «любовь и брак все меньше определяются реальными — материальными, физиологическими и т. п. — потребностями и все больше становятся производной от образов сексуальности и семьи, создаваемых/конструируемых индивидами, а чаще заимствуемых у масс-медиа» [2, с. 58]. Конструируются при этом не только образы сексуальности и семьи, но и сам индивид. Развитая индустрия красоты и информаци-

онные технологии во многом способствуют этому. Сегодня в буквальном и переносном смысле можно быть кем угодно: менять лицо посредством пластической хирургии и косметологии и создавать бесконечное количество образов в виртуальном пространстве (например, в социальных сетях). Значительная часть людей при этом гораздо больше усилий прилагает для создания желаемого и одобряемого виртуального образа себя самого, нежели для развития и поддержания гармоничных взаимоотношений с окружающими в реальном мире. По мнению А. Маслоу, потребность в признании и самовыражении всегда была одной из важнейших потребностей социального порядка, но только в обществе потребления она возводится в ранг первостепенных потребностей.

Наряду с ежедневной заботой о красоте тела, что является неотъемлемой составляющей конструирования не только реального, но и виртуального образа, чрезвычайно модной становится забота о своем психологическом состоянии. Человек с огромным усердием и энтузиазмом занимается «самопознанием» и «самоусовершенствованием». При этом глубочайшая и длительная работа по изучению своего внутреннего мира на деле оказывается весьма поверхностной и кратковременной. Женщины и мужчины обращаются к психологам, тренерам, коучам в надежде за несколько занятий разгадать все тайны человеческих взаимоотношений. Зачастую это ограничивается всего лишь изучением манипулятивных практик. Полки книжных магазинов

и страницы социальных сетей пестрят заголовками: «Как найти успешного мужчину и выйти за него замуж», «101 секрет любви», «Мужчина. Инструкция по применению», «Формула счастливых отношений» и т. д.

Неотъемлемой составляющей нашего общества является виртуализация различных его сфер, в том числе и сферы семейных отношений. Прогрессивное развитие информационных технологий способствует поддержанию и развитию этого процесса. Появляется понятие «виртуального образа жизни», который для многих людей оказывается гораздо привлекательнее и предпочтительнее реального. В чем же причина его привлекательности?

Виртуальное пространство позволяет конструировать свой собственный мир в соответствии с интересами и ожиданиями человека, и, при необходимости, легко его изменять. Человек всегда может уйти в этот искусственный, радужный, оптимистичный, виртуальный мир от проблем и коллизий реального существования. Ведь, действительно, жить в виртуальном мире иллюзий гораздо проще, чем решать трудности и проблемы, с которыми мы ежедневно сталкиваемся в реальной жизни. Это затрагивает самые разные аспекты нашего бытия, начиная от проблем межличностного взаимодействия и коммуникаций и, заканчивая глобальными проблемами современности (экономические, экологические, медицинские, демографические проблемы и т. д.).

К одной из важных причин массовой популярности виртуального мира можно также отнести «простоту, скорость и меньшую “энергозатратность” виртуальной жизни. Например, человек способен получать информацию и удовольствие в максимально сжатые сроки: мгновенно прослушать аудиокнигу, минуя поход в книжный магазин или библиотеку, найти нужную информацию (развитые системы поиска в Интернете и локальных документах), сэкономить энергию (не нужно вставать с дивана или кресла), повысить самооценку и статус, купив смартфон последней модели» [3, с. 42].

Современное общество потребления, ориентируя человека на самореализацию, саморазвитие, карьерный рост, удовлетворение личных амбиций и интересов, приводит не только к утрате семейных ценностей, но и к распаду института семьи как такового. Потребительские тенденции давно вышли за пределы сферы производства и потребления товаров и услуг, проникнув в область межличностных и семейных отношений. Ведь даже с экономической точки зрения, создавать семью и обременять себя дополнительными обязательствами оказывается невыгодно — «молодежь становится более самостоятельной, прогрессивной, материально обеспеченной. Совместное содержание хозяйства уже не становится финансовой необходимостью» [3, с. 40]. Это в том случае, если принимать во внимание лишь материальные аспекты. Но ведь есть еще и духовная составляющая нашей жизни, о которой, в контексте потребления, говорить, как правило, не принято.

«Материальные потребности современный человек может удовлетворять без ведения общего хозяйства, без кооперации с родственниками, без взращивания сме- ны. Система социального обеспечения, эта воплощенная модернизация интимности, свела общественный институт родства к нуклеарной семье — минимальному объекту опеки и регулирования. Теперь даже это минимизированное

родство виртуализируется» [2, с. 58]. Все больше увеличивается дистанция между поколениями больших семей. Теперь между ними оказываются не только расстояния в сотни и тысячи километров, кардинальные (и порой противоречивые) различия во взглядах на мир и окружающих людей, но и огромное виртуальное пространство, которое, с одной стороны, призвано сократить географические и временные протяженности, а, с другой — все больше отдаляет близких и родных людей друг от друга. «Даже такие универсальные формы человеческих отношений, как любовь и секс, также все в больших масштабах приобретают форму рыночных услуг, превращаются в формы потребления. Знакомства, заключение брака в существенных масштабах обеспечиваются услугами фирм-посредников. И это только поверхностные признаки виртуализации семьи и любви» [3, с. 39]. Сегодня большое количество семей создается благодаря социальным сетям и сайтам знакомств. На первый взгляд эта «положительная» тенденция должна приводить к возрождению семейных ценностей и укреплению семьи как социального института, но так как приоритеты и фокус человеческого внимания смещается в сторону виртуальной среды, то в действительности наблюдается прямо противоположный результат.

«Но апофеоз виртуализации семьи и любви — Интернет-семья и виртуальный брак в буквальном смысле слова. Это новая форма постоянных отношений обычно посредством социальных сетей, почтовых клиентов и систем связи Интернета. Виртуальный брак копирует институты бракосочетания и регистрации, а также семейной жизни, принятые в нормальном обществе. Такая услуга, как регистрация виртуального брака в сети, появилась недавно, но уже пользуется популярностью среди молодежи» [3, с. 41].

При этом Д. В. Иванов отмечает, что возникающие в современном мире новые семейные формы не оказываются «продуктами распада» традиционных семейных отношений, а являются стабильными формами симуляции нуклеарной семьи с имитацией основных ее функций: репродуктивной, психорелаксационной, первичной социализации детей. Эпоха модерна позиционирует семью как постоянный, социально признаваемый союз разнополых личностей, стремящихся к материальной и психологической взаимопомощи и к воспроизводству потомства [2, с. 59]. «Семейные отношения формируются и поддерживаются по соображениям достижения статуса, материального благополучия, общественного одобрения и т. п. Виртуальные же семьи эпохи постмодерна поддерживаются не соображениями выгоды или подчинения окружающим, а аффективными “мы”-образами, сконструированной гармонией идентичностей. В виртуальных семьях образ, идея семьи явно преобладает над реальными отношениями. Виртуальные партнеры и виртуальные роли замещают недостаток или отсутствие реальных. Мы живем в эпоху семьи образов и образов семьи. Базовые компоненты брачно-семейных практик Модерна (любви/заботы) — сексуальность, супружество, родительство — симулируются. Институты — брак, родство (по нуклеарному типу), воспитание — виртуализируются» [2, с. 60].

Человек все чаще и больше заинтересован в развитии и совершенствовании качеств, которые направлены на

активность в социуме. Не случайно сейчас так популярны тренинги личностного роста, ораторского искусства и т. д. Внешними, зачастую искусственно сконструированными параметрами, человек повышает «цену» своих знаний, умений, навыков. Э. Фромм в работе «Мужчина и женщина» назвал это явление маркетинговой ориентацией и охарактеризовал следующим образом: «Он (человек — *Е. И.*) предлагает себя в качестве товара и чувствует, что его стоимость зависит от его способности продавать себя и от признания его другими людьми. Он замечает, что цена его не определяется ни внутренней или потребительской ценностью его личности, ни его силой или способностью любить и ни его человеческими качествами. Она определяется тем, как он может продать эти качества или благодаря им достичь успеха и признания других людей» [4, с. 120].

Таким образом, происходит смещение фокуса интереса с другого человека, партнера, на самого себя, нарушается баланс между «даю» и «беру» в близких отношениях. «Индивид побуждается прежде всего нравиться себе, получать удовольствие от себя. Понятно, что, именно нравясь самому себе, люди имеют все шансы нравиться и другим. Может быть даже в конечном счете самолюбование и самообольщение могут полностью вытеснить соблазнительную объективную цель. Обольщающее начинание замкнуто в себе самом соответственно типу совершенного “потребления”, а его референт остается во многом другой инстанцией. Просто нравиться стало сегодня действием, где присутствие личности, которой нравятся, является только вторичным моментом. Это повторенный дискурс рекламного образа» [1, с. 127].

По мнению Э. Фромма, существует еще одна, не менее важная, сторона маркетинговой ориентации, влияющая на отношения между полами — следуя заданными массовой культурой образцам и эталонам, люди с большим усердием стараются следовать последним актуальным тенденциям и действовать соответственно, поэтому наши социальные и гендерные роли заранее четко предопределены, но зачастую плохо соотносятся между собой, а чаще всего — даже противоречат друг другу [4, с. 121].

Изменение семейных ценностей неразрывно связано с трансформацией маскулинных и фемининных качеств мужчин и женщин. Более того, ряд исследователей причину упадка ценности семьи видят именно в этой трансформации. «Функциональной женственности соответствует мужская модель или функциональная мужественность. Совершенно естественно, что модели предлагаются для обоих. Они вырастают не из различной природы полов, а из дифференциальной логики системы. Отношение мужского и женского к реальным мужчинам и женщинам относительно произвольно. Сегодня все более и более мужчины и женщины безразлично обозначают себя на обоих уровнях, но две большие области значащей противоположности ценны, напротив, только их различием» [1, с. 127–128].

Взаимоотношения между мужчинами и женщинами прошли долгий путь развития. Следует признать, что главный вектор этого развития во все времена был направлен в сторону усиления противоречивости и конфликтности гендерных отношений. Различия в чертах характера, поведенческих установках, реакциях на различные ситуации и т. д. на протяжении многих веков (особенно отчетливо это видно на примере западного общества) было основанием для противопоставления и неравенства мужчин и женщин как в семье, так и в обществе в целом. Человечество тратило огромные усилия, чтобы поддерживать и культивировать это противопоставление. «В том же смысле оба пола и то, что они символизируют, — мужской и женский принципы в мире, во Вселенной и в каждом из нас — являются двумя полюсами, которые должны сохранить свои различия, свою противоположность, чтобы создать плодотворную динамику, производительную силу, которая соответствует этой полярности» [4, с. 120]. Обществу в равной степени нужны и важны как мужчины, так и женщины. Это осознание дает возможность направить весь личностный и творческий потенциал на созидание и самореализацию как мужчин, так и женщин, но созидание это возможно лишь из полноты человеческого бытия.

Таким образом, противопоставление двух миров человеческого существования, реального и виртуального, приводит к фрагментарности и разрозненности личностных и гендерных качеств. Возникает иллюзия многогранности бытия (реального и виртуального). Поскольку виртуальный мир превалирует над реальным и оказывает все большее влияние на индивида, то возникает вопрос о подлинности бытия и целостности человеческой личности. Н. А. Бердяев отмечал: «Познавать что-то в мире, значит иметь это в себе» [5, с. 149]. Из целостности человеческой личности рождается не только полнота и подлинность индивидуального бытия, но и семейных, партнерских отношений.

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления: его мифы и структуры / пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. М. : Республика: Культурная революция, 2006. 268 с.
2. Иванов Д. В. Виртуализация общества. СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. 96 с.
3. Дмитриева Л. М., Сибин М. С. Реклама как конструкт виртуального пространства культуры. М. : Магистр, 2011. 112 с.
4. Фромм Э. Мужчина и женщина. М. : АСТ, 1998. 512 с.
5. Бердяев Н. А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека). М. : Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. 358 с.

© Ильичева Е. С., 2019

ФИЛОСОФСКИЕ СМЫСЛЫ В ПСИХОАНАЛИТИКЕ СНОВИДЕНИЙ

В статье рассматриваются психоаналитические исследования сна и сновидений З. Фрейда и К. Г. Юнга. Основная цель исследования — экспликация философских смыслов сновидений, содержащихся в психоаналитических концепциях, а также их специфики. В статье делается вывод о том, что смыслы витального и танатального, моральные установки, стремление к гармонии индивидуального и коллективного, к обретению смысла жизни представлены в психоаналитике сновидений в форме философских чувств.

Ключевые слова: сон, интерпретация сновидений, витальное, танатальное, архетип, философские чувства.

Проблема сна и сновидений, сопровождающая всю историю человечества, тем не менее, до сих пор остается целостно неосмысленной, о чем свидетельствует тот факт, что при наличии целого ряда концепций отсутствует общая теория сновидений как в психофизиологии, нейронауке, когнитивных исследованиях, так и в психологии, отсутствует также философская концепция сновидений.

Для философии сон представляет интерес как модус реальности, как тип иного, чем бодрствование, бытия человека, а сновидение — как способ манифестации его содержания. Этот интерес может быть сформулирован в форме вопроса: что значит сон в бытии человека? Такая постановка вопроса отличает философский подход от тех, которые представлены в имеющихся в культуре интерпретациях сна и сновидений (религиозных, эзотерических, культурологических, психоаналитических и т. д.), поскольку смещает акцент с истолкования, «расшифровывания» конкретных символов и сюжетов сновидений на выявление антропологических и экзистенциальных смыслов. Тем самым исследование проблемы переводится на мета-уровень, на котором возможно создание философской концепции сна и сновидений.

Как известно, открытие Фрейдом сферы бессознательного знаменовало новый подход к проблеме сна и сновидений, поскольку метод психоанализа содержал в себе определенные черты синтеза естественнонаучного и гуманитарного подходов. Не случайно психоанализ стал не только психологическим учением, но и оформился как направление в философии. Поэтому обращение к идеям авторов, которые подошли к рассматриваемой проблеме, используя психоаналитическую исследовательскую «оптику», как нам представляется, позволяет приблизиться к содержащимся в сновидениях философским смыслам человеческого бытия не только в субъективных (индивидуальных), но и в интерсубъективных (универсальных) формах.

Следует сразу же оговориться, что внимание автора статьи будет сосредоточено преимущественно на положениях классического психоанализа и, в большей степени, на идеях З. Фрейда, которые, как известно, положили начало

PHILOSOPHICAL SENSES IN DREAM PSYCHOANALYSIS

In the article Z. Freud and K. Jung psychoanalytical researches of dream are considered. The main object of the research is dream philosophical senses explication which contains in the psychoanalytical concepts and also their specification. The author of the article comes to the conclusion that vital and tanatal senses, moral attitudes, desire of the harmony of individual and collective, desire of a meaning of life gain in dream psychoanalysis in the form of philosophical feelings are considered.

Keywords: dream, dream interpretation, vital, tanatal, archetype, philosophical feelings.

всем последующим направлениям и ответвлениям психоаналитических исследований сна и сновидений.

В своей работе «Толкование сновидений» З. Фрейд определяет сущностное качество сновидения, его главную функцию как исполнение вытесненных желаний. Тем самым автор сразу же выходит на универсальный уровень бытия и познания, на уровень категорий «витальное — танатальное», хотя и не оперирует ими. Действительно, исполняя желания человека, пусть даже иллюзорно, сны могут способствовать усилению в нем витальных начал, «первичных позывов к жизни», как называет их Фрейд, поскольку укореняют человека в жизни, давая ему переживание исполненного желания, его визуальный образ.

Иллюзорное исполнение нашего желания не является бесполезным, так как являет нам реальность задуманного, убеждая в его исполнимости. Речь идет о таких сновидениях, в которых представлены либо яркие картины уже состоявшегося ожидаемого события — визуализация желаемого, либо о тех сновидениях, которые интерпретируются подобным образом самим сновидцем или помогающим ему психоаналитиком. Каждый человек, хотя бы раз, испытывал жизненную силу тех сновидений, которые люди называют прекрасными. Подобные сны дарят нам исполнение желаний, коррелируя с нашим хорошим физическим самочувствием, заряжая нас оптимизмом и доверием к жизни. Этот положительный эмоциональный заряд подчас не может разрушить даже самое ясное осознание иллюзорности происшедшего с нами во сне.

Общая витальная ориентированность не исчезает даже в тех сновидениях, которые демонстрируют «танатальное» (картины смерти, падения в бездну, ощущения страха, тоски, безысходности и т. п.), поскольку, во-первых, пробуждение от таких снов чаще всего приносит радостное успокоение (увиденное и пережитое было не «на самом деле»); а, во-вторых, может инициировать философскую рефлексию и стать источником формирования и переформирования смысложизненных установок человека и его жизненных проектов. При этом следует подчеркнуть, что речь идет о сновидениях практически здорового человека или,

по крайней мере, о тех, которые не носят болезненного характера. Витальность может быть исследована и в антропологическом смысле — со стороны ценностного жизнеутверждения.

И здесь Фрейд подходит к вопросу о ценностной составляющей сновидений, иначе говоря, к вопросу о том, каким образом манифестируются во сне ценностные структуры человеческой жизни, важнейшей из которых является моральная. Сам автор называет «проблему того, в какой мере моральные побуждения и чувства бодрствующей жизни проявляются в сновидениях» [1, с. 59] частичной, и это понятно, поскольку он убежден, что желания человека в массе своей имеют сексуальную, а также агрессивную природу. Что же касается моральных норм, то они исходят от Сверх-Я, контроль которого во сне ослабевает, и подавляемые в бодрствовании желания получают свободу реализации: большинство снов имеют эротическое или сексуальное содержание, в них удовлетворяются агрессивные интенции. Эти положения фрейдовской концепции хорошо известны, можно сказать, хрестоматийны, поэтому нет необходимости останавливаться на них подробно.

Однако обращает на себя внимание тот факт, что Фрейд, считая проблему проявления моральной природы человека незначительной для психологии сновидения, втягивается в ее обсуждение, приводя противоречащие взгляды и оценки не только психологов, но и философов. Дело в том, что именно в этом вопросе бросаются в глаза расхождения в оценках психической деятельности в сновидениях. Итак, одни авторы считают, что «сновидение не имеет ничего общего с моральными требованиями», здесь нет моральных оценок, в лучшем случае можно говорить о слабой моральной оценке [1, с. 60]. Им «резко противоречит Шопенгауэр, который говорит, что каждый действует в сновидении в полном согласии со своим характером» [1, с. 60]. На этой же позиции, по мнению Фрейда, стоит целый ряд психологов, из которых он особо выделяет Гильдебрандта, утверждающего, что нравственная природа человека остается неизменной и в сновидении: «Различие между добром и злом, между правдой и неправдой, между добродетелью и пороком никогда не ускользает от нас» [1, с. 61].

Фрейд не дает четкого и ясного решения этой проблемы, первоначально склоняется к первой позиции, но все-таки оставляет вопрос открытым. Вместе с тем он соглашается с Кантом, который говорит, что «сновидение существует, по всей вероятности, чтобы раскрывать нам скрытые наклонности и показывать нам на то, что мы собой представляем и то, чем были бы, если бы получили другое воспитание» [1, с. 64]. Этот момент является весьма показательным: Фрейд, как нам представляется, выходит на уровень философских смыслов, которые предметом его исследования не являются, поэтому ссылки на Шопенгауэра и Канта не случайны.

Следующим важным моментом, к которому приходит Фрейд, завершая обсуждение этой проблемы, на наш взгляд, является его обращение к Шлейермахеру, у которого он заимствует понятие нежелательных представлений: «Нежелательными представлениями можно назвать все те представления, появление которых как в аморальных, так и в абсурдных сновидениях возбуждает в нас непри-

ятное чувство. Существенное различие заключается лишь в том, что нежелательные представления в области морали представляют собою противоречие нашим обычным переживаниям в то время, как другие просто-напросто нас удивляют» [1, с. 64]. Здесь следует обратить внимание на отмеченную связь моральных смыслов и моральных чувств в сновидении.

Как известно, следующий важный шаг в разработке психоаналитической теории сновидений предпринимает К. Г. Юнг, который, критически пересматривая основоположения фрейдистского психоанализа, вводит анализ сновидений в контекст разнообразных религиозно-мифологических форм коллективного бессознательного.

Сновидения, согласно Юнгу, выполняют функцию «компенсации», восполнения разрыва, наблюдающегося особенно в сознании современного человека. Психика рассматривается Юнгом как саморегулирующаяся энергетическая система, в которой происходят процессы единства и борьбы противоположностей (сознательного и бессознательного). Гармония этих противоположностей нарушается, когда происходит отрыв сознания от бессознательного, утрачивается энергетическое равновесие. В таких ситуациях бессознательное, проявляющее себя прежде всего в сновидениях, выполняет функцию компенсации.

Юнг с самого начала придает своей работе с символами конкретных сновидений метафизический смысл: «Логически развивая новый ход анализа, я пришел к убеждению, что аналитик должен в положительном смысле считаться с религиозными и философскими побуждениями, т. е. с так называемыми метафизическими потребностями человека» [2, с. 68]. Эти потребности Юнг рассматривает как, в конечном счете, процесс воссоздания полноты индивидуальности, именую его процессом индивидуации, символы которого проявляющиеся в снах, «являются образами архетипической природы, отображающими формирование нового центра личности» [3, с. 9].

Раскрывая содержание понятия «архетип», Юнг подчеркивает, если «содержание личного бессознательного — это главным образом так называемые *чувственные комплексы*», то «составные части коллективного бессознательного известны как *архетипы*» [3, с. 173]. Это определенные исторически сложившиеся комплексы установок, определяющие человеческую жизнь. «Архетипы суть типичные способы понимания, и повсюду, где мы встречаем единообразные и регулярно возобновляющиеся способы понимания, мы имеем дело с архетипами» [3, с. 19]. Архетип сам по себе не входит в сознание, он представляет «в сущности, бессознательное содержание, которое изменяется, когда оно становится осознанным и воспринятым, и использует краски индивидуального сознания, в котором оно проявляется» [3, с. 174]. Архетип не дан и в чувственном опыте. Юнг также поясняет, что архетип — гипотетическая модель, позволяющая объяснить наличный опыт [3, с. 174]. В сознание входят «архетипические идеи», «исторические формулы» как результат сознательной переработки. В опыте сновидений эти образы стоят ближе всего к самому архетипу, поскольку сознательная обработка здесь минимальна.

Следует помнить, что не всякое сновидение, по мнению Юнга, архетипично, таковым оно становится в случае надви-

гающей угрозы или серьезных жизненных перемен. Именно тогда с помощью снов можно проникнуть в коллективное бессознательное, ощутить необходимую целостность, единство с миром. Как утверждает Юнг: «Помощь наша нервноболющему отнюдь не состоит в освобождении его от требований цивилизации, а лишь в том, что мы побуждаем его принять деятельное участие в тяжелейшей работе ее развития. Страдания, которым он при этом неизбежно подвергается, заменяют невротические страдания. Но тогда как невроз и сопутствующие ему болезненные явления никогда не сопровождаются несравненным чувством успешного выполнения работы на пользу других или бесстрашного исполнения долга, страдания, вытекающие из трудной, но полезной работы, из преодоления действительных затруднений, приносят с собой мир и удовлетворение, даваемое осознанием, что жизнь прожита с пользой» [2, с. 69].

Столь обширная цитата приведена здесь намеренно, поскольку в ней наглядно представлены те смыслы юнгианского анализа сновидений, которые носят философский характер: по сути дела, речь идет о достижении гармонии индивидуального и коллективного, обретении смысла жизни через преодоление неизбежных преград, и все это выражено в форме особых чувств, о которых дальше и пойдет речь.

Размышления о специфике философских смыслов в психоаналитике привели автора данной статьи к идее, которая была высказана М. Эпштейном [4] несколько лет назад, однако широкого распространения не получила.

«Мне представляется, — пишет философ, — что философскими бывают не только мысли, но и чувства. Среди многообразия чувств можно выделить такие, которые обращены к миру в целом, к законам бытия, к природе человека и благодаря своей универсальности поднимаются до ранга философских» [4, с. 167]. М. Эпштейн отмечает далее широту диапазона философских чувств: философские удивление, презрение, гнев, беспокойство, страх, грусть, мука, умиле-

ние, подчеркивая, что «дело не в том, что чувство может стать предметом философского размышления, а в том, что чувство, обретая универсальность, само становится философическим» [4, с. 168].

М. Эпштейн также убежден, что «призвание философии — формировать не только наши мысли, но и чувства, способствовать их развитию и углублению. Не только интеллектуально объяснять мир, но делать нас чувствующими гражданами мироздания, т. е. восходить от чувств единичных, ситуативных, житейских — к мирообъемлющим» [4, с. 170].

Эта идея, на наш взгляд, обладает большим эвристическим потенциалом. Во всяком случае, даже беглое рассмотрение психоаналитики сновидений позволяет уже сделать первые выводы о том, что искомые философские смыслы в сновидении предстают именно в форме чувств, переживаний, и лишь затем, будучи подвергнуты рациональной обработке, обретают форму мысли.

Таким образом, можно предположить, что философские чувства, представленные в сновидениях, вполне могут стать дополнительным источником философской рефлексии, своего рода опытом перевода иррационального в рациональное.

1. Фрейд З. Толкование сновидений. Обнинск: Титул, 1992. 448 с.

2. Юнг К. Г. Психоанализ // Аналитическая психология. Прошлое и настоящее (К. Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббэкс) / В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. М.: Мартис, 1995. С. 53–70.

3. Юнг К. Г. Алхимия снов / пер. с англ. СПб.: Тимош-ка, 1997. 352 с.

4. Эпштейн М. О философских чувствах и действиях // Вопросы философии. 2014. № 7. С. 167–174.

© Карпова Л. М., 2019

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13

Г. А. Ланщикова
G. A. Lanshchikova

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ИЗОБРАЖЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ИКОНЕ

Статья посвящена отражению философских концепций пространства и времени в искусстве. Показана специфика религиозной картины мира в искусстве Средневековья. Представлена сущность феномена обратной перспективы как основного способа изображения сакрального пространства в иконе.

Ключевые слова: философия, религия, пространство, время, обратная перспектива, икона.

SPATIAL-TIME CONCEPT IMAGES OF RELIGIOUS WORLD VIEW IN ICON

The article is devoted to the definition of philosophical concepts of space and time. The specificity of the religious picture of the world in the art of the Middle Ages is described. The essence of the phenomenon of reverse perspective is revealed as the main way of depicting sacred space in an icon.

Keywords: philosophy, religion, space, time, reverse perspective, icon.

Философия Средневековья формировалась на верованиях в сверхъестественное, на постулатах религиозной картины мира. Согласно этим воззрениям, существует мир

земной, естественный, воспринимаемый человеческими чувствами. Существует и божественный мир, небесный, который возможно воспринять лишь умозрительно. Основу

религиозного мировоззрения составляет вертикаль иерархии, представленная оппозицией Неба и Земли. Прежде в античной мифологии выстраивалось противопоставление «горизонтальное»: Космоса и Хаоса.

В мифологических представлениях все составляющие элементы мира существовали хаотично, возникновение космоса объяснялось теогонически — одни боги порождали других. Божество как непосредственно данная реальность представляло собой либо природную стихию, либо вид деятельности, т. е. самостоятельный сегмент реальности. Совершенство божества проявлялось в определенном качестве. Природа — это сам Бог. А человек, объекты растительного и животного мира в мифе выступали равноценными существами.

Религиозные толкования иначе представляли возникновение мира и природы, понимание времени, пространства и др. Идеей креационизма пронизано все религиозное учение. Мир сотворен Богом из ничего. Бог абсолютен и универсален. Он выступает началом всего, присутствуя символически во всем. Он есть абсолютный критерий истины, добра, красоты, вершина совершенства. Воспринять сверхличный аспект бытия Бога можно лишь посредством интеллектуальной или мистической интуиции. В природе — творении Божиим — человек, растения и животные распределены иерархически по степени совершенства. Одни объекты природы одушевлены, другие «живую душою» не наделены.

В мировоззрении человека Средневековья пространство — символическая структура с определенными областями разного качества. Основные компоненты: мир земной — греховный и мир небесный — сакральный. «Совмещение» этих миров допускалось лишь в иконе, поскольку она, по своей сути, окно из реальности в мир «чистых сущностей».

До XVII в. господствовала система Птолемея, в соответствии с которой имеющий предел естественный мир заключен в оболочку неподвижных звезд. За этой сферой, по предположениям, простирался нескончаемый мир божественный.

Мифологическая циклическая модель времени сменилась религиозной векторной моделью, дающей возможность осознать уникальность и необратимость каждого мгновения или события. Человек ностальгирует по уходящему, тоскует по недолговечности земной жизни, в которой самое ценное когда-нибудь непременно обращается в тлен. Человек несовершенен, проживая земную жизнь, он вынужден существовать во времени. Вечность торжествовала до сотворения мира, она будет существовать и после земной жизни, в будущем, в Царствии Божиим, куда направлен временной вектор, и где в определенный момент оборвется поток времени. Время подразделяют на священное (сакральное) и профанное. Иногда времена совмещаются, «просвечивают».

Итак, *пространство* определяет протяженность, структурность, взаимосвязанность элементов во всех системах материального мира. *Время* выражается длительностью существования материи, последовательностью изменения и развития форм ее бытия. Категории пространства и времени можно мыслить отдельно только в абстрактном изложении. В реальном мире они представляют неразрывную пространственно-временную структуру.

Для определения специфики средневековых воззрений следует рассмотреть трактовки пространства и време-

ни в разные эпохи. Все в мире, по мнению античных атомистов, состоит из атомов и пустого пространства. Самого слова для обозначения пространства у греков не было, речь шла о расстоянии, протяженности, месторасположении. Объективные идеалисты (Платон, Августин Блаженный, Г. В. Ф. Гегель) рассматривали пространство и время как производные от абсолютной идеи, существующие объективно. Поток времени не увлекает дух, он вечен. Взгляды идеалистов субъективных (Дж. Беркли, Д. Юм, Э. Мах, Р. Авенариус и др.) представляют пространство и время как субъективные привычки людей воспринимать вещи определенным образом, упорядоченные ощущения субъектов. Схожая позиция у Канта: пространство и время — это чистые формы визуального чувствования, которые даны априорно, до представления эмпирического: «вещи в себе» непространственны и вне времени [1]. Именно И. Кант определил первоначальное понятие перцептуального пространства и времени применительно к опыту индивидуума.

Характеристика пространства и времени в субъективной реальности формируется на основе личных ощущений человека, зависящих от возраста, уровня культуры, конкретной ситуации и т. п. Субъективное время можно опередить, остановить, в нем возможно двигаться назад, возвращаться в прошлое. Перцептуальное пространство также специфично. Объекты, удаленные от наблюдателя в пространстве, могут быть гораздо более значимыми, чем те, которые расположены в близкой визуальной дистанции. Перцептуальная рефлексия всегда различала время часов и феноменологическое время, геометрическое и субъективное пространство.

Материалистические историко-философские учения рассматривают пространство и время как формы движущейся материи. Согласно одной, субстанциальной, концепции (Демокрит, Эпикур, Р. Декарт, Лукреций Кар, И. Ньютон), объективно существующие субстанции пространство и время служат местами для объектов и разворачивающихся процессов. Пространство — «Ящик без стенок», Время — «Поток чистой длительности».

В соответствии с другой, реляционной (Аристотель, Г. Лейбниц, Гегель, А. Эйнштейн), — пространство и время — это особо складывающиеся отношения между объектами, процессами, не способные существовать вне их.

Специфика пространства анализируется М. Хайдеггером в труде «Бытие и время». Бытие-в-мире рассматривается как основа (феномен) экзистенции. Пространство — феномен, конституированный пониманием, особая связь бытия экзистирующего (человека) и бытия иного сущего. Слово «пространство» означает открытое, просторное, свободное «нечто». Это местность поселения сущего и обитания человека. Но это не классически признанное «физикотехническое» пространство. «Простор есть высвобождение мест, вмещающих явление бога». Пространственность как конститутив основоструктуры бытия-в-мире не определяется вопросом «где?». Адекватное толкование должно исходить из вопроса «для чего?» [2, с. 185].

В ряде современных философских представлений пространство и время описывается в качестве феноменов, которые выступают условиями осуществления экзистенции в форме существования способов понимания. Распа-

ковывание допространственно-дореальной сингулярности, высвобождающей пространство и время в их собственное существо, обозначается термином «*опространствливание*» [3, с. 179].

Отмечается единство пространственно-временной и причинно-следственной структуры мира. Их общими характеристиками выступают: объективность — независимость от сознания воспринимающего субъекта; абсолютный характер (необходимость, всеобщность); относительность определяется конкретными формами, свойствами, состояниями материи; единство непрерывности (отсутствия вакуума) и дискретности, возможность независимого бытия материальных тел, имеющих пространственно-временные границы; непрерывность событийного потока без разграничения явлений на мгновения, годы и пр.; вечность и бесконечность как следствие неограниченности материального мира, неисчерпаемости Вселенной с диапазоном от минус-бесконечности до плюс-бесконечности. Также представлены различия категорий: обратимость пространства, но необратимость времени. Мономерность времени, но многомерность пространства: трехмерность в макром мире, но *n*-мерность во Вселенной.

Объективное содержание пространства реального представлено всей полнотой разнообразных объектов материального мира. Реально существующие пространственные отношения могут быть определены тремя пространственными координатами. Единим четырехмерным континуумом выступает пространство-время в теории относительности. Четвертое измерение — временная координата. Реальное время одномерно, асимметрично, характеризуется векторной направленностью явлений от прошлого к будущему через настоящее.

Выражение пространственно-временных отношений в церковной культуре нельзя идентифицировать ни с одним из видов изобразительного искусства, поскольку оно выступает логичным компонентом философии христианства. В иконе нет обыденного пространства, событийности с линейными связями «причина-следствие». Икона — окно в мир иной реальности — сакральный, но распахнуто оно лишь для обладающих зрением духовным. В сознании верующего человека Бог — не подвергаемая сомнению непостижимая данность, гораздо более значимая, чем скоротечная жизнь на земле. Иконописцы, как и древние иллюстраторы христианских писаний, понимали, что зрение человека несовершенно, ему не следует доверять. Как непреложная истина преподносились догматы веры, а не опыт грешной земной жизни. Логика здешнего мира не могла объяснить пространство «не от мира сего», оно недоступно плотской природе. Однако для передачи его в изображении достаточно просто разрушить пропорции событий, деформировать предметы до беспредметности, неузнаваемости (живопись экспрессионистов, абстракционистов).

Образ — окно в действительность. Иконописец являет первообраз, существующий в неземных пространственных и временных измерениях. Непосредственное восприятие Божественного мира доступно только ясновидящим. Утверждение этого видения подкрепляется церковным каноническим.

Символический и цвет в иконе. Божества и святые изображены антропоморфно, персонажи и предметы озада-

чены сиянием, природу которого невозможно описать физикой нашего мира. Золотистые рефлексии на образах отражают лучи от неземного источника. Золотой фон передает пространство «не от мира сего». На иконе нет теней, поскольку Царствие Божие все исполнено светом. Такое прочтение пространства в древнерусской иконописи явно отличалось от трактовки в европейском искусстве, где уже с XIII в. наметился перенос христианского повествования на земные «жизнеподобные» образы средствами прямой перспективы (творчество Джотто).

Система передачи пространственных представлений в иконе отличалась и от искусства Востока. К примеру, в средневековом Китае главенствовали три религиозно-философские учения: конфуцианство, даосизм и буддизм, согласно которым «путь познания истины проходил через отречение от мирской суеты, растворение и духовное очищение в природе» [4, с. 303]. В китайских картинах божество удалено в бесконечность, параллели не ограничиваются ее рамками. Художник как бы растворялся в безбрежных ландшафтах природы, используя для ее передачи аксонометрическую перспективу [4]. Элементы аксонометрических построений все же можно встретить на русских иконах как локальные участки при передаче очень близкого и неглубокого пространства.

Итак, иконописцы Древней Руси не признали прямую перспективу, где, по определению, бесконечность предполагает точное местонахождение в пространстве, имеющем конечный предел. Богословы не признали перспективу ради религиозной объективности и сверхличной метафизичности. Так называемая обратная перспектива защищала свою духовную суть, выступала как протест против искушений «плотского зрения».

Именно с религиозными догматами многие исследователи связывают особенности обратно перспективных изображений на древнерусских фресках и иконах. В соответствии с данными утверждениями, средневековый мастер изображал на иконах внеземной, ирреальной, «всемирно идеальный» мир, не подчиняющийся земным законам и не подвластный человеку. Б. В. Раушенбах, отмечая, что влияние философско-богословских идей в таких высказываниях преувеличено, описывает геометрические причины появления обратно-перспективных изображений в средневековом искусстве. Это — неискаженная передача своего зрительного восприятия близких областей пространства; трансформация механизмами константности объемных тел; побочные перспективные эффекты, связанные с художественной природой образа [5, с. 105–106].

Сам термин «обратная перспектива» неоднозначен и трактуется по-разному. Чаще всего так называют прием построения пространства, при котором объективно параллельные линии изображаются на картинной плоскости в своем продолжении не стремящимися в одну точку, а расходящимися. В следствие чего удаленные части объектов изображаются увеличенными по сравнению с близкими. Понятие «обратная перспектива» ввел в искусствоведческую науку О. Вульф лишь в 1907 г. в качестве антитезы традиционному понятию перспективы. Обратная перспектива, в отличие от прямой, не обладает концептуальной определенностью и абсолютным характером. В ряде изданий

обратная перспектива определяется как «ошибочный» прием, встречающийся в старинной иконописи довольно часто, как следствие незнания рисующими элементарных правил построения перспективных изображений. Данный тезис легко опровергается высоким мастерством иконописцев.

П. А. Флоренский отмечает, что две системы перспективы — обратная и прямая — это два отношения к жизни — внутреннее и внешнее, два типа культуры [6, с. 60]. Автор утверждает, что обратно-перспективная икона может нравиться именно наивностью и примитивностью способа изображения, «детски-беззаботного по части художественной грамотности». За это «неведение» перспективы средневековое искусство часто критиковали: изображение домов «на три фронта», как рисуют дети, непропорциональность, расхождение к горизонту параллельных линий, пространственное «невежество» [6, с. 56]. Детские рисунки в плане неперспективности очень напоминают рисунки Средневековья. С утерей непосредственного восприятия мира дети утрачивают обратную перспективу и подчиняются сообщенной им схеме [6, с. 61].

Р. Арнхейм также рассматривает обратную перспективу как имеющую право на существование и не противоречащую естественному визуальному восприятию при определенных условиях [7]. Во-первых, естественная обратная перспектива может появиться лишь при изображении близких предметов, особенно показываемых в определенном ракурсе. Во-вторых, ее величина не должна быть более 10°. Человек с близкой зрительной позиции видит по законам обратной перспективы.

Иногда, как отмечает академик Б. В. Раушенбах, обратной перспективой характеризуют всю систему построения изображений на картине в древнерусской живописи, некоторую совокупность свойственных ей условностей, в том числе композиционных, иерархических [5; 8].

Следует понимать, что перед иконописанием не ставится задача передать иллюзию от предмета или события, поскольку икона как образ — антипод иллюзии. Зритель видит и понимает, что он находится именно перед образом события или лица, ибо по самому своему определению, предмет и первообраз в корне различны. Это нивелирует любую попытку создания иллюзии реального объемного пространства. Следовательно, и богословие, и написание икон заведомо не в состоянии разрешить задачу выражения средствами «тварного» мира того, что бесконечно выше «твари». Само изображаемое является непостижимым, выражение всегда будет несовершенно [9].

Иллюзионизму (как и субъективизму) свойственно признание диктатуры прямой перспективы. С разложением религиозной устойчивости мировоззрения разъедается священная метафизика соборного сознания. Перспективность характерна для отъединенного сознания: отдельное лицо имеет индивидуальную точку зрения, в определенный момент. В искусстве она изображает скорее «правдоподобие сознания», но не истинность бытия [6, с. 51].

Созданию иконы присуще творчество соборное, но никак не личное. Иконописец передает «повествование о созерцаемом», а не собственное «помышление». Религия всегда осуществляется коллективным взаимодействием, достоянием же отдельной личности является философия.

На Руси наиболее ярко элементы обратной перспективы отражены в иконах. В художественном плане обратная перспектива направляет внимание зрителя к центру картины — лику святого, который прямым взглядом смотрит на нас, действуя психологически. При любом нашем движении в сторону от иконы взгляд лика святого следует за нами, притягивает к себе, настраивает на внутреннее общение, устанавливая незримую духовную взаимосвязь зрителя и изображения святого.

Обратно-перспективные изображения в иконе ощущаются «наплыванием» на зрителя построенным пространством, он становится соучастником происходящего. Человек как бы стоит у начала пути, открывающегося перед ним во всей своей необъятности. Сходящиеся в пространстве зрительские линии как бы изливают нам благодать, идущую из мира горнего в наш грешный мир.

Живопись Средних веков разрабатывала так называемое особое закрытое пространство. Обратная перспектива отражалась в плотном заполнении поверхности, принципиально не вела взгляд в глубину, выталкивая его, не давала ощущения внутреннего пространства как продолжения эмпирического пространства существования. Из признаков глубины в живописном произведении «работает» только перекрытие — заслонение близкими предметами дальних. Воздушная перспектива при изображении пространства малой глубины также не могла проявиться.

Произведения, выполненные в обратной перспективе, заставляют зрителя «почтительно останавливаться перед незримой стеной, на которой плоскостно отражаются фигуры священных персонажей». Идеографическое произведение является «своего рода изобразительной “твердыней” в той степени, в которой оно является святыней» [10, с. 7].

Таким образом, к эффектам обратной перспективы относят: учет механизма константности; восприятие предмета в ракурсе; учет подвижности точки зрения; стремление к увеличению информативности; требование «незаслонения»; иерархические соображения; композиционные требования. При восприятии интерьера (внутреннего пространства) возникает эффект перспективы прямой, а при оглядывании передаваемого пространства «снаружи» появляется эффект обратной перспективы. Иконописец уделял внимание изображению святых и связанных с ними предметов в условиях близкой зрительной дистанции, а не стремился к изображению интерьеров.

Практически единственный «пространственный» компонент в иконе — это архитектура. Посредством архитектуры можно отчетливо продемонстрировать, что происходящее событие не подвластно законам человеческой логики, не подчинено законам земного бытия. Окна и двери размещены не на месте, их размер несопоставим с общим сооружением, назначением. Алогичность архитектуры отмечалась в иконописи Руси до начала XVII в., когда иконописный язык начал замещаться вполне рациональными архитектурными формами.

Явление обратной перспективы нередко подвергалось критике практиками изобразительного искусства. Оно связывалось с деформацией фигур, условностью жестов и мимики, игнорированием пейзажа. Композиция Средневековья представляла условно-плоскостную картину мира, «неуме-

лое» изображение пространства, делая акцент не на удаленности предмета от глаза наблюдателя, а на его смысле. Но ее применение позволяло, например, «разворачивать» строения таким образом, что открывались «заслоненные» ими сцены, детали, это давало несомненные преимущества в дополнении икононого повествования.

Критиковались стремления к отвлеченному, неземному искусству. В желании снять мистику с этого вида построений, в современной науке даже приведены доказательства законов обратной перспективы. Суть теорем в том, что подобные пространственные построения справедливы, если Бог будет смотреть на мир в гигантскую линзу с большим фокусным расстоянием.

Следует отметить, что древнерусские иконописцы никогда строго не придерживались законов обратной перспективы. «Геометрическая непоследовательность» живописцев во многом сформировала несерьезное отношение к ней — определяя ее «ошибочной», «обращенной», даже «извращенной». Однако традиции иконописи нашли отражение в русской миниатюре, где зачастую к их выполнению и привлекались мастера икон. Обратная перспектива в Средние века обнаруживалась также в армянском и грузинском искусстве, в искусстве Индии, Ирана, Китая, Японии, Кореи, в других странах иной культуры, также в творчестве художников более позднего времени, на рубеже XIX и XX вв.

Потребовалось более пятисот лет социального воспитания для «перестраивания» восприятия на прямую перспективу. Но вместе с тем, оказались утраченными такие измерения, как движение, эмоции, тайна. С богословской точки зрения (П. А. Флоренский), утрачивается движение, так как наблюдатель неподвижен, живописная сцена статична. Иконы вызывают благоговение, указывают на творение, бытие, но нет благодарности — надлежащего ответа на творение, бытие. С точки зрения экзистенциальной (М. Мерло-Понти), человеческое житие полностью зависит от нечеловеческого (брутального) мира, нет настоящего ощущения тайны, зритель отстранен. Нет влечения или отвращения, вызванных предметами, соперничающими за внимание зрителя [11].

Обратная перспектива, как один из исторически обусловленных путей интерпретации пространства на плоскости, нашла отражение не только в художественной жизни общества, но и в философских воззрениях. Философское направление «меонизм», к примеру, характеризуется мистической устремленностью к несуществующему (Абсолюту, святыне) как средству обретения смысла жизни, избавления от страданий. Автор теории Н. М. Минский выделяет среди других меоны пространственные (атом и вселенная)

и временные (вечность и мгновение), которые, сливаясь воедино, составляют «понятия, противоположные реальным явлениям, совмещающие абсолютное бытие с абсолютным небытием». «Религия экстаза» рождает инсайтное откровение, возникающее как следствие огромного стремления к меонам и сожаления от невозможности их достижения.

Концепция «несуществующих святынь» положила начало русскому символизму: идеи неудовлетворенности творческой личности визуальной реальностью, страстное влечение к сверхчувственному, трансцендентному познанию абсолютной истины, открытию высшего религиозного смысла в привычных событиях [12].

1. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. М. : Мысль, 1994. 592 с.

2. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.

3. Нанси Ж.-Л. Непроизводимое сообщество / пер. с франц. Ж. Горбылевой и Е. Троицкого. М. : Водолей, 2009. 208 с.

4. Волошинов А. В. Математика и искусство. Книга для тех, кто не только любит математику или искусство, но и желает задуматься о природе прекрасного и красоте науки. 2-е изд., дораб. и доп. М. : Просвещение, 2000. 399 с.

5. Раушенбах Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие. СПб. : Азбука-классика, 2001. 320 с.

6. Флоренский П. А. Обратная перспектива // Флоренский П. А. Соч. в 4 т. М. : Мысль, 1999. Т. 3 (1). С. 46–98.

7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Сокр. пер. с англ. В. П. Шестакова. М. : Архитектура-С, 2012. 392 с.

8. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в древнерусской живописи. М. : Наука, 1975. 195 с.

9. Ouspensky, Léonide; Lossky, Vladimir. The meaning of icons / Translated by G. E. H. Palmer and E. Kadloubovsky. Boston: Boston Book and Art Shop, 1952. 222 p.

10. Якимович А. О построении пространства в современной картине : сб. ст. / сост. Н. О. Тамручи. М. : Советский художник, 1989. 368 с.

11. Мерло-Понти М. Око и Дух / Французская философия и эстетика XX века: А. Бергсон, Э. Мунье, М. Мерло-Понти : сб. / предисл. П. Мореля. М. : Искусство, 1995. С. 215–252.

12. «Меонизм» Н. М. Минского в сжатом изложении автора / Русская литература XX века. 1890–1910 / под ред. С. А. Венгерова. М. : Республика, 2004. С. 218–221.

© Ланщикова Г. А., 2019

ИСТИННОСТЬ И «МНИМЫЕ ОЧЕВИДНОСТИ» СОДЕРЖАНИЙ САМОСОЗНАНИЯ

Рассматривается проблема «дефицита объективных средств» для анализа познания и структур сознания: отказ от декартовского принципа единства самосознания и «субъективности» осложняет вопрос о «содержаниях» самосознания. Констатируется, что язык выступает условием социализации и условием человеческого бытия. Демонстрация предметной реальности социальных отношений посредством популярных практик структуралистской антропологии не решает проблемы понимания и оценивания «феноменов мира». Задачей «эффективной» философии становится обоснование «мыслительных координат» объективного описания бытия человека как центра приложения разнородных имманентных сил (экономических и социальных отношений, политических и общественных институтов, культурной традиции), субъекта коммуникативных социальных систем различной степени сложности.

Ключевые слова: структуры сознания, самосознание, предметная реальность, социальные отношения.

THE TRUTH AND THE «FALSITY» CONTENTS OF CONSCIOUSNESS

The problem of analysis of cognition and consciousness structures artificially created modern philosophy: rejection of rational principle of unity consciousness and "subjectivity" complicates the question of "contents" of identity. The language supports the condition of socialization and the condition of human existence. Demonstration of the substantive reality of social relations through practitioner of structural anthropology does not solve the problem of understanding and assessing the "phenomena of the world". Productive philosophy becomes the justification of "coordinates" an objective description of the human being as the subject of communicative social systems of varying degrees of complexity.

Keywords: structure of consciousness, self-consciousness, substantive reality, social relationships.

Основоположником «критического реализма» в современной философии принято считать К. Поппера. В собственных социально-философских построениях он опирался на концепцию истины (формальную теорию истинности) логика А. Тарского: истина объективна, а знание носит предположительный характер, ошибки неизбежны, потому научные постулаты и общепринятые положения должны постоянно пересматриваться. Вопрос «Каков характер философских проблем?» обнажает тщетность современных споров относительно сущности самих предметов исследования («предметного» мира и «наличного» бытия). «Мы исследуем не предметы, а проблемы. Проблемы же способны пересекать границы любых дисциплин и их предметов» [1, с. 121].

Эту стратегию исследования декларировали еще немецкие романтики, критиковавшие не только Канта, но и своего «духовного отца» Фихте. Истинность всякой философской системы, замечал Ф. Шеллинг, состоит «не только в том, что она с легкостью решает проблемы, представлявшиеся ранее неразрешимыми, но и в том, что она выдвигает совершенно новые, ранее никем не поставленные проблемы и, покаяв все то, что считалось истинным, создает истину нового рода» [2, с. 227]. Это действие и есть самосознание.

Любопытно, что в вопросе выработки общей теории духовных форм выражения подходы романтиков (критиков Канта) и неокантианцев к решению проблемы форм познания и структур сознания в чем-то совпадали. Одинаково их интересовала культурная специфика этих форм в пересекающихся сферах духовной деятельности (языка, религии, искусства и науки; показательное отношение к мифу). Но то, что для Шеллинга было «трансцендентальными» формами, Э. Кассирер определил как «символические формы». Существенно поменялся аспект методологический пробле-

мы: не кризис «понимания» мира (ввиду многообразия форм познания), но «кризис человеческого самопознания». Самостоятельная духовная энергия, благодаря которой бытие мира только и может обрести «значение», получает символическое оформление. «Образные миры» научного познания, искусства, религии и, конечно же, мифа, утверждал Кассирер, суть порождения специфических функциональных актов. «Они — не различные способы, открывающие духу нечто в себе самом действительное, но пути объективации, то есть откровения духа». Следовательно, проблема заключается в «различии между качеством и модальностью форм» [3, с. 30].

Но формы («пути объективации») обусловлены «смыслами» познания!

Если пространственные объекты окружающего мира столь же несомненны, как и мое существование, так считал Кант, то оно, по утверждению Г. Зиммеля, только и может пониматься как «отдельные содержания моей субъективной жизни». Основа представления вообще («чувство сущего Я») обладает безусловностью и неизбежностью, недостижимой ни для каких отдельных представлений о материальности внешнего. Однако такой же несомненностью, согласно Зиммелю, обладает для нас факт существования «Ты» («Другого»). Как причину этой несомненности мы ощущаем «Ты» (нечто такое же, как и наше собственное существование) как нечто независимое от наших представлений [4, с. 511]. Поскольку бытие «Другого» все-таки не препятствует нам сделать его одним из своих субъективных представлений, это означает целостность, неразложимость «содержаний» — взаимосвязанных по принципу «нелинейных» структур продуктов нашего представления. Это как бы теоретико-познавательная схема самосозна-

ния и одновременно — проблема обобщения «смыслов». В своем собственном сознании мы различаем фундаментальность «Я» как не причастную к проблематике его содержаний предпосылку всякого представления, а также сами эти содержания, которые предстают «продуктами абсолютной, предельной мощи и существования нашего бытия вообще». Однако и на другую душу, настаивал Зиммель, мы непременно должны перенести эти условия или безусловность своего «Я». «Она имеет для нас ту высшую степень реальности, какая есть у нашей “самости” относительно ее содержаний; несомненно, что эта высшая степень реальности присуща также другой душе относительно ее содержаний» [4, с. 512]. Философия не теория, а деятельность, напряженная работа ума. Философия должна прояснять и логически строго разграничивать мысли.

«Позитивную теорию» сознания не удалось создать даже Гуссерлю; однако его феноменологическая модель интерпретации объектов сознания, ключевыми моментами которой стали предложенная им классификация «отношений» и структурный анализ отражений всех этих «действительных» объектов в языке, обозначила собой междисциплинарный вектор развития мысли. Понятие «отношение», повсеместно используемое теперь в современной феноменологии и структурной лингвистике, ввел Кант как раз для того, чтобы подчеркнуть в познавательном процессе наличие принципиально различных уровней познания, между которыми необходимо установить связь. «Понятия, в той мере, в какой они соотносятся с предметами, независимо от того, возможно ли или невозможно познание этих предметов, имеют свою область, определяемую только по тому отношению, которое объект этих понятий имеет к нашей познавательной способности вообще» [5, с. 108]. Область применения нашей познавательной способности (совокупность предметов, с которыми соотносятся эти понятия, уточнял он) в соответствии с принципами философии определена пределами, в которых применяются априорные понятия.

Положения кантовской теории «способности суждения» предельно логичны. Дело чувств — созерцать, дело рассудка — мыслить. Мыслить же — значит соединять представления в сознании. Если это соединение происходит «относительно субъекта», тогда оно случайно и субъективно; если же оно происходит по принципу «безусловности», тогда оно необходимо, или объективно. Соединение представлений в сознании есть суждение. «Следовательно, мыслить есть то же, что составлять суждения или относить представления к суждениям вообще» [5, с. 112]. Поэтому суждения или только субъективны, когда представления относятся к сознанию в одном лишь субъекте и в нем соединяются, или же они объективны, когда представления соединяются в сознании вообще, то есть необходимо. Логические моменты всех суждений суть различные возможные способы соединять представления в сознании. «Если же они понятия, то они понятия о необходимом соединении представлений в сознании, стало быть, принципы объективно значимых суждений» [5, с. 112]. Это соединение в сознании или аналитическое, через тождество, или же синтетическое, через сочетание и прибавление различных представлений друг к другу. Опыт состоит в синтетической связи явлений (восприятии) в созна-

нии. Поэтому «чистые рассудочные понятия» суть те понятия, под которые должны быть подведены все восприятия, прежде чем они могут служить суждениями опыта.

«Возможность апостериорных синтетических положений, то есть почерпаемых из опыта, — разъяснял Кант в “Пролегоменах”, — также не нуждается ни в каком особом объяснении, потому что сам опыт есть не что иное, как непрерывное соединение (синтез) восприятий. Нам остаются, таким образом, только априорные синтетические положения, возможность которых надлежит искать или исследовать, так как она должна основываться не на законе противоречия, а на других принципах» [6, с. 93]. Фактически в приведенной цитате сокрыта еще одна параллельно возникающая методологическая проблема: «постмодернистская» философия обозначит ее как проблему «активной» и «пассивной» деятельности субъекта. Созерцание есть такое представление, утверждал Кант, которое следует рассматривать непосредственно зависящим от «присутствия предмета». «Поэтому кажется невозможным созерцать первоначально *a priori*, так как тогда созерцание должно было бы иметь место без всякого предмета, присутствовавшего или присутствующего, к которому бы оно относилось, и, следовательно, не могло бы быть созерцанием. Понятия, правда, таковы, что некоторые из них, а именно те, что содержат только мысль о предмете вообще, мы прекрасно можем составлять совершенно *a priori*, не находясь в непосредственном отношении к предмету, например, понятия величины, причины; но даже и они, чтобы придать им значение и смысл, нуждаются в некотором приложении *in concreto*, т. е. в применении к какому-нибудь созерцанию, посредством которого нам дается какой-нибудь предмет этого созерцания» [6, с. 97]. Но как созерцание предмета может предшествовать самому предмету?

Вернемся к кантовской же «Критике способностей суждения». Там говорится следующее: «Хотя все суждения опыта эмпирические, то есть имеют свою основу в непосредственном восприятии чувств, однако нельзя сказать обратное, что все эмпирические суждения тем самым суть и суждения опыта; чтобы им быть суждениями опыта, для этого к эмпирическому и вообще к данному в чувственном созерцании должны еще быть присовокуплены особые понятия, совершенно *a priori* берущие свое начало в чистом рассудке; каждое восприятие должно быть сначала подведено под эти понятия и тогда уже посредством них может быть превращено в опыт» [5, с. 241]. Эмпирические суждения, поскольку они имеют объективную значимость, суть суждения опыта; если же они обладают лишь субъективной значимостью, их следует называть просто «суждениями восприятия». Они не нуждаются ни в каком «чистом рассудочном понятии», но требуют лишь логической связи восприятий в мыслящем субъекте. Особые, первоначально принадлежащие рассудку, понятия придают суждению опыта законченно оформленную объективную значимость.

Что касается интересующих нас «отношений», то в том же параграфе об этом сказано так: «Все наши суждения вначале только суждения восприятия; они значимы только для нас, для нашего субъекта, и лишь после мы им даем новое отношение, а именно отношение к объекту, и хотим, чтобы они были постоянно значимы и для нас, и для всех

других; ведь если одно суждение согласуется с предметом, то и все суждения о том же предмете должны согласоваться между собой, так что объективная значимость суждения опыта есть не что иное, как его необходимая общая значимость» [5, с. 241]. И наоборот, если у нас есть основание считать суждение «необходимо общезначимым», то мы должны признать его также объективным, выражающим не только наше отношение к субъекту («субъекту объективации»), но и свойство самого предмета.

Таким образом, когда мы рассматриваем суждение как общезначимое (стало быть, «необходимое»), то под этим, согласно Канту, мы подразумеваем его объективную значимость; мы познаем объект (безотносительно того, «каков он сам по себе») посредством общезначимой и необходимой связи восприятий. «Суждения опыта заимствуют свою объективную значимость не от непосредственного познания предмета (которое невозможно), а только от условия общезначимости эмпирических суждений; общезначимость же их зависит не от эмпирических и вообще не от чувственных условий, а всегда от чистого рассудочного понятия. Объект сам по себе всегда остается неизвестным; но когда связь представлений, полученных от этого объекта нашей чувственностью, определяется рассудочным понятием как общезначимая, то предмет определяется этим отношением и суждение объективно» [5, с. 242].

Итак, акцентируя вопрос о совместимости двух или нескольких разного происхождения «эмпирических законов природы» в одном общем, соединяющем их аналитическом акте, Кант во многом предугадал направление развития современной философской эпистемологии в области методологической проблематики научного познания. Разработанная им модель эмпирического сознания («языкового сознания») позволяла намного точнее, нежели у предшественников (например, Лейбница), определить различие между познанием и мышлением. Интересно, что романтическая критика его философии была связана как раз с этим терминологическим моментом в их разногласиях. Так, Ф. Шлегель, противопоставивший форму и методы «философии жизни» принципам и методам «философии школы», категорически не принимал кантовское разграничение «рассудка» и «разума»: «В воображении в нас мыслит природа; в разуме в нас мыслит Бог» [7, с. 418]. Освоение необходимого «методического мышления» он поставил на первое место в приоритетах всякого «истинного» философа, скептически восприняв «многословие формы». Сходным образом пользовался этими семантически близкими понятиями Шеллинг. Обратим внимание на условность противопоставления «ума» и «разума» в русском языке.

Среди многих новых «интегративных» систем и теорий особого внимания в связи с рассматриваемой проблемой заслуживает теория метафоры. Обсуждение различных аспектов этого многогранного феномена в лингвистике и философии, коммуникативной роли метафоры в современном информационном обществе, в повседневной речевой практике, в политической риторике, в художественной литературе все еще продолжается. Огромны возможности использования метафоры как средства познания действительности, как инструмента структурирования знаний человека о мире [8].

«Актуально существующего индивида», воспринимающего окружающий мир зачастую как достаточно хаотичную совокупность единичных событий, состояний, процессов мало интересует связь между онтологией и семантикой, гораздо важнее для него уловить некие закономерности в отношениях между ним и мирозданием; «изменение значений», имеющее в основном субъективный характер, не волнует рядового «познающего субъекта» вообще.

Современная наука неимоверно усложнила суть провокационного вопроса: возможны ли истинные, но при этом альтернативные по смыслу теории, описывающие один и тот же объект познания? Кантовское тождество структур сознания со структурами бытия, рассматриваемого в форме «осознанной реальности» (мегаструктуры знания) устарело? Неокантианцы волюнтаристски заменили онтологические классификации гносеологическими: ключевой вопрос о формах познания окружающего мира подменен был вопросом о формах рефлексии по поводу знания и методов познания. Современный неоплатонизм с его абсолютизацией максимально абстрактных построений отдаленно чем-то напоминает средневековую схоластику; отношение же к проблеме достоверности знания вполне «модернистское». Вот одно из характерных суждений В. Виндельбанда (между прочим, из книги о Платоне): «Знание никогда не бывает безраздельно — его притязания постоянно, с большим или меньшим успехом, оспариваются другими силами» [9, с. 5]. Постмодернистская парадигма означала окончательное уклонение из области формальной логики в психологию. Учение о «ментальных феноменах» Л. Витгенштейна было критической реакцией на эту ситуацию: «Большинство предложений и вопросов, высказанных по поводу философских проблем, не ложны, а бессмысленны. Поэтому мы вообще не можем отвечать на такого рода вопросы, мы можем только установить их бессмысленность. Большинство вопросов и предложений философов вытекает из того, что мы не понимаем логики нашего языка. И не удивительно, что самые глубочайшие проблемы на самом деле не есть проблемы» [10, с. 29]. Некогда революционный метод «математической экстраполяции» мало способствовал решению одних теоретических проблем способами, достигнутыми в других областях науки. Социология в лице М. Вебера предложила оригинальную модель выявления структурных характеристик на примере сравниваемых социально-исторических процессов. Но наиболее ценным для нашего исследования следует считать его теорию «общностей». «Ожидания субъективно рационально действующего индивида», отмечал Вебер, могут основываться на том, что он предполагает возможным ожидать от других по крайней мере такого же субъективно осмысленного поведения. Это ожидание субъективно основано на том, что действующий индивид попросту «приходит к соглашению» с другими лицами. «Уже одно это обстоятельство придает таким действиям специфическую качественную особенность, поскольку значительно расширяется сфера ожиданий, на которую индивид может, как он полагает, рационально ориентировать свои действия» [11, с. 175]. Действия, соотношенные по своему смыслу с действиями третьих лиц, могут быть ориентированы на субъективно предполагаемую «ценность» содержания собственных действий как таковых, в этом случае

действия будут ориентированы не на ожидание, подчеркивал Вебер, а на ценность. Содержанием такого «ожидания» могут быть не только действия, но и внутреннее ощущение. Однотипность «смыслов» социального поведения индивида, которыми обусловлено содержание «ожиданий» познающего субъекта, согласно Веберу, есть одна из системных характеристик социальных «общностей».

Вот тут, в этом вопросе, нам никак не обойтись без выдающегося представителя «универсального гуманизма» К. Леви-Стросса. Абсолютизация постмодернистской эпистемологией понятия «бессознательного» не могла, разумеется, не отразиться и на его философии (сам он называл себя «вульгарным кантианцем»): определенный образ мышления, столь распространенный в современной науке, продуцирует концепции, имеющие «неосознанный характер». «Мы поступаем и мыслим по привычке, и невероятное сопротивление, оказываемое даже малейшему отступлению от нее, является скорее следствием инертности, чем сознательного желания сохранить обычаи, причина которых была бы понятна разуму. Коллективное же мышление ассимилирует толкования, показавшиеся ему наиболее смелыми, для автоматического разрешения проблем, характер которых постоянно ускользает как от воли, так и от разума субъекта» [12, с. 29]. Структурализм Леви-Стросса во многом близок рационализму: структурные законы символического мышления формальны точно так же, как априорны кантовские «формы чувствования»; «дух обладает собственными принудительными формами и познает то, что в себе содержит, налагая свои формы на непроницаемую реальность» (фактически, он цитирует Канта). Проблему метода Леви-Стросс разъясняет на примере понятия «социальной структуры»: «За основной принцип примем, что понятие социальной структуры относится не к эмпирической деятельности, а к моделям, построенным по ее подобию»; значит, речь идет о том, чтобы выяснить, из чего состоят модели, служащие объектом структурного анализа. Проблема относится не к этнологии, а к эпистемологии [12, с. 287]. Суть проблемы в поисках корреляций, с помощью которых мы сможем установить структурные отношения между самими изучаемыми (и обозначаемыми) объектами. Под «объектами» понимаются структуры, которые относятся не к «чувственной реальности», но являются моделирующими конструктами (предметы и феномены, не поддающиеся подобной формализации, выводятся за пределы структурного анализа). Наиболее проясненной оказывается внешняя структура, внутреннюю же структуру труднее понять; «любая модель может быть осознанной и бессознательной, но это условие не влияет на ее природу» [12, с. 290].

«Трансцендентальность» его философских построений заключается в том, что и познание, и сознание обосновываются структурами и механизмами самого же сознания. Следуя декартовскому принципу единства самосознания и субъективности, мы сталкиваемся с «мнимыми очевидностями» содержаний самосознания. Переходя от внутреннего опыта к внешнему, мы пропускаем «целые социально-исторические миры» (по мнению Леви-Стросса эту ошибку повторяет и Сартр). На почве «универсального гуманизма» достигается взаимопонимание между моим «Я» и другим

«Я», а также между одним обществом и другим обществом. В рамках нового философского метода необходимо найти средства для адекватного перевода общечеловеческого опыта с одного языка на другой, жертвуя ради достижения этой цели даже самым сокровенным, например, наследием европейского гуманизма и соответствующим историческим самосознанием. Исторический факт не есть «интимно переживаемое становление», но результат абстрагирования, мотивированного выбора, установления определенных хронологических последовательностей. История есть «абстрактная схема действий, рассматриваемых в синхронной тотальности». Задача «подлинно критической мысли» заключается как раз в том, чтобы разрушить систему мыслительных условий, порождающих такое кругообразное доказательство, иначе задать условия знаний о человеке [13, с. 128–129]. Таким образом, бессознательные структуры образуют высший уровень «объективных всеобщностей», а язык в его своеобразной трактовке («артикулированное бытие как таковое») становится когнитивной основой всех других определений человека.

Итак, подведем итоги. Тотальный характер достижений развитого индустриального общества, считал Г. Зиммель, «оставляет критическую теорию без рационального основания». Попытка вернуть основополагающим категориям («общество», «индивид», «класс», «семья») критическую направленность и понять, каким образом она была сведена на нет социальной действительностью, кажется с самого начала обреченной на неудачу. От теории, соединенной с исторической практикой, человеческий ум уклонился, считал он, к абстрактному, спекулятивному мышлению. Однако «позиция теории не может быть спекулятивной, она должна вырастать из возможностей данного общества». «Тот факт, что подавляющее большинство населения принимает и вместе с тем принуждается к приятию этого общества, не делает последнее менее иррациональными и менее достойным порицания» [14, с. 18]. Права и свободы, игравшие роль жизненно важных факторов на ранних этапах индустриального общества, утрачивают свое традиционное рациональное основание. Свобода мысли, слова и совести, «претерпев институционализацию», убеждал он, разделили судьбу общества и стали его составной частью. Результат уничтожил предпосылки [14, с. 29]. Общество, нацеленное на технологическую трансформацию природы и уже осуществляющее ее, изменяет основу господства, утверждал Зиммель, постепенно замещая личную зависимость зависимостью от экономических законов «потребления». Этот «объективный порядок вещей» порождает более высокий тип рациональности. «Ограниченность этой рациональности и ее зловещая сила проявляются в прогрессирующем порабощении человека аппаратом производства, который увековечивает борьбу за существование. На этом этапе становится ясно, что некий порок присущ самой рациональности системы» [14, с. 35].

Таким образом, трансформация негативной оппозиции в позитивную указывает на проблему: «порочная» организация, принимая тоталитарную форму, ведет к разрушению всяких альтернатив. В той степени, в какой они соответствуют существующей действительности, утвердившиеся способы мышления и поведения, констатировал

Зиммель, выражают ложное сознание, отражающее порочный порядок вещей и способствующее его сохранению. «Рациональность и производительность руководят нашей жизнью и смертью. Мы знаем, что разрушение — это цена прогресса, так же как смерть — цена жизни, что предпосылками удовлетворения и радости являются отречение и тяжелый труд, что бизнес должен продолжаться во что бы то ни стало и что альтернативы утопичны» [14, с. 103]. Эта общественная идеология и обусловленные ей умонастроения (как факт и практика) и философия (как теория и метод) являются необходимыми условиями функционирования современного «открытого», тотально информационного общества и одновременно — «часть его рациональности». Согласимся с классиком. Однако степень оптимизма тоже определяется этой «рациональностью» нашего теперешнего бытия.

1. Поппер К. Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания. М. : АСТ, 2004. 638 с.
2. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения. М. : Мысль, 1987. Т. 1. 637 с.
3. Кассирер Э. Философия символических форм. М. ; СПб. : Университетская книга, 2001. Т. 1. Язык. 271 с.

4. Зиммель Г. Избранное. М. : Юрист, 1996. Т. 2. Созерцание жизни. 607 с.
5. Кант И. Сочинения. М. : Мысль, 1966. Т. 5. Критика способности суждения. 478 с.
6. Кант И. Сочинения. М. : Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. Прологомены. 544 с.
7. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. М. : Искусство, 1983. Т. 2. 448 с.
8. Теория метафоры. Сб. пер. / сост. Н. Д. Арутюновой. М. : Прогресс, 1990. 512 с.
9. Виндельбанд В. Платон. Киев : СИНТО, 1993. 176 с.
10. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М. : АСТ, 2018. 160 с.
11. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. Общности. М. : Высшая школа экономики, 2017. 432 с.
12. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М. : Наука, 1985. 536 с.
13. Буржуазная философская антропология XX века / отв. ред. Б. Т. Григорьян. М. : Наука, 1986. 295 с.
14. Зиммель Г. Философия труда. Как возможно общество? М. : Директ-Медиа, 2007. 115 с.

© Мисюров Н. Н., 2019

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13

С. Н. Оводова
S. N. Ovodova

КОЛОНИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС СИБИРИ: ОТ П. С. ПАЛЛАСА ДО СОВРЕМЕННЫХ СМИ*

В статье исследуются истоки возникновения колониального дискурса Сибири, подбирается методология, позволяющая показать движение культурных оппозиций восприятия Сибири. Отмечается, что выделенные на основании изучения высказываний о Сибири оппозиции культурного и антропного характера, с одной стороны, создают возможность для ее понимания, делают Сибирь «видимой», с другой стороны, сформированный колониальный фрейм закрепляет за Сибирью негативные смыслы, до сих пор не преодоленные.

Ключевые слова: колониальный дискурс, постколониальные исследования, постколониальный дискурс, Сибирь.

COLONIAL DISCOURSE OF SIBERIA: FROM P. S. PALLAS TO MODERN MEDIA*

The article examines the origins of the emergence of the colonial discourse of Siberia, selects a methodology to show the movement of cultural oppositions of the perception of Siberia. It is noted that, on the one hand, the oppositions of a cultural and anthropic nature, singled out on the basis of the study of statements about Siberia, create an opportunity for its understanding, make Siberia "visible" on the other hand, the formed colonial frame reinforces negative meanings to Siberia, which have not yet been overcome.

Keywords: colonial discourse, postcolonial studies, postcolonial discourse, Siberia.

Несмотря на споры, как именно звучала фраза, произнесенная М. В. Ломоносовым в 1763 г.: «Богатство России будет прирастать Сибирью» или «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Северным океаном», мысль российского ученого ясно фиксирует значимость Сибири для России, как возможно важнейшего источника ее могущества и богатства, поэтому фраза Ломоносова все-таки не про Сибирь, а про Россию. С целью разведать и опи-

сать источник грядущего могущества в Сибирь отправлялись естественнонаучные экспедиции Петром I (1717 г. — Д. Г. Мессершмидт, Ф. И. Табберт фон Страленберг); Анной Иоанновной (в составе Второй Камчатской экспедиции 1733–1748 гг. — Г. Ф. Миллер, 1733–1743 гг. — И. Г. Гмелин), Екатериной Великой (экспедиция П. С. Палласа, посетившего Омск в 1771 г.). Оставленные ими «Записки», если судить по самим произведениям путешественников, а также их

* Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ, проект МК-6373.2018.6.

* The article has been prepared with the financial support of the grant of the President of the Russian Federation, project No. MK-6373.2018.6.

рецепции в пятитомной «Истории Сибири с древнейших времен до наших дней» под ред. А. П. Окладникова изобилуют описанием богатств сибирских земель и рекомендациями по их освоению. Постколониальная оптика, позволяющая провести ревизию этих, все еще недостаточно освоенных, источников, создает возможность фиксации дискурса власти/подчинения в описании сибирских реалий, относящихся к XVIII в. — веку появления и реализации первых «госпрограмм» по заселению и освоению Сибири. Возможность подробного историографического анализа корпуса путевых заметок путешественников XVIII в., прежде всего *Forschungsreise durch Sibirien 1720–1727* Д. Г. Мессершмидта, *Vorbericht eines zum Druck verfertigten Werckes von der grossen Tartarey und dem Königreiche Sibirien* Ф. И. Страленбегра (Табберта фон Страленбегра), *Voyages et decouvertes faites par les Russes le long des cotes de la mer Glaciale & sur l’ocean oriental* Г. Ф. Миллера и *Reise durch Sibirien von dem Jahre 1738 bis zum Ende 1740* И. Г. Гмелина, не публиковавшихся на русском языке, появляется благодаря оцифровке старинных изданий и их представлению на сайтах европейских библиотек [1; 2; 3; 4].

Однако, даже опубликованное при жизни автора на русском языке (хотя первое издание было на немецком языке, за которым последовало издание на французском) и ставшее настольной книгой любого отечественного этнографа «Путешествие по разным провинциям Российского Государства» П. С. Палласа уже позволяет прийти к некоторым выводам относительно формирования колониальной риторики (дискурса власти/подчинения) в естественнонаучной рефлексии Сибири. В труде Палласа описанию Сибири отведена третья часть (в двух книгах). Если первая половина повествует о путешествии в Сибирь и изобилует описанием хлебодородности земель, богатства лесов, разнообразия рыбного населения озер и рек с авторскими замечаниями наподобие того, как разделявать и готовить муксунов, то вторая половина содержит записки о возвращении экспедиции, крайне интересные для «постколониалиста». Паллас возвращался знакомым ему маршрутом и оставлял замечания, где отстроили и освятили церковь, где заложили новую винокурню, где сделали приготовления для медного завода. Путешественник, несомненно, более свободный от работы по сбору полевого материала, вводит в повествование замечания социального и антропологического характера. Например, Паллас замечает: «В Томском уезде лежащие селения, не знаю по какой причине, самые беднейшие, и населены неспособнейшими людьми. Во всех этих селениях имеется также недостаток в женщинах, по чему большая часть молодых людей, будучи без жен, во многие пороки вдаются» [5, с. 5]. Пытаясь анализировать увиденное, Паллас проводит собственное расследование и допытывается, «что в российских областях у дворян в зачет рекрутов для населения Сибири, крестьяне безответным образом принимаемы бывают. Я слышал между ними есть больные, уроды, безумные, женатые, которые уже долгое время в бесплодном супружестве жили, и много старых и седины покрытых людей, которые размножению подобных себе совсем не способны. Еще неизвинительнее то, что многие состарившиеся отцы от их многолюдных семейств, даже и от их жен, бесчеловечными и корыстолюбивыми господами разлуче-

ны и в сии страны исполнения печали и бедности посланы, которые наконец своих оставшихся жен и детей забывают, находят себя часто принужденными, дабы не быть в своей домашней и полевой работе без помощницы в своих жилищах, берут бедных жен в замужество и по нужде непозволенное имеют многоженство. Многие оказывали мне со слезами свою печаль об их оставшихся детях, с коими бы они были в Сибири гораздо счастливейшими, нежели под иною какою тираническою властью себя считали, и благодарности исполненным сердцем благословлять стали бы того, который бы избавил их от рабства» [5, с. 5–6].

В приведенном отрывке путевых заметок мы находим один из первых высказанных примеров выявленного противоречия, положенного после в основание идеологии сибирского областничества: как источник богатства может пребывать в такой бедности?

Некоторое время назад в монографии «Антропокультурная реальность: от парадокса к проекту» нами было установлено, что при множестве определений понятия культура, все они так или иначе выстроены либо посредством уподобления культуры некому устойчивому визуальному образу (аналогу), в котором замечается некоторая «сложность», предполагаемая в культуре (так появляются культура-организм, культура-текст, культура-механизм), либо посредством выделения культурных оппозиций (так появляются культура высокая и низкая, столичная и провинциальная, пролетарская и буржуазная), либо посредством выделения культурной доминанты, в которой сосредоточены актуальные на данный момент культурные смыслы (в разное время такими доминантами были язык, религия, искусство, наука, техника) [6, с. 31–32]. В приведенном выше фрагменте Паллас осваивает как минимум два варианта понимания Сибири: отмеченное нами противоречие позволяет Палласу понять Сибирь как место, богатое природой, но бедное людьми, место колониального подчинения, к освоению которого должен приступить человеческий материал определенного качества, способный добывать, отнимать, но не производить. Если использовать терминологию Л. Н. Гумилева, Сибирь завоевывалась пассионариями, но заселяется она рабами, подневольными людьми, что уже отработали свое в центральной России или попросту не способны к работе и конкуренции. Так выстраивается очередная культурная дихотомия центра и периферии, культуры и природы, просвещения и дикости, праздника и печали, где Сибири уделено место, богатое природой, но бедное людьми, не развитой и неразвиваемой (так как нечем и незачем) периферии, юдоли печали. Возникшие в качестве колониальной пары к смыслу, отраженным от метрополии, обозначенные Палласом отличительные признаки получили шанс стать в дальнейшем и самостоятельными культурными доминантами. Сибирь становится местом печали уже безотносительно к праздникам столичной жизни, а сама по себе. Если Паллас в письме 1771 г. к И. П. Фальку, отдельным отрядом двигавшимся на встречу с Палласом в Челябинске, писал, что потерял всякое желание к дальнейшим путешествиям и «чувствует себя сибирским изгнанником», то имевший куда больше оснований чувствовать себя изгнанником после пензенской ссылки М. М. Сперанский в своих письмах А. А. Столыпину красноречиво описывает свое попадание

в Сибирь, пусть и с чрезвычайными полномочиями: «Что я ни делал, чтоб избежать Сибири, и никак не избежал. Мысль сия, как ужасное ночное привидение, преследовала меня всегда, начиная с 17 марта 1812 года, и наконец, настигла» (от 1 апреля 1819 г.), «Как вы могли себе представить, что я пущусь управлять Сибирью, коею никто и никогда управить не мог?» (13 мая 1819 г.) [7, с. 294]. В отличие от Палласа, чувствовавшего себя изгнанником в Сибири, Сперанский представляет саму мысль попадания в Сибирь ночным привидением. Паллас выстраивает первичный ряд колониальных смыслов, мыслимых в Сибири и вместе с Сибирью, выстраивает его как естествоиспытатель. Сперанский, как чиновник, добавляет еще один — неуправляемость. Следует отметить, что предчувствия Сперанского об особенном характере Сибири не подтвердились. В письме к дочери он замечает: «Сибирь есть просто Сибирь. Надобно иметь воображение не пылкое, но сумасбродное, чтобы видеть тут какую-то Индию. Доселе по крайней мере я не видал ни в природе величественного, ни в людях отличного. <...> Тут даже нет и красивых ужасов. Более скучно нежели опасно и даже совсем не опасно» [8, с. 11].

Колониальные образы Сибири, оставленные естествоиспытателем и чиновником, оба они находились на государственной службе, следует дополнить замечаниями писателя, отбывавшего в Сибири каторгу. Ф. М. Достоевский, охарактеризовавший в письме брату Омск как городишко «гадкий, грязный, военный и развратный», в котором, как и в других сибирских городах, принимающих сибирскую каторгу, в городе находится крепость, а в крепости — острог, начинает «Записки из Мертвого дома» практически пасторальной картиной: «В отдаленных краях Сибири, среди степей, гор или непроходимых лесов, попадаются изредка маленькие города, с одной, много с двумя тысячами жителей, деревянные, невзрачные, с двумя церквами — одной в городе, другой на кладбище, — города, похожие более на хорошее подмосковное село, чем на город. <...> Люди живут простые, нелиберальные; порядки старые, крепкие, веками освященные. Чиновники, по справедливости играющие роль сибирского дворянства, — или туземцы, закоренелые сибиряки, или наезжие из России, большею частью из столиц, прельщенные выдаваемым не в зачет окладом жалованья, двойными прогонами и соблазнительными надеждами в будущем. Из них умеющие разрешать загадку жизни почти всегда остаются в Сибири и с наслаждением в ней укореняются. Впоследствии они приносят богатые и сладкие плоды. Но другие, народ легкомысленный и не умеющий разрешать загадку жизни, скоро наскучают Сибирью и с тоской себя спрашивают: зачем они в нее заехали? С нетерпением отбывают они свой законный термин службы, три года, и по истечении его тотчас же хлопчут о своем переводе и возвращаются восвояси, браня Сибирь и подсмеиваясь над нею. Они неправы: не только с служебной, но даже со многих точек зрения в Сибири можно блаженствовать. Климат превосходный; есть много замечательно богатых и хлебосольных купцов; много чрезвычайно достаточных иногородцев. Барышни цветут розами и нравственны до последней крайности. Дичь летает по улицам и сама натывается на охотника. Шампанского выпивается неестественно много. Икра удивительная. Уро-

жай бывает в иных местах сам-пятнадцать... Вообще земля благословенная. Надо только уметь ею пользоваться. В Сибири умеют ею пользоваться» [9, с. 5]. При том, что о «сибирском тексте» Достоевского в контексте литературоведческой традиции (также по преимуществу сибирской) написано достаточно, мы не встречали текста, который бы обратил внимание на зависимость отношения к Сибири от отношения к загадке жизни. Сибирь расположена к тем, кто находит ее в покое, ведь здесь можно блаженствовать, получать жалование, двойные прогоны, подыскать подходящую партию, нравственную до последней крайности, иметь обильный стол и остановиться, остаться, не желать большего. В Сибири Достоевского нет движения, движение приходит в нее извне, не проникая в природу, не делаясь частью Сибири, в ее городах, похожих на села, ничего не происходит, может это и хорошо, покойно, но это город-кладбище, мертвый дом. Возможность такой интерпретации нам дает сам Достоевский, начиная «Записки из Мертвого дома» предложением, в котором говорит про город и кладбище так, что у читателя нет уверенности кладбище при городе или город при кладбище.

На близкие по своему содержанию значения, с теми, что отличают Сибирь Достоевского, но уже выделенные из работ Н. М. Ядринцева, выдающегося исследователя Сибири, указывает омский историк М. К. Чуркин, а именно на «грустную картину захолустья», «нравственное „оцепенение“ сибирского общества» [10, с. 51]. Оцепенение, как состояние неподвижности, резкого падения, утраты жизненных сил вполне вписывается в оппозицию жизнь/смерть, отличающее восприятие Сибири Достоевским.

Итак, к смыслам, найденным ранее у Ф. М. Достоевского, мы фиксируем оппозицию движение и покой, история и блаженство, жизнь и смерть. Сибирь Достоевского, как и люди ее населявшие, вне истории, они замерли, блаженствуют, спят.

Со времени освоения найденных нами дихотомий, отделяющих и определяющих Сибирь относительно остальной России, прошло достаточно времени, была реализована мечта сибирских областников о сибирском университете (даже во множественном числе), были построены крупные промышленные и научные центры, более того, взявшее курс на консервацию политической жизни советское правительство в 70-е гг. XX в. решило упрочить свое положение, удалив из центральной России молодых пассионариев, поставив перед ними практически невыполнимую задачу строительства Байкало-Амурской железнодорожной магистрали. Примечательно, что постановление о строительстве дороги было принято в 1974 г., и сразу же был организован «Всесоюзный ударный комсомольский отряд имени XVII съезда ВЛКСМ», первый из многих подобных на стройке. Сибирь давно перестала быть колонией, наряду с этим, колониальный дискурс и его ключевые понятия, выделенные нами в настоящей статье, все еще находят своих сторонников. В конце марта 2019 г. в омских сетевых СМИ активно обсуждались интервью С. Доренко, в которых журналист запускает колониальную риторику, встраивается в колониальный дискурс с позиций, оставленных Палласом, Сперанским. Приведем его наиболее резонансные фразы: «Рим — это водопровод. Рим — это канализация.

Рим — это театр. Рим — это народовластие. Известное народовластие, конечно, при этом рабовладении. И когда туда приходят дикие люди из степей, кстати говоря, наших, они приходят из Омска, Кургана, Новосибирска, из всех этих дивных мест, они приходят и обрушиваются на этот Рим, надо сказать, что они все разрушают. В общем, смысл в том, что они разрушают. Смысл в том, что они грабят. Потому что они не понимают, как этим пользоваться. Условно говоря, если подобные бы люди пришли сейчас, они бы сломали iPhone и достали бы оттуда, не знаю, золото и вмонтировали себе в зуб. То есть они настолько далеки по технологии были от Рима, настолько кощунственно...» [11]. В выделенной нами системе оппозиций Доренко фиксирует смыслы, внесенные Палласом: центра и периферии, культуры и природы, просвещения и дикости, с заменой просвещения на технологии (когда С. Доренко говорит про iPhone). Вынужденный объясниться по поводу своей позиции, С. Доренко дает еще одно интервью, где определяет следующую позицию по отношению к Омску: «Какой Омск я обидел? Товарищи, вы поймите меня правильно, я сказал, что из района Омска гунны, варвары и чудовища ушли и шли аж до Баварии и дальше, и дальше, и дальше. Чудовища. Они ушли. В Омске остались только самые чистые, светлые и захолустные люди, абсолютно тухлые провинциалы. Почему? Все остальные ушли. Они ушли в Баварию, товарищи, они пошли до Калифорнии, омичи, которые сумели покинуть Омск. Но остальные не сумели покинуть Омск, поэтому они не варвары, нет, оставшиеся — культурные, чистые, светлые, захолустные провинциалы» [12]. Это высказывание также построено в дискурсе власти/подчинения, но уже схватывает его экзистенциальную составляющую, ранее заполненную Ф. М. Достоевским: чистые, светлые и вместе с тем тухлые и захолустные. Эти эпитеты омской провинциальности не рожают новую оппозицию, они находятся по одну сторону, отсылая к потусторонней символике «Мертвого дома».

Тема «покидания Омска» является одновременно очень болезненной и притягательной как для омских СМИ [13], так и для горожан [14]. Такой дискурс репрезентирует колониальное отношение к локальности, как к месту, из которого забираются ресурсы (в том числе человеческие). Смысловой конструкт «Омский острог» в современной медиасреде проявлен намного больше конструкта «Омская крепость», несмотря на то, что крепость была реконструирована и имеет реальное физическое воплощение. Омская крепость и Омский острог — это два взаимосвязанных амбивалентных образа, которые демонстрируют экзистенциальное переживание пространства, заключающееся в упоении тленностью и провинциальностью.

Постколониальные исследования осмысляют разрушение имперских модерновых смыслов, где Сибирь понималась как провинция и как колония. Однако разрушение имперской логики и оставшийся в прошлом колониализм не исключают наличия колониальных штампов в мышлении, которые продолжают продуцироваться в дискурсе о территории, что проявляется в формировании экзистенциальной колониальности. В дискурсе локальности отражаются экзистенциальные метрики символических пространств. Сибирь осмысливается не просто как физическое пространство, точ-

ка на карте, но и как концепт, позволяющий охарактеризовать особый тип жизни и мышления, осуществляемые на данной территории.

Тема осмысления специфики локальных культур всегда присутствовала в теории и философии культуры, начиная с географического детерминизма. Применение постколониального подхода и пространственного поворота позволяет сместить акцент с прямолинейных корреляций между культурой и пространством, описываемых в теориях Ш. Л. Монтескье, Ф. Ратцеля, Л. Фробениуса, Н. А. Бердяева, и осмыслить глобальные и локальные (региональные) культурные процессы с позиций властного и символического подчинения, колониальной риторики, «жестких» и «текущих» пространственных идентичностей.

Жизнеспособность колониальной риторики и, шире, колониального способа восприятия Сибири и сибирских городов является глобальным триггером региональных гуманитарных исследований, реализация которых возможна и в столичных центрах. Важным, однако, нам представляется другое, будут ли сформированы новые смыслы сибирской идентичности вне колониального дискурса в самой Сибири или за ее пределами.

1. Messerschmidt D. G. 1962–1977. Forschungs reisedurch Sibirien 1720–1727. Tagebuchaufzeichnungen. Hrsg. von E. Winter, G. Uschmann, G. Jarosch. Teile I–V. Berlin. URL: <http://ranar.spb.ru/rus/books1/id/423/> (дата обращения: 10.05.2019).

2. Philipp Johann von Strahlenberg. Vorbericht eines zum Druck verfertigten Werckes von der grossen Tartarey und dem Königreiche Sibirien. Stockholm, 1726. URL: <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN330577336> (дата обращения: 10.05.2019).

3. Voyages et découvertes faites par les Russes le long des côtes de la mer glaciale & sur l'océan oriental, tant vers le Japon que vers l'Amérique : on y a joint L'histoire du fleuve Amur et des pays adjacens, depuis la conquête des Russes : avec la nouvelle carte qui présente ces découvertes & le cours de l'Amur, dressée sur des mémoires authentiques, publiée par l'Académie des sciences de St. Pétersbourg, & corrigée en dernier lieu by Miller, Gerard Fridrikh, 1705–1783. URL: <https://archive.org/details/voyagesetdcouve00dumagoog/page/n6> (дата обращения: 10.05.2019).

4. Johann Georg Gmelin. Reise durch Sibirien von dem Jahre 1738 bis zum Ende 1740, Bd. 3 & 4, Vandenhoeck, Göttingen, 1752. URL: <https://archive.org/details/GmelinReiseSibirienGt1752> (дата обращения: 10.05.2019).

5. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям Российского государства / пер. с нем. В. Зуева. СПб. : Императорская академия наук, 1788. Том 3. Ч. 1 (1772–1773). 481 с.

6. Оводова С. Н. Антропокультурная реальность: от парадокса к проекту: монография / [науч. ред.: П. Л. Зайцев]. Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2016. 190 с.

7. Томсинов В. А. Сперанский. М. : Молодая гвардия, 2006. 451 с.

8. Сперанский М. М. Письма Сперанского из Сибири к его дочери Елизавете Михайловне (в замужестве Фроловой-Багреевой). М. : Типогр. Грачева и К., 1869. 251 с.

9. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом); [редкол.: В. Г. Базанов (отв. ред.) и др.]. Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1972. Т. 4. 326 с.

10. Чуркин М. К. Становление региональной культуры научных исследований: сибирский вариант (вторая половина XIX — начало XX веков) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. № 1 (22). С. 50–54.

11. Сергей Доренко: «Когда приходят дикие люди из Омска, они все разрушают». URL: https://newsomsk.ru/news/85157-sergey_dorenko_kogda_prihodiat_lyudi_iz_omska_oni/ (дата обращения: 20.04.2019).

12. Сергей Доренко назвал не сумевших покинуть Омск жителей «абсолютно тухлыми провинциалами». URL: https://newsomsk.ru/news/85465-sergey_dorenko_nazval_ne_sumevshix_pokinit_omsk_ji/ (дата обращения 20.04.2019).

13. Оводова С. Н., Жигунов А. Ю. Война сообществ: репрезентация конфликта в урбанистическом дискурсе // Коммуникативные исследования. 2018. № 4 (18). С. 112–127.

14. Оводова С. Н., Чулин Р. И., Жигунов А. Ю. Урбанистический дискурс о благоустройстве города в городе: от нарративов к институтам // Journal of Institutional Studies. 2018. Т. 10. № 3. С. 123–138.

© Оводова С. Н., 2019

УДК 130.2

Науч. спец.: 09.00.13

К ВОПРОСУ О ТЕМПОРАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается темпоральное самоопределение человека, которое связано с личностным временем и раскрывается через биологическое, социальное, психологическое и экзистенциальное времена. В статье также теоретически описаны составляющие, благодаря которым возможно темпоральное самоопределение.

Ключевые слова: темпоральное самоопределение, социальное время, экзистенциальное время, социум.

TO THE QUESTION OF TEMPORAL HUMAN SELF-DETERMINATION

The article discusses the temporal self-determination and its significance for humans. Temporal self-determination is related to personal time, which is revealed through the biological, social, psychological and existential times. The article also presents the components that make possible temporal self-determination.

Keywords: temporal self-determination, social time, existential time, society.

Философское осмысление проблемы темпорального самоопределения человека не является достаточным, несмотря на то, что такая категория, как «время», привлекала исследователей во все времена. Философы чаще всего задавались вопросами, связанными с изучением онтологических характеристик физического, биологического, социального времен, но в меньшей степени уделяли внимание особенностям становления человека и его личности во времени. Тогда как в условиях современного общества, характеризующегося постоянным увеличением информации, развитием новых прогрессивных технологий, появлением информационной культуры и виртуального пространства, аспекты восприятия себя во времени приобретают особую актуальность.

Несмотря на многовековое изучение человека, понять его природу до конца так и не удалось. Остается множество открытых вопросов, в том числе и тех, которые связаны со временной организацией личности. Важное место среди них занимает темпоральное самоопределение человека.

Темпоральное самоопределение является универсальной ценностью культуры. Однако смысловое наполнение темпорального самоопределения в современном мире претерпевает радикальную трансформацию. И связано это с тем, что важной характеристикой сущего становится неопределенность. Непредсказуемая реальность затрудняет поиск человеком ценностного идеала, с которым он сверяет направление времени своей жизни. В целом границы тем-

порального самоопределения индивидуальности в современной культуре размыты и нуждаются в уточнении и конкретизации [1, с. 1277].

Время для человека, как внутренняя темпоральность, наполнено смыслом. С одной стороны, оно субъективно, так как включает в себя пребывание в мире конкретного человека, но, с другой стороны, являясь результатом чувственного опыта человека в процессе его включения в социальную жизнь, собственное восприятие подвергается преломлению и трансформации. Время для человека, являясь частью эмпирического опыта, не имеет равных промежутков. Оно способно сжиматься и разжиматься в зависимости от восприятия, проживания и переживания событий, происходящих в жизни человека.

Темпоральное самоопределение предполагает сознательное или спонтанное приспособление человека под темп объективно меняющихся социокультурных условий жизни, обеспечение комфортного для человека способа существования.

Современное общество сталкивается с рядом проблем, связанных с человеческой агрессивностью, с увеличением количества психологических расстройств, с чувством неудовлетворенности своей жизнью. Все эти проблемы связаны с рядом факторов, в частности, с затруднениями, с которыми сталкивается индивид в процессе темпорального самоопределения, так как для современного человека характерно постоянное состояние цейтнота, т. е. ост-

рой нехватки времени. Главная трудность темпорального самоопределения заключается в том, что человек не всегда может подстроить свое внутреннее восприятие времени под сложившуюся систему социальных отношений, под темп социальных изменений. Подобная социальная несостоятельность приводит к полному подчинению человека объективным условиям социальной жизни, без проявления качеств субъекта самоопределения. В таком случае поведение человека может следовать отклоняющимся моделям.

Э. Фромм в работе «Анатомия человеческой деструктивности» выделил два вида агрессии, свойственной человеку: доброкачественную и злокачественную. Доброкачественная агрессия, по его мнению, является продолжением биологических инстинктов и необходима для выживания. Тогда как злокачественная агрессия возможна только в человеческом обществе и является «результатом взаимодействия различных социальных условий и экзистенциальных потребностей человека. Только человек подвержен влечению мучить и убивать, и при этом может испытывать удовольствие. Это единственное живое существо, способное уничтожить себе подобных без всякой для себя пользы или выгоды» [2]. Понимание социальных условий и экзистенциальных потребностей может быть различным, но нас в данной статье интересует именно временной аспект как причина проявления такой формы человеческой активности, как агрессия. Динамика социальных действий приводит к трансформации восприятия темпорального самоопределения с миропонимания как системы ориентиров и координат, укореняющих в сознании индивида представления о цикличности, на понимание смысла существования в постоянном приспособлении к переменам. Темпы изменений настолько интенсивны, что человек, играющий по правилам новой реальности и не успевающий за динамикой социального времени, теряет собственную идентичность. Подобная дезориентация является одним из факторов порождения такого человеческого состояния, как агрессия.

«Многие феномены повседневного бытия, такие как модели экономического и социального развития, состояние общественного мнения, показатели экономического роста, изменения глобализационных процессов и т. д., устаревают, теряют свою актуальность настолько быстро, что человек не только не успевает за ними, но и теряет среди них свои жизненные ориентиры, способность определять свое место в огромном потоке трансформационных процессов» [3, с. 96].

В условиях, когда человек пребывает в ситуации постоянной гонки, ему трудно остановиться и задуматься о себе, своей жизни, у него практически не остается времени на рефлекссию. В таком случае подстроить свои внутренние часы под темп объективно меняющихся условий практически невозможно. Утрата возможности ощущать время, способности жить и творить во времени, которые растворяются в стремительной социальной гонке, «автоматизирует» жизнь человека, лишает его умения управлять собой, отдает под власть разного рода социальных и природных обстоятельств [3, с. 97].

Во времени заложена возможность самореализации, но излишняя деформация, потеря ощущения времени, ведет к увеличению числа людей, не удовлетворенных жизнью.

Время современного человека разорвано на фрагменты, в которых он вынужден утверждать себя. Такая ситуация приводит к кризису индивидуальности, а, следовательно, к росту социальных и культурных конфликтов.

Отношение ко времени начинает формироваться с раннего детства, когда ребенок начинает понимать, что такое смена дня и ночи, что такое часы и т. д. Все это формирует первичное понимание времени как длительности. Но темпоральное самоопределение человека более разностороннее, оно включает в себя в том числе и ценностное отношение ко времени. Современный ребенок, воспринимаемый родителями как показатель успеха семьи, подвергается постоянному давлению. Он должен обладать определенными навыками, показывать хорошие результаты, ориентироваться на свое будущее, которое должно оправдать ожидания родителей. Таким образом, настраивая ребенка на будущие достижения и успехи, родители определяют его ценностное отношение ко времени, в котором настоящее воспринимается как подготовительный этап на пути к прекрасному будущему. Модус будущего играет особую роль в темпоральном самоопределении личности, становится главным временным модусом, стимулирующим активность человека. Любая деятельность направлена на достижение результата, а, следовательно, в будущее.

В онтологическом аспекте темпоральное самоопределение можно рассматривать как базовую характеристику человеческого существования, которая способствует возникновению взаимосвязей между человеком и обществом, человеком и культурой, человеком и природой. Человек встраивается в темпоральность существующего социума, но не всегда его внутренние ощущения соответствуют временной организации общества.

В этом отношении человек определяется в качестве самого себя в том числе и благодаря особой темпоральной природе. Темпоральность человека является трансформирующейся системой, способной приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Темпоральное самоопределение является процессом постоянным и начинается с самого детства.

Начальным этапом темпорального самоопределения является восприятие времени. В основе восприятия длительности лежат элементарные ритмические явления, известные под названием «биологических часов». К ним относятся ритмические процессы, протекающие в нейронах коры и подкорковых образований. С другой стороны, мы воспринимаем время при выполнении какой-либо работы, т. е. когда происходят определенные нервные процессы, обеспечивающие нашу работу. В зависимости от длительности этих процессов, чередования возбуждения и торможения, мы получаем определенную информацию о времени [4, с. 231].

С течением времени человек начинает разъединяться, отделяясь от природной стихии и включаясь в стихию культуры. Тогда человеческая темпоральность становится выражением духовных усилий, а именно — он воссоединяется со своим прошлым, подстраивается под ритм жизни в настоящем и создает образ будущего.

Далее происходит непрерывный процесс приспособления под темпы меняющегося социума. «Время выступает как универсальный контекст социальной жизни, ткань

человеческого бытия» [5, с. 37]. Формирование личности детерминировано темпоральностью окружающей действительности. Так, например, идея, господствующая в современном обществе, «Время — деньги» задает определенную систему ценностей человека и определяет модель его поведения. И чем лучше человек усвоит заданную временную парадигму, тем успешнее он станет с точки зрения современных веяний.

Современная культура, диктуя человеку правила поведения, создает представление о рациональном типе отношения ко времени. Рациональное использование времени напрямую связано с эффективным развитием экономической сферы, которая становится определяющей в отношениях «человек—человек», «человек—общество». Но, с другой стороны, современные люди подвержены частой смене желаний, им свойственно непрестанное появление новых идей, которые необходимо воплотить в жизнь в ближайшее время, что, в свою очередь, приводит к тому, что рациональное отношение ко времени становится лишь иллюзией.

В современном мире темпоральное самоопределение становится затруднительным. Мир заполнен искусственно созданными шаблонами, диктующими человеку в каком ритме он должен жить. Индивид обращается к ним как к идеальным типам, в которых он может найти покой и удовлетворение, но не получает желаемого. Чем больше образцов культуры охватывает человек, тем сложнее ему становится найти себя и прочувствовать свое личностное время.

Личностное время человека раскрывается в аспектах биологического, социального, психологического и экзистенциального времени. С точки зрения темпорального самоопределения важнейшим является время экзистенциальное, в моменты которого происходит рефлексия. Личность воспринимает себя как единственно настоящее и является целью для самой себя. Содержанием ее жизни прежде всего является процесс самопознания, в том числе и своей темпоральности. Не справляясь с этой задачей, личность начинает метаться в поисках чужого варианта, который механически приспособливается под себя. Следствием подобных действий является изоляция личности от самой себя, наполнение негативным содержанием. Экзистенциальное время является глубинным измерением человеческой темпоральности. В эти моменты личность рефлексировывает, что включает не только «всматривание внутрь себя, но и интенцию, проекцию внутриличностных качеств. Осознать себя — значит придать смысл своему бытию, а, следовательно, найти повод к продолжению и развитию идентичности» [5, с. 34].

«Темпоральное самоопределение личности обнаруживает себя как образ и символ личностного времени. Занимая определенное место в мире, человек одновременно осуществляет свой жизненный путь, выстраивая тем самым неповторимый образ своего личностного времени. Поэтому вне человеческой жизни не существует личностного времени. Однако это не означает, что данный вид времени имеет только субъективное содержание, обнаруживающее себя как форму чувственного восприятия. Найти символ своего личностного времени как непрерывного социального процесса есть главное направление темпорального самоопределения» [6].

Важное место в темпоральном самоопределении занимает психологическое время, в котором существуют, развора-

чиваются его чувства, эмоции, мыслительная деятельность. Именно оно определяет восприятие разумом времени как завершенного целого, в котором прошлое, настоящее и будущее сливается в единый временной поток. В психологическом времени раскрывается смысл бытия для человека.

Социальное время предполагает, что человек сам, хотя бы отчасти, организует свою жизнь как социальное существо, как член общества. Включаясь в общественные отношения спонтанно, он затем сознательно формирует себя как личность, вступает в те отношения, которые определяются избранной стратегией личностного развития. И тогда уже сознательно принимает для себя и адаптируется к темпам жизни, которые с этими отношениями связаны. Социальное время является intersubjectивным, так как, включаясь в социальную жизнь, личность взаимодействует с другими членами общества, которые в ходе жизнедеятельности также принимают участие в определении скорости протекания социальных процессов. Темпоральность социального времени будет во многом зависеть от социальной ситуации, межличностных отношений, внутренних интенций каждого индивида. Именно социальное время является определяющим в период развития личностных качеств субъекта. Иногда человек так и не может найти свое место, подстроить свои часы под сложившуюся систему социальных отношений, вписаться в темп социальных перемен. Это социальная несостоятельность, когда человек перестает практически быть способным проявлять качества субъекта собственного самоопределения в социальном времени и «тонет» в объективных условиях сложившихся форм социальной жизни.

Даже биологические часы подвержены коррекции в зависимости от социокультурных условий. Человек вынужден идти против своей природы для того, чтобы гармонично вписаться в общественные отношения. «Структуры осуществления задают структурам существования иное временное определение и раскрывают возможность не одного только претерпевания времени, но и созидания времени, возможность исполнения времени» [7, с. 247]. Таким образом, темпоральное самоопределение человека возможно, но в каждом временном аспекте оно происходит по-разному.

Темпоральное самоопределение включает в себя три составляющих: во-первых, объективные природные временные отношения; во-вторых, объективные социальные временные отношения; в-третьих, субъективное преломление этих отношений в процессе собственной жизнедеятельности.

Объективные природные временные отношения прежде всего являются внешним ориентиром для человека. «Это реально объективно текущее время, т. е. “время” самой природы, время концептуальное, вводимое нами в наш познавательный процесс, и время перцептуальное, используемое на различном бытовом уровне, т. е. это время, которое мы ощущаем» [8]. На субъективном уровне временные промежутки воспринимаются с разной скоростью; объективная природа времени — это равные промежутки, к которым мы обращаемся, для того чтобы ориентироваться во времени.

Объективные социальные временные отношения помогают человеку включиться в конкретный социум, стать частью общества, развить в себе социальные качества. Эти временные отношения являются intersubjectивными

и включают отношения людей на разных уровнях (индивидуальном, групповом, общечеловеческом). Это момент становления человека в качестве социального субъекта.

Третья составляющая темпорального самоопределения — это субъективное преломление первых двух в процессе жизни и деятельности человека. Именно эта составляющая предоставляет человеку относительную свободу в процессе самоопределения, так как включает особенности восприятия изменений, субъективную оценку длительности, переживание отдельных свойств времени, проживание определенных событий.

Затруднения, которые испытывает человек в процессе темпорального самоопределения, неизбежно подводят нас к размышлениям о смысле жизни, устройстве и функционировании нашей культуры, о месте человека в современном мире. В этой непрерывной гонке — погоне за чем-то новым, в мире новых изобретений и прогресса нет времени даже на то, чтобы остановиться и задуматься: «Зачем и куда мы бежим?».

1. Дерябин Ю. И., Дерябина В. А. Символ индивидуальности как форма темпорального самоопределения // Фундаментальные исследования. 2013. № 6. С. 1277–1287.

УДК 124:316.752.4
Науч. спец.: 09.00.01

МЕССИАНСКИЙ СОБЛАЗН КАК СЛЕДСТВИЕ САКРАЛЬНОЙ ТЕЛЕОЛОГИИ

В статье через призму телеологии рассматривается мессианская идея, характерная для российской ментальности. Телеология, формирующаяся совокупностью онтологически важных целей, представляет собой ноуменальное основание для интерпретаций феноменов культуры. Телеология релевантна идеоцентрической онтологии, и мессианская идея оказывается ее частным проявлением. Вводя в историю целевой ориентир, она по-разному воплощалась в российской культуре, постепенно превращаясь из религиозной идеи в политическую идеологию. Для интерпретации мессианской идеи в статье вводятся понятия сакральной, секулярной и витальной телеологии, а также кратко описываются их признаки. Предложенные типы телеологии позволяют раскрыть инвариантное содержание мессианской идеи, подчеркивая ее онтологический статус. Мессианская идея, относящаяся к сакральной телеологии, вступает в конфликт с секулярными целями государства и витальной телеологией элиты, преследующей клановые интересы и использующей ее в качестве инструмента для политических манипуляций. В этом случае она привносит дополнительные риски и делает политику непоследовательной. На этой почве формируется внутренне противоречивый культурный нарратив, в пределах которого онтологическое чувство личности проникается ощущением расколотости и пессимизма.

Ключевые слова: телеология, мессианская идея, религия, политика.

2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. URL: <http://www.aitrus.info/node/211> (дата обращения: 01.03.2019).

3. Бокачев И. А., Незнамова И. И. Пространственно-временные константы измерения агрессивности homo sapiens // Философия и общество. 2013. № 4. С. 80–99.

4. Малков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.

5. Тельнова Н. А. Онтологические и гносеологические основания социальной идентичности // Вестник Волгоградского государственного университета (Сер. 7. Философия). 2012. № 1 (16). С. 33–38.

6. Дерябин Ю. И., Дерябина В. А. Темпоральное самоопределение личности в контексте социологии жизни. URL: <http://http.booksc.org/ireader/50579872> (дата обращения: 01.03.2019).

7. Трубников Н. Н. Время человеческого бытия. М.: Наука, 1987. 256 с.

8. Юхимец А. К. Физическое время и его сущность. URL: <http://www.sciteclibrary.ru/texts/rus/stat/st3123.pdf> (дата обращения: 01.03.2019).

© Пащенко О. В., 2019

А. В. Петров
A. V. Petrov

MESSIANIAN TEMPTATION AS A CONSEQUENCE OF SACRED TELEOLOGY

In the article, from the point of view of teleology, the messianic idea characteristic of the Russian mentality is considered. Ontologically important purposes form teleology, it represents a noumenal basis for interpretations of phenomena of culture. Teleology is relevant to Ideocentric ontology, and the messianic idea turns out to be its private manifestation. The messianic idea shows the purpose of history, it was embodied in Russian culture in different ways, gradually turning from a religious idea into a political ideology. To interpret the messianic idea, the article introduces the concepts of sacred, secular and vital teleology, and briefly describes their characteristics. The proposed types of teleology allow revealing the invariant content of the messianic idea, emphasizing its ontological status. The messianic idea of sacred teleology is in conflict with the secular goals of the state and the vital teleology of the elite. This is true if the elite pursues clan interests and uses sacred teleology as a tool for political manipulation. In this case, the messianic idea brings additional risks and makes the policy incoherent. On this ground the internal contradictory cultural narrative is formed, within which the ontological sense of personality is penetrated by sensation of split and pessimism.

Keywords: Teleology, Messianic Idea, Religion, Politics.

Сознание стремится находить в мире инварианты, при этом сознание ищет инвариантности независимо от того, какая стратегия мышления руководит этим поиском — мифологическая, религиозная, научная или философская. Стремление делать о мире общезначимые суждения характерно для любой из них и даже для обыденного мышления. Они могут иметь различный характер: гносеологический, аксиологический, антропологический или иной, но между ними особняком стоят суждения онтологического ряда. Особость их положения — положения *primus inter pares* — обусловлена тем, что они имеют самый общий характер, и из их содержания можно делать сколь угодно частные выводы. Предельные обобщения, содержащиеся в онтологических суждениях, всегда получают конкретные проекции, проявляя себя во всем — от языка и научных парадигм до культуры повседневности и потребительских стереотипов. За конкретными феноменами культуры всегда стоит обуславливающая их картина мира, свое понимание бытия и места человека в нем, своя совокупность идей, пробивающих себе дорогу через различные политические и социальные метаморфозы и изменяющихся вместе с ними. Инварианты онтологического значения, поиском которых занята философия, также претерпевали изменения в формулировках, сохраняя константным свое смысловое ядро, так, за архэ элеатов, универсалиями схоластов, абсолютной идеей немецкой классической философии и концепцией творческой эволюции философии жизни скрыт один и тот же вопрос о том, как возможно бытие. Ответ на него формирует и особое, всякий раз иное понимание проблем, относящихся к иным разделам философии — так появились античная онтология чувственно-материального космоса, теистическая онтология средневековья со своей сотериологической антропологией, панлогическая онтология немецкой классики с диалектической гносеологией и онтология тотальной свободы современности.

В истории русской философии традиция размышлений о судьбе своего отечества восходит к самым истокам. Особый интерес представляет продолжение этой традиции философами русского зарубежья: в русской философской эмиграции едва ли можно найти автора, не уделявшего внимания теме России. Интерес к творчеству Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, С. Л. Франка и др., расцветший в перестроечное время, легко объяснить — тогда казалось, что у кого же еще, как ни у них, искать ответы на вопрос, куда двигаться России после того, как прежний путь все отчетливее становился тупиковым. Слова русских философов об отечестве и ныне звучат актуально, причем не только для историка, которому они интересны как памятники эпохи, но и для всякого пытливого ума, который ищет в настоящем то, что было предугадано в прошлом. Ищет и оценивает прогнозы старины, и делает свой прогноз на будущее. Иногда это дает повод для оптимизма, чаще же для грустной констатации того факта, что рецептам, выписанным в прошлом русскими философами болящей Родине, пренебрегли, и ради того, чтобы настоящее уступило место будущему, нужно назначать те же, если не более сильные, лекарства.

Русская эмиграция не скупилась на пессимистические диагнозы послереволюционному российскому обществу, и это понятно: революция, гражданская война, террор влас-

ти против «внутренних врагов» не допускали иной оценки. Большевизм виделся болезнью, которую России нужно пережить и изжить так же, как организму нужно побороть недуг. Иногда болезнь усугубляет внутренние склонности болящего, делая их навязчивыми и пагубными. Для России такой склонностью является идея ее особой миссии в мировой истории. На этой склонности возросла мечта славянофилов о русском христианском мессианстве; ею же питалась политика России в отношении православных народов, оказавшихся под магометанским владычеством. На этой же идее, хотя она и получила иное содержательное наполнение, основывалась политика СССР как по отношению к национальным окраинам, так и к мировому пролетарскому движению. Христианское вдохновение уступило место духу модерна и социалистическому пафосу, что привело к трансформации содержания, но не самой мессианской формы. Несмотря на то, что до революции эта идея питалась от корня русской этнической идентичности и восточного христианства, а после вдохновлялась марксизмом и интернационализмом, ее метафизические основания сосредоточены в одном и том же — в мысли об особом призвании России духовно пасти народы. Право на это она имеет по причине особого положения русского национального (или советского интернационального) духа среди других.

Эта идея, устремленная вовне, обладает очарованием и способна увлечь, более того, ею тем легче увлечься, чем более безотрадным и запутанным является положение дел внутри страны. Правда, это увлечение может быть разнокачественным: у человека широких взглядов, вольного в выборе занятий, и у бюрократа-эстета оно приобретет разные формы. Если славянофилы строили свою мессианскую мечту на фундаменте христианского братства и света Христова, который просвещает всех, то государственный взгляд на эти мотивы воплотился в теорию официальной народности. Так русское мессианство из религиозно-культурной идеи превратилось в идею политическую, сделавшись идеологией и утратив животворность. Позже русское мессианство одухотворило марксистские максимы о пролетарской революции и классовой борьбе за всемирное освобождение труда во имя справедливости, превратив их — до времени — из политических лозунгов в символ веры. Пока этот дух сохранялся, был жизнеспособен и политический порядок, заданный им. Дух исчез, и политический строй сделался неудобноносимым бременем для людей, не желавших более приносить жертвы на алтарь социалистического строительства. Вера в светские идеалы слабее веры религиозной — даже культ разума [1], светский, но нарочито сакрализированный, просуществовал недолго, хотя и имел поначалу некоторую популярность. Вера в светские идеалы исчезает тогда, когда эпические герои становятся объектами сатиры; от этого не застрахованы даже объекты религиозной веры — на излете античности традиционно священное сделалось предметом сатиры и скепсиса [2, с. 15, 22]. Религиозная вера не обещает воздаяния в этом мире и опирается на духовный опыт и религиозное чувство, при слабости последних ища подкрепления во внешних проявлениях сверхъестественного; секулярная вера обещает воздаяние при жизни грядущих поколений и в свидетельстве свое являет чудо рукотворное. Великий народный

энтузиазм в СССР иссякал по мере того, как слабела вера, не питаемая более уверенностью в светлом коммунистическом завтрашнем дне.

Конечно, не одной лишь апостасией объясняется российская катастрофа конца XX в., но она усугубила те экономические, политические, социальные, демографические и национальные проблемы, которые до поры маскировала мессианская идея и которые, в итоге, сделались невыносимыми. До этой катастрофы повестка российской внешней политики, демонстрирующая мессианские мотивы (например, в виде противостояния капиталистическому миру и стремления к социалистическому хилиазму), более-менее успешно заслоняла собой внутривнутриполитические проблемы, еще не перешедшие из разряда отложенных в разряд неразрешимых. Впрочем, понимание того, как можно сместить фокус общественного внимания и заставить не видеть очевидного, хотя бы на некоторое время, пробило себе дорогу в жизнь задолго до появления профессии политтехнолога — достаточно вспомнить надежды на «маленькую победоносную войну» (даже если эта фраза никогда не произносилась В. К. Плеве и является апокрифом, теперь она стала фразеологизмом) как на болеутоляющее средство для Российской империи, задыхающейся под грузом проблем так же, как и поздний СССР. В самом СССР концепт кровавой иностранной войны и коварной капиталистической гидры успешно справлялся с ролью ширмы, за которую упрятавались проблемы, не разрешимые без политических реформ. Справедливости ради стоит заметить, что и на Западе в те времена «красная угроза» употреблялась для тех же целей — как и вездесущие «русские хакеры» сегодня. К тому же не стоит думать, будто Россия обладает монополией на мессианскую идею: например, она отчетливо читается в американской политике и явно демонстрируется на публике. Достаточно взглянуть на фразу М. Помпео в бытность его директором ЦРУ о том, что США — уникальная, исключительная страна, тогда как Россия — уникальная, но не исключительная [3]. Впрочем, для американского истеблишмента чувство собственной исключительности вполне привычно — и Р. Рейган, и Дж. Буш-мл., и многие другие политики оттеняли свои политические задачи обертонами исключительно религиозного — мессианского — свойства [4, p. 161].

За пестрым рисунком исторических событий отчетливо угадываются общие черты, и именно в них скрывается универсалия, искомая философией. В данном случае примером такой универсалии является мессианская идея, которая в достаточной мере инвариантна — настолько, чтобы проявлять себя всякий раз особым образом (русским, американским или иным), сохраняя свою качественную определенность. За ней скрывается не только специфическое «идеоцентрическое» миропонимание, но и особая онтология, детерминирующая цели и ценности. Такая онтология обязательно имеет смысловое ядро, в котором соединяются всеобщее и особенное — идея общеисторической цели, актором движения к которой является конкретный исторический субъект. Без этой идеи онтология такого рода немыслима, что красноречиво иллюстрирует фраза В. В. Путина «зачем нам нужен мир, если в нем не будет России?» или общее место либерального дискурса: всепобеждающая

вера в моральное превосходство «западной демократии» над «восточной деспотией».

Такая онтология формируется не естествознанием, а культурой — поэтому в ней есть место телеологии. Это понятие, некогда почти что изгнанное из интеллектуальной сферы по причинам своей небезупречной (с точки зрения Нового времени) репутации, напоминающей о религиозном происхождении, вновь заявляет о себе, на сей раз не по причине веры в то, что история управляется промыслом и имеет предписанный смысл, а потому, что культура — это пространство символической объективации реальности сознания; она нарративна, а там, где есть место рассказу, в какой бы форме он ни существовал, есть место и цели, ведь сознание противится бессмысленности, и именно этим свойством обусловлен и поиск инвариантов в мире, к которому оно стремится, и краеугольный для онтологии тезис о тождестве бытия и мышления.

Телеология в мессианских тонах не слишком далеко ушла от своих религиозных корней, поскольку сохраняет в своем смысловом пространстве понятие священного, чей смысл и значение бесконечно больше всего профанного. Именно оно придает безусловность и императивность понятию цели, которой руководится мессианская идея. К этой цели движутся через превозмогание и борьбу; если она не выходит за пределы религиозного миропонимания, то речь идет о духовной брани с врагом рода человеческого; если она получает политические коннотации, то в фокусе противоборства оказывается иной, приобретающей безобразные или даже inferнальные черты (за примерами можно обратиться к агитационным плакатам Первой и Второй мировых войн: везде Родина — истязаемая дева, а враг — отвратительное чудовище). Так на почве идеоцентрической онтологии, не допускающей плюрализма, формируются релевантная ей антропология, в пределах которой возможно существование «расчеловеченного» врага.

Идеоцентрическая онтология может иметь и социально-философскую проекцию, одним из возможных проявлений которой будет мессианская идея национального толка; в этом случае особенно ясно видна телеология, существующая в пределах такой онтологии. Видеть это означает не только видеть инвариантные основания исторических явлений, но и видеть онтологические основания этих инвариантов и находить в них телеологические ориентиры. Телеологичность должна обретать конкретность, если речь идет о социальной реальности — иначе она останется лишь фигурой мысли. Иными словами, цель должна быть конкретна и релевантна предметной области; так, если целенаправленность проявляет себя в политической сфере, то она должна быть релевантна смыслу и назначению политики, т. е. должна сосредотачиваться на вопросах достижения и удержания власти. Достижение целей, группирующихся вокруг этих понятий, предполагает использование простых образов, с которыми можно производить сложные манипуляции. В этой связи образ врага, строящего козни, весьма полезен для вульгаризации чувства патриотизма, поскольку внешняя угроза лишает палитру действительности полутонов и красит мир в контрастные цвета. Кроме того, угроза мобилизует, а тот, кто оставляет за собой право на скепсис и критику, в условиях мобилизации оказывается в полушаге

от того, чтобы не быть объявленным предателем. Прошедшее пятилетие дало весьма питательную среду для выведения темы патриотизма в информационный мейнстрим, что привело к известному ее упрощению и редукции дискурса к уровню «свой — чужой». Международные санкции, дипломатическое противостояние с собирательным Западом и далекая от дипломатичности риторика по этому поводу, нагнетаемая истерия по поводу российского вмешательства в иностранные дела, а также успехи русского оружия мало кого оставляют равнодушными и заставляют проводить параллели между сегодняшним днем и тем временем, когда о России говорилось как о республике в кольце фронтов или, как минимум, задумываться над истинностью тезиса о том, что армия и флот есть наши единственные союзники. Выбор предпочтений зависит от личных политических вкусов и степени милитаризации сознания, но, каким бы он ни был, останется очевидным тот факт, что внешнеполитическая информационная повестка заслоняет собой внутриполитическую — со всеми ее застарелыми проблемами и вызовами, остающимися без адекватного ответа. Впрочем, проблемы политического или экономического рода всегда сопровождают жизнь крупного социально-исторического тела, каким является Россия — дело не в том, что они есть, а в том, каков подход к их решению. Если открытая дискуссия о них замещается дискурсом о «международном положении» и претензиями на лидерство в семье народов, то пессимистические ожидания от будущего будут более релевантными возможному развитию событий.

Причины того, что концепция особой роли России в мире вновь пришла к месту и открыто эксплуатируется, не только в ее политехнологической полезности. Дело в том, что она трогает те струны, к звучанию которых русское национальное сознание особенно чутко: на них играла теория официальной народности, к ним же прикасалось православие, утверждая русскую ортодоксию единственно чистой и невольно питая национальную гордыню в синодальное время. Правда, успехи секуляризации прошлого столетия, атмосфера постмодерна и сегодняшняя неуклюжая симфония государства и церковной иерархии изрядно приглушают это звучание, но не глушат его совсем. За всем этим отчетливо видна специфическая телеология, в русле которой существует российское мироощущение, восприимчивое к мессианским идеям.

Телеология всегда была тесно связана с онтологией, поскольку она принимает в расчет только общезначимые цели. Цели такого плана имеют тотальный характер, а тотальность — регистр онтологии. Некогда онтологичность тотальных целей давала о себе знать в эсхатологии, сегодня же уместно говорить о том, что фокус в понимании общезначимых целей сместился из эсхатологической сферы в аксиологическую. Иными словами, сейчас цели, претендующие на тотальность, и телеология, как их совокупность, сосредоточены не на финале мировой истории и моменте онтологической трансформации всего сущего («и увидел я новое небо и новую землю, ибо прежнее небо и прежняя земля миновали», Откр. 21:1), а на тех ценностях, которые определяют наш образ жизни и образ мысли как человеческий, обладающий высшим достоинством и значимостью. Этот гуманистический императив современного

стиля мышления, восходящий к модернистскому видению человека (а в более широком смысле — и к библейскому посланию, впервые заявившему о принципиальной особости человека) формирует релевантную себе онтологию, в рамках которой бытие мыслится как человекоразмерное пространство культуры. В свою очередь, феномены культурного пространства будут демонстрировать соответствие этой онтологии — и мессианская идея наглядно это демонстрирует. Последняя, какими бы национально-культурными чертами ни обладала, вводит жизнь в соответствие определенному набору взаимосвязанных целей, релевантных миропониманию, поэтому можно говорить не только о ее целенаправленности, но и, в более широком смысле, о ее телеологичности.

Эту телеологию можно назвать сакральной, не только потому, что мессия — понятие, принадлежащее религиозной сфере. Сакральной телеологии можно атрибутировать ряд черт, роднящих ее с этой сферой. Она гетерономна, поскольку строится на максиме исключительности России, которой она обязана в сильном варианте — провидению, в слабом — историческим обстоятельствам; в любом случае, следствия из обоих вариантов безальтернативны и сравнимы с предназначением. Кроме того, она требует готовности к жертве и демонстрирует своеобразный эскапизм, когда бежит от мира и его насущных забот. Кроме того, сакральная телеология склонна обращать взор в прошлое и будущее, менее интересуясь настоящим. В этом нет проблемы самой по себе, даже если принять во внимание то, что современное государство — феномен, принадлежащий секулярному миру, и должен преследовать цели секулярного плана, т. е. руководствоваться секулярной телеологией. Секулярная телеология сама выбирает себе цели (она автономна, утилитарна, социоцентрична и не мыслит в регистре вечности, оценивая настоящее в масштабах недавнего прошлого и ближайшего будущего). Всякое общество может следовать целевым установкам как секулярного плана, так и сакрального, например, в экономике отдавать предпочтение первой, а в культуре или социальном строительстве — черпать вдохновение во второй, главное, чтобы они не вступали в очевидный конфликт друг с другом. Конфликт, если он случается, протекает весьма драматично и совершается на началах тотального отрицания либо светского, как это происходит на территориях различных «вилаяйотов», контролируемых радикальными исламистами, либо религиозного начала, как это было в период воинствующего безбожия в СССР. Несмотря на то, что сакральная и секулярная телеологии совместимы в обществе, имеющем волю быть в достаточной мере толерантным для этого, конфликт телеологий возможен, и он тем более вероятен, если в дело вступает витальная телеология, которая стремится доминировать и исключает альтернативы. Витальная телеология видит цель жизни в ней самой, причем именно здесь и сейчас, она гедонистична и эгоцентрична, воплощается в служении только тому, что полезно и выгодно индивиду или клану, который позволяет ему существовать, а не обществу, государству или Родине. Витальная телеология не мыслит в регистре времени, она способна видеть лишь момент, за пределами которого нет ничего; она может быть описана крылатой фразой «после нас — хоть потоп». Любопытно,

что безоглядное следование витальным целям, обеспечивающим существование части, не принимая во внимание судьбу целого, в конце концов создает риск гибели этого целого, и витальное оказывается смертельным.

Гуманистическая современность весьма плюралистична в выборе экзистенциальных целей и ценностных императивов, однако декларирование одних целей, но фактическое преследование других ничем, кроме конфликта, не обернется. Попытка услужить двум господам открывает дорогу к расколотости сознания, к ситуации «двойного послания», описанной Г. Бейтсоном [5], и, в конечном счете, чревата шизофренией — социальной или индивидуальной. Шизофренический мир — это мир, нарисованный Дж. Оруэллом, мир лживого нарратива, в котором нет ничего прочного и достойного доверия — в нем даже прошлое не может считать себя в безопасности [6, с. 232–233]. Неподлинный нарратив формирует онтологию такого же качества, в ней бытие — не реальность, а фантом, изменчивый и непостоянный. Смещение телеологий рождает химеры, в которых остается место лишь немногим чувствам, сохраняющим подлинность — чувству отчаяния перед лицом неправды и глубокому пессимизму.

Современная российская политика как внешняя, так и внутренняя демонстрирует смещение телеологий, которое ничего, кроме непоследовательности и растущих рисков, в себе не несет. Так, некоторые ее векторы соответствуют сакральной телеологии, как минимум, можно вести речь о признаках мессианской идеи в российской внешней политике и внутренней риторике по этому поводу. Она вступает в противоречие с тем, что значительная часть политической элиты не обнаруживает в своих действиях ничего, кроме витальных целей, что пагубно для социальных тел любого масштаба. Последнее несет в себе массу рисков, связанных с коррупцией, ставящей под вопрос общую эффективность работы системы управления, впрочем, не менее рискованной выглядит ситуация, когда государство следует сакральной телеологии, принося в жертву символу веры (в широком смысле — идее, обладающей силой религиозного догмата) и хилиастическим надеждам день завтрашний и сегодняшний. Именно поэтому против идеи русского мессианства горячо возражал И. А. Ильин, полагая ее воплощением великого самомнения и гордыни. Эти страсти пагубны для всякого народа так же, как недружелюбны любому человеку. В лекции «О национальном призвании России», увидевшей свет в 1940 г. в Цюрихе, Ильин настаивает на необходимости смирения и трезвения, требует не поддаваться мессианскому соблазну, уже однажды приведшему к падению России. Он говорит о том, что подлинная миссия, если таковая есть — в христианском обновлении духовной жизни народов, а не в спасении их силой оружия, которым Россия действительно много спасала другие народы, не приобретая для себя ничего, и не давая ничего, кроме политической субъектности, которой после распоряжались как угодно (например, так, как Болгария, в обе мировые вой-

ны выступавшая против России). Такое мессианство лишь маска для не вполне удачного экспансионизма; «в действительности речь идет о спасении души и духа; о новой вере, новой нравственности, новой культуре, т. е. прежде всего об обновлении души в других народах» [7, с. 413]. Этот патетический призыв открывает простор для полемики о том, стоит ли ему следовать, а если стоит — то как именно, но бесспорно одно: никакой вселенской миссии нельзя чаять сейчас, когда не то что дело культурного обновления, но даже элементарного благоустройства российской повседневности и решения насущных проблем общежития может показаться решенным только прекраснотушному и наивно-му человеку. Это тем более невозможно, что в настоящем за декоративной стабильностью угадывается призрак той катастрофы, в которой разрушились сильные внешне, но ослабевшие изнутри и надорвавшиеся Российская Империя и Советский Союз.

Призыв Ильина к трезвости и отказу от мании величия, предостережение об опасности нового падения с настроением мессианской гордыни вновь актуален. Конфликт телеологий, провоцирующий противоречия в политике и угрожающий сделать их фатальными, а также возрастающая эксплуатация мессианского соблазна требует видеть эту опасность и понимать этот призыв, в противном случае диагноз, который поставит время, обещает быть неутешительным, а лекарство, которое потребуются, более горьким, чем наставление в трезвении.

1. Олар Ф. А. Культ Разума и культ Верховного существа во время Французской революции. URL: <http://istmat.info/node/28905> (дата обращения: 22.02.2019).

2. Петроний Арбитр, Апулей. Сатирик. Метаморфозы. Лукий, или Осел / пер. с лат.; сост. и вступит. ст. И. П. Стрельниковой. М. : Правда, 1991. 400 с.

3. US Exceptional, Russia Is Not? Pompeo Is in for Some Major Shocks. URL: <https://sputniknews.com/viral/201804131063516911-pompeo-us-russia-social-media/> (дата обращения: 22.02.2019).

4. Moltmann J. Die «Erlöser-Nation» — Religiöse Wurzeln des US-amerikanischen Exzeptionismus // Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization. Vol. 78, No. 2–3. 2003. S. 161–171.

5. Бейтсон Г. Экология разума: Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша ; вступит. ст. А. М. Эткинда. М. : Смысл, 2000. 476 с.

6. Оруэлл Дж. Скотный двор. 1984. Памяти Каталонии. Эссе: Сб.: пер. с англ. М. : АСТ, 2003. 661 с.

7. Ильин И. А. О национальном призвании России // Собр. соч. : в 10 т. / сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы; худож. Л. Ф. Шканов. М. : Русская книга, 1998. Т. 7. С. 373–415.

© Петров А. В., 2019

БИОПОЛИТИКА И ТЕХНОЛОГИЯ: ФОРМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ НЕГАНТРОПНОЙ И КОНФИРМАНТРОПНОЙ СТРАТЕГИИ

В статье на основе различения негантропной и конфирмантропной биополитической стратегии осуществляется анализ характерных для них форм. Ядром негантропной стратегии становится набор политических технологий, разделяющих общество на конфликтующие группы с расколотым гипозидным сознанием. В условиях намеренной канализации ресентимента оформляется чрезвычайная политика, превращающая общество в осажденный лагерь. Разобщенность и несправедливость предвещают социальный крах. Деструктивной телеологии негантропной биополитики противостоят человеко-ориентированные технологии конфирмантропной биополитики. Однако, научно-технический прогресс наступающей эпохи технологической сингулярности, повышая комфортность жизни человека, амбивалентен. Лишь подлинно разумное человеко-сберегающее применение технологий позволит избежать очередного рукотворного «Чернобыля».

Ключевые слова: антропология, биополитика, право, политика, разум, технология.

BIOPOLITICS AND TECHNOLOGY: FORMS AND TOOLS OF NEGANTROPIC AND CONFIRMANTROPIC STRATEGIES

The article based on the difference of negantropic and confirmantropic biopolitical strategies analyses their specific forms. The core of the negantropic strategy is a set of political technologies that divide society into conflicting groups with the split hypozoid consciousness. Amid the artificial growth of resentment the emergency policy, that transforms society into a besieged camp, materializes. Segregation and disenfranchisement portend social collapse. Destructive tendencies of negantropic teleology confront with the human-oriented technologies of the confirmantropic biopolitics. Nevertheless, the scientific and technical progress of the coming era of technological singularity, increasing the comfort of human life, is ambivalent. Only truly reasonable use of technology will allow us to avoid another man-made "chernobyl".

Keywords: anthropology, biopolitics, law, politics, mind, technology.

Различие негантропной и конфирмантропной биополитики [1] влечет различие используемых в рамках этих стратегий форм, инструментов и процедур. В статье анализируются характерные для негантропной биополитики уловки, формирующие в обществе тенденции, уводящие далеко в сторону от применения человеко-сберегающих и человеко-утверждающих стратегий.

Арсенал негантропной биополитики разнообразен, содержит ряд специфических инструментов. Е. Шульман, к примеру, справедливо усмотрела в деятельности государств, проводящих «пикирующую» биополитику, наличие «обратного карго-культа»: «Карго-культ — это вера, что изготовление моделей самолетов из навоза и соломы привлечет настоящие, которые привезут много тушенки. Обратный карго-культ характерен для стран догоняющего развития, его особо придерживаются их политические элиты. Они проповедуют, что в Первом мире самолеты тоже из соломы и навоза, а тушенки нет. Только там ловчее притворяются и скрывают этот факт» [2].

Осознанное противопоставление доморощенного порядка иному и одобрение аутентичных политических и социальных институтов, какими бы они не были, — одно из обязательных явлений, призванных укрепить экстрактивные социальные институты.

В условиях нарастающего противопоставления срывает шмиттовское определение области политического как противопоставления «своей» — «чужой». При этом возникает классическая ситуация Double Bind (Двойное послание). Г. Бейтсон определяет ее как психотравмирующий стрессор, возникающий в ответ на заранее заданную ситуацию, в которой что бы человек ни делал, победить он не может, напротив, за свою правоту в видении контекста может толь-

ко получить наказание [3, с. 99, 114]. Социальному субъекту посылается двойной сигнал, состоящий из логически противоречащих положений. Например, одни и те же качества могут рассматриваться как добродетели у «своей группы» (in-group) и пороки у «чужой группы» (out-group) [4]. Что прекрасно у «своих», безобразно — у «чужих». Пороки «своих» простительны, «чужих» — омерзительны. Одно и то же оценивается диаметрально противоположно, попытка трезво сравнить вызывает отторжение. Длительная шизофренизация массового сознания постепенно приводит к утрате осознания логической противоречивости созданного шизокозма. Разум теряет свой интеллектуальный инструментарий и скатывается в область иррациональных, эмоциональных оценок происходящего.

И тогда в политическом дискурсе звучит мощный аккорд ресентимента. «Ресентимент ("озлобление, враждебность")... чувство враждебности к тому, что субъект считает причиной своих неудач ("врагу"), бессильная зависть. Чувство слабости или неполноценности, а также зависти по отношению к "врагу" приводит к формированию системы ценностей, которая отрицает систему ценностей "врага". Субъект создает образ "врага", чтобы избавиться от чувства вины за собственные неудачи» [5, с. 238].

Политика превращается в искусство управления ресентиментом. Пропагандистская машина, а вслед за ней одуряченный, озлобленный, неудачливый слой населения обнаруживают врага и выстраивают свое мироотношение как конфронтацию in-group и out-group. Ресентимент задает напряженность, создает видимость борьбы, в которую человек вовлечен, доступно объясняет происходящее, позволяя выплеснуть эмоции, создает иллюзию единства.

Волна ресентимента порождает реакцию, которую можно было бы назвать «политической аллергией» (аллергия — с греч. *иное, отличное от ожидаемого* действие — аутоиммунное заболевание, отличающееся чрезмерной реакцией на сравнительно безвредный раздражитель). Политическая аллергия — гипертрофированная реакция как в информационном поле, так и в реальной жизни на те или иные события, политические силы, акции, в которых усматриваются происки мифологизированных out-groups. Аллергия — опасный, но все-таки в подавляющем большинстве случаев не смертельный недуг. Не прямо, «по-другому» направленное действие аллергической реакции вместе с тем наносит ущерб обществу, если допустить его аналогию с организмом. «Расчесывание» аллергической сыпи, постоянный ринит, затрудненное дыхание — симптоматика болезненной политической атмосферы. А ведь порою в такой ситуации блокируются здоровые начинания, способные предотвратить в перспективе ущерб от социально-порочных практик. Но реальная агрессия подменяется виртуальной угрозой, аутоагрессивная реакция не только не ликвидирует опасность, но и снижает и без того не идеальный «иммунитет» общества.

В «перигее» пропагандистской истерии обыватель, испытывающий подобную экзогенную интоксикацию, достигает состояния политического онейроида (сновидного состояния сознания). Он превращается в «воина света», стоящего на пути орочьих орд, простирающих свои руки ко всему дорогому сердцу. Постепенно, но верно осуществляется сенсориализация представлений до степени реального восприятия, что способствует созданию атмосферы нетерпимости, преследования и дальнейшего размывания границ реальности.

Предельные формы негантиропной биополитики существенно изменяют социальное пространство. Это находит отражение в формировании феномена чрезвычайной политики, включающей выраженный биополитический аспект.

В 2001 г. вступил в силу USA PATRIOT Act — документ, призванный сплотить, укрепить и наделить юридическими инструментами США перед лицом террористической угрозы. Аббревиатура «USA PATRIOT Act» (Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism Act) означает Акт «О сплочении и укреплении Америки путем обеспечения надлежащими средствами, требуемыми для пресечения и воспрепятствования терроризму».

Этот документ существенно расширил полномочия специальных служб и ограничил гражданские права и свободы. Последствия применения акта велики. Бывший агент АНБ Э. Сноуден раскрыл чудовищные масштабы проникновения государства в пространство частной жизни. Оказалось, человечество живет в положении «нумеров» из антиутопии Е. Замятина «Мы» — в домах с прозрачными стенами на виду у всех. Ключом от всех дверей оказалось чрезвычайное законодательство — система мер, направленная на пресечение угроз безопасности государства. С 2001 г. подобная практика чрезвычайного реагирования на актуальные и потенциальные угрозы нашла самое широкое распространение во всем мире.

Представляется важной правовая оценка чрезвычайных мер. Чрезвычайные меры «оказываются в парадоксальной ситуации юридических процедур, которые не могут быть

интерпретированы в рамках права» [6, с. 6]. «Чрезвычайное положение скорее схоже с... правовым вакуумом» [6, с. 15]. Чрезвычайное законодательство ограничивает и даже упраздняет юридическое. Несмотря на то, что по своей сути чрезвычайное законодательство носит временный характер, оно не ограничивается короткими промежутками, требующими применения экстренных мер. Использование чрезвычайных инструментов входит в привычку и происходит инверсия — временное становится постоянным. В XX в. человечество уже не раз приходило к подобному порядку.

Степень «чрезвычайности» законодательства — вопрос судьбоносный. Причины явления коренятся в успешной апробации дисциплинарных биополитических практик в Новое время в многочисленных учреждениях нового, основанного на дисциплине, типа.

Новые дисциплинарные биополитические технологии были применены в тюрьмах, школах, рабочих домах, клиниках, казармах, фабриках — замкнутых пространствах, в которых телесные привычки, деятельность, поведение и даже образ мыслей человека испытывали формообразующее воздействие устава, норм, надзорных инстанций. Вымуштрованный солдат, школяр, пациент, рабочий, офисный бюрократ — люди, жизнедеятельность которых подчинена регламенту, стандарту, плану, графику, инструкции. Упорядоченные стандартизированные микроструктуры создают условия для формирования мегамашины на макроуровне. Биополитика как совокупность технологий ментального и телесного управления человеком в своем крайнем регистре способна дойти до степени редукции человека к «голой жизни» (Дж. Агамбен) — пределу человеческого в человеке. Подобное управление человеком, в отличие от моральной или правовой регуляции, носит буквальный — телесный, «роботизированный» — характер.

Предельной формой репрессии негантиропной биополитики становится лагерь. «Лагерь — это пространство, возникающее тогда, когда чрезвычайное положение превращается в правило... Чрезвычайное положение, бывшее, по сути, временным прекращением действия правовой системы по причине фактической ситуации опасности, отныне обретает постоянную пространственную локализацию, которая сама по себе, впрочем, неизменно остается вне обычного «правового порядка» [7, с. 214]. Лагерь — закономерный итог биополитической парадигмы, основанной на чрезвычайном положении. Именно эта тенденция — апофеоз негантиропной биополитики, недопустимый более в истории человечества.

Чрезвычайное законодательство создает биополитическое пространство подчиненной, дезориентированной и опустошенной личности. Власть над такой личностью, опирающаяся на заданные муштрой ментальные структуры и телесные привычки велика, но эфемерна, поскольку противоречит подлинным интересам личности.

Чрезвычайная политика не только искажает общество в пределах государственных границ, но и разрушает систему международных отношений. Й. Хейзинга, рассматривая игру как необходимую сторону жизни социума, сетовал по поводу стремительной и масштабной инкорпорации притворной игры в человеческую культуру: «Повседневная жизнь современного общества во все возрастающей степени определяется свойством, которое имеет некоторые общие

черты с настроением игры и в котором, как может показаться, скрыт необычайно богатый игровой элемент современной культуры. Это свойство лучше всего обозначить как пугризм, понятие, передающее наивность и ребячество одновременно. Но ребяческая наивность и игра не одно и то же» [8, с. 203]. Притворная игра противоречит игровым моделям, лежащим в основании многих социальных институтов, но она укоренена в современной культуре. «Современную культуру едва ли уже играют, а там, где кажется, что ее все же играют, игра эта притворна» [8, с. 205].

Притворная игра оказывает разрушительное воздействие на ряд сложившихся механизмов социальной жизни. В частности, притворная игра губительна для системы международных отношений. «Всякое правовое или политическое сообщество по своей природе обладает рядом признаков, которые связывают его с сообществом игровым. Система международного права поддерживается взаимным признанием принципов и правил, которые, сколь бы ни были основания их укоренены в метафизике, на практике действуют как правила игры» [8, с. 207].

Популярность «кризисного управления», приверженность чрезвычайным мерам неминуемо ведет к разрушению правил — основы основ всяких отношений — упорядоченной, окультуренной, регламентированной состоятельности. Возникает цепочка последствий: нарушение принятых правил и обязательств, протест и отторжение нарушителя, сравнение эффектов от нарушения правил и санкций против нарушителя, использование новой стратегии, разрушение единого пространства взаимодействия, хаотизация системы. «Участник игры, который действует вопреки правилам или обходит их, это нарушитель игры, *«шпильбрехер»* <...> в игре он убивает иллюзию... буквально в-игрывание..., поэтому он должен быть уничтожен, ибо угрожает самому существованию данного игрового сообщества» [8, с. 25–26].

Однако шпильбрехер может обладать силой, достаточной для успешной реализации выбранной стратегии. Со временем шпильбрехер преодолит положение парии и станет успешным примером «неигровой», вероломной стратегии поведения. Вместе с тем, само существование сбалансированной системы отношений базируется на *fairplay* — играть надо честно не только из этических, но и из практических соображений.

Чрезвычайная политика, таким образом, обладает значительным деструктивным потенциалом — это «бессистемная разметка насилием» [9]. Чрезвычайщина осуществляет «массированное вторжение инородности, которое нужно для другого типа легитимации», это «новый тип легитимации власти, который уходит от всякой законности, от всяких правил», «это позиция нарушения всех правил... и даже... политического смысла», «политика инородности, которая в глазах мировой общественности, все-таки пока еще придерживающейся каких-то норм, каких-то правил и живущей в относительно однородном обществе, выглядит дико», «это принцип наплевать на правила, на формы легитимации, на обращение к процедурам» [9].

Итак, выстраивается определенная логическая структура. Негатропная биополитика ведет к установлению и упорочности экстрактивных политических и экономических институтов. Экстрактивность, не эффективная по своей

сути, порождает потребность в чрезвычайных мерах, необходимых для решения постоянно возникающих экстренных проблем. Чрезвычайные меры, умножаясь, порождают чрезвычайную политику и чрезвычайное законодательство. Чрезвычайная политика искажает массовое сознание и питает его resentimentом, а также рушит сложившийся консенсус относительно правил принятия политических решений. Шпильбрехеры — протагонисты экстренных мер — навязывают негатропные модели биополитики как во внутреннем, так и во внешнем социальном пространстве. В результате resentiment и вероломство заполняют прежде эффективное игровое поле. В итоге негатропная биополитика искажает сознание, мораль, социальные отношения. Происходит хаотизация системы, с высокой вероятностью предвещающая ее крах.

Однако, негатропная биополитика не единственная и, уповаем на разум человека, не приоритетная стратегия. Будущее человечества должны определить конфирмантропные стратегии биополитики.

Чаще всего новые возможности человека связывают с прогрессом науки (особенно медицины). Однако, не все так просто. Обратимся к фантастике. П. Бачигалупи — представитель алармистской версии биопанка. В рассказе «Попотряд» (Pop Squad, 2006) медицинские технологии позволяют человеку продлевать жизнь неограниченно долго. Для этого лишь требуется периодически проходить комплексные процедуры омоложения. Человек может продуктивно трудиться и получать удовольствие от жизни как никогда раньше. Однако, оборотная сторона медали — перенаселенность планеты. В мире, где смерть стала исключением из правил, дети разделили участь смерти. Главный герой рассказа входит в состав спецподразделения, целью которого является обнаружение матерей (чаще всего одиночек, сознательно ограничивших контакт с миром), решившихся на нелегальную беременность и роды. Найденные женщины и дети уничтожаются. Подобная работа законна, более того, моральна с точки зрения нового мира. Все, что связано с рождением и воспитанием ребенка, новые земляне воспринимали с плохо скрываемым отвращением. Новые технологии — новая мораль. В рассказе «Люди песка и шлака» (The People of Sand and Slag, 2004) военизированная охрана на отдаленном горно-обогатительном комбинате обнаруживает вторжение. Молниеносный десант с мини-геликоптеров без парашютов обнаруживает злоумышленника — собаку. В процессе десантирования бойцы получают различной степени травмы, но биотехнологически развитые способности организма к регенерации таковы, что повреждения быстро нейтрализуются, а функции организма восстанавливаются. Способность организма человека к регенерации такова, что даже потерянная конечность будет воссоздана силами организма. Колонии бактерий, населяющие желудок и кишечник новых землян могут извлекать питательные вещества из песка и шлака. Живая собака, впервые в жизни увиденная взрослыми людьми, не способна питаться едой людей и вскоре от истощения и случайной травмы умирает. Люди, не испытывая особых страданий, из любопытства изготавливают из пса барбекю и лакомятся им.

Биопанк — фантастика. Предвидеть негативные сценарии развития человечества важно, но насколько они

фатальны? Возможен ли счастливый для человека исход технологического прогресса? Наука допускает подобную возможность. Так, влиятельный представитель распространенного в научном мире учения о технологической сингулярности Р. Курцвейл утверждает, что потенциальная возможность бессмертия человека, который модернизирует свою телесную оболочку, появится уже к середине XXI в. [10, с. 236]. «Постепенное введение небологических систем в наши тела и мозг будет... примером... непрерывного оборота составляющих нас элементов. Оно не повлияет на целостность личности больше, чем естественная замена клеток тела. Мы уже в значительной степени передали нашу историческую, интеллектуальную, социальную и персональную память различным устройствам и облаку. Устройства, с которыми мы общаемся для обращения к этой памяти, пока еще вне наших тел и мозга, но поскольку их размер все сокращается (примерно в 100 раз каждые 10 лет), они внедряются и внутрь. И, честно говоря, это будет удобно — так мы их не потеряем. Но, если люди не захотят размещать внутри себя микроскопические устройства, это не страшно, поскольку возникнут другие пути доступа к всепроникающему разуму облака» [11, с. 282–283].

Это — заявление не фантаста, а ученого, что не отменяет вероятную ошибочность прогноза. Подобная постановка вопроса звучит все чаще. Работают лаборатории, фонды, институты. Обри Ди Грей, геронтолог и идейный лидер Фонда Мафусаила (Methuselah Foundation), считает своей задачей приближение времени, когда человек победит старость, воспринимаемую как болезнь, и будет наслаждаться вечной юностью: «Люди веками не понимали, что требуется для полета, но, решив эту задачку, двинулись вперед семимильными шагами. Аналогичным образом, мы с незапамятных времен считали старость непобедимой, однако уже в ближайшем будущем наверняка с нею справимся. После этого все станет намного проще, как и с усовершенствованием первых поднявшихся в воздух самолетов: быстро появятся методы все более масштабного и глубокого омоложения» [12, с. 332].

Безусловно, медицинские технологии развиваются. Ожидаемая продолжительность жизни неуклонно возрастает. Так, если в 1000 г. н. э. она составляла в среднем в мире 24 года, в 1820 г. — 26 лет, в 1950 г. — 49 лет, то в 2003 г. этот показатель составил уже 64 года, а в 2030 г. может составить 70,2 [13, с. 115, 509]. А там уже недалеко и до мира Р. Моргана, описанного в «Видоизмененном углероде», где человеческое сознание копируется на вживленный с рождения носитель, который можно изымать из телесной оболочки и импортировать в иные, в том числе синтетические, тела. Возможность физического бессмертия завораживает, однако, прогресс технологии в мире Моргана, продлевая жизнь человека, совершенно не решает социальных проблем: войн, преступности, социального неравенства, обездоленности.

Преимущество конфирмантропных конструктивных стратегий биополитики над негантропными деструктивными стратегиями, очевидно. Однако до сих пор исключить негантропную биополитику из антропологического и политического дискурса не удалось. Часто перспективные стратегии развития общества заканчиваются провалом. Вместе с тем, возрастающий научный потенциал человечества способен привести к широкому распространению технологий, поддерживающих рациональные формы организации жизни. «Экология разума» (Г. Бейтсон) способна вытеснить ложные пути «экологии сорняков» (Г. Бейтсон). В противном случае человечество ожидает катастрофа.

1. Попов Д. В. Амбивалентность биополитики в современном мире // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4. С. 35–39.

2. Шульман Е. Практический Нострадамус, или 12 умственных привычек, которые мешают нам предвидеть будущее. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2014/12/24/prakticheskij-nostradamus> (дата обращения: 02.07.2018).

3. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М.: Смысл, 2000. 476 с.

4. Мертон Р. Самоисполняющееся пророчество (Теорема Томаса). URL: <http://socioline.ru/pages/r-merton-samoispolnyayuscheesya-prorochestvo-teorema-tomasa> (дата обращения: 02.07.2018).

5. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / [пер. с фр. А. Качалова]. М.: Издат. дом «ПОСТУМ», 2015. 240 с.

6. Агамбен Дж. *Homosacer*. Чрезвычайное положение. М.: Европа, 2011. 148 с.

7. Агамбен Дж. *Homosacer*. Суверенная власть и голая жизнь. М.: Европа, 2011. 256 с.

8. Хейзинга Й. *Homo Ludens*. Человек играющий. Статьи по истории культуры. М.: Айрис-пресс, 2003. 496 с.

9. Тефлоновое насилие. Культурные формы? Михаил Ямпольский vs редакция Gefter.ru: скайп-конференция. URL: http://gefter.ru/archive/24483#disqus_thread (дата обращения: 02.07.2018).

10. Kurzweil R. *The Singularity Is Near. When Humans Transcend Biology*. New York, 2005. 672 p.

11. Курцвейл Р. Эволюция разума / пер. с англ. Т. П. Мосоловой. М.: Эксмо, 2015. 352 с.

12. Ди Грей О., Рэй М. Отменить старение. М.: Институт Биологии Старения, 2011. 388 с.

13. Мэддисон Э. Контуры мировой экономики в 1–2030 гг. Очерки по макроэкономической истории / пер. с англ. Ю. Каптурневского; под ред. О. Филаточевой. М.: Издательство Института Гайдара, 2012. 584 с.

© Попов Д. В., 2019

ИНФОРМАЦИЯ И ИНТУИЦИЯ В НАУКЕ С ПОЗИЦИЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ И ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТИ

В статье излагается представление авторов о том, что в основе любой науки лежит информация, поступающая либо от исследователей-предшественников, либо добытая эмпирически. Однако часть информации, как содержания законов внешнего мира, открывается людям не только при приспособлении к ней своих телесных органов чувств, но и в результате интуитивного озарения. Интуитивное озарение, по мнению авторов, происходит благодаря приспособлению к содержанию внешнего мира «душевных органов чувств». Их возможности простираются дальше познания материи как объективной реальности и способны улавливать в имманентном окружающем мире присутствие трансцендентного. Показывается, что наука и религия могут существовать автономно, но в совокупности телесные и «душевные органы чувств» (если они развиты у ученого), согласно принципу Нильса Бора, в любой науке должны неразрывно дополнять и помогать друг другу.

Ключевые слова: информация, интуиция, наука, рациональность, «душевные органы чувств».

INFORMATION AND INTUITION IN SCIENCE FROM THE STANDPOINT OF RATIONALITY AND TRANSCENDENCE

The article continues the analysis of the authors' ideas that the basis of any science is information coming from either predecessor researchers or obtained empirically. However, part of the information, as the content of the laws of the external world, is revealed to people not only by adapting their bodily sense organs to it, but also as a result of intuitive insight. Intuitive insight, according to the authors, is due to the adaptation to the content of the external world of "mental organs of sense". Their possibilities extend beyond the knowledge of matter as an objective reality and are capable of capturing the presence of the transcendent in the immanent surrounding world. Science and religion can exist autonomously, but in the aggregate the bodily and "mental organs of the senses" (if they are developed by a scientist), according to the principle of Niels Bohr, in any science must be inseparably complementary and help each other.

Keywords: information, intuition, science, rationality, "mental organs of the senses".

В структуре научного познания выделяют эмпирическое и теоретическое знание. «Эмпирическое и теоретическое знание имеют различные онтологии. Если источником содержания эмпирического знания является информация об объективной реальности, получаемая через наблюдения и эксперименты, то основой содержания теоретического знания является информация об идеальных объектах, являющихся продуктами конструктивной деятельности мышления» [1, с. 149].

В эпоху позитивизма на всех трех стадиях его развития наука делала упор на факты. Позитивизм выдвинул основной критерий научности — верификацию как проверку истинности знаний на основе установленных фактов. Позитивисты, как правило, предпочитали лишь собирать факты, не всегда выстраивая их в логические построения. В этом, к примеру, заключался принцип «экономии мышления» Э. Маха. Один из авторов статьи в течение двух десятилетий участвовал в присуждении кандидатских и докторских степеней по специальностям: микробиология, вирусология, эпизоотология, патология, морфология, зоология, экология. Из сотен защищенных с его участием диссертаций практически все не выбирались дальше, чем за пределы выявления каких-либо новых фактов и рекомендаций по их полезному применению, но редко реально полезных, а значительно чаще существующих на уровне благих пожеланий. Бесспорно, такая наука тоже нужна и ждет не дожидается теоретических обобщений со стороны будущих Линнеев, Пастеров, Кохов или Павловских. Тем не менее, извлечение из небытия фактов материального мира всегда было и остается наукой.

Научная теория обычно не возникает как результат только индуктивного обобщения опыта. В противном случае такие направления, как астрология, гомеопатия, уфология давно были бы возведены в статус естественных наук, поскольку индуктивных иллюстраций явлений, изучаемых этими «дисциплинами», вполне достаточно для их признания наукой. Хотя, по мнению ряда философов (Т. Кун, П. Фейерабенд и др.), «проведение демаркационной линии между наукой и не наукой в значительной мере является результатом соглашения. Непротиворечивость теории вовсе не свидетельствует об истинности ее утверждений» [2, с. 172, 218].

Авторы убеждены, что в основе любой науки лежит информация, поступающая либо от исследователей-предшественников, либо добытая эмпирически [3; 4]. Выявленная информация не всегда бывает объяснима с точки зрения существующих парадигм. Особенно это касается таких «сверхъестественных» наук (по С. Б. Стечкину), которые целиком исходят из аксиом [5]. Аксиомальны геометрии Евклида, Лобачевского и Римана. Многолетнее отторжение всем мировым научным сообществом геометрии Н. И. Лобачевского — яркое подтверждение этого. К таким же «сверхъестественным» наукам относятся и вопросы происхождения жизни и человека с упором на аксиомы синтетической теории макроэволюции [6; 7]. Принять аксиомы этих теорий или не согласиться с ними, зависит от свободы выбора ученого. В таких научных исследованиях как раз и возникает вопрос об «объективности» и «правдивости» информации как уже известной, так и вновь обретенной.

По определению Н. Винера: «Информация — это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в про-

цессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств» [8, с. 14]. Несколько перефразируя Винара, авторы предложили такое определение информации: «Информация — это содержание законов внешнего мира, открывающееся людям после того как они приспосабливают к нему свои телесные и «душевные органы чувств»» [3, с. 293; 4, с. 43].

Телесные органы чувств человека общеизвестны. Это: глаза (зрение), уши (слух), язык (вкус), нос (обоняние), кожа (осязание, боль, температура), вестибулярный аппарат (чувство равновесия, положение в пространстве). Авторы полагают, что все эмпирические науки — это приспособление к информации только телесных органов чувств человека (зрение + микроскоп + бинокль + телескоп и др., слух +..., осязание +...) и т. п. Если исследователь приспособляет к информации (познает содержание мира) преимущественно их, из него формируется ученый-эмпирик — материалист.

Вводя новое представление о «душевных органах чувств», авторы аргументировали его с четырех позиций: научной, философской, религиозной и статистической. Под «душевными органами чувств» авторы понимают особый вид интуиции, указывающий людям, обладающим этой интуицией, на наличие трансцендентного мира. Однако поскольку это понятие новое и вызывает, в лучшем случае, непонимание, авторы частично повторяют четыре составляющих своей дополненной аргументации [4, с. 44–46].

1. Научное обоснование «душевных органов чувств» как особого вида интуиции опирается на мнения крупных ученых. Интуиция (в переводе с греческого «свет», «озарение») в познавательном процессе определяется как способность постижения истины путем ее усмотрения без обоснования с помощью доказательств. Также ее определяют как чутье, пронизательность, непосредственное познание. В науке считается, что интуиция — это знание, основанное на предшествующем опыте и теоретических знаниях. Интуиция, по Платону, — внезапное озарение, предполагающее длительную подготовку ума [9, с. 272]. Анализируя становление и развитие понятия интуиция, В. А. Бондаренко [10] отмечал, что в иррациональной философии интуиция — мистическое постижение «истины» без помощи научного опыта и логических умозаключений (Фихте, Шеллинг, Бергсон, Гуссерль, Лосский, представители экзистенциализма). Фома Аквинский считал ее «царством высшей истины», поскольку душа способна приводить в активное состояние интеллект. Согласно Оккаму, понятия, не сводимые к интуитивному знанию и не поддающиеся верификации, должны быть удалены из науки: «сущность не следует умножать без надобности». Декарт трактовал интуицию как «естественный свет разума» и важнейшую познавательную способность. В Новое время и в эпоху немецкой классической философии интуицию принято было рассматривать как высшую рациональную природу. Шопенгауэр под интуицией понимал способность человека проникать созерцательным путем в сущность воли. Сам В. А. Бондаренко характеризует интуицию как «один из высших способов человеческого познания действительности, в котором возникает непосредственное целостное ее постижение и освоение. В интуиции отдельные элементы мышления проносятся в созна-

нии, в той или иной степени бессознательно, а явственно остается только результат мысли» [10].

Крупнейший физик-теоретик В. Гейзенберг полагал, что именно благодаря интуиции были открыты величайшие тайны мироздания — теория относительности и квантовая механика: «Как получается, что этот проблеск прекрасного в точном естествознании позволяет распознать великую взаимосвязь явлений еще до ее детального понимания, до того, как она может быть рационально доказана? В чем заключается сила этого света, и какое воздействие оказывает он на дальнейшее развитие науки?» [11, с. 274].

Для Бергсона интуиция являлась основой и источником всякого знания, способом наиболее достоверного постижения действительности. Это способность субъекта видеть целое раньше его частей, иметь результат без предварительного логического его обоснования. Задача интеллекта, по Бергсону, состоит в обосновании полученного интуитивным путем знания логическими, дискурсивными средствами [12, с. 203]. Один из авторов статьи четко осознает, что за 45 лет своей научно-исследовательской работы все его 700 научных публикаций были только накоплением фактов, их интерпретацией и рекомендациями по их рациональному использованию. И только один раз его посетило интуитивное озарение относительно способа прогнозирования эпизодов бешенства во времени. А спустя некоторое время этот «проблеск прекрасного в естествознании» (по Гейзенбергу) был доказан математически и подтвержден эмпирически.

Никола Тесла утверждал: «Интуиция — это нечто такое, что опережает точное знание. Наш мозг обладает, без сомнения, очень чувствительными нервными клетками, что позволяет ощущать истину, даже когда она еще недоступна логическим выводам или другим умственным усилиям» [13].

Интуиции бывает достаточно для усмотрения истины, но на первых этапах исследования индивидуальное интуитивное озарение почти никогда не может убедить в этой истине других ученых. И только цепочка разнообразных доказательств, подводящих научное сообщество к признанию этого интуитивного «проблеска прекрасного», ведет либо к общенаучной конвенции (соглашению), либо и вовсе к возникновению новой парадигмы.

Происходит это не сразу. Так, рабочий класс в СССР в 1920-х гг. выходил на Первомайские демонстрации с написанными для них Советскими учеными плакатами «Рабочий класс твердо стоит на законах Ньютона!», «Пролетариату буржуазные сказки Эйнштейна не нужны!» [14, с. 11].

Недоверие некоторой части «рационального» научного сообщества к интуиции очень хорошо выразил А. Эйнштейн: «Рациональный разум — это преданный слуга, интуитивный разум — это священный подарок. Парадокс современной жизни заключается в том, что мы начали поклоняться слуге и порочить Божественное» [15].

2. Философское обоснование. По высказыванию С. Л. Катречко, «метафизика-как-наука является quasi рациональным исследованием, направленным на поиск трансцендентальных первоначал. Задачей трансцендентного метода является «переключение» нашего сознания с эмпирического регистра на трансцендентальный». Анализируя этот вопрос, С. Л. Катречко рассуждает следующим образом: «Мы не можем «выпрыгнуть» из, например,

собственного «Я» или Мира и занять по отношению к ним позицию внешнего наблюдателя. Но человек может поставить себя на границу Мира, то есть занять трансцендентальную позицию и начать философствовать. Тем самым метафизические целостности, являясь своеобразными «органами онтологии» (по М. Мамардашвили), выполняют важнейшую трансцендентальную роль в познании и превращают нас в *homo metaphysicus* [16, с. 12]. По свидетельству философа и крупнейшего мирового специалиста по античности А. Ф. Лосева и филолога-классика А. А. Тахо-Годи, «идея» по-гречески обозначает нечто видимое. И платоновские идеи, в которых обобщена вся космическая жизнь, мыслятся не отвлеченно и абстрактно, а материально и телесно. Но увидеть их можно не физическим зрением, а умственно (греки всегда считали, что глазами можно мыслить, и высоко ценили так называемую «теорию», что по-русски хорошо передается как «созерцание», или «умозрение» [17, с. 70–71].

3. Религиозное обоснование. Идеализм никогда, даже в советское время, не исключался из философского анализа. Религия и объективный идеализм считают, что человек имеет телесную природу — «прах земной», которая, как и все материальное, является предметом научного исследования. Но имеет и духовную природу — «дыхание жизни» [Быт. 2:7]. Следовательно, с точки зрения этой парадигмы, человек принадлежит к мирам материальному и духовному. По мнению философа религии св. Игнатия Брянчанинова, ученика св. Серафима Саровского Н. А. Мотовилова, митрополита Тихона Шевкунова и других апологетов христианства, высшая степень познания духовного мира обозначается терминами «духовное въдение», «умственное зрение», «стяжание Духа Святого Божьего» [18, с. 58–59; 19, с. 3; 20, с. 35–37]. Под этими понятиями имеется ввиду религиозное откровение. «Как состояние въдения доставляется Святым Духом, то и въдение названо духовным, будучи плодом Святаго Духа» [18, с. 59].

В материалистической картине мироздания есть понятия веры и интуиции. Вера — признание истины без проверки. Феномен веры (даже не всегда веры в Бога!) содержится в науке и проявляется в виде научной аксиоматики в парадигмах и в конвенциях (договоренностях ученых). Вера в науке направлена на познание истины и при отсутствии достаточных доказательств часто сочетается с интуицией. В религии «Вера есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом» (Евр. 11:1). Авторы статьи считают, что интуиция у верующего человека — это озарение, возникающее при обращении к Богу. А у верующих людей, в том числе у религиозных ученых и философов, — это «проблеск истины» при «контакте с высшими силами» [21, с. 59; 22, с. 72].

С другой стороны, с точки зрения религии, трансцендентный мир — это еще и «падший ангел и воинство его»: «Тогда скажет и тем, которые по левую сторону: идите от Меня, проклятые в огонь вечный уготованный диаволу и ангелам („аггелам“) его» [23]. Вспомним, как характеризовал темный трансцендентный мир М. Ю. Лермонтов, описывая своего Демона: «Счастливый первенец творенья!» [24, с. 413].

Следовательно, вводимое авторами понятие с позиции его религиозного обоснования можно дифференци-

ровать на «душевные органы чувств», солидаризирующиеся либо со «светлым», либо с «темным» трансцендентным миром. У последних людей вольно или невольно доминирует подчинение их воли и интеллекта «падшему ангелу и воинству его».

4. Статистическое обоснование. Сравним между собой соотношение верующих людей с количеством агностиков и атеистов в статистических выборках двух человеческих популяций. В глобальном масштабе населения Земли и в «микромасштабе» студенческого контингента Омского государственного педагогического университета. Исследование, проведенное Британской Энциклопедией в 2005 г., показало, что в мире нерелигиозными являются 11,9 % людей (агностики, не интересующиеся вопросами веры), а атеистами (воинствующие безбожники) — 2,3 %. Около 85,8 % населения Земли верят в Бога [25].

Авторами в 2015–2016 гг. проводилось анкетирование религиозных предпочтений студентов Омского государственного педагогического университета с использованием многофакторной анонимной анкеты. Было обследовано 232 студента 1–3 курсов в возрасте от 18 до 26 лет факультетов естественнонаучного образования (биологи, химики, географы, биоэкологи), а также дошкольного и специального образования (логопеды, дошкольные дефектологи, специальные психологи). Верующими в Бога (христиане, мусульмане, буддисты, иудеи) себя посчитали $75,0 \pm 2,8$ %, агностиками $16,8 \pm 2,4$ % и атеистами $8,2 \pm 1,8$ %. Количество верующих в Бога студентов (улавливающих наличие трансцендентного мира) оказалось в три раза больше, чем агностиков и атеистов вместе взятых. Различия статистически достоверны на очень высоком уровне значимости ($T = 29,3$; $P < 0,001$). Следовательно, понятия «душевные органы чувств» имеют не только научное, философское, богословское, но еще и математически обоснованное существование [4, с. 46].

Таким образом, авторы, основываясь на проведенном ими многофакторном научно-философско-религиозно-математическом анализе, ввели новое понятие — «душевные органы чувств», понимая под ними особый вид интуиции, указывающий людям, обладающим этой интуицией, на наличие трансцендентного мира [4, с. 46].

По мнению авторов: 1. Если исследователь приспосабливает к информации (познает содержание мира) преимущественно свои телесные органы чувств, из него формируется ученый-эмпирик — материалист. 2. Если же человек имеет возможность приспособиться к информации (через интуицию) свои «душевные органы чувств», он становится философом-идеалистом или же богословом. 3. В том случае, если ученый или философ приспосабливают к информации в относительно равной степени и телесные, и «светлые душевные органы чувств», то такой специалист становится ученым-креационистом. 4. В том варианте, когда у ученого-эмпирика отсутствуют или слабо развиты «душевные органы чувств» (как у человека может полностью или частично отсутствовать музыкальный слух), то такой исследователь становится агностиком [3, с. 293; 4, с. 46]. 5. Ученые, у которых, помимо телесных органов чувств, развиты еще чувства, солидаризирующиеся с «темным трансцендентным миром», становятся воинствующими атеистами.

Такие ученые даже не пытаются провести очевидных аналогий: если у человека отсутствует музыкальный слух, то для него любая, даже самая гениальная музыка, слышится просто раздражающим шумом. Понять такое они, возможно, могут, поскольку среди них, разумеется, есть люди полностью лишенные музыкального слуха. Но поверить в то, что другие люди могут интуитивно улавливать чуждую им информацию из трансцендентного мира, такие исследователи и сами не желают, и требуют от других смириться с их личной позицией.

По нашему мнению, веру можно рассматривать как один из главных системообразующих факторов научного познания [26, с. 60–65]. Полагаем, что «вера» как раз и представляется тем самым «универсальным законом», поискам которого посвятили себя многие ученые. Существуют разные варианты научной, околonaучной, псевдонаучной, аксиомальной и других «вер». На «веру» опираются эмпирики (веря в познаваемость мира и его законы), богословы (веря в Бога), научные креационисты (веря и в то, и другое одновременно), агностики и атеисты (веря в сильный сциентизм и обязательно в аксиомы, отрицающие Бога). Попытка анализа этих разнообразных «вер» в контексте соотношения науки и религии проводится авторами на протяжении 20 лет [26; 27; 28].

Понятие «интуиция» является объединяющим звеном между «рациональным» и «иррациональным». Это объясняется тем, что интуитивное знание достигается как рациональными рассуждениями, так и душевной интерпретацией полученной информации. «Философия — пишет Шопенгауэр, — подобно маятнику, колеблется между рационализмом и иллюминизмом (читай — иррационализмом). Рационализм имеет своим органом интеллект, иллюминизм — внутреннее просветление, интеллектуальное созерцание, высшее сознание, непосредственно познающий разум, богосознание, унификацию» [29, с. 26]. Н. С. Мудрагей утверждает: «Рациональное и иррациональное в их взаимозависимости и противоборстве не только не исключают друг друга, но и необходимейшим образом дополняют друг друга» [29, с. 25].

Таким образом, мы полагаем, что интуиция может быть оценена в одних случаях как конечный, а в других случаях как изначальный этап рационального познания. Все зависит от того, на каком этапе получения информации ученый подключает к ее выявлению либо телесные, либо «душевные органы чувств».

Признавая интуицию как «скачок от незнания к знанию», атеисты, агностики и некоторые эмпирики не желают признавать ее в качестве «душевного органа чувств», через который приходит к человеку конкретная информация. В этом и заключается некая «однобокость» научного мировоззрения, которая является главной причиной кризиса современной науки [26, с. 79–89].

Попробуем еще раз напомнить о «принципе дополнительности» Нильса Бора. Этот принцип он доказал, анализируя явление корпускулярно-волнового дуализма, и предложил распространить на другие явления природы [30]. Принцип этот давно уже перерос в «концепцию дополнительности». Эта концепция утверждает, что любое явление природы — и материальное, и духовное — описывается как минимум двумя дополнительными или даже

несопоставимыми друг с другом методиками. И только совокупность этих подходов позволяет раскрыть сущность явлений мироздания и человеческой природы. Наука опирается на опытные и интуитивные знания, а религия (поклонение высшим надчеловеческим силам) — на прозрение. Каждая из этих форм общественного сознания может существовать автономно, но в совокупности телесные и «душевные органы чувств» ученого (если они, конечно, развиты), согласно принципу дополнительности Нильса Бора, в любой науке должны неразрывно дополнять и помогать друг другу.

1. Философия науки : учеб. пособие для вузов / под ред. С. А. Лебедева. М. : Академический Проект, 2006. 730 с.

2. Никифоров А. Л. Философия науки: История и теория : учеб. пособие. М. : Идея-Пресс, 2006. 262 с.

3. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б. Информация в рамках основного вопроса философии // Вестник Омского государственного аграрного университета. 2016. № 1 (21). С. 292–296.

4. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б. Об основном вопросе философии, об информации и о разделении ученых и философов на эмпириков, идеалистов, богословов, креационистов, агностиков и атеистов // Вестник Омской Православной Духовной Семинарии. 2018. Вып 1(4). С. 36–53.

5. Калябин Г. А. Божественное и математическое. URL: <https://pravoslavie.ru/28204.html> (дата обращения: 27.03.2019).

6. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б., Разумов В. И. Наука и философия о развитии жизни на Земле // Философия науки, 2003. № 4 (19). С. 36–63.

7. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Материалистический и апологетический подходы к антропогенезу: опыт философского синтеза // Омский научный вестник. 2010. № 1 (94). С. 129–132.

8. Винер Н. Человек управляющий. СПб. : Питер, 2001. 288 с.

9. Грановская Р. М., Березная И. Я. Интуиция и искусственный интеллект. Л. : Изд-во Ленинградского университета. 1991. 272 с.

10. Бондаренко А. В. Становление и развитие понятия интуиции // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2010. № 20 (91). Вып. 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitiye-ponyatiya-intuitsii> (дата обращения: 28.03.2019).

11. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М. : Прогресс, 1987. 368 с.

12. Бергсон А. Творческая эволюция. М. : Канон-Пресс-Ц, 2001. 384 с.

13. Тесла Н. Цитаты по авторам. URL: <http://itmydream.com/citati/man/nikola-tesla/2> (дата обращения: 28.03.2019).

14. Каледа Г. А. Предисловие к книге Н. Н. Фиолетова «Очерки христианской апологетики». М. : Христианская жизнь, 2007. 286 с.

15. Эйнштейн А. Альберт Эйнштейн. Цитаты и высказывания. URL: <https://citaty.ru/c/velikikh-lyudey/albert-ejnshtejn/page/5/> (дата обращения: 28.03.2019).

16. Катречко С. Л. Как возможна метафизика: на пути к научной [трансцендентальной] метафизике? // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 3–12.

17. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. М. : Молодая Гвардия. 1993. 383 с.
18. Брянчанинов Д. А. Сочинения епископа Игнатия Брянчанинова : в 5 т. 3-е изд. СПб. : Изд. книготорговца И. Л. Тузова, 1905. Т. 3. 316 с.
19. Мотовилов Н. А. О цели жизни нашей христианской. Беседа преподобного Серафима Саровского с Н. А. Мотовиловым. Киев. Киево-Печерская успенская лавра, 2013. 82 с.
20. Архимандрит Тихон (Шевкунов). «Несвятые святые» и другие рассказы. М. : Изд-во Сретенского монастыря. 2014. 640 с.
21. Трубецкой С. Н. Религия «Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона». СПб. : Типография акционерного общества «Издательское дело, бывшее Брокгауз — Ефрон». Т. 26 а (52), 1899. 479 с.
22. Кураев А. В. Уроки сектоведения. Как узнать секту: на примере движения рериховцев. СПб. : Формика, 2002. 448 с.
23. Святое Евангелие на славянском и русском языках. Матвей гл. 25, стих 41. СПб. : Синодальная типография, 1901. 478 с.
24. Лермонтов М. Ю. Демон. Собрание соч. : в 4 т. М. : Правда, 1969. Т. 2. 531 с.
25. Encyclopedia Britannica Worldwide Adherents of All Religions by Six Continental Areas, Mid. 2005. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Атеизм> (дата обращения: 28.03.2019).
26. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Традиции рационализма в преодолении кризиса научного познания : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. 152 с.
27. Шустова О. Б. Сравнительный анализ эволюционного и креационного подходов к происхождению и развитию жизни : дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2006. 172 с.
28. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Эволюционизм и креационизм: наука или философия? Омск : Изд-во ФГОУ ОмГАУ, 2009. 198 с.
29. Мудрагей Н. С. Рациональное и иррациональное — философская проблема (читая А. Шопенгауэра) // Вопросы философии. 1994. № 9. С. 23–28.
30. См. Бор Н. «Квант действия и описание природы», «Причинность и дополнительность», «Биология и атомная физика» // Избранные труды в 2 т. М. : Наука, 1971. Т. 2. С. 56, 58–61, 257, 256. URL: <https://viki.ru/enc/1681/> (дата обращения: 28.03.2019).

© Сидоров Г. Н., Шустова О. Б., 2019

УДК 172
Науч. спец.: 09.00.13

А. В. Сухоруких
A. V. Sukhorukikh

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ: СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается проблематика инновационного реформирования отечественного образования с точки зрения концептуальной значимости этических принципов классической педагогической традиции для достижения социального консенсуса и актуализации ценностей гуманистической культуры в современном российском обществе. Подчеркивается важность получения системного фундаментального знания в процессе обучения и принципиальная роль аксиологии просвещения в становлении человека как морального и социального субъекта в реалиях информационного общества и абсолютизации техногенного фактора.

Ключевые слова: образование, инновации, гуманистическая культура, этика, социальные противоречия.

THE ACTUALIZATION OF ETHICAL VALUES IN EDUCATIONAL CULTURE: THE SOCIAL ASPECT

The article deals with the problems of innovative reformation of domestic education in terms of the conceptual significance of the ethical principles of the classical pedagogical tradition to achieve social consensus and actualization of the values of humanistic culture in modern Russian society. The importance of obtaining a system of fundamental knowledge in the learning process and the fundamental role of the axiology of education in the formation of man as a moral and social subject in the realities of the information society and the absolutization of technogenic factors.

Keywords: education, innovations, humanistic culture, ethics, social contradictions.

Как показала историческая практика, реформирование системы образования парадоксально становится своеобразным катализатором социальных катаклизмов. Зачастую школьная реформа начинается практически накануне надвигающихся социальных потрясений, когда ощущается нехватка культурных резервов, созидательных сил для перемен в общественной жизни. В свою очередь это обуславливает повсеместный всплеск интереса к образованию, но, как правило, образовательная реформа «не успевает»: следует социальный взрыв.

Концептуальная проблематика в этой связи обусловлена фактической аппроксимацией инновационных смыслов реформ: социальная напряженность не ослабевает вследствие дезавуирования этических принципов в обществе, вследствие разрушения его культурной парадигмы, и, в частности, основ гуманистического воспитания в школьной среде, по существу, мы лишились аксиологии детства.

Важно отметить, что декларируемая на сегодняшний день концепция инноватики образовательной системы является, прежде всего, аналогом западной социальной

модели, подразумевающей, по существу, даже при всех передовых возможностях происходящей «цифровизации» лишь сугубо «прагматический эффект»: поликультурные возможности информационного ресурса, высокую социальную активность, напрямую связываемую с успехом и ростом благосостояния, т. е., преимущественно, с капитализацией общества [1]. В этой связи российское образование все очевиднее превращается в рынок информационных продуктов, теряя свою онтологическую и этическую доминанту, тогда как государство, стремясь войти в этот рынок в качестве активного концептуального лидера и законодателя, зачастую лишь в этом ключе «возвращается в образование как гарант качества образовательных программ и услуг» [2, с. 12], ограничивая общественную дискуссию по содержательным сторонам вопроса и не обосновывая неприемлемость самого факта «услуги» академического знания или же педагогической гностики как таковой.

Между тем даже в условиях достижения информационного лидерства, российская система образования модифицируется в лучшем случае только внешне, теряя гуманистический концепт педагогики, фактор ее этической проекции на социальные ценности, и ввиду этого первоочередной задачей всех инновационных стратегий становится принципиальное изменение аксиологии образовательной парадигмы, актуализация сущностных этических и философских презумпций — вопросов о целях и смысле познания и просвещения, вопросов, смыкающихся с фундаментальными категориями бытия, нравственности и духовной культуры [3]. В продолжение этого основополагающими принципами построения парадигмы фундаментального знания должны видеться уже не техногенный фактор роста и его социально-экономическая составляющая, но — абсолютные этические ценности гуманистической культуры как важнейшие смыслообразующие социальные константы, как изначально направленные на человека ценностные векторы развития общества и его образовательных ресурсов.

Исчерпаны ли они непосредственно в социальном измерении? Весьма вероятно.

Во-первых, неоднократно отмечается, что уже длительное время «отечественное образование находится в перманентном состоянии реформирования», а это показатель высокого социального напряжения в обществе и искусственной девальвации традиционно привилегированных статусов его субъектов. Причем, если ранее ставилась цель «школа как социальный лифт, социальное перемешивание», и было продекларировано, что «качественное образование дает конкурентное преимущество на рынке труда и человек, получивший такое образование, становится успешным в жизни», то сегодня уже очевидно, что «школа не стала социальным лифтом, потому что нет равного доступа к качественному школьному образованию» [4, с. 51]. Более того, также и «высшее образование в целом подверглось <...> серьезной деформации. Оно стало играть роль своеобразного социального сейфа», а «образовательный рынок ответил на это увеличением количества высших учебных заведений с сомнительным качеством преподавания» [5, с. 5], что в свою очередь напрямую характеризует сложившийся социальный вектор: «смысл нынешних реформ — смягчить безработицу за счет сидения в вузе, не давая в то же время

никаких знаний» [6, с. 6]. Остается добавить, что важнейшие социально значимые ценностные принципы, способные инициировать гражданскую активность и стимулировать реальный стратификационный рост, становятся в лучшем случае условными стереотипами, равно как и качество знаний, нивелируемое фактом формальной аттестации.

Во-вторых, следует отметить тот факт, что на сегодняшний день традиционные системы социальных отношений, и прежде всего семья, больше не являются постоянным «информационным контентом» — теперь это однозначно «блогосфера» и, если шире, «информационное общество», приобретающее определенно системообразующие качества. Доступность информации начинает быть важнейшим фактором формирования социальной среды, становящейся в целом «глобальным функционалом». Этим отчасти и детерминирована ускоренная «цифровизация» образовательного пространства. Однако ценностная парадигма, культурный базис, иерархия социальных нормативов, которые выдержали многовековую проверку временем, становятся сегодня предельно «размыты». Как следствие, институциональная и смысловая «вертикаль» традиционной иерархии социального континуума и постулатов классической образовательной модели с ее мотивацией длительной выработки, «рождения» и достойной передачи знания в массовом сознании уступает место «сети» с ее предельной расфокусировкой коммуникативных векторов, образующих множество «центров влияния», с перспективой появления максимально упрощенной социальной «вертикали», характерной для «общества потребления», сводящей ценность человеческой жизни в лучшем случае до «оптимальной продуктивности».

Казалось бы, парадоксально, но даже в нарастающем формате «цифры» современное российское образование с его колоссальной информационной нагрузкой, но без учета фактического применения поступающих сведений, по-прежнему не становится *процессом* просвещения. Предлагающее все больше теорий и фактов, дискретность сведений, но не дающее при этом понимания фундаментальных причин и следствий, смежности научных знаний, аксиологии личностного бытия, понимания, наконец, всеобщности и глобальной цели антропогенеза, оно перестает быть целостной этико-гносеологической системой.

Наряду с этим, оно обременено концептуальной диспропорцией. Культивируя преимущественно технократическое обучение, предоставляя грандиозный объем информации вне личностных смыслов и целей, массовая школа на практике обесценивает разнообразие задатков ребенка, многогранность человека, сводя к узким специализациям искусство и музыку, этику и поэзию, не учитывая ни психофизических, ни возрастных особенностей учащихся. Это приводит к тому, что к концу обучения их интеллектуальный потенциал и психоэмоциональный резерв, соответствующий биологическому возрасту, становится исчерпан. Как следствие — принципиальное нежелание принимать «вслепую» новую информационную нагрузку, столь характерное для старшего школьного возраста. Отметим, что именно в этот период личностного становления остро востребован воспитательный компонент персонального этического знания и социальной морали. Но он изъят из процесса обучения,

тогда как сама образовательная среда остается, по существу, коррумпированной и не предоставляющей реальной социальной востребованности входящему в жизнь молодому человеку. В итоге, так или иначе, на новом историческом витке и в иной методической константе, но российская школа по-прежнему сохраняет и транслирует обусловленный стандарт жесткого принуждения к учебной деятельности и удерживает, в целом, тип обучения, который, по сути, можно назвать директивным.

И, наконец, в-третьих, присутствует четкая направленность отечественной системы образования на приоритет и едва ли не исключительность экономических отношений [7, с. 16–18, 35], на безусловную значимость сугубо технологического и информационного факторов общественного развития — вне этического консенсуса по поводу растущей социальной диспропорции и диспропорции возможностей получения каждым социальным субъектом не образовательных услуг и краткосрочных компетенций, но мировоззренческой основы фундаментальных знаний, формирующих человека и гражданина.

Чтобы сдерживать существующую опасность иррациональной агрессивности общественного сознания в период затянувшегося экономического кризиса и острых социальных противоречий, государственная образовательная политика выдвигает сегодня идеал гражданско-правовой ответственности и образованности на уровне опережающих технологий, фактически в духе крайнего позитивизма, вне имманентных этических констант человеческого бытия. Между тем, именно гуманистически акцентированное образование, его просветительно-гностическая составляющая, манифестирующая персональный и коллективный творческий импульс, традиционно являлось мощнейшим созидательным, антиэнтропийным фактором, позволяющим в условиях социального и, если глобальнее, цивилизационного кризиса не только надеяться на сохранение некоего «техничко-гуманитарного баланса» мирового развития, но и стать реальным залогом «бытия культуры» в человеческом обществе [8, с. 35].

Необходимо принципиально подчеркнуть, что российская школа, при всех попытках ее реформирования, проигрывает в ключевом аспекте проблемы — она внеэтична. Базисная доминанта отечественной педагогики сегодня бездуховна в принципе, и это чревато. Действительно, обозначена четкая направленность на приоритеты государственности, на факторы экономической состоятельности, на рождающуюся идеологию «сильной России» и ее безопасности. Однако образование быстро утрачивает функцию формирования национального культурного и духовного самосознания. Это вдвойне сложно в отсутствии единого культурно-смыслового пространства и неразрывного, значимого для всех информационного контента. Возникает опасность доктрины построения экономически адекватного и демократически «цивилизованного» общества, мобилизующего силы для противостояния любому «внешнему фактору», но пугающего своей внутренней разобщенностью, демонстрирующего низкое гражданское самосознание.

Как бы не казалось парадоксальным, но будущее и национальное, и цивилизационное развитие по большому счету определяют глобальные этико-культурные приоритеты. Причем возможность реального предотвращения мас-

штабных кризисов, устойчивость социального развития напрямую зависит от качества и общей направленности фундаментальной парадигмы просвещения, от стратегического культурного целеполагания и ценностных приоритетов педагогики и системы государственного образования, характеризуемых по меркам эпохи. Как справедливо отмечает в этой связи Б. С. Гершунский, именно образование в первую очередь «принципиально “работает” на будущее, предопределяя личностные качества каждого человека, его знания... мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а следовательно, в конечном итоге, — экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом» [9, с. 12].

Кризис массового сознания, охвативший человечество в конце XX в., кардинально изменил ценности нескольких поколений, и скорейший выход из него — это появление перманентного этического начала в социальной и, прежде всего, в образовательной среде. Появление, в силу сложившейся дифференциации образовательных практик, сначала в элитарной, а затем и в массовой педагогике особой, изначально трансцендирующей мировоззрение человека императивной составляющей, трансформирующей его моральную рефлексию, рождающей высокие гуманистические критерии, формирующей преемственную и целостную культуру сознания личности. Сегодня как никогда важно понимание того, что роль скоро образование стоит у истоков общественных процессов, именно оно должно декларировать исключительную значимость нравственного обновления человека, способствовать развитию его культуры, раскрывать подлинную ценность социального взаимодействия — этику солидарности и сотрудничества.

Тенденция к этому может быть заложена целенаправленной, инициированной всем обществом образовательной стратегией и должна осуществляться системно, в долгосрочной, концептуально продуманной образовательной политике государства.

Перед лицом существующей экспансии социальной разобщенности необходимы как экзистенциально-личностный нравственный выбор, так и сущностная переоценка социальных ценностей, при которой фактор культуры общественного сознания и диалога вновь станет определяющим и приоритетно значимым и в частной, и в глобальной проблематике.

Понимание того, что нравственность есть органично присущий человеку потенциал, раскрываемый национальной культурой и традицией образования, а этические ценности определяют качественные приоритеты и жизнеспособность гуманистического общества, может сделаться определяющим фактором инноваций принципиально «асимметричной» экспоненты преобразований. Отсюда и целеполагание процесса реформ будет совершенно иным: не система образования или политическая система, но человек, идущий к знанию и самопознанию, есть та единственная ценность, понимание которой только и может дать гарантии мира и согласия в обществе.

1. Sleeter C. E. Empowerment Through Multicultural Education. Albany : State University of New York Press, 1991. 284 p.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Начальное общее образование. Основное общее образование // Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. 221 с.

3. Щербаков В. С. Философия образования: проблемы и перспективы развития // Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект. М.: Пресс-сервис, 1997. С. 217–222.

4. Хорошие они, хорошие! Интервью с Е. Л. Рачевским // Человек без границ. 2010. № 1(50). С. 50–57.

5. Ямбург Е. Ищу учителя // Новая газета. 2012. 28 декабря. С. 5–6.

6. Черный Г. Интеллектуальный макдоналдс // Литературная газета. 2012. № 44 (6391). 11 июля. С. 6.

7. Власов Ф. Б. Эволюция нравственного сознания и социально-экономическое развитие. СПб.: СПбГУП, 2011. 302 с.

8. Афанасенко И. Д. Есть ли будущее у русской цивилизации? СПб.: Питер, 2007. 384 с.

9. Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

© Сухоруких А. В., 2019

УДК 101.8

Науч. спец.: 09.00.13

Е. Б. Таскаева

E. B. Taskaeva

РОЛЬ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТАФОРЫ В ОСМЫСЛЕНИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Наличие языка как системы знаков, передающих смыслы, является важнейшей характеристикой, отличающей человека от всех остальных существ, живущих на нашей планете. Другое важнейшее отличие любых человеческих сообществ — наличие культуры как возможности сохранения и передачи последующим поколениям значимого для социума опыта. Понятия культуры и языка неразрывно связаны между собой. Целью данной статьи является рассмотрение основных философских метафор, посредством которых российские и зарубежные мыслители описывают процесс взаимодействия языков и культур. Метафоры использовались в философском познании на всем протяжении исторического развития философии, они лежат в основе образования многих концептов и понятий. В самом строении метафоры заложена необходимость интерпретации; интерпретация же предполагает переход от очевидного смысла к скрытому. В статье проводится сравнение относящихся к языку и культуре философских метафор, которые встречаются в трудах Ю. М. Лотмана, М. М. Бахтина, Г. Гадамера, У. Эко, Ж. Делеза и Ф. Гваттари. По мнению автора, анализ метафор, используемых для определения характера взаимодействия разных языков и культур, поможет лучше понять многоплановость этого процесса.

Ключевые слова: философская метафора, культурный код, языковой код, многоязычие, билингвизм, культурная идентичность.

THE ROLE OF PHILOSOPHIC METAPHOR IN THE REFLECTION ON CONTACTS BETWEEN LANGUAGES AND CULTURES

A language as a semiotic system is the most important feature that distinguishes humans from all other animals on our planet. Another key characteristic of any human community is a certain culture that serves as a mechanism preserving and transmitting all socially meaningful experience to the following generations. The notions of culture and language are inseparable. The purpose of the article is to consider a number of key philosophic metaphors used by Russian and foreign scholars when describing the processes of interaction between different cultures and languages. Metaphors have been widely used in philosophic cognition throughout the historic development of philosophy leading to the creation of numerous concepts and notions. The essence of a metaphor as a gnoseological tool presupposes interpretation, which requires movement from the explicit or literal meaning to the implicit or figurative one. The author compares metaphors found in the writings on language and culture by Yu. Lotman, M. Bakhtin, H. Gadamer, U. Eco, G. Deleuze, and F. Guattari. A conclusion is made that the analysis of key metaphors describing interconnections between different languages and cultures can help to comprehend the complexity of interaction processes.

Keywords: philosophic metaphor, cultural code, language code, multilingualism, bilingualism, cultural identity.

Для описания характера взаимосвязи языка и культуры необходимо выбрать тот из многочисленных философских подходов, который, с нашей точки зрения, может максимально способствовать раскрытию заявленной темы. В контексте изучения языковой деятельности представляется крайне важной мысль М. К. Петрова о том, что коммуникация предполагает высокую степень подобия сторон общения, знание ими должных программ поведения и деятельнос-

ти как условие осмысленности общения [1, с. 41]. Сравнивая различные типы культур, Петров поставил себе задачу выявить возможные средства формализации проблем культуры, сделав приоритетом общение как таковое и способы хранения и передачи значимых для социума программ деятельности, норм и моделей поведения. Для всей совокупности массивов знания и механизмов его трансляции философ использует термин «социокод», понимая под ним

основную знаковую реалию культуры, без которой невозможна обработка, передача или хранение социально значимой информации [1, с. 38–39]. Петров отмечает особенность европейской культурной традиции, которая со времен Аристотеля и стоиков имеет тенденцию к отождествлению знания и средства его оформления и перемещения, социокода и языка. По мнению исследователя, изучавшего также неевропейские виды социального кодирования, вряд ли можно говорить о существовании непосредственной и однозначной связи между социокодом и языком как средством и инструментом общения. С другой стороны, «все разновидности общения входят в плоть и ткань культуры, несут в латентном или явном виде социальные по своему характеру функции» [1, с. 40]. В данном высказывании мы встречаем одну из ключевых метафор, описывающих культуру в контексте знакового подхода — «ткань культуры».

Метафоры используются в философском познании на всем протяжении исторического развития философии. В соответствии с характером философского познания, объектами которого зачастую являются нематериальные понятия, для их определения требуются соответствующие гносеологические инструменты. Размышляя о полемике между Жаком Деррида и Полем Рикером, касавшейся сущности философской метафоры, Н. С. Автономова замечает, что метафора лежит в основе образования концептов и понятий [2, с. 357]. Исследователь творчества Деррида М. Гольдшмит подчеркивает, что философия не смогла бы самоопределиваться без метафоры, так что ее история неизбежно выступает как история смены метафор [2, с. 359]. Вероятно, оптимальное объяснение природы философской метафоры было предложено Рикером, для которого метафора сосредоточена не в словах и не во фразах, а в глаголе «быть», когда он составляет ядро операций предикации. Философ полагает, что метафорическое «есть (является)» одновременно означает «не есть (не является)». Таким образом, метафорическая истина существует в модусе постоянной напряженности, а метафора представляет собой «механизм предикативного напряжения между “есть” и “не есть”, специфическую референцию без каких-либо конкретных референтов» [2, с. 361].

Н. И. Мартишина и Е. О. Акишина полагают, что «гносеологическая сущность метафоры состоит в установлении непосредственной связи между внешне отдаленными понятиями в целях обогащения (уточнения) смыслового поля ключевого понятия через подключение к нему системы смыслов другого понятия» [3, с. 110]. Метафора служит инструментом познания, поскольку без нее зачастую невозможно словесно определить интересующий исследователя фрагмент реальности. Применение метафоры бывает неизбежным, например, когда в привычном языке нет слов для прояснения новых смыслов, открывшихся философу. «Метафора способна выразить как рациональное положение, так и неявное ощущение, как четкую определенность, так и ветвящуюся и едва угадываемую игру смыслов» [3, с. 112]. В строении метафоры изначально заложена необходимость интерпретации, которая предполагает переход от очевидного смысла к скрытому. Философы и представители гуманитарных наук неоднократно обращались к метафоре, чтобы объяснить природу таких

объектов высокой степени абстракции, как культура и языковая деятельность. Рассмотрим далее ряд распространенных метафор, с помощью которых российские и зарубежные мыслители XX в. пытались определить сущность взаимодействия языков и культур.

Ю. М. Лотман, как представитель семиотического направления, в своих важнейших работах по семиотике придерживается подхода, представляющего культуру в виде текста в широком смысле; диалектика взаимодействия языка и культуры является для него одним из наиболее значимых вопросов. Обратимся к определению культуры, предложенному Лотманом с опорой на взгляды Э. Б. Тейлора, понимавшего культуру как совокупность инструментария, технического оборудования, социальных институтов, веры, обычаев и языка. Развивая эту мысль, Лотман предлагает рассматривать культуру как совокупность всей ненаследственной информации, которую организует и хранит человеческое общество. При этом культура представляет собой механизм, постоянно вырабатывающий оптимальные способы хранения информации, а значит — это еще и гибкий, сложно организованный механизм познания [4, с. 395]. Исходя из такого определения, Лотман ставит вопрос об отношении культуры к основным способам ее передачи и хранения, а именно, к понятиям языка и текста. Он подчеркивает, что возможность накопления информации в человеческом обществе приобретает принципиально иной характер именно в результате возникновения знаков и знаковых систем — языков, вследствие чего возникает специфически человеческая форма накопления информации, и культура человечества с неизбежностью строится как знаковая и языковая. По мнению Лотмана, культуру можно рассматривать как вторичную систему, которая надстроена над принятым в данном социуме естественным языком и по своей внутренней организации воспроизводит структурную схему языка [4, с. 396]. Культура одновременно является коммуникационной системой и обслуживает коммуникативные функции — в этом тезисе явно просматривается сходство с идеями М. К. Петрова. Перечисленные характеристики культуры позволяют Лотману рассматривать ее как язык в общесемиотическом значении этого термина. Мыслитель использует понятие «семиосфера», которую он определяет как все присущее конкретной культуре семиотическое, или знаковое, пространство; центр семиосферы образуют наиболее развитые и структурно организованные языки, в первую очередь — естественный язык данной культуры [4, с. 254]. Лотман обращает внимание на этимологию слова «текст», которое в латинском языке означало «переплетение нитей ткани», саму ткань. Здесь уместно напомнить выражение «ткань культуры», которое мы нашли у М. К. Петрова. Отметим предварительно, что идею переплетения нитей или линий в качестве метафоры, описывающей культуру и языковые процессы, можно встретить и у таких европейских философов как У. Эко, Ж. Делез и Ф. Гваттари, о чем будет сказано далее.

По мнению И. Т. Касавина, в своей концепции семиосферы Лотман стремится объединить в нечто целое не только текст и культуру, но и стоящую за ними реальность: «внутри семиотического пространства вовлекается реальность социальной коммуникации» [5, с. 86–87]. Сам Касавин

рассматривает актуальные для философии языка явления сквозь призму трех понятий — текста, дискурса и контекста. По его определению, текст является собственно языковой реальностью, но существует как смысловая единица только в определенном внеязыковом окружении — контексте. Дискурс же представляет собой «живую знаково-эпистемическую деятельность», посредством которой контекст находит выражение в тексте. Все эти три фактора обеспечивают протекание таких процессов, как взаимодействие между языком и социумом, смена лингвистических кодов, переводы с одного языка на другой [5, с. 23–24].

Размышляя о взаимодействии различных культур и языков, Лотман многократно использует метафору «граница». Самоопределение любой культуры, по его мнению, начинается с деления мира на внутреннее пространство («свое») и внешнее («чужое»), при этом граница принадлежит обоим соседствующим культурам, которые она одновременно разделяет и соединяет. Следует уточнить, что граница в метафорическом смысле не совпадает с территориальными границами государства. Лишь в тех случаях, когда распространение конкретной культуры заключено в рамки определенной государственной территории, граница обретает физический и административный смысл. Лотман отмечает, что каждая культура характеризуется не только своим типом внутренней организации, но и предполагает определенный тип внешней «дезорганизации»: фактически, такая «дезорганизация» представляет собой конструкт, созданный данной культурой как ее собственное искаженное отражение. Периферия любой семиосферы — это область соприкосновения с другими семиосферами, где происходит постоянный диалог или обмен, поэтому граница всегда би- и полилингвистична, ее можно назвать «областью конституированной билингвальности» [4, с. 265–267]. В живой природе любая граница или мембрана должна ограничивать проникновение, фильтровать и адаптировать элементы внешнего во внутреннее. Так и граница семиосферы означает отделение своего от чужого, фильтрацию внешнего текста на чужом языке и перевод этого текста на свой язык. Граница между культурами, в отличие от границ между странами и территориями, не является единственной в своем роде линией или плоскостью: как полагает Лотман, все пространство семиосферы пересечено границами разных уровней, и даже граница отдельной личности есть граница семиотическая [4, с. 263–264].

Диалог культур — еще одна важная метафора, которую мы встречаем у Лотмана. Рассматривая механизмы диалога, мыслитель подчеркивает, что для возможности диалога необходима взаимная заинтересованность участников ситуации в общении и способность преодолевать неизбежные семантические барьеры [4, с. 268]. Как и в любом диалоге, в случае диалога культур ситуация взаимного влечения к контакту должна предшествовать самому контакту [4, с. 272]. Комментируя эту метафору, В. А. Лекторский отмечает, что культуры в целом не могут вступать в диалог, но его участниками могут быть отдельные люди, группы или сообщества. Культуры существуют на разных уровнях: есть национальные, этнические, региональные и локальные культуры. Плодотворный диалог возможен лишь с учетом тех ценностей и точек зрения, которыми обладает каждая

культура, вовлеченная в диалог, и здесь критически важным является понятие толерантности [6, с. 199]. В качестве трех потенциальных последствий такого диалога Лекторский называет: синтез некоторых черт разных культур, развитие (изменение) одного или обоих участников диалога, а при неблагоприятных обстоятельствах — отказ одного из участников продолжать диалог вследствие возникновения враждебности к другой культуре [6, с. 200].

Понятия «текст» и «диалог» стали ключевыми в философском анализе М. М. Бахтина, по мнению которого объектом гуманитарных дисциплин является социальный человек, говорящий или выражающий себя другими средствами. Подход к мышлению человека можно найти только через создаваемые им знаковые тексты [7, с. 309]. По Бахтину, в сфере культуры, понимаемой как совокупность знаковых текстов, диалог происходит не только между отдельными людьми в определенный момент времени (диалогическая речь), но и между разными текстами в масштабе «большого времени» (диалогические отношения). Под диалогическими отношениями философ понимает особый вид смысловых отношений, членами которых могут быть только обладающие собственным смыслом целые высказывания или тексты, за которыми стоят их авторы [7, с. 320]. Таким образом, понятие диалогических отношений, по Бахтину, гораздо шире, чем понятие диалогической речи, а диалогические рубежи пересекают все поле живого человеческого мышления. Для осуществления диалога необходимо доверие к «чужому» слову. Кроме того, механизм диалога является важнейшим фактором в процессе усвоения естественного языка [7, с. 316–317]. На ранних этапах языкового развития ребенка «чужие» слова перерабатываются в «свои-чужие слова» с помощью других «чужих слов» (ранее услышанных в диалоге), а затем в «свои» слова, из которых ребенок уже способен создавать собственные высказывания. То есть, если вначале ребенок учится использовать «чужие» слова в звучащем или молчаливом диалоге с окружающими людьми или текстами, то затем чужие слова присваиваются ребенком, и его сознание «монологируется» [7, с. 385–386]. Заметим, что Бахтин рассуждает об усвоении ребенком своего родного языка. Однако это же можно в полной мере отнести к усвоению или изучению второго или последующего языка. В процессе диалога, основанного как раз на доверии к чужому слову, происходит постепенное «присвоение» слов и высказываний другого языка, которые превращаются в «свои». Аналогичным способом Бахтин определяет процесс понимания незнакомого текста: понимание как превращение «чужого» в «свое-чужое» [7, с. 392]. Понятие «граница» также присутствует в философии Бахтина. Его высказывание «культура существует на границе» В. А. Лекторский предлагает понимать в том смысле, что любая культура всегда соотносит себя с другими культурами и осознает себя лишь через отличие от других культур [6, с. 195].

Процесс диалога как важнейшего способа понимания и продуктивного контакта между людьми, в том числе принадлежащими разным культурам, детально рассмотрен в философских трудах Г. Гадамера. В частности, он пишет о высшем типе герменевтического опыта — открытости навстречу другому: узнать другое «Ты» как именно «Ты», позволить ему сказать нам что-либо и суметь услышать то,

что оно говорит. Идея открытости навстречу диалогу принципиально важна в герменевтической концепции: «Без открытости друг для друга не существует никаких подлинных человеческих связей» [8, с. 424]. Открытость для Гадамера — это не только готовность к диалогу на своем родном языке, она также предполагает активное изучение других языков, а изучение иностранного языка, в свою очередь, есть расширение сферы всего того, что мы вообще можем изучить [8, с. 510–511]. Рассматривая возможные последствия усвоения других языков, Гадамер опирается на идеи Гумбольдта, определившего видение языка как видение мира, поскольку именно на языке основано и в нем выражается то, что для человека вообще есть мир. По утверждению Гумбольдта, люди, воспитанные в традициях определенного языка и культуры, видят мир иначе, чем люди, принадлежащие другим традициям. Тем не менее, в любой культурной традиции выражается человеческий мир, т. е. мир, имеющий языковую природу. Любой «мир», будь то мир конкретной культуры или мир отдельной личности, способен к познанию иного, а значит, и к расширению своего собственного «образа мира». Гадамер высоко ценит человеческую способность к расширению кругозора: «Если мы благодаря взаимодействию с иными языковыми мирами преодолеваем предрассудки и границы нашего прежнего опыта мира, то это не означает, что мы отрицаем и покидаем наш собственный мир. Путешествуя, мы возвращаемся домой, обогащенные новым опытом» [8, с. 517]. Таким образом, изучивший иностранный язык не изменяет своего отношения к миру, но расширяет и обогащает его за счет другого языкового мира [8, с. 523].

Итальянский философ Умберто Эко в своей фундаментальной работе «Semiotics and the Philosophy of Language» («Семиотика и философия языка») проводит детальный анализ природы метафоры с точки зрения ее функций и способов образования, дает обзор истории изучения метафоры философами начиная с Аристотеля и предлагает уточнения к существующей классификации метафор. Он подчеркивает, что еще Аристотель считал метафору не просто украшением речи, но и инструментом познания. Эко делает вывод, что метафора является семиотическим феноменом, который существует практически во всех семиотических системах. Он утверждает, что создание и интерпретация метафор обусловлены предыдущим существованием сети культуры, состоящей из многочисленных семантических полей. По мысли философа, динамика культурных процессов отчетливо проявляется в метафорах, которые являются смысловыми конструкциями, существующими в рамках определенной культуры [9, с. 107–108]. В контексте нашего исследования особый интерес представляют опорные метафоры, которые сам У. Эко использует для описания процесса интерпретации знаков, высказываний и текстов, существующих в языке и на языке: «сеть (культуры)», «лабиринт», «энциклопедия».

Для понимания или интерпретации не только метафор, но и любых знаков языка, необходима «энциклопедическая компетенция». Сама идея энциклопедии, включающей все человеческие знания, по мысли У. Эко, может быть выражена метафорой «лабиринта». Сравнивая модели словаря и энциклопедии как двух разных способов организации зна-

ния, философ описывает три различных вида лабиринтов и останавливает выбор на том, который по своему устройству напоминает «сеть». Важнейшей характеристикой сети для него является то, что любая точка сети может быть связана с любой другой ее точкой. Сеть — это «территория без границ», или «безграничная территория»; абстрактная модель сети не имеет ни центра, ни внешнего контура [9, с. 81–82]. Здесь Эко ссылается на растительную метафору «ризомы», созданную французскими философами Делезом и Гваттари, считая ее самым лучшим образом сети культуры. Характеристики ризоматической структуры, согласно авторам этой идеи, следующие: каждая точка ризомы может и должна быть связана с любой другой точкой; в ризоме нет точек или позиций, только линии (по мнению У. Эко, эта характеристика сомнительна, поскольку пересекающиеся линии образуют точки или узлы); никто не может дать глобальное описание всей ризомы целиком, не только потому, что она многомерно сложная, но и потому, что ее структура изменяется с течением времени; это структура, которая не может быть описана глобально, но лишь представлена как потенциальная сумма локальных описаний [9; 10]. Интересно отметить, что сами Делез и Гваттари, формулируя свойства ризомы в книге «Тысяча плато», нигде не используют слово «культура». Возможно, это связано с тем, что они рассматривают не только социальные, но и различные природные, биологические явления; таким образом, круг их философских интересов значительно шире, чем развитие и распространение цивилизации и культуры. По нашему мнению, сам образ «тысячи плато» тоже можно рассматривать как образ глобальной культуры, состоящей из многих локальных культур, любая из которых в современном мире может быть связана с любой другой, в том числе благодаря языковому взаимодействию, в котором немаловажную роль играют билингвы и мультилингвы.

Опираясь на понятие безграничного семиозиса (unlimited semiosis), в свое время предложенное Ч. С. Пирсом, Умберто Эко развивает идею интерпретации знаков, высказываний и текстов как бесконечного движения по лабиринту культуры. По его мнению, весь универсум человеческой культуры должен восприниматься в виде лабиринта, структурированного как сеть или ризома. Такой лабиринт практически бесконечен, поскольку учитывает все множественные интерпретации, реализованные различными культурами: конкретное выражение может быть интерпретировано столько раз и столькоими способами, как оно было фактически интерпретировано в рамках конкретной культуры. Подобная семантическая энциклопедия никогда не может быть завершена и существует только как регулятивная идея. И лишь на основе этой регулятивной идеи можно выделить определенную порцию социальной энциклопедии в той мере, в какой это окажется полезным, чтобы интерпретировать определенные порции фактического дискурса или текстов. С точки зрения Эко, вышеописанное понятие энциклопедии не отрицает существования структурированного знания — оно лишь предполагает, что такое знание не может быть определено и организовано как глобальная система; это понятие предусматривает существование только «локальных» или переходных систем знания, которым можно противопоставить альтернативные, в равной мере «локальные», культурные

структуры; любая попытка обозначить такие местные структуры как уникальные и «глобальные», игнорируя их неполноту или существование в качестве части культурной сети, ведет к идеологической предвзятости [9, с. 83–84].

С этим перекликаются идеи В. А. Лекторского, который фиксирует возникновение новой ситуации в межкультурных взаимоотношениях, связанной с новым этапом глобализации культуры — переходом к «обществу знания». Поскольку научное знание и телекоммуникационные технологии универсальны, их широкое распространение ведет к всеобщей культурной гомогенизации. Однако из объективного процесса развития «общества знания» автоматически не следует необходимость подавления или замещения локальных культур глобальной. Адаптация современного общества к процессам глобализации выражается в том, что оно становится все более индивидуализированным, а индивид может одновременно принадлежать к разным культурным идентичностям (быть полиидентичным) [6, с. 201–202]. Однако, для присоединения к различным культурным сообществам необходимо выполнение еще одного важного условия: на каком бы языке ни шел разговор, человек должен стремиться понять своего собеседника. Размышляя о предпосылках эффективной коммуникации, Умберто Эко в философском сочинении «Кант и утконос», посвященном вопросам языка и когнитивной деятельности, формулирует «принцип благожелательности» («the principle of charity»). Он состоит в следующем: как существа социальные, мы склонны наделять говорящего теми же мнениями, которых сами придерживались бы в сходной ситуации; более того, по принципу благожелательности мы как будто даем ему займы те выражения, которые он хотя и не произнес, но мог бы произнести в данном случае. Мы поступаем так, потому что эти выражения, с их конвенциональным значением, уже присутствуют в нашем лексиконе [11, с. 277]. Как замечает И. Т. Касавин, если бы люди не типизировали свое языковое поведение, они не были бы в состоянии справиться с многообразием языковых ситуаций [5, с. 32].

Рассмотрев варианты метафор, описывающих языковую деятельность и межкультурное взаимодействие, мы можем предположить, что различные философские метафоры отражают культурную специфику и менталитет тех социумов, где сформировались взгляды мыслителей. Так, для Лотмана и Бахтина характерной метафорой является «граница», что вполне органично для жителей Советского Союза, продолжительное время находившегося в определенной самоизоляции. Понятие сети или ризомы, которая предполагает связь всего со всем, разработано западноевропейскими философами Эко и Делезом, которые в принципе могли бы считать себя гражданами мира. Подчеркнем, что в концепциях Бахтина, Лотмана и Гадамера доминирующим является понятие диалога, будь то диалог между текстом и читателем или диалог между культурами.

Если мы вслед за У. Эко и Ж. Делезом будем воспринимать глобальную культуру как сеть или ризому, каждая точка которой может быть связана с любой другой, то своеобразными точками пересечения линий различных культур можно считать носителей нескольких языков — билингвов. Идею Ю. М. Лотмана о том, что все пространство семиосферы пересечено границами разных уровней, и даже гра-

ница отдельной личности есть граница семиотическая, можно было бы истолковать аналогичным образом. При этом в современном мире с его телекоммуникационными технологиями билингвизм не обязательно формируется в процессе непосредственного контакта двух сопредельных культур, что было характерно для предыдущих столетий или тысячелетий. Индивидуальная культурная идентичность билингвов может включать в себя соотнесенность с различными культурами на основе комбинации таких факторов, как рождение в многоязычной семье, социализация в мультикультурной среде, а также сознательное изучение другого языка и культуры в процессе образования или профессиональной деятельности с сопутствующим приобретением культурных компетенций. При любом варианте формирования билингвизма контакт культур происходит в рамках одной личности, следовательно билингв является неким связующим звеном, точкой контакта, узлом, в котором сплетаются линии культурной сети. Хотелось бы предложить собственную метафору для определения человека, который свободно общается на двух и более языках. Эта метафора перекликается с уже широко известной в мире метафорой «язык как мост», придуманной современными китайскими просветителями с целью популяризации изучения китайского языка в разных странах. Масштаб отдельной личности невелик по сравнению с масштабом языка, поэтому если язык — это мост, то билингвальную личность можно сравнить с мостиком, пусть даже перекинутым через ручей. При этом диалог культур в масштабе отдельной личности способен внести вклад в диалог культур в целом.

1. Петров М. К. Язык, знак, культура. М. : Едиториал УРСС, 2004. 328 с.

2. Автономова Н. С. Философский язык Жака Деррида. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. 510 с.

3. Акишина Е. О., Мартишина Н. И. Метафоры в философских текстах // Омский научный вестник. 2009. № 5 (81). С. 110–113.

4. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство — СПб, 2000. 704 с.

5. Касавин И. Т. Текст, дискурс, контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М. : Канон+, 2008. 437 с.

6. Лекторский В. А. Философия, познание, культура. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. 384 с.

7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.

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

9. Eco U. Semiotics and the Philosophy of Language. Bloomington: Indiana University Press, 1986. 242 p.

10. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2005. 629 p.

11. Eco U. Kant and the Platypus: Essays on Language and Cognition. Mariner Books, 2000. 480 p.

© Таскаева Е. Б., 2019

ТРАНСФОРМАЦИЯ ХРИСТИАНСКОГО СЮЖЕТА ИСКУПЛЕНИЯ В РОМАНЕ У. ТЕВИСА «ЧЕЛОВЕК, УПАВШИЙ НА ЗЕМЛЮ»

Статья посвящена трансформации сотериологического сюжета в романе У. Тевиса «Человек, упавший на землю». Главный герой, инопланетянин Томас Джером Ньютон, выступает в роли «Спасителя», явившегося из «горного» мира в «долгий» и символически повторяющего основные этапы пути Христа: нисхождение на Землю, долгое бездействие до начала осуществления миссии, «чудотворение», обретение «апостолов», предательство одного из ближайших сподвижников, оказавшегося тайным агентом властей, «страсти», «распятие», «смерть». Однако, в представлении Тевиса, мистерия искупления неосуществима в силу особенностей самой человеческой природы. Поэтому, если Христос умирает, чтобы воскреснуть в силе и славе и своей жертвой спасти сынов Адамовых, Ньютон, напротив, сохранив жизнь и богатство, после «распятия» гибнет как личность (без всякой надежды на воскресение) и добровольно отказывается от дела, ради которого он был послан на эту планету.

Ключевые слова: Уолтер Тевис, сотериология, спасение, искупление, христианская символика, библейская символика.

TRANSFORMATION OF THE CHRISTIAN SUBJECT OF REDEMPTION IN THE NOVEL BY W. TEVIS "THE MAN WHO FELL TO EARTH"

The article is devoted to the transformation of the soteriological plot in the novel "The man who fell to Earth" in the novel by Walter Tevis. The protagonist, the alien Thomas Jerome Newton, acts as a "savior" who came from the "high" world to the "down world" and symbolically repeats the main stages of Christ's path: descent to Earth, long inactivity prior to the mission, miracle, finding "apostles", the betrayal of one of the closest associates, who turned out to be a secret agent of the authorities, "passion", "crucifixion", "death". However, in the idea of W. Tevis, the mystery of redemption is impracticable due to the peculiarities of human nature itself. Therefore, if Christ dies in order to be resurrected in power and glory and to save the sons of Adam by his sacrifice, Newton, on the contrary, preserving life and wealth, after "crucifixion" perishes as personality (without any hope of resurrection) and voluntarily rejects the mission for which he was sent to this planet.

Keywords: Walter Tevis, soteriology, salvation, redemption, christian symbolism, biblical symbolism.

Уолтер Стоун Тевис, американский писатель-фантаст, родился в 1928 г. в Сан-Франциско. Его первый роман «Бильярдист» был написан в 1959 г. Последним его романом стал «Пересмешник», написанный в 1980 г. В 1984 г. Уолтер Тевис умер от рака легких. По трем романам писателя были сняты фильмы — это «Бильярдист», «Цвет денег» и «Человек, который упал на Землю».

Фантастический роман У. Тевиса «Человек, упавший на Землю» («Человек, который упал на Землю») вышел в свет в 1963 г. Он повествует об инопланетянине Томасе Джероме Ньюtone, тайно, под видом человека, прилетевшем на Землю с целью спасти от вымирания жителей своей родной планеты Антея, медленно угасающей, полностью лишенной природных ресурсов. Миссия Ньютона — единственный шанс антейцев на спасение: для его отправки были использованы последние запасы топлива. На построенном посланцем космическом корабле (своего рода Ноевом ковчеге) его соплеменники должны совершить всеобщий «исход» и поселиться среди людей. Но планы Ньютона были раскрыты, его арестовали, строительство корабля было заморожено, а после остановлено по его собственному желанию.

Нами были рассмотрены трансформации христианского сюжета искупления и образа Спасителя в данном романе.

В религиозном мировоззрении спасение — это предельно желательное состояние человека, характеризующееся избавлением от зла — как морального, так и физического, — полным преодолением смерти и несвободы [1, с. 374–376]. Благодаря спасению восстанавливается утраченная связь

между человеком и Богом, человек и вселенная преображаются. В светском понимании спасение представляется как избавление от внешних тяжелых обстоятельств. Христианин же стремится спасти свою душу от соблазнов и страстей.

В искусстве Нового времени становятся актуальными разного рода трансформации сотериологического сюжета, в их числе сюжет о Спасителе, претерпевающем неудачу [см. 2; 3; 4; 5; 6 и др.]. Вместо того чтобы, пройдя через смерть, превозмочь ее и тем самым избавить от ее власти человечество, он гибнет бессмысленно и бесповоротно, сознавая, что не смог исполнить свое предназначение. Пожалуй, наиболее детально эта коллизия прослеживается в романе Ф. М. Достоевского «Идиот».

В книге Тевиса символические функции Спасителя принимает на себя главный герой Томас Джером Ньютон. Его фамилия, несомненно, отсылает читателя к личности и обстоятельствам жизни сэра Исаака Ньютона: герой (по людским меркам) — гениальный ученый, поскольку владеет технологиями, намного опередившими земные; будучи физиологически и психологически не-человеком, он в восприятии обычных людей странен и чуждаковат. Но главное, он жертва неумолимого земного притяжения (вспомним, что именно Ньютон сформулировал закон всемирного тяготения): герой так и не может адаптироваться к «свинцовой гравитации этого мира» и постоянно ощущает «чуждое бремя собственного веса» [7, с. 13, 14].

Подробное описание анатомических особенностей Томаса Ньютона, а также органично встраивающиеся в текст его

воспоминания и размышления позволяют нам осмыслить оппозицию «Земля — Антея» как оппозицию «дольнее — горнее». Земля в романе ассоциируется с хаосом, деструктивной энергией, тяжестью и примитивностью (на протяжении романа Ньютон несколько раз сравнивает людей с животными, себя же видит в роли ученого-естествоиспытателя, с интересом наблюдающего за их повадками). Это сфера не преобразованной разумом, первозданной телесности.

Антея, напротив, ассоциируется с «ангельской» легкостью и бесплотностью (Ньютон при своем высоком росте весит около сорока килограммов), ее жители во всем руководствуются велениями разума и неспособны к переживанию сильных эмоций («...антейцам страсти вообще не свойственны» [7, с. 276]). В рамках сюжета об искуплении и спасении человека безэмоциональная природа антейцев может восприниматься как неподвластность плотскому началу. В романе также отмечается, что антейцев, некогда посещавших Землю, древние люди считали богами — именно эти визиты и положили начало всем пра-религиям.

Однако классический христианский сюжет спасения Тевис реализует лишь в составе его начальных структурных компонентов. Посланец горного мира (инопланетянин Ньютон) нисходит неузнанным в мир дольний, облекшись человеческой плотью (герой вынужден тщательно маскироваться, поскольку, при всем человекоподобии, в его внешности много мелких деталей, выдающих его неземное происхождение). Принимаются особые меры, чтобы его появление прошло в тайне от властей.

Прежде чем приступить к выполнению своей миссии, Ньютон некоторое время ведет жизнь затворника, никак не проявляя себя вовне: учреждая через подставное лицо фирму, реализующую товары, изготовленные с использованием антейских технологий, он собирает первоначальный капитал, который позволит ему начать строительство космического корабля.

Здесь отчетливо проявляется мотив чудотворения: продукция возникшей из ниоткуда компании, скрупулезно скрывающей всякую информацию о себе, столь явно превосходит привычные земные аналоги, что химик Натан Брайс, взявшийся из любопытства исследовать фотопленку от нового производителя, не только не может разгадать ее секрет, но и категорически отказывается поверить, что подобный технический прорыв по силам современной науке.

В своих вынужденных скитаниях Ньютон обретает немногих преданных сподвижников. В роли его «апостолов» выступают Натан Брайс и «падшая женщина» Бетти Джо. Брайс — это одновременно и Иоанн, который глубже и полнее, чем другие «аколиты» постигает «сверхчеловеческую» природу «учителя», и Фома, неспособный уверовать в нее без решающего материального подтверждения. Подобно тому как Фома с дозволения воскресшего Христа вкладывает персты в его раны, Брайс делает рентгеновский снимок тела Ньютона, — как ему представляется, незаметно для последнего; однако в дальнейшем выясняется, что Ньютон был осведомлен о готовящемся испытании и сознательно открыл Брайсу правду о себе.

Бетти Джо — типичная «средняя» американка [8; 9], недалекая и простосердечная женщина, спившаяся, потерявшая работу и опустившаяся на самое дно жизни. Случайно встретив Ньютона, получившего травму, она выхаживает

его и вскоре становится его верной экономкой. Бетти Джо не склонна анализировать странности своего хозяина; Ньютон видится ей обычным человеческим существом, разве что слишком нежным и хрупким для этой грубой жизни, а потому нуждающимся в постоянной, самоотверженной заботе.

Полную трансформацию претерпевает в романе Тевиса сама направленность «вектора спасения». Если Христос явился посланцем небесного мира, чтобы преобразить мир земной, в романе Тевиса, напротив, хтоническая, «первобытная» Земля благодаря своей нерастратченной «телесной» силе должна спасти почти избавившийся от бремени телесности погибающий «верхний» мир.

Однако жители Антеи собирались не просто поселиться на Земле, но и уберечь людей от самоуничтожения. Томас Ньютон признается Брайсу, что человечество, в его представлении, обречено повторить судьбу странствующих голубей, перелетных птиц, которых убила цивилизация: по мере продвижения американских поселенцев на Запад они хищнически истреблялись, пока не были полностью уничтожены. Людей, рискующих в скором будущем истощить природные ресурсы, необратимо нарушить экологическое равновесие, и наконец, бездумно перебить друг друга в войнах, Ньютон сравнивает с обезьянами, которые «ворвались в музей с ножами, режут холсты, крушат молотками статуи» [7, с. 221]. Земля уверенно следует по порочному пути Антеи, которая оказалась полностью обескровлена в результате череды опустошительных военных столкновений. Но если человечество поможет антейцам выжить, они, уже преодолевшие искушение «смерти через цивилизацию», в свою очередь помогут людям избежать их собственной судьбы. Таким образом, спасаемый, чтобы быть спасенным, должен вначале спасти своего «Спасителя».

Тевис своеобразно обыгрывает христианскую концепцию богочеловеческой природы Христа. Томас Ньютон сочетает в себе две «ипостаси»: антейскую (последовательно рациональную, созидательную, абсолютно внутренне целостную) и человеческую (хаотичную, противоречивую, деструктивную), начинающую все заметнее проявляться в его натуре по мере «вращения» в земную жизнь. В какой-то момент «человеческое» пересиливает «божественное», и Томас перестает понимать, кто он такой. Земля постепенно вытесняет Антею из его личности и из его воспоминаний: так, например, он видит кошку и находит в ней что-то связанное с его родной планетой, хотя похожих животных — он это прекрасно помнит — там нет; позже автор отмечает, что у Ньютона «кошачьи глаза».

Пик страданий Томаса Ньютона описан во второй главе второй части романа («1988. Румпельштильцхен»), когда он признается, что его экономка показала ему «бездумное, удобное, гедонистское существование» [7, с. 146]. Упоминания о джине, который постоянно употребляют Томас Ньютон и его «апостолы» (Натан Брайс и Бетти Джо), парадоксальным образом объединяют в себе два символических подтекста: это и сама чаша горечи бытия, которую, всяк на свой лад, обречены до дна испытать герои, и в то же время нестойкая, но манящая иллюзия освобождения от беспощадной детерминированности их земного пути, которую каждый из них смутно предощущает (вспомним молитву Христа о чаше в Гефсиманском саду).

Ближе к финалу книги Ньютона разоблачают. Власти опасаются, что он может пошатнуть основы американского общества, и его арестуют под иронически надуманным предлогом — отсутствие американского гражданства. Его секретарь Бриннар оказывается агентом ФБР; именно он благодаря близости к Ньютону сумел добыть для властей необходимые доказательства. В системе персонажей романа Бриннар становится символической проекцией Иуды.

Период пребывания под надзором ФБР соотносится с этапом крестного пути, известным под названием страстей Христовых. Томаса изучают врачи, которые производят бессмысленные и порой жестокие операции: например, несмотря на возражения Ньютона, который объясняет, что его кости полны и у него нет спинного мозга, ему все же делают крайне болезненную пункцию позвоночника (земные анальгетики на него почти не действуют).

Пилатовский синдром нерешительности в случае с Ньютоном срабатывает неожиданным образом: власти решительно не знают, что с ним делать. К столь странной «проповеди спасения» люди оказываются не готовы: они стали куда гуманнее, чем их давние предки, чтобы немедленно умертвить «Спасителя» во избежание неведомой угрозы, но остались слишком подозрительны, чтобы помочь ему и затем в свою очередь принять его помощь. В итоге Ньютона отпускают, не предъявив ему никаких обвинений.

Перед освобождением остается еще одна формальная медицинская процедура: врач хочет сделать два снимка сетчатки глаза Ньютона. Второе фото — в рентгеновских лучах, но зрение антейцев чувствительно к рентгену. Фотосъемку производят, несмотря на все мольбы Томаса, и тот в ослепительной вспышке света, взорвавшейся у него в мозгу, почти полностью теряет зрение. Это финальное столкновение с бюрократической машиной и становится его распятием. Томас остается жить как человек, но морально он необратимо сломлен: он отрекается от родного «горного» мира и принимает решение не строить корабль, посчитав, что планы жителей его планеты были слишком смелыми.

Если Христос умирает на кресте как человек, но своей смертью искупает грехи человечества, тем самым спасая его, Томас Ньютон терпит полное фиаско. Физическая смерть Христа оборачивается метафизическим воскрешением, Ньютон же остается жить жизнью безмерно богатого человека, способного удовлетворить любые прихоти, но умирает метафизически. Миллион долларов, который он дает в конце книги Брайсу на свадебное путешествие, не что иное, как признание своего краха: ему не дано спасти ни Антею, ни Землю, ни даже одного конкретного близкого ему человека; его благодеяние, «чудесное» по меркам обыденной жизни, совершенно ничтожно в сравнении с тем великим даром, который он так и не сумел вручить человечеству. Книга заканчивается сценой, где Ньютон плачет, не способный вынести свою неудачу. Автор сравнивает дрожащее тело Томаса с тельцем хрупкой, страдающей птицы.

Подчеркнем, что пришествие второго «Спасителя» в романе Тевиса, как и в христианской картине мира, абсолютно невозможно. Как уже отмечалось, антейцы не в состоянии запустить другой корабль: провал миссии Ньютона означает провал самой идеи спасения.

Принципиально важно, что Ньютона губит не система государственного произвола (она выступает лишь катализатором внутреннего конфликта): «божество» становится жертвой собственной человечности, которая оказывается не заразным «заболеванием», подхваченным им у аборигенов, а глубоко подавленным, но имманентным свойством его личности, получающим развитие в благоприятной среде и легко «взламывающим» антейскую рассудительность и бесстрастность.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Уолтер Тевис раскрывает трагедию неудавшегося Спасителя, трагедию незаметную, как гибель Икара на полотне Питера Брейгеля Старшего, неоднократно упоминаемом в романе. Томас Ньютон символически повторяет основные этапы пути Христа: нисхождение на Землю, долгое бездействие до начала осуществления миссии, «чудотворение», обретение «апостолов», предательство одного из ближайших сподвижников, оказавшегося тайным агентом властей, «страсти» и, наконец, «распятие»; однако последнее оборачивается для него духовной смертью без всякой надежды на воскресение.

1. Христианство. Энциклопедический словарь : в 3 т. М. : Большая Российская энциклопедия, 1995. Т. 3. 784 с.

2. Турышева О. Н. Христоподобный человек в творчестве Ларса фон Триера: к вопросу о характере диалога с Ф. М. Достоевским // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. № 1 (29). С. 145–155.

3. Ефимова Д. А. Библейские мотивы и образы в романах У. Голдинга «Повелитель мух» и «Шпиль» : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 21 с.

4. Барова А. Г. Библейские мотивы в романе Э. Канетти «Ослепление» // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета иностранных языков ЕИ К(П)ФУ : сб. науч. тр. Елабуга : Елабужский институт Казанского федерального университета, 2015. С. 44–46.

5. Беляева И. А. Сюжет спасения в русском классическом романе // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2016. № 6. С. 44–52.

6. Бортнюк О. А. Эволюция сотериологической модели фаустианы в литературно-музыкальной традиции : автореф. дис. ... канд. культурологии. Комсомольск-на-Амуре, 2012. 26 с.

7. Тевис У. Человек, упавший на землю. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 304 с.

8. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

9. Федяева Н. Д. Образ среднего человека в русской фразеологии // Вестник Омского университета. 2000. № 3. С. 83–86.

© Шаркова С. Т., Демченков С. А., 2019

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Бекзатқызы И.

Вопросы изучения топонимов в регионах Сарыарки

Головня М. В.

Фразеологические средства экспрессии в поэзии
А. Т. Твардовского

Ле Тхи Фьонг Линь

Межкультурная бизнес-коммуникация:
лингвокультурологический аспект (на примере
вьетнамского и русского языков)

Нейман С. Ю., Дальке С. Г.

Современные тенденции в процессе заимствования
и унификации англоязычных слов в новых глобальных
коммуникативных условиях

Рожкова Н. А.

К вопросу о метрической системе ударения
в древнегреческом эпосе (на примере отрывков
из поэмы Гомера «Илиада» в переводах В. В. Вересаева
и Н. И. Гнедича)

Скорик Т. В., Черкасова И. П.

Основы структурно-семантической организации дискурса
живописи (на материале английского и русского языков)

Савельев В. С.

Фразеологические единицы и их трансформация
в творчестве В. Токаревой

Хижняк С. П.

Терминообразовательные значения как результат
категоризации научных понятий (на материале русской
юридической терминологии)

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ТОПОНИМОВ В РЕГИОНАХ САРЫАРКИ

В статье рассматриваются топонимы региона Сарыарки: их история, происхождение и значение. Из сравнения с топонимическими системами других народов делается вывод, что далеко не все топонимы этого региона являются казахскими по происхождению. Утверждается, что наиболее древний пласт названий мог иметь тюрко-монгольское происхождение.

Ключевые слова: топонимы, топонимика, Сарыарка.

С давних времен человек интересуется географическими названиями. В трудах греческих и римских историков и географов можно найти попытки объяснения отдельных географических имен. Следует считать закономерным, что научная дисциплина, занимающаяся выяснением происхождения и развития географических названий, их формы, смыслового содержания и грамматического оформления, обозначается греческим словом «топонимика», в основе которого лежит *тоπος* — «место, местность» и *онома* — «имя» [1, с. 3].

Географические названия — важнейший элемент карты. Они имеют пространственную привязку и нередко отражают природу ландшафта, говорят о характере заселения человеком новой территории, о природных богатствах и других географических особенностях территории [1, с. 13].

В Казахстане «главнейшими источниками топонимии были два: имя владельца местности или пункта и ландшафт» [2, с. 69]. Эти выводы А. М. Селищева справедливы и для топонимии Сарыарки, хотя они не исчерпывают все многообразие семантики названий.

Рассматривая семантику топонимов Сарыарки, во-первых, следует иметь в виду специфичность ландшафта, в котором преобладают ровные степи. Все, что как-то выделяется на степном фоне, получает название, даже одинокое дерево. Во-вторых, в топонимике получила отражение специфика быта, связанного у казахов с постоянным кочевьем и степным скотоводством. Так, в топонимике Сарыарки, наряду с названиями по имени владельца земли или по наименованию рода кочевников, а также названиями, отразившими различные природные особенности, характер объектов, их местонахождение, флору, фауну и т. д., зафиксировано много наименований, отражающих кочевой образ жизни казахов-скотоводов [3, с. 62]. Существен (в том числе для нашей статьи) и *сравнительный* аспект исследования, позволяющий привлекать данные различных языков для установления происхождения и толкования значения топонимов.

* Статья публикуется в рамках проекта BR05236868 «Изучение, сохранение и популяризация культурного наследия Сарыарки».

* The article is published in the framework of the project BR05236868 «Study, preservation and promotion of cultural heritage of Saryarka».

THE STUDY OF TOPONYMS IN THE SARYARKA REGIONS

The article deals with the toponyms of the region of Saryarka: their history, origin and meaning. From the comparison with toponymic systems of other Nations it is concluded that not all toponyms of this region are Kazakh in origin. It will be asserted that the most ancient layer of names could be of Turkic-Mongolian origin.

Keywords: toponymy, toponimics, Saryarka.

Сарыарка — древняя, сильно разрушенная горная область — занимает обширное пространство. На западе она граничит с Тургайским плато, на востоке — с горной системой Саур-Тарбагатай, на севере — с Северо-Казахской равниной, на юго-западе — с Туранской низменностью. Протяженность ее с запада на восток составляет 1 200 км, ширина в восточной части — 400 км, в западной — ок. 900 км. Сарыарка состоит из выровненных возвышенностей и мелкопочных низких гор, между которыми раскинулись выровненные участки, большие и малые впадины, котловины, различающиеся геологическим строением и рельефом. Восточная часть мелкопочника приподнята по сравнению с западной. В формировании рельефа этих мест главную роль играли направление залегания пород и процессы выветривания, поэтому эти низкие горы почти превращены в равнину.

По мнению исследователей, название *Сарыарка* не было придумано казахами в XVII–XIX вв., а существовало издревле. Как утверждает М. Семби, первые упоминания топонима *Сарыарка* встречаются в поэзии средневековых сказителей-жырау XV–XVI вв. Употребляется он также в эпосах тюркских народов. В казахском героическом эпосе «Кобланды-батыр» слово *Сарыарка* в его краткой форме *Арка* в своеобразном зачине-рефрене, повторяется не раз: «В сочных пастбищах Арки...». В любимом казахами лирическом эпосе «Козы Корпеш Баян сулу» звучат ностальгические ноты по просторам прекрасной Сарыарки (Арка) [4, с. 342]. В обзоре сведений относительно этого названия известный ученый-топонимист Е. Керимбаев отмечает, что название это существовало уже в VIII–XII вв. в кипчакскую эпоху. В написанной в XV в. на персидском языке «Родословной тюрков» (Шаджарат ал-атрак) встречается выражение «в земле кипчаков Арке», в «Родословной туркмен» Абульгази (XVII в.) этот регион называется *Арға*. В фольклоре современных потомков кочевых узбеков, ушедших с казахских земель вместе с Мухаммедом Шайбани, есть топоним Арқаюрт (тюрк. *юрт*, *йурт*, каз. *жұрт* — дом, кочевое

жилище, стоянка, поселение, род, родовая территория, владение, земля, государство, народ). В энциклопедической справке об аргынах упоминается название земли, куда они некогда переселились — *Сарыарқа*. Это название сохранилось в записях таджикского путешественника XIII в. Садидаддина Ауфи. Казахский топограф Е. Керимбаев также отмечает наличие на Южном Урале и Алтае ряда топонимов с основой *арқа-* (Тақты-арқа, Арга, Арқалық, Ұлұғ-Арқа и др.), что делает очевидным неединичность топонима *Сарыарқа* и требует привлечения данных разных языков для его анализа [5].

В научной литературе бытует прямой перевод на русский язык «желтая спина»: *сары* — «желтый, золотистый, рыжий цвет», *арқа* — «спина, позвоночник, спинной хребет» [6].

Известный геолог К. И. Сатпаев пишет: «Эта область известна в литературе под названием “Киргизская горная страна”, или возвышенность Арало-Иртышского водораздела, а у местного населения получила название *Сары-Арқа*, что означает “желтая спина”» [7, с. 101]. К. И. Сатпаева поддержали коллеги-геологи Г. Ц. Медоев, Р. А. Борукаев, А. Г. Гокаев, которые в своих работах по Центральному Казахстану стали применять это традиционное географическое наименование.

Г. Ц. Медоев одним из первых обратился к вопросу об этимологии названия *Сарыарқа*, толкуемого как «желтое нагорье, хребет» (*сары* — «желтое», *арқа* — «хребет»). Опираясь при толковании топонима на географическое расположение и обращая внимание на гипсометрическую характеристику Казахского мелкосопочника, т. е. на возвышенное наподобие хребта животного положение основной части его территории, он отмечал: «Светло-желтая окраска травянистого покрова и выпуклый меридиональный профиль, образующий как бы свод с весьма пологими склонами, очень хорошо нашли свое отражение в термине *Сары-Арқа*» [8, с. 58]. Однако, по мнению других исследователей, перевод, сделанный Г. Медоевым, не может в полной мере объяснить смысл названия данной земли. Так, в 1970-х гг. филолог Е. Койчубаев дал новую трактовку топонима *Сарыарқа*. Автор приходит к выводу, что слово состоит из древнейшего термина *сар* со значением «обширный», «просторный» и апеллиativa *арқа* — от тюрко-монгольского «хребет», «спина» [9, с. 72].

В 1994 г. в результате проведения дополнительных изысканий и на основе работ предшественников М. Семиным была предложена новая интерпретация термина *Сарыарқа* как «северная сторона»: от *сары* — «направление, сторона» и *арқа* — «север» [10, с. 16].

Термин *арқа* в значении «север» известен многим народам. Целый ряд тюркологов выводил слово *арқа* за пределы тюркских языков, находя подобные корни в монгольских, тунгусо-маньчжурских и других языках. Среди тюркских народов для обозначения северной стороны до сих пор используют этот термин каракалпаки, туркмены, узбеки. В этом же значении оно известно в диалектах кыргызов, а также у казахов Туркменистана и Узбекистана. В казахском языке слово *арқа* в значении «север» было зафиксировано в «Русско-киргизском словаре», изданном в Оренбурге в 1894 г. [11].

Значение «север» в казахском термине *арқа* опосредованно прослеживается в орониме *Арганаты* (*Арқа* + *канаты*),

где *арқа* — «север», а *канат* — «крыло, продолжение», т. е. «северное крыло». Данное географическое наименование соответствует расположению гор Арганаты в Центральном Казахстане, являющихся северным продолжением гор Улытау. Таким образом, «арқа» как «север» в казахском языке не вызывает сомнения [4, с. 349].

На востоке Сарыарки расположены наиболее высокие горы. К ним относятся Кызыларай («красная заря») — горно-сопочный гранитный массив, Каркаралинские горы (1 403 м), Кент (1 460 м), Чингизтау (1 300 м), Баянаульские (950 м). В горах Кызыларай расположена самая высокая точка всей области Сарыарки — гора *Ақсораң* (*ақ* — «белый», *сораң* — «солончак»), чья макушка находится на высоте 1 565 м, — именно поэтому этот горный массив называют Крыша степей.

Баянаул — горный массив в Северо-Восточном Казахстане. Согласно мнению ученого Г. Конкашбаева, название происходит от монгольских слов *баин* (*бай*) + *ола*. Казахи, проживающие в данной местности, называют эту гору *Баянаула*, ее восточный хребет — *Жақсыаула*, а западный — *Жаманаула*. В работах Л. Левшина и П. Пычкова *Баян-Ола* пишется как *Баянаула*. Ч. Валиханов в своих работах тоже указывает, что *Баянаула* — монгольское слово: «В Монголии очень часто встречаются горы с названием *Баян-Ола*» (Цит. по: [12, с. 89]). К сожалению, ученый не дал объяснения, почему слово *аула* видоизменилось в *ола* и *ауыл*. По утверждению Т. Жанузак, это произошло согласно внутренним закономерностям казахского языка. Само название, вероятно, означает — «горная и возвышенная местность, где много хребтов и холмов» [13, с. 252].

Е. Койчубаев писал о топониме *Каркаралы*: «*Кар*, возможно, имеет связи с древнейшим топонимом *гар* “высота”. Тогда значение *Каркара* было бы “высокая (горная) гряда”, тем более что у кыргызов *Каркара* официально называется *Каркыра*, т. е. с окончанием *кыра*, а не *кара* как у казахов. Сравните еще с названием *Хархира* в Монголии» [9, с. 127]. Т. Жанузак подтверждает версию Е. Койчубаева: «Название *Каркаралы* очень древнее название, означающее горная местность» [13, с. 296].

Крупная котловина — Тенгиз-Кургальжинская впадина (304 м) — разделяет западную часть Сарыарки на две части. В северо-западной части расположены горы Кокшетау, в юго-западной — Улытау. *Улытау* этимологически означает «великая гора». Культ гор и скал на Алтае подробно рассмотрен Л. П. Потаповым [14, с. 148], а достоверные сведения об этом культе у кыргызов приведены в работе В. В. Радлова [15, с. 349]. Почитание гор у казахов, тувинцев, турков, хакасов проявляется в сохранившихся названиях казахского *Улытау* (1 311 м), тувинского *Улуг-Даг*, турецкого *Улудаг/Uludag* (2 543 м), хакасского *Улутаг* (895 м). Исследователем Н. Я. Бутанаевым зафиксировано в Хакасии семнадцать одноименных гор *Улутаг*. Все упомянутые названия переводятся как «великие горы», хотя в своих регионах они далеко не самые высокие.

В «Древнетюркском словаре» слово *улуг* имеет значение — «большой, старший, великий, сильный, громкий, высокий»; производное же от древнетюркского *улуг* — *улугла* — означает «почитать, возвеличивать» [16, с. 610]. Перевод слова *Улытау* (*таг*) как «почитаемые горы»

объясняет наличие столь большого количества невысоких «великих» гор в Хакасии. Характерно, что у казахов ұлы жуз означает «старший жуз», хотя в современном казахском языке ұлы означает «великий».

Еще одним подтверждением верности перевода Ұлытау (Улытау) как «почитаемые горы» является наличие остатков древних культовых сооружений на одной из вершин Улытау — Акмешит Аулие (Ақмешіт әулие): белой мечети святого, а также пещеры, где совершаются обрядовые действия паломниками [4, с. 428].

Кокшетауские горы не очень высокие (ок. 900 м). Хребет Кокшетау сложен в основном из гранитов и отчасти сиенитов. По мнению исследователей конца XIX — начала XX в., все своеобразие природы Борового определяется тем, что граниты изливались и застыли на большой глубине под громадным давлением. Извергнувшиеся граниты на протяжении долгих геологических периодов были похоронены под толщей осадочных пород, мощностью в несколько километров. С течением времени оболочка, покрывавшая граниты, постепенно разрушилась и они вышли на дневную поверхность. Вследствие сокращения объема извергнувшегося гранита при отложении в нем появились трещины, разбиравшие массу породы на участки определенной величины и формы. Чаще всего среди них встречаются плитообразная и параллелепипедная формы. В результате выветривания последняя дает матрацевидную форму. Вот почему многие сопки, утесы и скалы в Боровом кажутся сложными громадными матрацами. В результате выветривания и действия воды и льда в скалах образовались углубления, впадины, навесы, сквозные отверстия. Поэтому горы и скалы Борового приобрели необычайно живописный облик и имеют довольно точные наименования: *Спящий рыцарь, Орлиное гнездо, Сфинкс (Жумбактас), Верблюд (Бурабай), Кабан, Слон, Три сестры, Чертова катушка, Корова, Сторожевой пес, Башмачок невесты* и многие другие. При этом следует отметить особо, что каждое название горного участка, скалы (горы), скального обломка обычно связано с определенной легендой или сказанием. Последние рождены бытом, укладом жизни людей, их красочным, сочным, емким, поэтическим языком. Легенды и сказания неувядаемы, бережно хранятся в памяти, передаются из поколения в поколение.

Кокшетауские горы по своей форме напоминают подкову, которая окружает с западной стороны урочище Бурабай. Общая их протяженность ок. 35 км. Южным крылом она подходит к городу Щучинску, северным упирается в озеро Большое Чебачье (Айнаколь) и заканчивается горой Болектая (Отдельная гора). Северное и южное крыло соединяются перевалом Акылбайасу, или Акылбайским перевалом.

Наивысшая точка гряды — гора Кокше (Синюха). Высота ее 997 м над уровнем моря. Гора Синюха прозвана так потому, что за ее вершину цепляются облака, свободно плавающие в чистом озонированном воздухе или легком тумане, которые вместе создают иллюзию легкой синевы. Если внимательно приглядеться к вершине Синюхи, то она может предстать перед вашим взором в форме парохода (*кеметас*). Чуть ниже заметна полоса примерно двадцати пяти метров шириной и шестидесяти метров в длину. Так называемая *Чертова катушка*, или *Тассырганақ*: бока

катка прямые и ровные. На широком дне ни одной выпуклости, ни одной выемки. Ее появление на вершине объясняют тем, что в грозу обрушилась часть скалы и оставила на склоне Кокше эту загадочную метку [17].

В ходе изучения топонимов Сарыарки были рассмотрены уникальные топонимические материалы разных видов. Они включают в себя: полевые материалы, географические словари, краеведческие записи и научную литературу. В результате проведенного анализа было выявлено происхождение топонимов на территории Сарыарки. Большинство рассмотренных топонимов исконные.

На основе анализа топонимических названий можно прийти к такому заключению:

1. Топонимическую систему Сарыарки в основном составляют названия на казахском языке. Также встречаются топонимы-тюркизмы, более того можно утверждать, что наиболее древний пласт названий вполне мог иметь тюрко-монгольское происхождение.
2. Основная часть топонимов Сарыарки названа в зависимости от особенностей ландшафта. Из названий региона можно узнать о том, какова была природа этой местности в прошлые века, какие здесь росли деревья и травы, какие звери и птицы обитали на территории.
3. Географические названия региона тесно связаны с бытом, мировоззрением и хозяйством казахского народа, часто встречаются имена владельца земли и рода.

1. Мурзаев Э. М. Очерки топонимики. М. : Мысль, 1974. 382 с.
2. Селищев А. М. Из старой и новой топонимии // Избранные труды. М. : Просвещение, 1968. С. 45–96.
3. Султаньяев О. Л. Принципы номинации в казахской топонимике Кокчетавской области // Вопросы топонимистики. 1971. Вып. 5. С. 62–72.
4. Краткий энциклопедический словарь исторических топонимов Казахстана / сост. И. В. Ерофеева. Алматы : [Б. и.], 2014. 527 с.
5. Керимбаев Е. А. Лексико-семантическая типология топонимии Казахстана : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1988. 195 с.
6. Боранбаев Н. Сарыарка — сакральное место в сознании казахов. URL: <https://kokshetau.asia/kazakhi/16365-saryarka-sakralnoe-mesto-v-soznanii-kazakhov> (дата обращения: 10.04.2019).
7. Сәтбаевтану = Сатпаеведение: хрестоматия. Павлодар: Кереку, 2009. 305 с.
8. Медоев Г. Ц. Сары-Арка (К топонимике Казахстана) // Вестник АН КазССР. 1948. № 1 (34). С. 55–62.
9. Койчубаев Е. Краткий толковый словарь топонимов Казахстана. Алма-Ата : Наука, 1974. 275 с.
10. Сембин М. К. «Север» в казахской топонимии // Память земли тюрко-монгольской: истоки и символика топонимов (Тюркский меридиан). Алматы : КазНИИ, 2013. С. 15–26.
11. Русско-киргизский словарь. Оренбург : Типо-литография Б. А. Бреслина, 1894. 614 с.
12. Конкашбаев Г. К. Географические названия монгольского происхождения на территории Казахстана // Известия

Академии наук Казахской ССР. Серия филологии и искусствоведения. Алма-Ата, 1956. Вып. I. С. 85–98.

13. Жанұзақ Т. Қазақ ономастикасы. Атаулар сыры 3. Алматы: Дайк-Пресс, 2007. 451 с.

14. Потапов Л. П. Культ гор на Алтае // Советская этнография. 1946. № 2. С. 145–160.

15. Радлов В. В. Из Сибири: Страницы дневника. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1989. 749 с.

16. Древнетюркский словарь / ред. В. М. Наделяев и др.; АН СССР. Ин-т языкознания. Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1969. 676 с.

17. Полевые материалы краеведческой экспедиции по топонимике Акмолинской области, проведенной научно-исследовательским институтом «Халық қазынасы» в 2017 году.

© Бекзатқызы И., 2019

УДК 81'373.7

Науч. спец.: 10.02.01

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИИ В ПОЭЗИИ А. Т. ТВАРДОВСКОГО

В статье рассматриваются фразеологизмы как средство выражения экспрессивности в поэтическом тексте. Описываются особенности употребления и функционирования фразеологических единиц в стихотворениях и поэмах А. Т. Твардовского.

Ключевые слова: экспрессия, фразеологизм, функции фразеологизмов, оценка, выразительные средства.

PHRASEOLOGICAL EXPRESSIVE UNITS IN THE POETRY OF A. TVARDOVSKY

The article deals with the concern idioms as expressive means in the poems. We describe the features of using and functioning the phraseological units in the poetry of A. Tvardovsky.

Keywords: expression, idioms, phraseological functions, assessment, expressive means.

Экспрессивные средства создают в художественном тексте выразительность. «Экспрессивность (от лат. *expressio* — выражение) — семантическая категория, придающая речи выразительность за счет взаимодействия в содержательной стороне языковой единицы, высказывания, текста оценочного и эмоционального отношения субъекта речи (говорящего или пишущего) к тому, что происходит во внешнем или внутреннем для него мире» [1, с. 637]. В поэтическом тексте экспрессивные средства организованы необычно, так как подчиняются стихотворным размерам, законам рифмы. Интерес в этом аспекте вызывают такие емкие единицы, как фразеологизмы. А. Т. Твардовский активно использует фразеологические единицы для выражения оценки и экспрессии. Но поэт, по наблюдениям литературоведов, «чрезвычайно осторожен в выборе метафор и эпитетов, на возводимом им здании мы нигде не найдем тех орнаментальных излишеств, до которых поэзия обычно большая охотница. Его эпитеты и определения скупы и одновременно точны» [2, с. 263].

Среди авторских средств выразительности особый интерес представляют фразеологизмы — единицы вторичной номинации, основной функцией которых является оценка действительности [3, с. 7], используемые как средства создания и поддержания в тексте экспрессивности. Приведем примеры фразеологических единиц (далее — ФЕ) в стихотворениях и поэмах А. Т. Твардовского, проанализируем особенности выбранных поэтом ФЕ в качестве средств создания экспрессии (все цитаты приведены по изданию: Твардовский А. Т. Стихотворения. Поэмы. М.: Дрофа, 2003).

Золотые были руки, / Мастер чество дорожил («Ивушка»). Золотые руки (экспрес.) — умелые руки [4, с. 467].

С охотой руки приложить — / И сад, как прежде, дому / Заглянет в окна («Дом у дороги»). Прикладывать руку (разг.) — проявить усердие; основательно заняться чем-либо [4, с. 471].

Волнуясь, руки потираю... («За далью — даль»). Потирать руки (разг., экспрес.) — выражать радость, удовлетворение чем-либо, злорадство [4, с. 470].

Готов на все суды и толки / Махнуть рукой («За далью — даль»). Махнуть рукой (разг., экспрес.) — прекратить обращать внимание на кого-либо или что-либо, перестать заниматься чем-либо (с чувством огорчения, досады) [4, с. 302].

Мы видим, что поэт вплетает в ткань произведений фразеологизмы со стилистическими пометами *разговорное* и/или *экспрессивное, шутливое, просторечное, ироничное*. Выбор таких выразительных средств поддерживает общий экспрессивный тон стихотворений и поэм.

Я от скуки — на все руки («Василий Теркин»). На все руки от скуки (разг., шутл.) — о том, кто многое умеет; одновременно занимается разными делами [4, с. 468]. Обратим внимание на эллиптическое предложение. Фразеологический эллипсис, «сокращение одного (обычно глагольного) или нескольких компонентов фразеологической единицы» [5, с. 251], представлен в следующих примерах: *Ни в какие ворота («Теркин на том свете»)* (сравним: *ни в какие ворота не лезет (разг., экспрес.)* — ни в коем случае, никуда не годится, совершенно не подходит что-либо [4, с. 83]); — *Вот уж это никуда! — / Возмущился Теркин («Теркин на том свете»)* (сравним: *это никуда не годится (прост.)* — что-либо сделано очень плохо [4, с. 115]).

Эллиптические предложения как экспрессивное синтаксическое средство присущи разговорному и художественному стилям. В художественный текст поэм о Василии Теркине А. Т. Твардовский намеренно вплетает разговорные варианты сокращенных фразеологизмов в диалоги, погружая читателей в реальный разговор. Ведь для устной разговорной речи характерна ситуативность, т. е. общающиеся герои понимают друг друга с полуслова, поэтому здесь фразеологизмы работают в связке с синтаксическим средством — эллипсисом. Важно отметить, что приведенные в качестве примеров сокращенные и несокращенные фразеологические единицы имеют одинаковое значение.

Кроме собственно фразеологизмов в поэтических текстах А. Т. Твардовского мы находим фразеологизированные синтаксические конструкции — «элементы предложения, обновляемые лишь в одной части и сохраняющие неизменной другую», например: «чем не...», «тоже мне...», «ох уж этот мне...» [5, с. 250]. Например: *Все, что надо. Чем не рай?* («Василий Теркин»); *Поэма будет? Чем не тема!* («За далью — даль»); *Ох, вы, мол, тоже мне, писаки...* («За далью — даль»). Такие конструкции усиливают экспрессивность риторических вопросов и восклицаний.

А. Т. Твардовский активно употребляет ФЕ со словами-соматизмами *рука, нога, голова, нос, глаза*. Безусловно, с этими значимыми частями тела в сознании народа связаны образы-символы, с помощью которых автор дает характеристику героям, ситуации. По мнению Е. Ф. Арсентьевой, фразеологические единицы представляют собой «сгусток культурной информации и позволяют сказать многое, экономя языковые средства, добираясь до глубины народного духа культуры» [6, с. 50]. Приведем примеры употребления.

ФЕ с компонентом *нога*:

— *Теркин, к генералу / На одной давай ноге* («Василий Теркин»). *На одной ноге* (разг., экспрес.). То же, что *Одна нога здесь, другая там*. Употребляется чаще при требовании, приказании — очень быстро сходить, сбегать куда-либо [4, с. 346]. *Ты бы здесь изведаль, воин, / То, что наш изведаль брат. / Ноги б с горя не носили!* («Василий Теркин»). *Ноги не носят* (разг., экспрес.) — кто-либо не может стоять от слабости, усталости, болезни и т. п. [4, с. 346]. Здесь экспрессивность усиливает восклицательная интонация.

ФЕ с компонентом *нос*:

Вот он — в полвершке — противник. / Носом к носу. Теснота («Василий Теркин»). *Носом к носу* (прост., экспрес.) — непосредственно, вплотную, очень близко [4, с. 351]. Экспрессия проявляет себя и в безглагольных предложениях, которые А. Т. Твардовский выбрал для описания крайне напряженной ситуации поединка с противником.

ФЕ с компонентом *глаз*:

Хоть не верь глазам своим («Василий Теркин»). *Не верить ни своим глазам, ни ушам* (прост., экспрес.) — чрезмерно удивляться увиденному и услышанному, недоумевать [4, с. 109]. *Вглядишься — глаз не отвести!* («За далью — даль»). *Глаз не отвести* (разг., экспрес.) — невозможно не смотреть [4, с. 107]. *Глазами ели нас потом* («По праву памяти»). *Есть глазами* (разг., шутил.) — очень пристально рассматривать, смотреть с завистью [4, с. 180].

Когда дружок твой закадычный / При этом не поднимет глаз...; Не пряча глаз, Глядят в глаза («По праву памяти»). *Поднимать глаза* — обращать, устремлять взгляд на кого-либо [4, с. 346]. *Прятать глаза* (разг., ирон.) — стараться не смотреть прямо в лицо кому-либо [4, с. 346].

ФЕ с компонентом *голова*:

Я жил, я был — за все на свете / Я отвечаю головой («За далью — даль») или в усеченном виде в другой поэме: *Отец за сына — головой* («По праву памяти»), что придает большую экспрессивность высказыванию. *Отвечать головой* (экспрес.) — нести личную ответственность за что-либо [4, с. 118]. *Он в новый замысел безвестный / Уже уходит с головой* («За далью — даль»). *С головой* (прост., экспрес.) — полностью [4, с. 119]. *С головы до ног; Новый с ног до головы* («Василий Теркин»). *С головы до ног* (разг., экспрес.) — целиком, полностью [4, с. 119].

Интересно также наблюдать различные варианты одного и того же фразеологического выражения: *Свет пройди* — *нигде не сыщешь* («Василий Теркин»). *Весь (божий, белый) свет* (устар., экспрес.) — абсолютно все [4, с. 480]. *Но ребята — свет пройди* («Василий Теркин»). В данном примере устойчивое выражение не развернуто. Именно этой «недосказанностью» автор достигает экспрессии положительной оценки человека.

Автор выбирает экспрессивные высказывания при оценке солдатской дружбы, бесстрашия и героизма бойцов и в выражении любви к родному краю:

*Не кичусь родным я краем,
Но пройди весь белый свет —
Кто в рожки тебе сыграет
Так, как наш смоленский дед.*

(«Василий Теркин»)

«Свойства слитности, нерасчлененности значений компонентов во фразеологизме обеспечивают его образность, эмоциональность и экспрессивность» [7, с. 168]. Слово *добрый*, входящее в состав фразеологизмов, переносит свое значение положительной оценки на все устойчивое сочетание: *В добрый час* («Страна Муравия»). *В добрый час* (устар.) — пожелание благополучия при отправлении в путь или каком-либо начинании [4, с. 574]. Или: *Добрым словом помяни* («Страна Муравия»). *Поминать добром* (разг.) — вспоминать с благодарностью, хорошо отзываться о ком-либо [4, с. 161].

«Большинство ФЕ с семантикой поведения имеют не столько номинативную, сколько оценочную функцию, природа которой заключается в отрицательной или положительной квалификации той или иной линии, манеры поведения человека, его образа жизни или результата деятельности» [3, с. 4]. Например, при размышлении над лучшим временем года для смерти лирический герой каждое предположение обрывает рифмующимися фразеологизмами, образующими градицию по возрастанию эмоционального признака: *не мед* (разг., ирон.) — что-либо далеко не лучшего качества [4, с. 302], *бросать в дрожь* (экспрес.) — кто-либо испытывает чувство страха [4, с. 45], *рвать душу* (экспрес.) — приносить страдания, терзать, мучить кого-либо [4, с. 458].

*А весной, весной... Да где там,
Лучше скажем наперед:
Если горько гибнуть летом,
Если осенью — не мед,
Если в зиму **дрожь берет**,
То весной, друзья, от этой
Подлой штуки — **душу рвет**.*

(«Василий Теркин»)

Повторы условных союзов порождают экспрессию и подготавливают читателя для восприятия последнего фразеологизма.

Наряду с традиционными фразеологизмами, закрепленными в словарях, поэт использует нечастотные выражения, обладающие больше экспрессивностью. Например, всем известен фразеологизм *и крышка* (прост., экспрес.) — и все, и кончено [4, с. 269]. И автор использует его в тексте: *Вот сейчас тебе **и крышка**, / Вот тебя уже и нет* («Василий Теркин»). Но в другом произведении мы читаем: ***Попадись** такому в руки / Эта сказка — / Тут **и гроб!*** («Теркин на том свете»). *Тут и гроб* — выбор фразеологизма именно в таком виде обусловлен тематикой произведения. Здесь использован еще один фразеологизм. *Попадать в руки* (разг.) — оказываться в чьем-либо распоряжении, владении и т. п. [4, с. 418]. Или: *Дело труба (табак)* (прост., экспрес.) — очень плохо, скверно [4, с. 148]. Автор выбирает менее употребительную форму: ***Дело с отпуском — табак!*** («Василий Теркин»). Необычное заставляет адресата замедлить чтение, остановиться, вспомнить известное.

А. Т. Твардовский не только выбирает экспрессивные фразеологизмы из существующих, но и видоизменяет их:

*Мол, не сразу и Москва,
Что же вы хотите?*

*Сразу ль, нет ли та «Москва»,
Он бы понял сразу!*

(«Теркин на том свете»)

Остановимся на приведенных примерах из поэмы «Теркин на том свете». В обычной речи фразеологизмы в той или иной мере утрачивают свою образность, становятся привычными. Поэтому поэт старается вернуть фразеологизмам образность, освежить их, используя для этого разные приемы, в частности, сокращение количества слов фразеологизма. Автор считает, что достаточно написать часть слов, чтобы читатель восстановил в памяти весь фразеологизм. Например, А. Т. Твардовский вместо фразеологизма «не сразу и Москва строилась» дает только его часть [7, с. 13].

Или автор видоизменяет пословицу «Снявши голову, по волосам не плачут»:

***Снявши голову, кудрей
Не жалеть**, известно.*

(«Теркин на том свете»)

В пословице значение «при большем горе нечего говорить о второстепенной неудаче» выражено односостав-

ным обобщенно-личным предложением. Но автор меняет не только лексический состав (*волосы — кудри; плакать — жалеть*), но синтаксическую модель. В пословице указание на отнесенность к обобщенному деятелю содержится в форме главного члена предложения, представленного формой 3 лица множественного числа (*не плачут*). А А. Т. Твардовский указанное значение выражает односоставным инфинитивным предложением, в котором независимое потенциальное действие не соотносится с деятелем. Действие в таких предложениях не выражено как процесс, а лишь названо как потенциальное. Инфинитив не указывает на отношение действия к моменту речи, следовательно, для инфинитивных предложений свойственна вневременность. Ученые отмечают образный потенциал инфинитивных предложений в поэтической и прозаической художественной речи. Авторское обновление фразеологизмов способствует большей экспрессивной нагрузке текста.

Обратим также внимание на междометные фразеологические единицы (далее — МФЕ), особое двойственное положение которых отмечает в системе языка Е. А. Леонтьева: «Во-первых, они, являясь фразеологизмами, представляют собой устойчивые сочетания слов, обладающие целостным значением. Во-вторых, МФЕ, выполняя функции междометий, обладают признаками междометий, в частности обычно представляют собой отдельное предложение... МФЕ существуют в языке для выражения самых различных чувств, эмоциональных состояний как положительных, так и отрицательных» [8, с. 53].

Черт (тебя, его и т. п.) поberi (возьми) (прост., экспрес.) — выражение возмущения, негодования, досады (иногда восторга) [4, с. 580]. Исходя из определения, делаем вывод о том, что это полиэмоциональная МФЕ: она выражает несколько значений и, что интересно, расположенных в противоположных оценочных зонах. Данная МФЕ в разных контекстах может выражать противоположные оценочные значения:

***Черт тебя возьми**, моя родимая,
Старая Смоленщина моя!..*

(«Смоленщина»)

Автор досадует и негодует. Отнесенность фразеологической единицы в приведенном примере к отрицательной оценочной зоне подтверждается в контексте противопоставлением:

*Деревушки бывшие и села,
Хуторские бывшие края
Славны жизнью сытой и веселой, —
Новая Смоленщина моя.*

(«Смоленщина»)

Сравним: ***Черт вас возьми**, степи, как вы хороши!* (Н. В. Гоголь. «Тарас Бульба»). Здесь выражена другая эмоция фразеологизма: восторг автора.

Разные значения одной и той же фразеологической единицы могут оказаться в зеркально противоположных оценочных зонах.

Сюда же можно отнести и такие фразеологические единицы, как: — *Ах, **вот так!*** («Теркин на том свете»). *Вот так* (разг., экспрес.) — выражение чрезмерного удивления

по поводу чего-либо неожиданно случившегося [4, с. 84]. Или: *Смотрят люди: вот так штука! / Видят: верно, — жив солдат* («Василий Теркин»). *Вот так штука!* (прост., экспрес.) — выражение удивления или разочарования [4, с. 84]. Удивление могут вызвать эмоции как положительной, так и отрицательной оценочной зоны. Но в обоих случаях эмоция будет выражена экспрессивно. Таким образом, характер оценки полиэмоциональных фразеологизмов целиком зависит от контекста и интонации.

Русская фразеология содержит богатейшие средства речевой выразительности, которые Александр Трифонович Твардовский умело использует для придания поэтическим текстам особой экспрессии и национального колорита.

1. Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 704 с.

2. Макаров А. Н. Александр Твардовский и его книга про бойца / *Серьезная жизнь* : ст. М. : Советский писатель, 1962. 619 с.

3. Яхина А. М. Оценочность как компонент значения фразеологических единиц в русском, английском и татарс-

ком языках (на материале глагольных ФЕ, обозначающих поведение человека) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008. 23 с.

4. Фразеологический словарь русского языка. 2-е изд. СПб. : Виктория плюс, 2008. 608 с.

5. Лекант А. П. Эллипсис как проблема синтаксиса и фразеологии // *Очерки по грамматике русского языка*. М. : Изд-во МГОУ, 2002. 312 с.

6. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, стилистически ориентированных на человека, в русском и английском языках и вопросы создания русско-английского фразеологического словаря : дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 1993. 329 с.

7. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. 3-е изд., стер. М. : ФЛИНТА, 2011. 480 с.

8. Леонтьева Е. А. Эмоционально-оценочные возможности междометных фразеологических единиц в современном русском языке, М., 2000. 189 с.

© Головня М. В., 2019

УДК 81:39

Науч. спец.: 10.02.20

Ле Тхи Фьонг Линь
Le Thi Phuong Linh

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ ВЬЕТНАМСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Интенсивное развитие экономического сотрудничества между Россией и Вьетнамом в настоящее время открывает большие перспективы для развития экономики двух стран, что невозможно без знаний национально-культурной специфики бизнес-коммуникации. В данной статье посредством анализа текстов электронной деловой переписки между российскими и вьетнамскими партнерами предпринимается попытка выявления лингвокультурологического аспекта бизнес-коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая картина мира, деловые бумаги.

INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT (ON THE EXAMPLE OF VIETNAMESE AND RUSSIAN)

The intensive development of economic cooperation between Russia and Vietnam in recent years opens up great prospects for developing the economics of the two countries, which is impossible without knowledge of the national and cultural specifics of business communication. In this article, by analyzing the texts of electronic business correspondence between Russian and Vietnamese partners, an attempt is made to identify the linguocultural aspect of business communication.

Keywords: intercultural communication, language picture of the world, business correspondence.

Описание лингвокультурологического аспекта бизнес-коммуникации требует обращения к понятию «языковая картина мира» (далее — ЯКМ), введенному в научную языковую терминологическую систему Л. Вайсбергером и активно разрабатываемому в современной лингвистике.

Согласно Ю. Д. Апресяну, ЯКМ представляет собой способ концептуализации мира, который отражается в некоем определенном естественном языке как философская концепция единой системы взглядов коллектива или народа [1, с. 39]. Е. С. Яковлева определяет ЯКМ как «зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового

коллектива схему восприятия действительности», «мировидение через призму языка» [2, с. 47]. Понимание ЯКМ как совокупности знаний о мире, закрепленных и отраженных в языке, характерно для многих лингвистов [3, с. 156; 4, с. 57–58; 5, с. 179; 6, с. 80–81; 7, с. 9; 8, с. 5–6].

Для сравнительных исследований важен тезис о национальной специфичности ЯКМ, которую важно учитывать в условиях межкультурной бизнес-коммуникации.

Известно, что различия в ЯКМ часто приводят к коммуникативным неудачам. Материалом для статьи послужили тексты электронных деловых писем, направленных русски-

ми партнерами вьетнамским. Письма адресованы вьетнамцам, знающим русский язык, поэтому написаны по-русски. Для нашего исследования важно, что, несмотря на владение языком, вьетнамские партнеры испытывают трудности в восприятии текста из-за несоответствия национальных традиций бизнес-коммуникации.

Начнем с примеров, демонстрирующих возможность коммуникативного сбоя, вызванного расхождениями в грамматическом строе двух языков и связанными с этим расхождением лингвокультурологическими различиями.

Письмо № 1*

24.05.2018, 17:30, «Кисетов Станислав Владимирович» <stanislav.kisetov@unicnrf.ru>:

Уважаемые коллеги,
Скажите, получены ли образцы?
Best Regards,
Kisetov Stanislav
Manager for South Asia and Oceania

Письмо № 2

03.07.2018, 11:30, «Кисетов Станислав Владимирович» <stanislav.kisetov@unicnrf.ru>:

Уважаемые коллеги, здравствуйте.
Александра Николаевича срочно вызвали к Управляющему Директору.
Сможем организовать скайп только с 13:00 до 14:00.
Сможете перенести скайп с компанией на это время?
Либо нужно будет организовывать другой день.
Спасибо.
Best Regards,
Kisetov Stanislav

Как видим, в письмах использованы пассивные и безличные конструкции, свойственные русской деловой корреспонденции и реализующие такие ее значимые особенности, как объективность и безличность: *Скажите, получены ли образцы?* (письмо № 1), *Александра Николаевича срочно вызвали к Управляющему Директору, Либо нужно будет организовывать другой день* (письмо № 2). Для вьетнамских партнеров эти выражения необычны и вызывают трудности при восприятии, так как во вьетнамском языке нет категории безличности, а пассивные структуры употребляются только с целью акцентирования субъективности действия. Понятными для носителей вьетнамского языка будут синонимичные употребленным в письмах выражения: *Скажите, пожалуйста, получили ли **Вы** образцы?*; *Александр Николаевич не может участвовать в скайп-конференции сейчас, так как Управляющий Директор срочно вызвал его / Александр Николаевич не может участвовать в скайп-конференции сейчас, так как он срочно вызван Управляющим Директором; Либо **мы** будем организовывать другой день.*

Следующий пример также демонстрирует трудности при восприятии объема и формы текста, ведущие к искажению понимания его смысла.

Письмо № 3

24.05.2018, 17:30, «Кисетов Станислав Владимирович» <stanislav.kisetov@unicnrf.ru>:

Накладная во вложении.
Прошу Вас проверить.
Best Regards,
Kisetov Stanislav

Такой текст труден для вьетнамских партнеров, во-первых, по причине своей краткости. Такая лаконичность свойственна деловой корреспонденции в русском языке, но противопоставлена вьетнамскому речевому этикету, требующему использования полных предложений с наличием подлежащего действия и служебных слов, функция которых — снижать категоричность речи. Во-вторых, вызывает сложности содержащийся в письме оборот *Прошу Вас проверить*, возможный с точки зрения носителя вьетнамского языка только в условиях жесткой субординации.

Последнее обстоятельство подчеркивает различия в тональности языковых деловой переписки на русском и на вьетнамском языках. Деловая переписка на русском языке характеризуется императивностью, реализуемой, в частности, в таких клишированных оборотах, как: *Прошу Вас + инфинитив...*; *Просьба + инфинитив...*; *Обращаемся к Вам с просьбой...*; *Напоминаем Вам о...* Коммерческое письмо во вьетнамском языке, напротив, должно выражать интенции вежливости и учтивости. Приведем пример.

Письмо № 4 (ответ вьетнамского партнера + дословный перевод на русский)

01.11.2017, 11:06, «EXIM AMISU» <amisu.exim@gmail.com> Dear chị Linh, Em gửi chị thông tin cơ bản về tài khoản ngân hàng bkn em. Cmn thời hạn ttn dụng em đang yêu cầu ngân hàng cung cấp và sẽ bổ sung cho chị sau ạ. Em cảm ơn, Hoa	Дорогая старшая сестра Линь, Отправляю вам основную информацию о нашем банковском счете. А срок кредита мы ждем от банка и будем отправлять Вам позже (слово «а» невозможно перевести). Я (младшая сестра) благодарю! Хоа
--	--

В данном письме использована калька с английского *Dear* (Дорогая) в сочетании с традиционными для вьетнамского языка местоимениями родственного вокатива *старшая сестра* (в приветствии) и *младшая сестра* (благодарность в завершении письма). Персонифицированная подпись *Хоа* усиливает ощущение близких отношений между адресантом и адресатом, что способствует установлению доверительного контакта в международной бизнес-коммуникации. Модальное слово *а* подчеркивает благожелательность и уважительность пишущего к читающему.

Выбор лексических единиц может не только нарушать представление о должной эмоциональной тональности письма, но и исказить изображаемую неязыковую действительность. В качестве примера приведем следующую ситуацию. При отправке образцов партнерам во Вьетнаме для регистрации бизнес-лицензии в описании товара была представлена следующая информация:

* В этом и следующих примерах сохранены орфография и пунктуация оригинала.

№	Полное описание товара	Кол-во	Ед. изм. (кг, шт., л)
1	ШОКОЛАД_Аленка_шоу_б_1/15	42	шт.
2	ШОКОЛАД_Аленка_много_молока_1/100	5	шт.
3	КОНФ_ВЕС_Коровка_Шоколадный вкус_1/150	3	шт.

Данное описание вызывает у вьетнамских партнеров трудности при восприятии в связи с выбранной единицей измерения. Русскому *штука* во вьетнамском языке соответствуют слова *sbi, mẫu, miếng, mảnh, chiếc*. Однако все они во вьетнамском языке имеют другой денотат — кусочек шоколада. Следствием этого является то, что вьет-

намские партнеры не могут определить форму упаковки товаров и правильно описать товар для таможни Вьетнама, а в результате — получить образцы. В реальности упаковкой товара является коробка, а товаром — плитка шоколада. С точки зрения носителя вьетнамского языка описание должно быть следующим:

№	Название	Упаковка	Кол-во	Ед. изм.
1	ШОКОЛАД_Аленка_шоу_б	Коробка из 42 плиток шоколада по 15 г	1	Коробка (hộp)
2	ШОКОЛАД_Аленка_много_молока	Плитка шоколада с весом 100 г	5	Плитка (thanh)
3	КОНФ_ВЕС_Коровка_Шоколадный вкус	Пакет из шоколадных конфет с весом 100 г	3	Пакет (gói, túi)

Еще один пример коммуникативной неудачи, связанный с лингвокультурными особенностями, представлен в следующем тексте.

Письмо № 5

From: Елена Тудиярова

Sent: Tuesday, April 24, 2018 11:01 AM

To: Прихно Александр Николаевич; 'Phuong Linh'; 'Елена Ерофеева'; 'Irina Ipatova'

Subject: RE: Fw//: RED APRON — UNICONF

Александр, доброе утро!

Хотели бы прояснить вопрос под пунктом 3.

Мы проконсультировались в DHL, нам подтвердили, что возможно указать в инвойсе значение «Подарок» или «Для личного пользования» в случае если получатель будет физическое лицо, без ссылки на юридическое. Стоимость в этом случае все равно указывается, но минимальная, главное до 50 долларов США. В идеале, чтобы у таможни Вьетнама не возникло вопросов, и получение образцов не вызвало у клиента сложностей как в прошлый раз, отправлять тоже от частного лица, если это возможно.

Александр, еще просьба, чтобы уменьшить вероятность ошибок и негатива от них, пришлите нам, пожалуйста, заполненный инвойс до отправки образцов, мы перешлем его клиенту, чтобы он подтвердил, что все заполнено как надо.

С уважением,

Елена Тудиярова

Генеральный директор

GlobalRusTrade

Письмо № 6

Кисетов Станислав Владимирович

stanislav.kisetov@uniconf.ru

17.11.17 в 15:33

Вам и еще 5

ISO 22 000.7z7ZХАСП. 7z7Z

Коллеги,

Оперативно подготовить данные сертификаты не представляется возможным.

С образцами отправим Certificate of origin.

По поводу Health, в РФ такой сертификат не выдается.

Сертификат соответствия примерно тоже самое.

Во вложении, ISO 22 000 по фабрикам, ХАСП.

Best Regards,

Kisetov Stanislav

В первом письме, как мы видим, содержится отсылка к прошлому опыту, в котором произошло то, что *вызвало у клиента сложностей как в прошлый раз*. Проблема возникла потому, что при отправке образцов партнерам во Вьетнаме, если в инвойсе (накладной) указана информация отправителя и получателя, являющихся юридическими лицами, то груз считается контрактным, коммерческим товаром. Для получения такого товара по приказу 3648/ҚД-ВСТ Министерства промышленности и торговли Вьетнама о торговле пищевыми изделиями требуется справка для импорта товаров, выданная Министерством промышленности и торговли Вьетнама и состоящая из следующих документов:

1) бизнес-лицензия на этот товар;

2) сертификат о происхождении товара (Certificate of Origin);

3) сертификат свободной продажи товара (Certificate of The Free Sales), т. е. свидетельство о том, что товары могут без ограничений законно продаваться или распространяться, что одобрено регулирующими органами страны происхождения; и др. Процесс подготовки таких документов занимает много времени и сил, что отмечается в письме 6. В нем же содержатся указания на несоответствие российской и вьетнамской таможенных практик, в том числе на различия в терминологии: *По поводу Health, в РФ такой сертификат не выдается. Сертификат соответствия примерно тоже самое*, а в реальности, это пока является только образцом для тестирования.

Обозначенные трудности могут быть сняты, как кажется, на уровне слов: если в накладной, вместо кажущегося очевидным русским партнерам выбору, указать *получатель, являющийся физическим лицом* и значение груза — «Подарок» или «Для личного пользования», проблем не возникнет (см. письмо № 5).

Проанализированные примеры свидетельствуют о том, что для удачного ведения международного бизнеса необходимо не только знание языка, но и знание широкого диапазона лингвокультурных особенностей, в том числе речевого этикета и стереотипов картины мира партнеров, проявляющихся в выборе лексических, грамматических, коммуникативных единиц, соответствующих ожиданиям адресата. Как неверный выбор языковых средств, так и незнание традиций, обычаев, культуры, законов, системы образования, природы и т. п. — словом, того, что в совокупности составляет содержание языковой картины мира, приводит к коммуникативным неудачам.

1. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография // Избранные труды. М.: Школа «Языки русской Культуры», 1995. Т. 2. 767 с.

2. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия). М.: Гнозис, 1994. 344 с.

3. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: Институт русского языка РАН, 1999. 180 с.

4. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.

5. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173–204.

6. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012. 696 с.

7. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.

8. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 189 с.

© Ле Тхи Фыонг Линь, 2019

УДК 81'373.613
Науч. спец.: 10.02.20

С. Ю. Нейман, С. Г. Дальке
S. Yu. Neiman, S. G. Dalke

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ И УНИФИКАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ В НОВЫХ ГЛОБАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена современным англоязычным заимствованиям в русском и немецком языках. Актуальные тенденции функционирования заимствований характеризуются как сочетание экстралингвистических и внутриязыковых факторов, а также вызовов быстрой глобальной коммуникации, наиболее яркими из которых являются чистая транслитерация, смысловая диверсификация, позитивный контекст, сжатая морфологическая форма заимствованных слов и частота их практического использования в устной и письменной речи. Концепция иллюстрируется на примере англицизмов бренд, брендинг.

Ключевые слова: англицизмы, русский язык, немецкий язык, глобальная коммуникация, бренд, брендинг.

MODERN TENDENCIES OF BORROWING AND UNIFICATION OF ENGLISH WORDS IN NEW GLOBAL COMMUNICATION ENVIRONMENT

The article is devoted to modern English borrowings in Russian and German languages. Current tendencies in the functioning of borrowings are characterized as a combination of extralinguistic and intra-linguistic factors, as well as challenges of rapid global communication, the most striking of which are pure transliteration, semantic diversification, positive context, compressed morphological form of borrowed words and the frequency of their practical use in oral and written speech. The concept is illustrated by the example of English borrowings brand, branding.

Keywords: English borrowings, Russian language, German language, global communication, brand, branding.

Глобальное влияние английского языка повсеместно и очевидно. Структурное и фонетическое разнообразие языков в современном мире уже не служит препятствием для распространения английского как средства международного общения. Информационная среда, окружающая нас, делает мир более быстрым и изменчивым. Развитие влечет за собой новые изменения, и при этом они устаревают еще быстрее. Жизнь инноваций становится все короче. Страны-лидеры мировой экономики приспособляют быстро возникающие изменения для практического использования и «провоцируют новые нестандартные решения

и открытия. Таким образом, скоростная динамика и изменчивость — это перманентное свойство текущего этапа развития мира» [1, с. 15].

Россия — часть ускоряющегося информационного потока. Каждый день мы тратим время на обработку значительного объема входящей информации и еще больше времени на то, чтобы встроить в информационный поток ответный вклад. Времени для анализа самой «прокачиваемой» информации остается все меньше и меньше. С другой стороны, современная ментальная модель действительности способствует порой равнодушному наблюдению

за происходящими изменениями и нежеланию изобретать свой русский коммуникативный мир заново.

Язык как уникальная рефлексия не может не реагировать на подобную ситуацию. В статье А. Ю. Корнеевой утверждается, что русский язык за годы трансформационного периода страны конца XX — начала XXI в. заимствовал из других языков до 40 тыс. слов и терминов [2, с. 57]. Если вдуматься, это колоссальное количество, которое может вызывать обоснованные сомнения. Но в течение пары часов образованный человек в состоянии насчитать до 300 слов-заимствований, переданных способом только транслитерации без каких-либо системно-языковых изменений. Подавляющее большинство из них заимствованы из английского языка.

В такой ситуации весьма актуальна задача определить тенденции заимствования англицизмов, характерные для современной эпохи, и попытаться ответить на вопрос, почему в русском языке, да и не только в русском, не находится адекватной замены для обозначения новых явлений и понятий не только в области технических или бытовых знаний, но и в гуманитарной, более филологически «обработанной» и в какой-то мере более консервативной, сфере.

Дискуссии и полемика в отношении оценки влияния англоязычных заимствований общеизвестны [3; 4; 5; 6; 7]. Анализу роли англицизмов посвящены современные работы Н. В. Баско [8], Е. А. Земской [7], А. И. Дьякова [9], С. В. Воробьевой [10], Л. Тилеманна [11], серьезные исследования принадлежат Л. А. Вербицкой [3; 4], Ю. Н. Караулову [12], Г. Н. Складневской [13], Л. П. Крысину [14] и др. Большинство исследователей разделяют идею междисциплинарного характера современных знаний. Национальные языки зачастую не успевают за бурными научно-техническими изменениями не только в глобальном масштабе, но и в своей стране. Общество выдвигает социальный запрос на терминологизацию новых понятий, реалий и процессов современного мира как в сфере научно-технических и гуманитарных знаний, так и в повседневной жизни, а международное сотрудничество, научные контакты, сетевой обмен информацией предоставляют скоростные пути решений возникающих семасиологических и ономазиологических проблем с помощью языка, претендующего на роль универсального средства коммуникации как наиболее доступного источника слов и терминов.

В поисках решения поставленных задач представляется поучительным и интересным проанализировать сложившуюся ситуацию на примере вхождения в русский язык английского слова *brand*, а его производного *branding* — в немецкий. Данное заимствование из английского языка в русский и немецкий широко представлено во всех современных контекстах — политическом, экономическом, медийном, в сфере культуры и моды, музыки и спорта, в повседневной жизни. Но интерес к нему ограничивается в основном лишь описанием самого феномена бренда.

Слово *бренд* произошло от древнескандинавского *brande* со значением «жечь» и «огонь»: этим словом называлось клеймо, которым владельцы скота помечали своих животных. Староанглийское *brond* означает «горящее дерево», «факел». В словаре Вебстера мы находим, что слово произошло от древневерхнемецкого *brinnen* в форме

brant и в английском языке восходит к древнеанглийскому *byrnan*, *bieman* и *brinnan*, в среднеанглийский период превращается в *birnan* и *brond* [15]. По данным этимологического онлайн-словаря, слово происходит от древнего корня **gwher-* «греть (на огне)» [16]. Кстати, от этого продуктивного корня происходят русские слова *гореть*, *греть*, *горе* и *горький*; греческое *θερμός* «теплый»; английские *burn* «гореть» и *brandy* «крепкий алкогольный напиток» также сопоставимы с данным корнем [17].

По материалам словарей в этимологической эволюции слова можно выделить три даты:

1522 г. — приобретение значения «идентификационная метка, сделанная раскаленным металлом»;

1570 г. — появление выражения *brand-new*, что дословно означает *fresh from fire* «только что с огня»;

1827 г. — появление значения «особая метка товара» [18].

В словаре терминов изобразительного искусства сообщается, что юридически понятие «бренд» закрепилось в Англии в 1266 г., и причиной явился факт, что законодательство того времени требовало от булочников отличительных знаков на всей произведенной ими продукции. По мнению авторов словаря, использование самого понятия началось еще в Древнем Египте, а клеймо стали ставить на изготовленные кирпичи 2 700 лет до н. э. [19]. Таким образом, несмотря на некоторые расхождения в трактовке развития значения слова *brand* разными словарями, можно заключить, что клеймение предмета и не только его — явление, а следовательно, и понятие, достаточно древние, но в английском языке по мере функционирования слова его понятийное поле стало значительно расширяться.

Современные словари английского языка дают следующие толкования слова *бренд*: **1)** a type of product made by a particular company [of] (*вид продукции, сделанный конкретной компанией*), **2)** brand of humour/politics/religion etc; a particular type of humour, politics, etc (*особый вид юмора, политики и т. д.*), **3)** a mark made or burned on animals kin that shows who it belongs to (*клеймо, тавро*), **4)** literary a piece of burning wood (*головешка, кусок обугленного дерева*), **5)** poetic as word (*меч*) [20]. Кембриджский словарь расширяет значение 2 «особый вид юмора, политики и т. д.», приведенное в словаре Лонгмана, до «a particular type of something, or away of doing something» (*особый вид чего-либо или способ что-то делать*) [21]. Обращение к другим английским толковым и переводным словарям дает практически такую же картину [22; 23; 24]. Филиация значений отражает степень частотности употребления и функциональную направленность семантики слова. Итак, первые два значения охватывают широкий набор предметов и явлений, а третье и четвертое — обозначают вполне конкретные вещи. Такая структура значения слова и лаконичная внешняя форма, возможно, и способствуют удобству его заимствования.

При работе с различными словарями не удалось отыскать информацию о фиксации собственно современного терминологического значения слова *brand*. По мнению Л. Ю. Драгиловой, бренды (т. е. явление и, скорее всего, само слово в более специализированном значении) «появились в 1870 г. как альтернатива огромному количеству

товаров с сомнительной репутацией и невысоким качеством, наводнившим США», когда «в Америке, как почти везде в мире, заводчики выпускали безликую продукцию — мыло, крупы, лампы, которые, так и не приобретя имени собственного, выкупались оптовиками для дальнейшей продажи через мелкие лавки и большие магазины» [25].

В «Новом большом русско-английском словаре» (ABBYY Lingvo) у слова *brand* мы находим перевод: 1) орудие клеймения, 2) тавро, печать, знак, 3) пятно (на репутации), клеймо позора [26]. Англо-русский словарь, изданный в Кембридже, прибавляет перевод *марка, разновидность* [27].

Отечественные специальные словари предлагают большой набор значений и толкований слова *бренд*. Отчасти это объясняется тем, что *бренд* — слово, буквально «ворвавшееся» в русский язык и ставшее за короткое время необычайно популярным. Его активное использование датируется началом 90-х гг. XX в. и первоначальным использованием только в сфере маркетинга [28]. Сегодня термин *бренд* используется в более широком смысле: 1. Бренд — престижная, популярная, хорошо известная торговая марка: «Остаются только те товары, имеющие требуемые рынку маркетинговые характеристики, и в раскрутку которых владелец бренда вложил определенные, часто вполне весомые усилия» [28]; 2. Бренд — источник добавленной ценности, помимо той, которую дает продукт как таковой (когда имеются ввиду только его потребительские свойства): «Только бренд, подобно выдержанному вину, растет в цене, становясь главным активом компании. Не случайно 96 % почти 80-ти миллиардной стоимости компании *Coca-Cola* составляет бренд» [28]; 3. Бренд — как символ торговой марки, сумма всех ментальных связей, которые образуются между покупателями и владельцами бренда [29]: «Бренд — это легенда, ежедневно дающая жизнь тысячам новых дерзких покорителей информационных просторов» [25].

Поведение современного человека определяется не объективными свойствами окружающего мира, а тем, как он отображает мир, создавая в своем воображении некоторую вторую реальность. Значит, возникает и соблазн воздействовать на эту так называемую вторую реальность как более эффективный способ влияния на человека по сравнению с усилиями по изменению окружающего объективного мира. Бренд как раз и относится к таким способам воздействия на человека [1, с. 8], т. е. становится элементом социального управления. В книге «Брендинг города» находим, что эта система воздействия появилась задолго до того, как возник сам термин в английском языке: в истории США имеется много примеров, когда нечестные земельные спекулянты изобретательно рекламировали городки, которые возникали в период освоения Дикого Запада. С тех пор за брендингом тянется шлейф подозрений в недобросовестном ухищрении, и отсюда возникает основная проблема бренда — его соотношение с первой реальностью [1, с. 4]: «В глобализирующемся обществе принято пользоваться брендами, но не принято их произносить. Могушество и влияние брендов растут, но хорошо ли это? Все признают успешность брендов, но далеко не все считают, что это справедливо. ...в некоторых аудиториях (это слово) является чуть ли не ругательным» [1, с. 8].

Однако в русскоязычной сфере употребления слово *бренд* не несет никакой отрицательной коннотации. Иллюстрацией может служить пример перевода с английского на русский язык, представленный в словаре: «Pressure has been brought to bear particularly on large transnational companies with **well-known brand names** an extensive supply chain...» — «Особое давление было оказано на транснациональные компании, обладающие **хорошей репутацией** и обширной системой поставок...» [30]. Русский язык не смог пока предложить адекватной замены слову *бренд* — словосочетание *торговая марка* часто соотносится с прошлой экономической ситуацией и выглядит несовременно. По мнению маркетологов, использование понятия «бренд», в отличие от «торговая марка», облегчает общение с зарубежными коллегами. Специалисты считают, что бренд и торговая марка, как и понятие «товарный знак», совсем не одно и то же: бренды — это те торговые марки, которые достигли высокого уровня известности и лояльности и превратились в сознании покупателя в некую символическую ценность [31, с. 96], фигурируют даже конкретные количественные показатели, выявляющие момент (меру), когда торговая марка превращается в бренд [32, с. 6]. Торговая марка интерпретируется как маркированный продукт, представляющий собой набор внешних атрибутов, выделяющих товар или компанию среди других товаров и компаний в рамках товарной категории [33, с. 11]. Товарный знак — понятие юридическое и границы его применения ограничены правовой областью [34].

Неудивительно, что данный англицизм начинает приобретать дополнительные семы в составе значения и объем понятия становится масштабнее:

- бренд как энергия, т. е. мера способности бренда влиять на покупателя, связанная с его покупательской верностью;
- бренд как капитал — концепция, рассматривающая бренд как материальный, так и нематериальный актив, который можно покупать и продавать;
- бренд как индивидуальность — это персонификация образа бренда в сознании потребителя, выраженная в терминах индивидуальных черт человека;
- бренд как обещание — это выгоды и преимущества, которые ожидают получить потребители от данного бренда;
- бренд как ценность — термин, используемый для описания финансовой ценности бренда;
- бренд как эмоциональный капитал — отражение эмоциональной лояльности сотрудников бренда компании [29; 35].

Из общего контекста отобранных для рассмотрения 200 примеров, взятых из русскоязычных текстов разного характера и тематики, очевидно, что термин *бренд* несет положительную коннотацию и само понятие обладает концептуальными признаками значимого, успешного и перспективного дела или события. Стоит обратить внимание на атрибутивную характеристику слова, усиливающую общее впечатление высокой значимости: *яркий, перспективный, хороший, сильный*.

Одно из наблюдаемых явлений в сфере языковой практики, — это то, что слова, такие как *бренд*, из специального языка легко перемещаются в сферу общеупотребимого языка. В уже упомянутой статье А. Ю. Корнеевой высказывается мнение, что лишь небольшой объем терминов-заимствований переходит в разряд общеупотребимой лексики [2, с. 58],

но мы считаем, что скорость и темпы коммуникации меняют традиционные представления. Этому также способствуют такие экстралингвистические факторы, как повышение экономической грамотности российского общества, повсеместное распространение интернета и то, в каком профессионально значимом и социальном контексте «работает» заимствованное слово. В результате у такого слова-заимствования появляется значение, соотношенное уже с русской действительностью, т. е. происходит расширение семантического наполнения слова в языке-реципиенте.

С другой стороны, существует и внутриязыковое, системное влияние: заимствованное из английского языка слово, как правило, короче и часто охватывает содержательно то, что в русском языке на этапе терминологизации активно меняющегося знания приобретает форму многокомпонентного терминологического словосочетания или описательного оборота. Часто заимствованный и ставший популярным термин вместо сужения значения, расширяет свой объем или становится многозначным. Возможно, именно этот процесс способствует расширению сферы употребления слова или его детерминологизации. Подобная ситуация характерна не только для слова *бренд*. Очень похожий процесс наблюдается для заимствованных терминов *кластер*, *тренд*, *ребрендинг*, *контент*. Появляются гибридные образования: *бренд-студия*, *брендинг-стратегия*. Одним из сильных аргументов служит и то, что функционально активные слова достаточно быстро развивают свои словообразовательные и словоизменительные парадигмы: *развитие бренда*, *культовые бренды*, *множество брендов*, *брендинговое агентство*, *брендовый герой*, *одежда брендовых марок*, *раскручиваемый бренд* [35].

Современные тенденции, влияющие на процесс заимствования англицизмов, не сводятся только к роли экстралингвистических факторов. Морфологическое строение самого английского слова и особенности его синтаксических связей способствуют более легкому проникновению его в язык-реципиент. Обратимся к немецкому языку. Если мы сравним английское *Banker* и немецкое *Bankfachmann* или английское *Management* и немецкое *Unternehmensleitungen*, то очевидно, что англицизмы имеют более краткую форму по сравнению с аналогичными по значению немецкими словами и таким образом служат экономии языковых средств. Следует сразу же оговориться, что общая германская основа этих языков имеет свое значение. Однако, как нам представляется, большую силу набирает другой фактор: динамичность современной коммуникации, телеграфный стиль общения, скорость развития социума, в том числе и научно-технического, заставляет язык как отражение объективного мира расширять свои внутренние системные механизмы.

При заимствовании в немецкий язык у англицизмов часто имеются немецкие синонимы, например, соответствующие современному понятию бренда в немецком языке: *Markenname*, *Marke*, *Typus* [36]. Эквивалентами англицизма *Branding* в сфере функционирования будут *Markenführung*, *Brandmarkung*, *Markenaufbau*, *Markenpflege*, *Markenentwicklung*, *Warenzeichenpolitik*, все они сложные слова или композиты, причем одно из них *Brandmarkung* является гибридным образованием — явление, которое отмечается лингвистами, исследующими англицизмы в не-

мецком языке [11; 37]. Если в профессиональной сфере мы сталкиваемся с необходимостью именовать процессы, связанные с прибавлением статусности и маркетинговых свойств товару или услуге, то немецкий язык использует именно заимствованное из английского слово *Branding* со значением: *Entwicklung von Markennamen (развитие торговых марок)*.

Объяснение подобным языковым фактам мы видим в следующем: языковые механизмы системы передачи динамического процесса в английском языке являются широко развитыми и весьма актуальными. Скорее всего, английское *branding* достаточно кратко и точно соответствует характеру объективированной ситуации и поэтому становится предпочтительным. В итоге обозначение нового процесса или деятельности не требует развития сложного составного слова, не входит в противоречие с системными свойствами немецкого языка и поэтому удобно. Показателен тот факт, что англицизмы, употребляемые в немецком языке, сохраняют часто свое английское звучание: слово *Branding* — один из таких примеров. Таким образом, на подобных примерах мы наблюдаем взаимодействие экстралингвистических факторов и факторов, связанных со внутриязыковыми свойствами немецкого языка.

Изучение отдельного англицизма в сфере фиксации и его производного в сфере функционирования в разных языках в условиях скоротечной глобализации приводит нас к определению ряда тенденций, характерных для новых коммуникативных условий и в определенной степени сходных в разных языках:

- 1) современные экстралингвистические факторы могут менять сроки и характер процессов ассимиляции заимствованных слов в языке-реципиенте;
- 2) лексикализация заимствований происходит ускоренными темпами в новых коммуникативных условиях;
- 3) наблюдается тенденция к большей активности словообразовательных механизмов принимающего языка;
- 4) лаконичность английских слов сообразна ускоренным темпам глобализации и влияет на процесс заимствования;
- 5) широкое и удачное проникновение англицизмов не только в терминологию, но и в общий язык в неадаптированном виде характерно как для русского, так и для немецкого языков, причем с сохранением в немецком графики фонетических особенностей языка-донора;
- 6) становление глобального коммуникативного пространства осуществляется, в частности, через процесс заимствования английских слов и их востребованность обществом;
- 7) масштабное повседневное присутствие «престижных» англицизмов в русском и немецком языках отражает предпочтение общества в более прагматичном и облегченном коммуникативном пространстве;
- 8) на процесс адаптации слова влияет не морфологические характеристики заимствованного слова, а частотность его употребления.

1. Визгалов Д. В. Брендинг города. М. : Фонд «Институт экономики города», 2011. 160 с.

2. Корнеева А. Ю. Активные процессы в русской экономической терминологии последних десятилетий // Вестник

Российского университета дружбы народов. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 5. С. 54–63.

3. Вербицкая Л. А. Русский язык в современной России // Болгарская русистика. София, 2016. № 1. С. 9–17.

4. Вербицкая Л. А. Сохранить прекрасный русский язык — наша задача // Слово и текст в диалоге культур. М. : ГИРЯП, 2000. С. 54–66.

5. Montenay Y. La langue française face à la mondialisation. Édition: Les Belles Lettres, 2005. 308 p.

6. Schmitz H.-G. Amideutsch oder deutsch? — Zur Geschichte und Aktualität der Fremdwortfrage // Germanische Jahrbuch der GUS "Das Wort" 2002. S. 148.

7. Земская Е. А. Специфика семантики и комбинаторики производства слов-гибридов // Slavische Wortbildung: Semantik und Kombinatorik. Münster ; London ; Hamburg, 2002. S. 157–169.

8. Баско Н. В. Иноязычное влияние: угроза или благо // Известия вузов. Сер. Гуманитарные науки. 2017. № 8(1). С. 5–61.

9. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура. Новосибирск : Новосибирский институт экономики, психологии и права, 2003. С. 35–43.

10. Воробьева С. В. Грамматическая ассимиляция новейших англицизмов в русском языке // Вестник Минского государственного университета. Сер. 1. Филология. 2009. № 5(42). С. 178–186.

11. Thielemann L. Anglizismen im Deutschen. URL: <http://lars-thielemann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm> (дата обращения: 05.02.2019).

12. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Ленанд, 2018. 264 с.

13. Складаревская Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. Сеул, 2001. № 6. С. 177–202.

14. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое. М. : Языки славянской культуры. 2004. 888 с.

15. Webster's ninth new collegiate dictionary. Springfield, MA : Meriam-Webster, Inc. 1983. 1563 p.

16. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 05.02.2019).

17. Интернет-словарь «Глагол» // Словарь-справочник. URL: <https://www.pervoobraz.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

18. Этимолого-экономический словарь: Современный толковый экономический словарь с кратким этимологическим анализом терминов на русском, английском и китайском языках / сост. Н. И. Фокин, П. Н. Фокин. URL: <http://srv-elib-01.dvfu.ru:8000/cgi-bin/edocget.cgi?ref=/65/fokin32.pdf> (дата обращения: 05.02.2019).

19. Словарь терминов изобразительного искусства // Словари, энциклопедии и справочники. URL: <https://www.slovar.cc> (дата обращения: 05.02.2019).

20. Longman Dictionary of Contemporary English. Fourth Edition. Longman Dictionaries. 2004. 1668 p.

21. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Fourth Edition. Cambridge University Press. 2013. 1856 p.

22. The Oxford Dictionary of Current English. Fourth Edition. Oxford University Press. 2009. 1769 p.

23. Collins: Free Online Dictionary. URL: <https://collinsdictionary.com> (дата обращения: 05.02.2019).

24. Oxford University Press. URL: <https://babla.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

25. Драгилева Л. Ю. Брендинг — марочная политика. URL: <https://www.vvsu.ru/files68EC1277-3273-4AD8-B55-2BFF> (дата обращения: 05.02.2019).

26. Новый большой русско-английский словарь. URL: ABBYY Lingvo (дата обращения: 05.02.2019).

27. Cambridge Learner's Dictionary English-Russian. Cambridge University Press, 2013.

28. Сайт «Записки маркетолога». Словарь терминов маркетинга. URL: <http://www.marketch.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

29. История развития науки об управлении торговой маркой. URL: <http://powerbranding.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

30. Glosbe: англо-русский онлайн-словарь. URL: <https://glosbe.com/en/ru/brand%2520identity> (дата обращения: 05.02.2019).

31. Смирнов Э. Стратегический бренд-менеджмент, ориентированный на бренд. М. : Национальный институт бизнеса; Ростов н/Д. : Феникс, 2004. 320 с.

32. Лейни Т., Семенова Х., Шилина С. Бренд-менеджмент : учеб.-практ. пособие. М. : Дашков и К, 2008. 134 с.

33. Старов С. А. Бренд: понятие, сущность, эволюция // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Сер. 8. Вып. 2. С. 3–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brend-ponyatie-suschnost-evolyutsiya-1> (дата обращения: 05.02.2019).

34. Значение слова бренд. Территория права: Информационно-электронное издание. URL: <http://adved.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

35. Назайкин А. Что такое брендинг сегодня. URL: <http://nazaykin.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

36. Duden Online Wörterbuch. URL: <https://www.duden.de> (дата обращения: 05.02.2019).

37. Карпенцев А. «Волны» англоязычных заимствований в истории немецкого языка // Вестник Томского государственного университета. Сер. Филологические науки. 2007. № 298. С. 37–39.

© Нейман С. Ю., Дальке С. Г., 2019

**К ВОПРОСУ О МЕТРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
УДАРЕНИЯ В ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОМ ЭПОСЕ
(НА ПРИМЕРЕ ОТРЫВКОВ ИЗ ПОЭМЫ
ГОМЕРА «ИЛИАДА» В ПЕРЕВОДАХ
В. В. ВЕРЕСАЕВА И Н. И. ГНЕДИЧА)**

Автор рассматривает метрическую организацию стихотворения на примере отрывка из поэмы Гомера «Илиада» в двух переводах с учетом их семантических различий. Результаты исследования найдут применение в практике поэтических переводов.

Ключевые слова: метрическое ударение, гекзаметр, ударение, ритм, цезура, перевод.

**TO THE QUESTION OF THE METRICAL
STRESS IN THE ANCIENT EPOS
(AT THE EXAMPLE OF “ILIAD” BY HOMER
IN THE TRANSLATION OF V. V. VERESAEV
AND N. I. GNEDICH)**

The author considers the metric organization of the poem by the example of an excerpt from Homer's poem “Iliad” in two translations taking into account their semantic differences. The results of the research will be applied in the practice of poetic translations.

Keywords: metric stress, hexameter, stress, rhythm, cesure, interpretation.

По справедливому замечанию О. А. Алякринского, перевод поэтического произведения требует особых, отличных от перевода прозы, принципов и критериев. Поэзия «строже» прозы. Во избежание квазиперевода необходимо по возможности точно воссоздать и ритмическую структуру в переводе. Ритмическая структура, проявляющаяся на лексико-синтаксическом уровне, образует «скелет» поэтического смысла, который в свою очередь можно назвать «плотью и кровью» стихотворения. «Плоть и кровь» поэтического произведения — это специфическое мировоззрение, которое избирает поэт и которое находит материальное воплощение в созданном им произведении [1, с. 59].

Задача переводчика — найти такую сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом. Таким образом, переводчик должен максимально близко «подойти» к автору эмоционально, в манере ритма и языкового стиля, сохранив при этом верность своему языку и своей поэтической индивидуальности. Необходимо помнить, что перевод выдающегося литературного произведения сам должен являться таковым [2, с. 51].

В статье рассматриваются фонетические аспекты перевода гомеровских поэм.

В древнегреческом эпосе стихотворная форма была метрической, основанной на гекзаметре, представляющем собой шестистопную строфу с цезурой в середине третьей стопы. Строфа являет собой законченную мысль, выраженную одним предложением. Первая часть строфы, до цезуры, несет информативный характер, вторая — заключение. Цезура может рассекать как два рядом находящихся слова, так и одно. Поскольку такой стих не имел ритмообразующей формы, его акцентом стало чередование кратких и длинных гласных, так что при чтении создается впечатление волнообразного звучания восходящей и нисходящей интонации. Поскольку античный стих имеет непосредственное отношение к метрической системе стихосложения, нужно отметить, что вторичным ритмом стихотворной речи, по мнению многих исследователей, был признан метр.

В начале XX в. активно обсуждался вопрос о соотношении метра и ритма. Большинство исследователей сошлись во мнении об их противопоставлении, что одним из первых постулировал В. М. Жирмунский. Теоретически противопоставление ритма и метра оправдывается историческими соображениями. Метр определяет общую тональность стихотворной речи, ритм с предельной гибкостью передает тонкие оттенки выразительности той конкретной интонационно-эмоциональной ситуации, которой наполнено стихотворное произведение [3, с. 112].

Некоторые исследователи полагают, что метр канонизирует первичный ритм стихотворного произведения [4, с. 90]. Немецкий исследователь Ф. Саран понимает под метром только общие, наиболее существенные признаки конкретной ритмической формы, способные быть выраженными отвлеченной схемой размера и скандовкой (см. об этом [5, с. 15]). А. Хойслер различает метрическую рамку стиха и ее наполнение. При заполнении этой рамки словесным содержанием возникает смешанный ритм конкретных стихов [6, с. 216]. Таким образом, метр можно назвать абстрактной моделью, претерпевающей в реальном звучании изменения, связанные с пропуском схемных ударений (пиррихии или спондеи) и манерой чтения стихотворного произведения.

Своеобразным средством материализации метра является особый вид произнесения стиха, называемый скандированием, или скандовкой. Для исследователей скандовка — объект дискуссионный: одни выступают против, считая скандирование противоестественным для чтения стихов, другие же полагают, что оно способствует выявлению метра и стихотворного размера [5].

Ссылаясь на работы М. Л. Гаспарова, следует отметить, что в античной поэзии значительную роль играет силовое ударение. В русском гекзаметре и переводе античной поэзии слоги различаются по ударности и безударности. Силовое ударение в античном гекзаметре фиксированное. На такое ударение оказывало влияние расположение долгих и кратких [7, с. 12]. В. Е. Холшевников указывает на сложную взаимосвязь стихотворной формы и содержания. Законы метрики непосредственно соотносятся с законами

просодии языка. Можно утверждать, что не только первичные, но и вторичные признаки системы стихосложения связаны с особенностями фонетического строя языка. Поэтому прямые связи между метрикой и экспрессивным содержанием устанавливаются достаточно редко и лишь для очень характерных размеров или отдельных необычных ритмических ходов [8, с. 110].

Трехдольная имитация античного гексаметра в том виде, в каком он известен и сейчас, принадлежит В. Третьякову, назвавшему этот размер дактило-хореическим. До этого стихотворение, написанное гекзаметром, читалось без соблюдения долгот. Ударение и долгота гласных совпадают, безударные слоги при этом краткие. Такой ритм дает различие отличных элементов. Многое зависит от манеры чтения, интерпретации стиха [9].

Результат исследования, проведенный в статье, может быть применен при переводе поэтических текстов.

Для анализа в статье выбран отрывок третьей главы поэмы Гомера «Илиада» в переводе В. В. Вересаева [10] в объеме четырнадцати строк:

- 1) После того, как отряды // с вожжами построились к бою,
- 2) С шумом и криком вперед // устремились троянцы, как птицы:
- 3) С криком таким журавли // пролетают под небом высоким,
- 4) Прочь убегая от грозной // зимы и дождей бесконечных;
- 5) С криком несутся они // к океановым быстрым течениям,
- 6) Смерть и гибель готова // мужам низкорослым пигмеям;
- 7) В утренних сумерках злую // войну они с ними заводят.
- 8) В полном безмолвии, силой // дыша, приближались ахейцы,
- 9) С твердой готовностью в сердце // оказывать помощь друг другу.
- 10) Так же, как Нот на горе // по вершинам туман разливает,
- 11) Для пастухов не желанный, // но вору приятнее ночи;
- 12) Видеть в нем можно не дальше, // чем падает брошенный камень;
- 13) Так под ногами идущих // густейшая пыль поднималась,
- 14) Вихрю подобная. Быстро // они проходили равнину [3].

Вересаев пользуется дактилем преимущественно в первой части анакрузы и перебивкой амфибрахия с анапестом во второй ее части на протяжении всего отрывка. В каждой строке семнадцать слогов по шесть словесных ударений, что отчетливо заметно при чтении. В строках, состоящих из семи и более синтагм, словесных ударений также шесть, поскольку союзы, предлоги, местоимения и другие служебные слова произносятся безударно. Например, в первой строке **как отряды**, во второй строке **с шумом и криком**, в седьмой — **они с ними**, в девятой — **друг к другу**, в одиннадцатой — **но вору**, в двенадцатой — **видеть в нем, чем падает**, в тринадцатой — **так под ногами**, — словосочетание состоит из трех фонетических слов, но звучит как два за счет ослабления союза рядом с синтаксичес-

кой ударной синтагмой. Слух группирует такие отрезки на три ударных слога, исходя из своей безотчетной в этом потребности. Несмотря на то, что древнегреческий эпос лишен рифмы, автор перевода использует ее в пятой и шестой строке **течениям и пигмеям**.

Для сравнения обратимся к переводу того же отрывка Н. И. Гнедичем (цит. по изданию [11]):

- 1) Так лишь на битву построились // оба народа с вожжами,
- 2) Трои сыны устремляются, // с говором, с криком, как птицы:
- 3) Крик таков журавлей // раздаётся под небом высоким,
- 4) Если избегнув и зимних // бурь, и дождей бесконечных,
- 5) С криком стадами летят // через быстрый поток Океана,
- 6) Бранью грозя и убийством // мужам малорослым, пигмеям,
- 7) С яростью страшной на коих // с воздушных высот нападают.
- 8) Но подходили в безмолвии, // боем дыша, аргивяне,
- 9) Духом единым пылая — // стоять одному за другого.
- 10) Словно туман над вершинами // горными Нот разливает,
- 11) Пастырям стад нежеланный, // но вору способнейший ночи:
- 12) Видно сквозь оный не дальше, // как падает брошенный камень, —
- 13) Так из-под стоп их прах, // подымается мрачный, крутится
- 14) Вслед за идущими; Быстро // они проходили долину [11, с. 37].

В первой строке наречие **так** в сочетании с союзом **лишь** становится ударным, образуя сочетание, воспринимаемое как одно слово. Во второй строке сочетание **с говором, с криком, как птицы** имеет одну структуру, выраженную хореом, добавляют ритм и энергичность. Динамически неустойчивые союзы, не теряя словесного ударения, тем не менее могут звучать как безударные доли стопы, если словесное ударение на рядом стоящем слоге оказывается более сильным, т. е. не только словесным, но еще и синтагматическим либо фразовым.

В четвертой строке предлог **и**, стоящий перед существительными, также передает ритм и мелодичность. Здесь следует обратить внимание и на расположение цезуры: она разбивает существительное с эпитетом. Подобное положение цезуры, а именно ее появление в самом начале предложения, отмечено в четырнадцатой строке. Подобное местоположение цезуры позволяет сохранить необходимую ударность гексаметра. Во второй части пятой строки автор использует четыре слова, что должно нарушить рисунок гексаметра, но предлог **через** читается вместе с ударным прилагательным **быстрый**, поэтому слух воспринимает три силовых ударения. В восьмой строке союз **но**, несмотря на фонетическую незначительность, играет ударную роль, добавляя третье недостающее строфе ударение. Двенадцатая строка несет пять слов до цезуры и четыре после нее, но **сквозь оный** и **как падает** воспринимаются при чтении одним словом. Наиболее интересно автор передал гекзаметр в тринадцатой строке, разделив первую часть строки ударными фонемами **тАк из — под стОп их — прах**.

Здесь обнаруживаются пропуски той или иной доли. Выделение паузой необходимо при выражении важного в строке слова.

Сравнивая между собой эти переводы, стоит отметить смысловые замены у В. В. Вересаева, поскольку его перевод «моложе» труда предшественника практически на столет. В седьмой строке можно обнаружить выраженное различие по смысловому содержанию, что отражает различные действия в сравнении с переводом Гнедича. Ритм при этом не меняется — дактиль до цезуры, амфибрахий после нее. Предположительно *воздушные высоты* Н. И. Гнедича и *утренние сумерки* В. В. Вересаева в древнегреческом языке имеют общее значение, что послужило основой такого перевода. В восьмой строке Вересаев использует слово *ахейцы*, Гнедич — *аргивяне*. Так авторы перефразировали название жителей города Аргос в Арголиде. Несмотря на различие в фонетической структуре слова, сохраняется его значение. Измененная форма в том и другом случае помогает сохранить метрику строки. По-разному выразили смысл и ритм авторы в тринадцатой строке. *Так под ногами идущих* у Вересаева изложено ямбом, выражающим размеренность; *Так из-под стоп их прах* в переводе у Гнедича написано ямбом, в каждом слове по одной фонеме, что передает ритм движения.

Еще один пример из перевода «Илиады» Н. И. Гнедича:

- 1) *Ей немедля ответствовал // Гектор великий: «Елена,*
- 2) *Сесть не упрасивай; как ни // приветна ты, я не*

склонюся

- 3) *Сильно меня увлекает // душа на защиту сограждан,*
- 4) *Кои на ратных полях // моего возвращения жадут.*
- 5) *Ты же его побуждай; // ополчившись, пусть поспе-*

шает

- 6) *Пусть он потщится меня // в стенах еще града*

настигнуть.

- 7) *Я посещу лишь мой дом // и на малое время оста-*

нусь.

- 8) *Видеть домашних, супругу // драгую и сына — мла-*

денца:

- 9) *Ибо не знаю, из боя // к своим возвращусь ли еще я*
- 10) *Или меня уже боги // погубят руками данаев [11,*

с. 114].

Следуя правилу расположения цезуры, можно отметить, что не в каждой строке отрывка употреблены по три слова до и после нее. В первой строке цезура разъединяет подлежащее со сказуемым, силовое ударение переносится на **Гектор**. Во второй строке, до цезуры образуются три фонетических ударения, но силовое ударение при прочтении будет приходиться на глагол **упрашивай** или на прилагательное **приветна**. Делая ударение на предцезурный союз, мы получим иное значение.

В четвертой и пятой строках переводчик обращается к согласному **ж** для рифмовки **сограждан** и **жадут**. Девятая строка, сложенная из равного количества ударных слов, полностью насыщена рифмой: **из боя** рифмуется с **еще**

я. В восьмой — разведены прилагательное с существительным **супругу // драгую**.

В отличие от тонического и силлабо-тонического стихосложения, где наблюдается укорачивание слога в пользу ритму, в метрическом стихосложении произносятся все звуки. Большую роль в таком виде стихосложения играет местоположение цезуры. Несмотря на то что находящаяся под силовым ударением синтагма обретает долготу, в русском переводе смысловое ударение создает наибольшую выразительность при прочтении.

Кажущееся отсутствие рифмы в стихе не нарушает его мелодичности и гармоничности. Отсутствие рифмы и цезуры на третьей стопе создает иллюзию звучания античного стиха. Ударные фонемы каждой строки подготавливают последующую к напевности стиха. Использование долгот гласными звуками в строке позволило переводчикам передать напевность и ритм древнегреческого эпоса.

Переводчики поэмы Н. И. Гнедич и В. В. Вересаев передали характерное для Гомера мироотражение, что остается наиважнейшей задачей в интерпретационном творчестве. Переводчик может отступить от точной передачи «внешнего», текстового облика стихотворения, но не имеет права жертвовать тем, что составляет самую смысловую суть поэтического создания.

1. Алякринский О. А. Поэтический текст и поэтический смысл // Тетради переводчика / под ред. проф. Л. С. Бархударова. М. : Высшая школа, 1982. Вып. 19. С. 20–32.

2. Тимофеев Л. И. Слово о стихе. М. : Сов. писатель, 1982. 342 с.

3. Гумовская Г. Н. Ритм как фактор выразительности художественного текста. М. : Прометей, 1998. 246 с.

4. Гачечиладзе Г. Стихосложение и поэтический перевод // Поэтика перевода : сб. ст. С. 88–100.

5. Гусева Т. В. Просодия немецкой стихотворной речи : На материале стихотворной лирики Г. Гейне : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 25 с.

6. Хойслер А. Германский героический эпос и сказание о Нибелунгах. М. : Иностранная литература, 1960. 447 с.

7. Гаспаров М. Л. Очерк истории европейского стиха. М. : Фортуна Лимитед, 2003. 272 с.

8. Холшевников В. Е. Поэтическая антология. Л. : ЛГУ им. А. А. Жданова, 1984. 446 с.

9. Квятковский А. П. Гекзаметр // Поэтический словарь / науч. ред. И. Роднянская. М. : Сов. Энцикл., 1966. 376 с. URL: <http://feb-web.ru/feb/kPS/kPS-Abc/> (дата обращения: 12.02.2019).

10. Гомер. Илиада. URL: <http://veresaev.lit-info.ru/veresaev/stihi/gomer-iliada/index.htm> (дата обращения: 15.05.2019).

11. Гомер. Илиада / пер. с древнегреч. Н. И. Гнедича. М. : Худож. лит., 1987. 375 с.

© Рожкова Н. А., 2019

**ОСНОВЫ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУРСА ЖИВОПИСИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО
И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Статья посвящена изучению репрезентации дискурса живописи, который понимается как сложное структурно-семантическое образование. Характеризуются основные композиционные элементы текстов дискурса живописи, лексические и синтаксические особенности текстов. Делаются наблюдения о специфике русского и английского дискурсов живописи.

Ключевые слова: дискурс, живопись, текст, структура.

**THE FOUNDATION OF THE STRUCTURAL
AND SEMANTIC ORGANIZATION OF
PAINTING DISCOURSE (ON THE MATERIAL
OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)**

The article is devoted to the investigation of painting discourse. Painting discourse is considered as a complex structural-semantic formation. The main compositional elements of the texts of the discourse of painting, lexical and syntactic features of the texts are characterized. Russian and English texts of painting discourse are compared.

Keywords: discourse, art, text, structure.

В рамках современной антропоцентрической парадигмы научного знания исследования в области дискурса являются наиболее востребованными, продуктивными и перспективными как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике (Н. Ф. Алефиренко, В. З. Демьянков, В. И. Карасик, М. Л. Макаров, Ю. С. Степанов, Г. Г. Слышкин, Е. И. Шейгал, Е. В. Бобырева, В. С. Григорьева, С. В. Гусаренко, А. С. Калашова, И. К. Кириллова, Е. П. Лебхерц, О. В. Лутовинова, Г. Н. Манаенко, Е. В. Поветьева, М. О. Семенов, В. И. Тюпа, J. Diamond, T. A. van Dijk, N. Fairclough, J. L. Lemke, I. Parker, D. Schiffrin и др.). В настоящее время существуют различные подходы к определению данного понятия, а также выделению различных типов дискурса. Полисемичность термина зафиксирована в «Кратком словаре терминов лингвистики текста» Т. М. Николаевой [1].

Т. А. ван Дейк трактует дискурс как социальное явление, «речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [2]. Социальный характер подчеркивается и в известнейшем определении дискурса как «текста, погруженного в жизнь» [3].

По мнению В. Г. Борботько, дискурс представляет собой речемыслительный процесс, приводящий к образованию лингвистической структуры, которая в дальнейшем, уже будучи зафиксированной в памяти или в письменном виде, сохраняет в себе следы основных этапов своего формирования. Ввиду сложности дискурса, при создании которого в активное состояние приходит вся языковая система как средство моделирования образа, порождаемого человеческим сознанием, реконструировать эти этапы весьма проблематично [4, с. 23]. Ученый также отмечает сложность отношения «текст — дискурс»: дискурс всегда является текстом, но не всякий текст является дискурсом [4, с. 24].

Значительный интерес к структурно-семантической организации дискурса позволил исследователям представить его различные классификации. Наиболее интересными

и важными в рамках нашей работы мы считаем следующие типологии дискурса: устный/письменный (У. Чейф и др.) [5], институциональный/персональный (В. И. Карасик) [6], а также типологию, базирующуюся на системе человеческих потребностей и определяемую ими (А. В. Олянич) [7]. Говоря о ситуации общения, А. В. Олянич соотносит виды потребностей с типами дискурсов, в которых эти потребности реализуются. Автор отмечает, что с усложнением качества потребностей увеличивается количество дискурсов, поддерживающих ту или иную сложную потребность. Особенно справедливо это в отношении потребностей идеального или ценностно-ориентированного свойства [7, с. 51].

Учитывая специфику речевой ситуации развертывания дискурса можно выделить характерный для нее функциональный стиль. Так, Г. Я. Солганик предлагает выделять следующие: бытовой; научный; официальный; публицистический; художественный (см об этом: [8]). Мы, вслед за В. Г. Борботько, считаем, что каждая область человеческой деятельности обладает особым типом дискурса, в котором реализуются присущие данному типу категории [4, с. 6].

Дискурс живописи по своей сути относится к одному из множества субдискурсов искусствоведческого дискурса, реализуется в разных сферах коммуникации, таких как профессиональное общение искусствоведов; лекции при обучении живописи; научные исследования на тему живописи; очерки критиков на тему произведений искусства; философско-интеллектуальная беседа знатоков и ценителей живописи; интерпретация и оценка зрителя; интерпретация произведения самим автором в его дневниках, личной переписке и т. д.

В рамках дискурса живописи получают репрезентацию различные типы аксиогенных ситуаций (термин В. И. Карасика), обращенных к рефлексивной реальности реципиентов — зрителей/читателей. Дискурс живописи, подобно поэтическому дискурсу, не диктует правила поведения и восприятия художественного/реального мира, но представляет палитру, выступающую основой индивидуального мышления и личностного формирования оценки, позиции, мнения, и в результате — аксиологической картины мира.

Структура общения в данном типе дискурса представляет собой сложную систему, охватывающую как трехзвенную коммуникативную цепочку «эстетический объект — интерпретатор — реципиент», в рамках которой эстетический объект — это произведение изобразительного искусства, интерпретатор — это автор текста, а реципиент — это читатель [9], так и двухзвенные: «эстетический объект — реципиент», «текст интерпретации — реципиент».

Нами было проанализировано более 1 500 текстов, принадлежащих дискурсу живописи. В качестве одной из базовых характеристик следует назвать неразрывное единство текстов, функционирующих на базе разных знаковых систем: текстов-изображений и текстов-интерпретаций. Каждая из систем при этом имеет набор основных единиц выражения, будь то слово или символ; правила их сочетания, грамматика языка или правила построения изображения. Также единым для обеих систем является наличие знака: в естественном языке это слово, в языке живописи это фигура, различна в данном случае только его природа. И языковая, и изобразительная системы выступают средствами передачи сообщения; и языковой, и изображенный объекты представляют собой систему только тогда, когда составляющие их элементы взаимодействуют, соотносятся друг с другом синтаксически; и в системе языка, и в системе искусства знак связан с означаемым (предметом, денотатом); обе системы существуют только тогда, когда находятся в парадигматическом измерении (относятся к говорящему, слушающему, смотрящему субъекту-интерпретатору; базой для построения как языковой, так и изобразительной систем является действительность в той или иной форме; языковой код, приложенный к словесному искусству, и код изобразительного искусства представляют собой особые системы, в которых на первый план выходит их самостоятельная эстетическая ценность, воспринимаемая реципиентом [9, с. 10].

Степень и глубина текстов-интерпретаций зависит не только от типологии текстов со своей эстетической задачей, со своим принципом описания объекта, стилистическими и лексическими особенностями, но и от субъективных характеристик интерпретатора.

Язык живописи, как и естественный язык, имеет свою структуру и подчиняется определенным законам. Так, рассматривая язык живописи с позиций символичности, следует отметить, что при описании произведения чаще всего исследуется символика цвета и разнообразные символические знаки. Под символом при этом могут пониматься такие элементы изображения, которые служат обозначением какого-то другого содержания, в таком случае их значение обусловлено исключительно их семантикой, т. е. они независимы от контекста.

Тексты-интерпретации по сути своей носят оценочный характер. Таким образом, при выделении интерпретатором определенных знаков в анализе изображения формируется ценностное отношение реципиента к данным знакам. Следовательно, в дискурсе живописи преобладает экспрессивная коммуникация, передача чувств, концептов и установок. П. В. Лихолетова поясняет, что данные ценности выступают в качестве определенных концептов. Рассматривая концепты с позиции лингвокультурологии,

мы можем отметить, что символы, с помощью которых реализуются концепты в живописи, для различных культур имеют разное значение. Иными словами, интерпретация произведения живописи затрудняется, если художник и интерпретатор относятся к разным культурам и зритель, которому адресован текст-интерпретация, не знаком с данной культурой [10, с. 72].

Композиционный анализ текстов дискурса живописи, а именно статей-описаний, позволил нам выделить 11 наиболее значимых тематических блоков:

1. Введение.
2. Биография автора.
3. История создания картины.
4. Сюжет.
5. Цвет.
6. Свет.
7. Техника.
8. Стиль художника.
9. Символичность.
10. Мнения критиков.
11. Выводы.

Наличие и распределение данных компонентов в статье-описании не регламентировано и определяется автором.

Рассмотрим некоторые из вышеназванных компонентов, сопоставляя их форму и содержание в текстах англо- и русскоязычного дискурса живописи.

Тематический блок «Введение» представляет собой несколько строк общей информации о картине: ее название, имя автора, дата изготовления, настоящее местонахождение. Приведем пример данного элемента текстовой структуры:

Leonardo's Mona Lisa is one of the most famous paintings in the world. Today it is in the Louvre in Paris, but it was produced in Florence when Leonardo moved there to live from about 1500–1508. It is sometimes called La Jaconde in French because it is believed to be the portrait of the wife of Francesco del Giocondo, whose name was Lisa [11]. — Картина Леонардо Да Винчи «Мона Лиза» — одна из известнейших картин в мире. Сегодня она находится в Лувре, в Париже, но была написана во Флоренции, куда Леонардо переехал для проживания примерно в 1500–1508 гг. Ее иногда называют по-французски «Джоконда», поскольку считается, что это портрет жены Франческо дель Джокондо, чье имя было Лиза (Здесь и далее перевод наш — И. Ч., Т. С.).

В статьях-описаниях на русском языке тематический блок «Введение» совпадает с описанием на английском языке и также содержит общую информацию о картине:

Ни в одной другой картине Леонардо глубина и дымка атмосферы не переданы с таким совершенством, как в «Моне Лизе». Это воздушная перспектива, вероятно, лучшая по исполнению. «Мона Лиза» получила всемирную славу не только из-за качества работы Леонардо, которая впечатляет и художественных любителей, и профессионалов. Картина изучалась историками и копировалась живописцами, но она бы долго оставалась известной только для знатоков искусства, если бы не ее исключительная история. В 1911 г. «Мона Лиза» была похищена и лишь три года спустя, благодаря случайным стечениям обстоятельств, возвращена музею» [12].

Биография автора, как правило, представлена не в полном объеме, а как своеобразная историческая ремарка:

Peter Paul Rubens was educated at the Flemish Art School in Antwerp and he learned to appreciate the arts and culture of Classicism which became the core inspiration for his subject matter and artistic style [13]. — Питер Пауль Рубенс получил образование во Фламандской художественной школе в Антверпене и научился ценить искусство и культуру классицизма, которые стали основным источником вдохновения для его сюжета и художественного стиля.

При описании картины на русском языке тематический блок «Биография автора» представлен также не в полном объеме, но более обращен к самому произведению: *В творчестве Леонардо эта картина занимала особое место. Биографы отмечают, что ни одной картине он не уделял столько времени и страсти* [12].

Тематический блок «Сюжет» является основополагающим и занимает значительную часть текста как в русском, так и в английском языках. Так как восприятие увиденного изображения происходит путем интегрирования отдельных частей изображения в единый образ, автор статьи-описания весьма подробно описывает каждый элемент содержания по отдельности:

а) фон:

Apart from the naturalism in the figure, the painting includes a background which provides us with a stark contrast. Leonardo has placed Lisa against a vast landscape. If we look over her shoulder to the left side, we see a road that leads to distance, and mountains painted in a way which seems similar — at least on some level — to Chinese landscape painting of the preceding centuries. On the right side, we can see a bridge, and a road which leads to sea in the distance. We have directly in front of us a touchable woman who is in the world of the here-and-now. She seems real to us — a very lifelike figure. Behind her we have a vast landscape which goes off into unknowable distances, and seems to continue on into a type of misty haze. The contrast between the woman and the background landscape is therefore quite remarkable, and it lends to the power of the painting [11]. — Помимо натурализма на рисунке, картина включает в себя фон, который дает нам резкий контраст. Леонардо поставил Лизу на фоне огромного пейзажа. Если мы посмотрим через плечо на левую сторону, мы увидим дорогу, которая ведет в даль, и горы, написанные так, что они кажутся похожими — по крайней мере, на некоторый уровень — на китайскую пейзажную живопись предыдущих веков. На правой стороне мы можем увидеть мост и дорогу, которая ведет к морю в дали. Прямо перед нами трогательная женщина, которая находится в мире здесь и сейчас. Она кажется нам реальной — очень реалистичная фигура. За ее спиной у нас огромный пейзаж, уходящий в непостижимые дали и, похоже, продолжающий превращаться в туманную дымку. Контраст между женщиной и фоновым пейзажем весьма примечательный, и он придает силу живописи.

Аналогично описывается фон в текстах русскоязычного дискурса живописи.

По расположению фигуры видно, что она сидит на балконе, так как за ее спиной виден парапет. Фоном на портрете представлен прекрасный и величественный пейзаж. В легкой дымке запечатлены холмы, горы, озеро,

извилистый путь и светящееся над этой природой небо. Такой фон, безусловно, придает величие изображаемой фигуре. Впечатление усиливается контрастом осязаемой реальности изображенной женщины с туманным, как сон, пейзажем [12];

б) одну или несколько действующих сцен:

Seurat's balance is carefully positioned and proportioned so that the entire work is interesting to look at. The river to the left is full of yachts and rowing boats, while this balance is matched by the closely placed large figures to the right [13]. — Баланс Сёра тщательно позиционирован и пропорционален, так что на всю работу интересно посмотреть. Река слева полна яхт и гребных лодок, в то время как этот баланс соответствует расположенным рядом крупным фигурам справа.

In the center of the work is a flurry of activity, which makes the painting's center as appealing to look at as the left and the right. Despite the activity in the piece, however, the artist's placing of his figures lends a degree of formality and static to his piece [13]. — В центре работы — шквал активности, который делает центр картины таким же привлекательным, как левая и правая стороны. Однако несмотря на активность в произведении, размещение художником фигур придает некую степень формальности и статичности его произведению;

в) фигуры (главные персонажи или персонаж):

Manet's painting shows a nude woman («Olympia») confidently reclining on a bed, wearing nothing but a black ribbon around her neck, a gold bracelet on her wrist, Louis XV slippers on her feet and a silk flower in her hair — all symbols of wealth and sensuality. At the foot of the bed is a black cat, while a negro servant is shown bringing her a bouquet of flowers [14]. — На картине Мане изображена обнаженная женщина («Олимпия»), уверенно лежащая на кровати, на которой нет ничего, кроме черной ленты на ее шее, золотого браслета на запястье, туфель Людовика XV на ногах и шелкового цветка в волосах — все это символы богатства и чувственности. У подножья кровати черная кошка, а негр-слуга показывает ей принесенный букет цветов.

Сравним с русскоязычным текстом:

Молодая Олимпия лежит на белой постели, при этом ее свежая светло-золотистая кожа контрастирует с простынями, выписанными с применением холодного голубого оттенка. Поза ее расслаблена и вольготна, но волевой непокорный взгляд, устремленный прямо на зрителя, придает ее образу динамизм и скрытое величие. Цветок розовой орхидеи в волосах, браслет и серьги, восточное покрывало на кровати говорят о богатстве и чувственности. Черная ленточка на шее резко контрастирует с бледной кожей, а скинутая туфелька подчеркивает сластолюбивость сцены [15].

Цветовой гамме и тональности при описании картины интерпретаторами также уделяется большое внимание:

In Christ on the Cross Rubens captures the light with his mastery of colors. He can be seen using tremendous tones of reds, deep browns and highlighted flesh tones to accentuate his figures [16]. — В своем произведении «Христос на кресте» Рубенс захватывает свет своим мастерством красок. Его можно увидеть, используя потрясающие красные тона, глубокие коричневые тона и выделенные телесные тона, чтобы подчеркнуть свои фигуры.

Несмотря на то что статья-описание является регламентированным жанром, при ее написании автор вкладывает частицу личного понимания изображения. Так как миропонимание, опыт и «картина мира» у каждого человека разные, то и тексты, написанные об одной картине разными людьми, будут различаться между собой. Рассмотрим в этой связи описание картины «*Young Woman Sewing*» by Pierre-Auguste Renoir; для подтверждения своего мнения интерпретатор приводит цитаты специалистов в данной области:

Colin Bailey has pointed out that criticism of Renoir frequently incorporated references to wool; he surmises that Renoir incorporates this critical trope in order to deflate it [17]. — Колин Бэйли отметил, что критика Ренуара часто включала ссылки на шерсть; он предполагает, что Ренуар использует этот критический троп, чтобы это опровергнуть.

Дискурс живописи имеет отличительные особенности лексики и синтаксиса. Проанализировав статьи-описания, мы можем, например, говорить об активном использовании разнообразных стилистических приемов. Разумеется, при написании текста-интерпретации автор не может отойти от изобразительной точности. Однако ему необходимо передать всю глубину и разносторонность описываемого им изображения. Как при написании картины художник выбирает палитру, так и автор рукописного текста оперирует стилистическими приемами, позволяющими придать красочность и возбудить воображение читателей. Приведем примеры используемых средств выразительности:

1. Метафоры, эпитеты:

Rubens still managed to define stark lighting with his own color schemes in this work despite the fact that half of the canvas is swathed in darkness [16]. — Рубенсу все же удалось определить абсолютное освещение с его собственными цветовыми схемами в этой работе, несмотря на то, что половина холста окутана тьмой.

На полотне изображена окраина небольшого селения. Пасмурный весенний день. Воздух тих, прозрачен и свеж. По сероватому небу плывут легкие рыхлые облака [18].

2. Идиомы (присутствует в статьях-описаниях на английском языке, но практически отсутствует в русском):

Christ whose invisible presence is witness to the marriage vows [16]. — Христос, невидимое присутствие которого свидетельствует о брачных обетах.

3. Аллюзии:

«Christ on the Cross» shows Jesus 'dead' upon the cross after his horrific crucifixion ordered by Pontius Pilate on behalf of the angered Jews [16]. — «Христос на кресте» показывает Иисуса «мертвым» на кресте после его ужасного распятия по приказу Понтия Пилата от имени возмущенных евреев.

Идея для написания полотна возникло у художника после концерта Римского-Корсакова, кроме того, предполагают, что поводом для ее написания были убийство царя Александра II и репрессии [19].

4. Аллегии:

Manet has also replaced the dog (symbol of fidelity) with a cat (symbol of promiscuity), while the two maids in the background are reduced to just one, who is black, and infinitely more present and conspicuous in her gaudy get-up, weighed down by a bouquet that competes for attention with Olympia's naked display [14]. — Мане также заменил собаку (символ

верности) на кошку (символ распущенности), в то время как две горничные на заднем плане уменьшены до одной, черной, и гораздо более представительной и заметной в ее яркой одежде, отягощенной букетом, который конкурирует за внимание с голой демонстрацией Олимпии.

С поразительной ясностью передано едва уловимое ее состояние, знакомое сердцу каждого человека, — состояние обновления, присущее ранней весне [18].

В целом анализ статей-интерпретаций позволяет говорить о том, что наиболее частотными стилистическими средствами в них являются метафора, эпитет, олицетворение, аллегория, метонимия, аллюзия, антитеза, сравнение и повтор. Выделенные приемы придают текстам образность, красочность, строят интертекстуальную перспективу, позволяют выделить наиболее значимые для автора образы и мотивы. Употребление таких стилистических приемов, как риторический вопрос, эпитет, анафора, эпифора, апозиопезис, придает тексту не только насыщенность, но и аксиологическую значимость. Характерной чертой текстов дискурса живописи, несмотря на его ориентацию на массового читателя, является также наличие профессиональной лексики и заимствований.

Итак, в результате проведенного анализа нами была выявлена специфика дискурса живописи, отражающаяся в особой организации диалогического пространства «текст живописи — реципиент», структурных элементах текста дискурса живописи, а также использования лексико-семантических средств.

1. Николаева Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистика текста; сост., общ. ред. и вступ. ст. Т. М. Николаевой. М.: Логос, 1978. Вып. VIII. С. 467–472.

2. Дейк ван Т. К определению дискурса. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 03.02.2019).

3. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.

4. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. 4-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 288 с.

5. Чейф У. Л. Память и вербализация прошлого опыта // Текст: аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики: сб. ст. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 3–41.

6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: моногр. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

7. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса: моногр. Волгоград: Парадигма, 2004. 507 с.

8. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания // Институт языкознания РАН: электронный журнал. 2009. URL: http://iling-ran.ru/kibrik/Discourse_classification%40VJa_2009.pdf (дата обращения: 06.02.2019).

9. Елина Е. А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003. 44 с.

10. Лихолетова П. В. Когнитивно-прагматический анализ дискурса предметной области «Живопись»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005. 174 с.

11. Leonardo da Vinci's Mona Lisa — 2012. URL: <http://www.italianrenaissance.org/a-closer-look-leonardo-da-vincis-mona-lisa> (дата обращения: 11.02.2019).

12. Мона Лиза — 2014. URL: <https://opisanie-kartin.com/opisanie-kartiny-leonardo-da-vinchi-mona-liza-dzhokonda> (дата обращения: 11.02.2019).

13. A Sunday Afternoon on the Island of La Grande Jatte — 2016. URL: http://www.artble.com/artists/georges_seurat/paintings/a_sunday_afternoon_on_the_island_of_la_grande_jatte (дата обращения: 23.03.2019).

14. Olympia — 2015. URL: <http://www.visual-arts-cork.com/paintings-analysis/olympia-manet.htm> (дата обращения: 05.04.2019).

15. Олимпия — 2015. URL: <https://muzei-mira.com/kartini-francii/2050-kartina-olimpiya-eduard-mane-opisanie.html> (дата обращения: 11.02.2019).

16. Christ on the Cross — 2016. URL: http://www.artble.com/artists/peter_paul_rubens/paintings/christ_on_the_cross (дата обращения: 23.03.2019).

17. Renoir Paintings and Drawings at the Art Institute of Chicago — 2014. URL: <https://publications.artic.edu/renoir/reader/paintingsanddrawings/section/135639#fig-135639-56> (дата обращения: 20.04.2019).

18. Грачи прилетели — 2012. URL: http://dickova04.blogspot.com/p/blog-page_9599.html (дата обращения: 17.05.2019).

19. Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года — 2014. URL: <https://opisanie-kartin.com/opisanie-kartiny-ili-repina-ivan-groznyj-i-syn-ego-ivan-16-noyabrya-1581-goda> (дата обращения: 17.05.2019).

© Скорик Т. В., Черкасова И. П., 2019

УДК 81'373.7

Науч. спец.: 10.02.01

В. С. Савельев

V. S. Savelev

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В. ТОКАРЕВОЙ

Вариации использования фразеологических единиц в творчестве В. Токаревой представляют определенный интерес. В системе использованных ею фразеологических единиц наблюдается ряд типов трансформации: замена одного или нескольких лексических компонентов фразеологической единицы, замена компонента семантически сходными словами, расширение фразеологизма за счет введения добавочных компонентов. Названные виды структурно-семантических преобразований могут не изменять общего смысла фразеологизма, но в некоторых случаях в результате трансформации возможно приобретение дополнительного оттенка значения либо изменение смысла на противоположный.

Ключевые слова: фразеологическая единица, трансформация, В. Токарева.

PHRASEOLOGICAL UNITS AND THEIR TRANSFORMATION IN V. TOKAREVA'S WORK

Variations in the use of phraseological units in the works of V. Tokareva are of particular interest. In the system of phraseological units used by it, there are a number of types of transformation: replacement of one or more lexical components of phraseological units, replacement of one component with semantically similar words, expansion of the idiom through the introduction of additional components. Called types of structural-semantic transformations may not change the overall meaning of the idiom, but in some cases, the result of the transformation it is possible to purchase additional nuance of meaning or change of meaning.

Keywords: phraseological unit, transformation, V. Tokareva.

В отечественной науке вопрос о статусе паремий и крылатых выражений остается спорным. Существует два полярных подхода к его решению.

Ученые, рассматривающие в качестве главного критерия фразеологической единицы ее устойчивость в языке, воспроизводимость в речи, безоговорочно включают эти выражения в состав фразеологии (В. Л. Архангельский, С. Г. Гаврин, А. В. Кунин, Н. В. Курбатова, В. Н. Телия, Н. М. Шанский, С. Г. Шулежкова и др.).

Исследователи, исходящие из положения о том, что паремии представляют собой особую лингвистическую категорию, выносят их за пределы фразеологического состава языка (А. М. Бабкин, Е. М. Верещагин, В. П. Жуков, Б. Т. Кашаров, В. Г. Костомаров, Е. А. Кузьмина, С. И. Ожегов, Л. Д. Савенкова и др.).

В. Н. Телия, обобщая обзор современных толкований фразеологии, подытоживает: «Некоторые авторы включают в объем фразеологии только два класса — идиомы и фразеологические сочетания, другие — еще и пословицы и поговорки. К этому добавляют иногда речевые штампы и различного рода клише, а также крылатые выражения. Все эти типы единиц объединяются по двум признакам: несколькословность (следовательно, раздельнооформленность) и воспроизводимость. Иными словами, широкий объем фразеологии можно определить как все то, что воспроизводится в готовом виде, не являясь словом» [1, с. 58].

При анализе языка художественной литературы, на наш взгляд, целесообразно придерживаться именно широкого трактования объема фразеологии, а потому, наряду

с традиционными фразеологизмами, включать в исследование паремии и крылатые выражения.

В творчестве В. С. Токаревой встречается немало устойчивых коммуникативных единиц, используемых автором как в инвариантной форме, так и в трансформированной.

Первый вариант, несомненно, представлен в большинстве контекстов. Так, в прозе Токаревой использованы в узуальном виде исконно русские паремии: *Под лежащий камень вода не течет* 'дело не сдвинется с места, если ничего не предпринимать'; *Маленькая собачка до старости щенок* 'миниатюрный человек всегда кажется моложе своих лет'; *Бодливой корове бог рогов не дает* 'говорят о человеке с недобрыми намерениями, которому никак не удастся их осуществить'; *Куда конь с копытом, туда и рак с клешней* 'за сильным и умелым тянется слабый, подражая своему кумиру'; *Свято место пусто не бывает* 'всегда найдется человек, который займет освободившееся выгодное место'; *Не пойман — не вор* 'нельзя обвинять кого-либо, не имея на то доказательств'; *Тише едешь — дальше будешь* 'чем меньше поспешности в деле, тем быстрее оно продвигается'; *Много будешь знать, скоро состаришься* 'отказ объяснить, сообщить что-либо чрезмерно любопытному человеку'; *Баба с воза, кобыле легче* 'освобождение от лишнего груза или забот'; *И волки сыты и овцы целы* 'ситуация, которая устраивает все противоборствующие стороны'. Встречаются и заимствованные паремии: *Гость на второй день плохо пахнет* (немецкая поговорка) и др.

Вместе с тем В. Токарева нередко прибегает к различным типам структурно-семантической трансформации устойчивых единиц: расширению компонентного состава, замене одного или нескольких компонентов, эллипсису и др. Так, инвариантная единица *В здоровом теле здоровый дух* в произведениях В. Токаревой встречается в расширенном виде — за счет включения глагольного компонента: *В здоровом теле **селится** здоровый дух* («Павлуша») и *В здоровом теле **жил** здоровый дух* («Талисман»)*.

В инвариантной единице *яблоко от яблони недалеко падает* 'наследование детьми черт своих родителей, родственников, прежде всего их недостатки и пороки' у В. Токаревой в результате замены одного из компонентов антонимичным однокорневым субститутутом *недалеко* — *далеко* приводит к возникновению противоположной семантики паремии. Ср.: — Меня благодарить не надо! — запретил спортсмен. — Мне вас не жалко. Мне детей ваших жалко. Хочется думать, что **яблоко от яблони далеко падает**. Идите! («Ни сыну, ни жене, ни брату») 'отличен от своих родителей, родственников, прежде всего их недостатками и пороками'.

Усечение, или эллипсис, наблюдается в единице *что упало, то пропало* 'что потеряно, пропало — не вернешь' в инвариантной паремии *что с возу упало, то пропало*: — Брось, — отвечала Татьяна. — **Что упало, то пропало** («Перелом»).

* Тексты цитируются по изданиям: Токарева В. Сборник произведений. Изд. доп. и испр.: в 3 т. М.: Молодая гвардия, 1994. Токарева В. Хэппи Энд. Полное собрание сочинений. М.: Изд. «Художественная литература», 1995. В скобках после каждого примера приведены названия рассказов и повестей.

Нередко В. Токарева прибегает к приему использования метафорического образа паремии, что приводит к развертыванию темы и антитетичности построения текста, ср.: *Мырзик сказал, что **поезд ушел и рельсы разобрали**. Это не так. Мырзик **ушел, а рельсы не разобрали*** («Первая попытка»).

В специальной литературе неоднократно указывалось, что многие паремии в инвариантном или трансформированном (усеченном) виде переходят в разряд фразеологических единиц, о чем свидетельствует, к примеру, выражение *сердце в пятки ушло*, которое в одних источниках рассматривается как паремия, а в других — как фразеологическая единица (ср.: [2, с. 214; 3, с. 166] и [4, с. 231]). В. Токарева употребляет эту единицу с особыми стилистическими задачами — как средство создания каламбура: *Я полетела в небо. **Сердце толчками переместилось в пятки**. Потом я полетела к земле, и **сердце медленно, тупо плыло к горлу*** («Центр памяти»).

Приведем аналогичные примеры с другими единицами:

— *Это ты сейчас такой, — заметил Сережка Кискачи. — А подожди, **укатают сивку крутые горки**. — Когда **укатают**, тогда и **укатают**, — подытожил Булев. — Но не с этого же начинать* («Ни сыну, ни жене, ни брату»);

*Ее муж, Марусин папа, был, как говорится, **ни Богу свечка, ни черту кочерга**... А Коновалов — и **свечка, и кочерга**. Да чего там, сам — **и Бог, и черт*** («Можно и нельзя»).

Схожи со способами использования паремий варианты употребления крылатых выражений. Сравним результаты авторских трансформаций с узуальным вариантом крылатых выражений.

*А в современной драматургии так: если **лицо и одежда** в порядке — значит, сомнительный тип. Фарцовщик или сынок. Иначе откуда одежда у советского человека. А если уж **душа и мысли** на высоте — значит, полуголодный, обтрюханный неудачник* («Сказать не сказать»). — Ср.: *В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли* (А. П. Чехов);

*Но деньги... Даша **летает**. Сын **ползает**. Кладет паркет, тридцать долларов за метр* («Телохранитель»). — Ср.: *Рожденный ползать летать не может* (М. Горький).

Характерно для прозы В. Токаревой и образование окказиональных устойчивых выражений коммуникативного характера на основе синтаксического каркаса инвариантных единиц — паремий или крылатых выражений. Например: *Во всем плохом, что происходит с детьми, виноваты родители*. — Ср.: *Всем лучшим в себе я обязан книгам* (М. Горький); *Любой политик хочет стать президентом*. — Ср.: *Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом; Любовь вышибают другой любовью*. — Ср.: *Клин клином вышибают*.

Факт афористичности языка В. Токаревой общеизвестен. Многие языковые единицы из произведений писателя стали уже крылатыми: достаточно назвать только один из фильмов, в котором она выступила сценаристом «Джентльмены удачи»: *Кто же его посадит, он же памятник; Кина не будет, электричество кончилось* и др.

Немало афористичных выражений и в других произведениях писательницы. Сюда можно отнести: *Душа без любви как дом без света* («Лошади с крыльями»); *Душа погибнет*

без любви, как мозг без кислорода («Любовь и путешествие»); Идеологию на чай не оставишь («Сентиментальное путешествие»); Любовь — если определить ее химически — это термоядерная реакция, которая обязательно кончится взрывом («Ничего особенного»); Старых женщин не бывает, бывают продвинутые в возрасте («Хэппи энд»); Успех — это самый реальный наркотик («Дерево на крыше»); Хороший человек — не специальность, денег за это не платят («День без вранья»); Чем ниже культура, тем шире зад («Этот лучший из миров») и др.

Как показал анализ, в идиостиле В. Токаревой достаточно часто используются устойчивые единицы коммуникативного характера в инвариантном и трансформированном виде; их стилистические задачи разнообразны.

Трансформация расширяет границы авторской мысли, помогает проявить творческие способности. Кроме того, ввиду ограниченности человеческой памяти, формирование новых названий и терминов не может быть бесконечным. Наиболее рациональным в этом случае является преобразование привычных выражений, которое делает речь более разнообразной и яркой.

Вариации использования фразеологических единиц в творчестве В. Токаревой также представляют определенный интерес. В системе использованных ею фразеологических единиц наблюдается ряд типов трансформации.

1. Замена одного или нескольких лексических компонентов фразеологической единицы: *Хотя какие ставни, какая пакля... Ему придется все срочно продавать, включая свою душу. Завтра явится Мефистофель в норковой шапке, и — здравствуй, нищета...* («Можно и нельзя»); *Шар судьбы ушел в лузу. Только бы ничего не помешало. Но Мара об этом позаботилась, чтобы не помешало. Она закупила души всех секретарш, тем самым взяла подступы к крепости* («Первая попытка»).

2. Замена компонента семантически сходными словами (синонимами или квазисинонимами, то есть сближениями по смысловому отношению): *Сталин когда-то выделил евреям Биробиджан. Может быть, это был Ленин. Но дело не в том — КТО, а в том — ГДЕ. Биробиджан — у черта на рогах, там холодно, темно и неуютно* («Между небом и землей»).

3. Расширение фразеологизма за счет введения добавочных компонентов: — *Конечно. Ты — настоящий. Все, кого я знала, больше всего на свете тряслись за свою драгоценную шкуру. А ты ее не жалел* («Просто свободный вечер») — здесь наблюдается одновременно замена

глагольного компонента (беречь — трястись) и расширение субстантивного компонента ФЕ определением *драгоценную*.

4. Усечение или сокращение состава фразеологической единицы: — *Ну и дура! — сказала Лариска, возвратившись с кафе. — Подумаешь: Франция, Америка... А заболеешь — стакан воды подать некому* («Рарака»); — *Ты не девушка, — согласился Фернандо. — Одинокая женщина. Заболеешь, воды некому подать. И мне уже сорок* («Полосатый надувной матрас»); *С тебя хватит детей и браков. Но если я в твоём фильме, значит, в твоём сердце и в печенках и, значит, на этот период должна быть только твоя* («Система собак»).

5. Контаминация фразеологизмов: *Сандя никого не боится, и, для того чтобы говорить правду, ему не надо постоять во сне между двух радуг. Сандя «режет» эту самую правду направо и налево. Он постоянно всем недоволен* («Этот лучший из миров»).

Необходимо отметить, что названные виды структурно-семантических преобразований могут не изменять общего смысла фразеологизма, но в некоторых случаях, в результате трансформации возможно приобретение дополнительного оттенка значения либо изменение смысла на противоположный.

Подводя итоги, заметим, что исследования функционирования фразеологизмов в художественном тексте не теряют своей актуальности, несмотря на многочисленные работы, объединенные этой темой. В идиостиле и художественном мире каждого писателя известные закономерности обретают особое звучание.

1. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

2. Даль В. И. Пословицы русского народа : в 2 т. М. : Художественная литература, 1984. Т. 1. 511 с.

3. Зимин В. И., Спирин А. С. Пословицы и поговорки русского народа: Большой объяснительный словарь. Ростов н/Д. : Феникс, М. : Цитадель-трейд, 2006. 322 с.

4. Фразеологический словарь русского литературного языка : в 2 т. / сост. А. И. Федоров. Новосибирск : ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1995. Т. 2. 482 с.

© Савельев В. С., 2019

**ТЕРМИНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ
КАК РЕЗУЛЬТАТ КАТЕГОРИЗАЦИИ
НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ
РУССКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ)**

Рассматривается проблема терминологического значения как результат процесса терминотворчества и категоризации понятий с использованием аффиксальных средств языка, а также формантов сложных и составных терминологических единиц. Отмечается, что общеязыковые словообразовательные значения в терминологии имеют тенденцию к модификации и большей унификации в связи с тем, что терминотворческие системы представляют собой относительно замкнутые системы понятий и номинативных единиц, что обусловлено предметной специализацией отрасли знания. Ведущим фактором формирования терминологических значений является категоризация понятий, основанная на экстралингвистических факторах — наличии особых классификаций в каждой отрасли знания.

Ключевые слова: юридический термин, языковая категоризация, терминологическое значение, научная классификация, микрополя.

В истории терминоведения можно отметить два традиционных подхода к исследованию терминологических процессов. Один из них — формально-структурный. Он связан с необходимостью изучения роли общеязыковых аффиксов, способов словообразования и моделей полилексемных единиц, используемых в терминотворческих системах, а также терминологических формантов, возникающих в самих терминотворческих системах. Такой подход имеет давние традиции, но он часто используется и в современных работах по терминоведению (см., напр.: [1; 2; 3]).

Второй подход связан с изучением способности средств терминопорождения выражать специфические научные категории. При таком подходе деривационное значение терминов изначально рассматривалось в терминах теории словообразования в отношении терминов-универбов, а семантические отношения между частями полилексемных терминов изучались в рамках логико-языкового анализа [4; 5; 6; 7; 8]. Выявленные в этих работах значения с полным правом можно назвать терминологическими, а их разграничение проводилось по линии *общее : частное*.

Так, в рамках общего категориального значения «процессы», выявленного на основе ономастического подхода, Т. Л. Канделаки выделила частные словообразовательные значения процессов техники: «процессы развития, превращения, обработки, удаления» и т. д. При определении словообразовательных значений терминов автор опирался на разработанную к тому времени в лингвистике типологию словообразовательных значений, которая была представлена общими словообразовательными значениями словообразовательных типов, частными словообразовательными значениями отдельных семантических групп, индивидуальными словообразовательными значениями отдельных слов [5, с. 31–33].

**TERMINOLOGICAL DERIVATIONAL MEANINGS
AS A RESULT OF SCIENTIFIC CONCEPTS'
CATEGORIZATION (ON THE EXAMPLE
OF RUSSIAN LEGAL TERMINOLOGY)**

The problem of terminological derivational meaning is considered as a result of term-building and categorization of notions with the help of affixes and formants of compound and composite terminological units. It is noted that common language derivative meanings in terminology tend to be modified and more unified, because terminological systems are relatively closed systems of concepts and nominative units due to the subject specialization of the field of knowledge. The leading factor in the formation of terminological derivational meanings is the categorization of concepts based on extralinguistic factors — the presence of special classifications of each branch of knowledge.

Keywords: legal term, language categorization, term-building, scientific classification, micro-fields.

Рассматривая отношения между ономастическими базисом и признаком, Л. А. Динес отметила, что обобщающий признак понятий может закрепляться за терминологическими морфемами. В качестве примера она привела формирование частного словообразовательного значения «воспалительный процесс» при помощи терминологического аффикса -ИТ: *миокардит, гепатит, васкулит, нефрит* и др. [6, с. 31].

В терминологии физической географии Т. Н. Кучерова выделила деривационное значение «отношение к уровню моря» словообразовательного типа отадективных и отсубстантивных образований с суффиксами -ИН(а)/-ОВИН(а), отадективных с суффиксом -ОСТЬ, имеющих значение «место, пространство»: *равнина, седловина, низменность* [7, с. 15].

А. Ю. Белова описала трансформацию словообразовательных значений производных терминов с суффиксами -ЕЦ, -ОК, -ЧИК, -ЕЧ в значение «растения» в терминологии ботаники [8, с. 36].

Современные когнитивные исследования возродили интерес ко второму подходу изучения терминов на основе классификационных признаков отрасли знания [9; 10; 11].

Необходимость выделения категории терминологического значения обусловлена: 1) потребностью выявления специфики деривационных значений одних и тех же словообразовательных типов в общелитературной лексике и терминологии; 2) возможностью выделения терминологических значений как у производных универбов, так и у полилексемных терминов; 3) необходимостью изучения терминопорождения как взаимосвязанного процесса, обусловленного как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Вследствие того что научная классификация обладает большей обобщающей силой, чем классификация понятий,

выражаемых словами обыденного дискурса, общезыковые словообразовательные значения в терминологии имеют тенденцию к модификации и большей унификации. Например, такие словообразовательные значения, как «определенное действие», «занятие лица, названного мотивирующей основой», в юридической терминологии маркируют одно и то же логическое отношение — «действие». В этом случае термины с суффиксами -АЦИj(a) (*апелляция*), -НИj(e) (*опознание*), -К(a) (*сделка*), -Ø (*отвод*), -СТВ(o) (*воровство*, *мошенничество*), -Ж(a) (*кража*) утрачивают маркирующие свойства деривационных значений, связанные с частеречной принадлежностью основы, поскольку и отглагольный термин *кража*, и отсубстантивный *мошенничество* с классификационной юридической точки зрения являются носителями одного релевантного для правоведа значения — «действие» (легитимное или противоправное). Модификация деривационного значения в этом случае возникает вследствие воздействия классификационного признака, выраженного категориальной юридической дифференциацией понятий: *действия* — *события* — *состояния*.

Еще более отчетливо специфика формирования терминообразовательного значения проявляется в классификационном ряду «лица», который в юридической терминологии объединяет не только физических лиц (одушевленные предметы), но и юридических (организации). Вследствие этого термины с такими значениями, как «лицо, производящее действие», «адресат действия», «лицо, характеризующее отношением к признаку, названному мотивирующей основой», «лицо, характеризующее отношением к тому, что названо мотивирующей основой», «организация, характеризующая отношением к ней лиц, названных мотивирующей основой», с суффиксами -АНТ (*апеллянт*), -ТЕЛЬ (*приобретатель*), -НИК (*собственник*), -ЧИК/-ЩИК (*вкладчик*, *поставщик*), -ЕЦ (*владелец*), -СТВ(o) (*товарищество*), -УРА (*адвокатура*) и др. приобретают одно общее значение — «лицо», а значения «юридическое лицо» и «физическое лицо» соотносятся с ним как частные.

Поскольку каждая терминосистема представляет собой иерархическую организацию микрополей разной степени дифференциации, в каждом из которых имеются не только вертикальные (родовидовые), но и горизонтальные классификационные ряды внутри вида или подвида, при формировании терминообразовательных значений может наблюдаться как объединение разных деривационных значений в одно терминообразовательное, так и их разграничение. Например, словообразовательное значение «определенный признак» образует два терминообразовательных: 1) «объект права» (*имущество*, *собственность*), 2) «состояние» (*законность*, *легальность*, *бездетность*). Характерно, что интегрирующая роль терминообразовательных значений по отношению к словообразовательным типам проявляется в большей степени, чем дезинтегрирующая.

Следует, однако, отметить, что процесс формирования терминообразовательных значений суффиксальных терминов не обязательно отражает всю систему классификационных признаков права. Так, значение «событие» не реализуется в суффиксальных юридических терминах, поскольку номинативные единицы этого макрополя представлены терминологизированными единицами общелитературного языка (*пожар*, *землетрясение*, *смерть* и т. п.).

Формирование терминообразовательных значений у производных терминов, образованных разными способами, обнаруживает большое разнообразие вследствие их широких возможностей выражать классификационные признаки понятий. Так, роль префикса в словообразовании сводится к уточнению, а тем самым — к дифференциации понятий, обозначенных производными терминами. В результате данного способа терминопредварения в юридической терминологии происходит образование терминов внутри одного классификационного ряда (*номинация* — вид правомерного действия; *деноминация* — другой вид правомерного действия) или образование терминов другого классификационного ряда (*платеж* — правомерное действие; *неплатеж* — неправомочное действие). В первом случае возникает терминообразовательное значение «вид понятий одного микрополя», а во втором — «вид понятий другого микрополя». Таким образом, словообразовательные значения префиксальных типов, становясь терминообразовательными, унифицируются еще в большей степени, чем деривационные значения суффиксальных типов. Терминообразовательное значение «вид понятий другого микрополя» передается дериватами с приставкой НЕ- (*неявка*, *недоставление*). Остальные префиксальные типы в юридической терминологии имеют терминообразовательное значение «вид понятий одного микрополя» (*автор* — *соавтор*, *агент* — *контрагент*, *натурализация* — *денатурализация*, *избрание* — *переизбрание*, *подряд* — *субподряд* и т. д.).

Закрепленность одного терминообразовательного значения за единым формантом, воспринятым из сферы общего употребления, видимо, невозможна, во-первых, в силу влияния системы языка, в которой аффиксы также неоднозначны, во-вторых, потому что в терминосистеме понятия часто классифицируются искусственно, условно, а основания классификации могут меняться вследствие воздействия внешних системообразующих факторов, связанных с развитием науки, уточнением и модификацией таксономий.

Терминообразовательные значения составных терминов базируются на логических отношениях между их компонентами. О. А. Макарихина справедливо отмечает, что в словообразовании деривационным значением называется семантическое отношение производного слова к исходному, а потому правомерно считать терминообразовательным значением составного термина семантическое отношение производного термина к исходному. «Но, поскольку основной компонент значения термина как производного, так и исходного, — понятие, то и семантическое отношение между двумя терминами представляет собой понятийное логическое отношение» [12, с. 33].

Носителем деривационного значения в словообразовании является формант. Форманты в производстве составных терминов — слова или словосочетания. Понятие-атрибут, представленное зависимой частью словосочетания, манифестирует видовое отличие, реализуемое в рамках родовидовых отношений терминологических единиц [13, с. 51]. Как указывалось выше, форманты в терминологии могут влиять на закрепленность термина за тем или иным микрополем. Они могут способствовать выделению видового признака терминов того же микрополя или вывести производный термин из микрополя, к которому принадлежит базовая номинативная единица, поэтому терминообразовательные

значения производных полилексемных терминов сходны с терминообразовательными значениями, отмечаемыми в префиксальном терминопроизводстве, т. е. такие термины могут реализовать значения: 1) «вид понятий одного микрополя» (*преступление — преступление против государства, граждане — иностранные граждане*); 2) «вид понятий другого микрополя» (*показание — правомерное действие, ложное показание — неправомерное действие*).

Наибольшим семантическим разнообразием в юридической терминологии отличаются словосочетания, образованные с помощью относительных прилагательных. Среди таких словосочетаний выделяются как атрибутивные, так и обстоятельственно-атрибутивные словосочетания. Первые выражают значения: 1) принадлежности чему-либо (*образовательный ценз, дорожный сбор, должностное лицо*); 2) свойства (*ложное показание*); 3) происхождения, состава (*арбитражный суд, третейский суд*). Обстоятельственно-атрибутивные словосочетания передают значения: 1) сферы деятельности (*судебный исполнитель*); 2) места нахождения (*районный суд, областной суд*).

Роль качественных прилагательных в развитии терминосистем менее значительна. Как средство выражения аксиологической коннотации и бинарного противопоставления качественные прилагательные в современной юридической терминологии используются для выражения: 1) степени родства (*близкие родственники*); 2) характера действия (*хищение в крупных размерах*).

Форманты, представленные существительными в косвенных падежах, выражают характеристику: 1) лица (*субъект права*), 2) предмета (*повестка об исполнении*), 3) действия (*подлог документов, преступление против собственности*); 4) состояния (*дееспособность гражданина*).

При формировании терминообразовательных значений сложных терминов отмечаются способы, сходные с возникновением терминообразовательных значений аффиксальных и составных терминов. Это зависит от того, образован ли термин путем сложения с аффиксацией, или путем чистого сложения основ. Первые развивают такие значения, как «лицо» (*залогодатель*), «состояние» (*единоначалие*). При образовании терминов второго типа выявляются значения: «вид понятий одного микрополя» (*грузополучатель*), «вид понятий другого микрополя» (*лжесвидетельство*).

Таким образом, несмотря на некоторые различия в слово- и терминообразовательных значениях, можно отметить их большое сходство. И это вполне объяснимо, так как, например, большая группа терминов со значением «юридические факты» называет ряд явлений действительности, которые становятся юридическими фактами и в силу их сущностных свойств, и в результате признания их таковыми законом и государством. В этом процессе проявляется характер взаимодействия обыденной и научной картин мира. «Не право порождает подобные факты, они возникают и существуют помимо него, но право придает им статус юридических в целях их регуляции и упорядочения общественной и государственной жизни» [14, с. 408].

Специфика процесса категоризации в терминологии обусловлена изменением функции номинативных единиц и аффиксов вследствие их перехода в другие языковые страты и под влиянием экстралингвистических факторов (систем понятий научной отрасли и ее классификаций).

Учитывая то, что различные терминосистемы обнаруживают большое сходство в преобразовании деривационных значений общеязыковых словообразовательных типов и семантических отношений между компонентами полилексемных единиц в терминообразовательные значения, можно говорить о том, что такие преобразования обуславливают признак терминологичности языкового знака в целом.

1. Зорина Ю. В. Англоязычная терминология безопасности жизнедеятельности: формально-структурный аспект // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. Т. 2. № 19. С. 143–147.

2. Корнева Е. Ф. Аффиксальные способы образования неологизмов во французском языке (на материале терминологии маркетинга и интернет-маркетинга) // Эволюция романских языков: от языка народности к языку нации: материалы Междунар. науч. конф. М.: Изд-во Моск. гос. област. ун-та, 2018. С. 284–290.

3. Шевченко Е. Б. Англоязычная терминология технологии обработки металлов давлением: формально-структурный аспект // В мире научных открытий. 2015. № 3–3 (63). С. 1705–1718.

4. Глумов В. И. Моделирование внешней и внутренней структур составных вычислительных терминов // Термины в научной и учебной литературе. Горький: Изд-во Горьк. ун-та, 1989. С. 81–90.

5. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов. М.: Наука, 1977. 167 с.

6. Динес Л. А. Место составных терминов в частных терминологических системах // Актуальные проблемы современной филологии. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1985. С. 27–36.

7. Кучерова Т. Н. Лингвистическая обусловленность формирования частных терминологических систем: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1986. 18 с.

8. Белова А. Ю. Диахронический аспект в развитии терминосистем // Язык и общество. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1997. Вып. 11. С. 33–36.

9. Федюченко Л. Г. Логико-гносеологическая классификация общетехнических терминов предметной области «нефтегазовое оборудование» // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 48–57.

10. Ачилова Е. Н. Лингвистическое представление финансово-экономической сферы социума: когнитивно-терминологический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3–1 (81). С. 61–63.

11. Евсеева И. В., Пономарева Е. А. Словообразовательная категоризация соматизмов русского языка // Человек и язык в коммуникативном пространстве. 2018. Т. 9. № 9. С. 37–43.

12. Макарихина О. А. К вопросу об изучении терминообразовательных отношений // Термин и слово. Горький: Изд-во Горьк. ун-та, 1981. С. 29–38.

13. Годер Н. Н. О логической структуре понятия, выраженного словосочетанием // Логико-грамматические очерки. М.: Высшая школа, 1961. С. 49–58.

14. Теория государства и права: под ред. Н. И. Матузова и А. В. Малько. Саратов: Изд-во СВШ МВД РФ, 1996. 560 с.

ПЕДАГОГИКА



Авдони́на Н. С.

Перспективы либерального образования в формировании гражданской идентичности

Аксю́тина З. А.

Научно-содержательные характеристики социального воспитания

**Арпентьева М. Р., Баженова Н. Г., Степанова О. П.,
Токарь О. В., Шпаковская Е. Ю.**

Современные и традиционные исследования синестезии в учебно-профессиональной деятельности личности

Ахмедьянова А. Х.

Создание и научно-методическое обеспечение кросс-культурной образовательной среды школы

Двойнин М. Л., Пантюхова Е. А., Струкова Л. Г.

Воспитательный контекст физической активности студентов

Дорони́на М. В.

Педагогические инновации в области музыкального и художественно-эстетического воспитания в 70-е годы XX века

Жумаханов А. З.

Подготовка курсантов к формированию социально-профессионального опыта в процессе войсковых практик

Иоффе Т. В.

Аналитическое чтение на китайском языке в вузе: проблемы и способы их разрешения

Кольшикина И. М., Шкурат Л. С.

О некоторых проблемах обучения иностранных студентов-филологов учебно-профессиональному общению на русском языке (предвузовский этап)

Майер Р. В.

Оценка сложности объяснения задачи: тезаурусный подход

Макажанова Ж. М.

Поликультурность как сущностная характеристика образовательной среды гуманитарного колледжа

Морозов И. В.

Структурно-содержательная модель педагогического содействия формированию оценочной компетентности бакалавра физической культуры

Немова О. А., Карташева И. А.

Воспитательный потенциал современного музыкального медиаконтента

Удольская О. В.

Активизация познавательной деятельности обучаемых средствами вопросов (на опыте проведения занятий по деловому общению)

Черепанова Т. Б.

Тренды и тенденции современной образовательной практики

Черепанова Т. Б., Швабауэр О. А.

Оценивание как педагогическая технология в фокусе образовательных трендов

Чуркина Н. И.

Культурологический подход: возможности и ограничения в педагогике

Швабауэр О. А.

Проектирование и прогнозирование в образовательной практике: опыт проблемного анализа

ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИБЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассмотрен вопрос о либеральном образовании как о среде формирования и развития гражданской идентичности в высшей школе. Обобщены принципы либерального образования, обоснован вектор развития: либеральное образование как образовательный подход — идентификация — самоактуализация — совершенствование общества. Автор приводит результаты теоретического анализа широкого корпуса научно-педагогической литературы по теме, что обуславливает актуальность поднимаемого вопроса.

Ключевые слова: либеральное образование, гражданская идентичность, самоактуализация.

THE PERSPECTIVES OF LIBERAL EDUCATION IN THE FORMATION OF A CIVIL IDENTITY

The article considers the issue of liberal education as a possible context for the formation and development of a civil identity in the higher education. It consolidates the principles of liberal education, and substantiates the direction of the development: liberal education as an educational approach — identification — self-actualization — the betterment of the society. The author gives the results of the theoretical analysis of a wide range of specialized pedagogical literature on the subject, which makes the raised question more important.

Keywords: liberal education, civil identity, self-actualization.

Значимость и необходимость развития гражданской идентичности представляются актуальными задачами на современном этапе. В Стратегии государственной национальной политики на период до 2025 г. к негативным факторам развития национальных и межнациональных отношений относится в том числе «недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества» [1]. Отдельно перечислены цели, основные принципы, приоритетные направления и задачи государственной национальной политики Российской Федерации. В числе отглагольных существительных встречаются такие, как «упрочение», «гармонизация», «адаптация», «совершенствование» и др., что говорит о нацеленности на положительный результат. К задачам государственной национальной политики в сфере образования и патриотического и гражданского воспитания относится формирование «у детей и молодежи общероссийского гражданского самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, гордости за историю нашей страны, в воспитании культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России» [1]. Отмечены также средства осуществления обозначенной цели, среди которых, на наш взгляд, выделяется одно, а именно: «совершенствование системы обучения в общеобразовательных учреждениях в целях сохранения и развития культур и языков народов России наряду с воспитанием уважения к общероссийской истории и культуре, мировым культурным ценностям» [1]. Мы отмечаем именно этот пункт, поскольку он представляется исключительно емким и дающим простор для педагогического творчества.

Одно из определений гражданской идентичности звучит так: «осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющие для индивида значимый

смысл» [2]. Л. М. Дробижева предлагает такое определение: «отождествление себя с гражданами страны, ее государственно-территориальным пространством, представления о государстве, обществе, стране, “образ мы”, чувство общности, солидарности, ответственности за ситуацию в государстве» [3, с. 8]. Гражданская идентичность вмещает в себя разные виды идентичностей: профессиональную, социальную, культурную, поколенческую и др.

Для осознания себя гражданином конкретной страны важно иметь ставшие собственными установками принципы, правила и нормы жизни в конкретном государстве, вести себя в соответствии с моделью поведения гражданина конкретной страны, принимать культуру своей нации и др. Исследователи выделяют ряд факторов, способствующих формированию гражданской идентичности, как то: общее историческое прошлое (общая историческая память), общий язык, общая культура, общее политико-экономическое настоящее и пр. С расширением глобализационных процессов человеку становится сложнее пройти идентификацию как гражданину конкретного государства. Современный человек менее привязан к своей культуре, у него или нее больше возможностей образовательных и профессиональных, что приводит к подвижности идентификации.

Как и любая другая идентичность, гражданская имеет ряд компонентов. Авторы выделяют различные структурные компоненты [3; 4; 5; 6], но сходятся на трех основных: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий. Все компоненты взаимосвязаны друг с другом. Так, например, знание правовых основ, норм и ценностей жизни в конкретном государстве проецируется на поведение, которое при уважительном отношении к этим правилам будет добродетельным либо наоборот.

Задача формирования гражданской идентичности заложена в федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [7]. В школах проводятся классные часы, внеурочные занятия с целью привить ученикам любовь и уважение к своему государству, дать знания о жизни в нем. В университете одна из основных задач —

развитие профессиональной идентичности, которая является частью гражданской идентичности. Перед высшей школой стоят специальные вопросы и задачи: как будет человек работать в своей стране? Какие у него или нее профессиональные цели и ценностные ориентации? Для чего он или она работает? Это просто цель обеспечить себя и свою семью или в трудовой деятельности воплощается менее утилитарный смысл? Таким смыслом в профессиональной деятельности может стать саморазвитие и самоактуализация, развитие профессии, что будет способствовать развитию общества в целом. По мнению Ю. П. Поваренкова, идентичность развивается по четырем ориентирам: 1) потребности и интересы личности; 2) образ «Я-идеальное»; 3) осознание себя и своих возможностей и потребностей; 4) самосовершенствование [8]. В этом же контексте приведем фрагмент выступления президента России В. В. Путина на XI Съезде Российского союза ректоров 26 апреля 2018 г.: «...вузы, университеты призваны стать центрами развития технологий и кадров, настоящими интеллектуальными локомотивами для отраслей экономики и наших регионов. Вокруг высших учебных заведений должны формироваться сообщества людей, увлеченных идеями технологического прорыва» [9, с. 5]. Идеи развития, прорыва, самосовершенствования всегда обусловлены уровнем того или иного вида идентичности. Заметим, что гражданская идентичность не должна быть самоцелью ни для педагога, ни для обучающихся. Гражданская идентичность индивидов — это предпосылка и побуждение к самореализации и саморазвитию общества, в котором индивиды живут и работают.

Говоря об идентичности, мы так или иначе приходим к вопросу о «Реальном Я» и «Идеальном Я». Саморазвитие и самоактуализация с учетом баланса этих «Я» возможны только в свободной среде, которая задается контекстом либерального образования. Сколько-нибудь стройной и комплексной теории либерального образования нет, различные авторы поднимают в основном вопросы о принципах преподавания [10; 11; 12; 13]. Проанализировав источники, мы выделили основополагающие принципы либерального образования: принципы междисциплинарности и интегративного учебного плана; обратной связи; личностно-ориентированного образования; сотрудничества обучающихся и преподавателей как в стенах университета, так и за его пределами; критического мышления; ориентации на овладение не только практическими, но и универсальными умениями; адаптации к необходимости непрерывного обучения в течение всей жизни; свободы выбора и др.

Ректор Денверского университета Ребекка Чопп выделяет три ключевых принципа либерального образования: критическое мышление, ориентированность обучения на моральные и гражданские нормы, применение полученных знаний для совершенствования мира вокруг [14].

Либеральное образование, или модель свободных искусств и наук, сформировалась из тривиума (грамматика, риторика и диалектика) и квадравиума (арифметика, геометрия, астрономия и музыка). Одним из теоретиков и практиков либерального образования был английский теолог и педагог XIX в. Джон Генри Ньюмен. С его точки зрения, либеральное образование — это «процесс обучения, в котором интеллект, вместо принесения в жертву какой-то слу-

чайной или особенной цели, некоему ремеслу или профессии, либо учению или науке, культивируется ради самого себя, ради восприятия предмета в самом себе и для собственной высшей культуры» [15, с. 138]. Развивая мысль, нужно сказать, что целью либерального образования является саморазвитие индивида, интеллектуальное, эмоциональное и культурное его развитие. Такое всестороннее развитие возможно только в условиях свободной обучающей и воспитывающей атмосферы. Ньюмен противопоставлял слова «свобода» и «свободный» антонимам «рабство» и «рабский». В данном случае свободный понимается как лишенный всякой предписанности, заданности и назидательности. Это знание достигается и постигается в атмосфере свободы и ради самого себя.

Ассоциация американских колледжей и университетов определяет образовательную модель свободных искусств и наук как «подход к обучению, который учит студентов справляться с трудностями, разнообразием и изменениями, происходящими в мире, расширяет кругозор студентов о мире (что включает как естественное, так и гуманитарное знание) и позволяет углубленно изучать специфическую область интересов» [14, с. 2].

В основе либерального образования лежит личностно-ориентированный подход, который позволяет сфокусировать образовательный процесс на личности студента. При выстраивании свободной развивающей образовательной среды обучающийся имеет возможность строить себя как профессионал, приобретая собственный профессиональный опыт и участвуя в профессиональном общении. Принятие (или отрицание) возможно только в случае свободного осознанного и самостоятельного выбора. Студент ориентируется на собственную сферу мотивов («я хочу» или «мне это нужно»), а не на воздействующую извне силу («тебе нужно» или «ты должен»).

Полагаем, что развить гражданскую идентичность с обязательным условием терпимости и чувства уважения к себе и Другому можно только в демократической, или свободной, образовательной среде. Именно поэтому считаем возможным говорить о либеральном образовании как подходе к развитию гражданской идентичности. В нашем понимании свобода как фактор либерального образования способствует самоактуализации индивида. Самоактуализация, по А. Маслоу, — это «полноценное развитие человека» [16, с. 10].

Все лучшие педагогические идеологии признавали за человеком право на его или ее свободу, самостоятельность и независимость. Приведем слова К. Д. Ушинского: «По самой природе своей человек, как существо со свободной волею, имеет право на такую самостоятельную жизнь, на такое исключительное преследование своих интересов и носит в себе требование и средства самоудовлетворения, как мы назовем чувство, руководящее человеком в этой частной сфере его действий. И никто не может отказать человеку в этом праве самоудовлетворения — в нераздельности, исключительности, свободе его личности, — никто, ибо отрицающий это право сам бы уничтожил всякую силу своего отрицания» [17, с. 54]. Свободная воля, как полагает Ушинский, есть основа всей деятельности человека, и что немаловажно, только если мы признаем за другим право на его или ее свободу, мы можем ждать ответственных поступ-

ков, можем ожидать от человека осознания им собственных действий. Только человека со свободной волей Ушинский признает за самостоятельное лицо и личность.

Ушинский отмечает связь между развитием человека и развитием общества. «Человек развивается только в истории, только в истории сознает свое развитие — и нет истории без общества» [17, с. 64]. Выражением развития общественной жизни становится сама общественная жизнь, в которой созданы условия для развития личности. Развитие — это принцип общества, заключает Ушинский. Являясь членом общества, человеку должна быть гарантирована реализация трех условий: 1) удовлетворение материальных потребностей; 2) удовлетворение инстинкта общественности; 3) удовлетворение высшей потребности индивида — развития [17, с. 65].

На формирование и развитие личности оказывают влияние факторы макро- и микросреды. К макросреде можно отнести культуру обитания, дальнейшее социальное окружение, школу, университет, систему СПО, город, государство и мир в целом. К микросреде относятся семья, трудовой и дружеский коллективы. В векторе взаимодействия двух сред происходит процесс идентификации личности по различным параметрам. Идентичность есть «результат идентификации, сочетающий упорядочивание, определение, схематизацию, моделирование процессов для понимания ситуаций с различием, т. е. с выбором места для себя» [18, с. 48]. Для процесса идентификации необходимо наличие Другого, с которым человек может себя сравнить и/или кому может себя противопоставить. Этот Другой может принадлежать той же либо отличной культуре. С одной стороны, человек в результате идентификации понимает самого себя как представителя этноса, конкретной нации, культуры и общества; с другой, через нахождение общих и отличных характеристик отождествляет себя с другими и так же познает свою самость.

В конце XX в. философы стали говорить о кризисе идентичности [19], что связано с процессом глобализации, пересмотром границ не только государственных, но и профессиональных, социальных, культурных и др. На рубеже XX–XXI вв. можно было наблюдать переосмысление многих, казалось бы незыблемых, традиционных ценностей и норм, по которым человек мог определить себя и свое место в обществе [20]. «Кто Я?» — этот вопрос могут задать себе специалисты, получившие диплом об образовании, но вынужденные переучиваться, поскольку, пока они учились, приобретенные знания и умения устарели или профессии такой больше не существует. Тот же вопрос могут задать себе представители коренных малочисленных народностей, вынужденные бороться за сохранение собственной культурной идентичности. «Кто Я?» — из категории вечных экзистенциальных вопросов, ответ на который дает человеку уверенность, силу и осознание своей принадлежности к общечеловеческой истории и своего места в этой истории.

Обобщая, можно сказать, что идентичность — это результат принятия индивидом семейных, поколенческих, социальных и национальных ценностей и ценностных ориентаций. Эти ценности и ценностные ориентации принимаются человеком не только в семье, но и в процессе социализации, самыми важными этапами которой являются получение общего, специального профессионального

и/или высшего образования. Для успешной идентификации в образовательном процессе необходимо четко ответить на четыре вопроса:

1. Зафиксирована ли цель в формировании и развитии идентичности, в том числе гражданской?
2. Посредством чего, какого содержания происходит формирование и развитие идентичности?
3. Как происходит этот процесс?
4. Кто именно формирует и развивает идентичность?

Ответы на перечисленные вопросы определяются принятой в обществе парадигмой образования, применяемыми педагогическими технологиями, формами, методами и средствами образовательной деятельности, и одно из важнейших условий — готовность педагога к реализации либерального образования.

Мы полагаем, что либеральное образование, как особый образовательный подход, наиболее подходит для задач развития разного рода идентичностей, в том числе гражданской, поскольку в концепции этого подхода заложены особая идея, идеология и принципы, способствующие самоактуализации человека, что в конечном итоге приводит к развитию общества в целом. Как отмечает Н. М. Борытко, свобода является «показателем жизненной (в том числе профессиональной) позиции, развития и постоянного самосовершенствования человека» [21, с. 74].

Перечислим перспективы либерального образования в контексте развития чувства гражданской идентичности:

- 1) человек свободный в своей самоактуализации будет движущей силой развития конкретного общества, которому принадлежит, а значит, и всего человеческого общества;
- 2) в то же время свобода не предполагает обособленности, как и индивидуальность не равна индивидуализму. Человек, самоактуализирующийся в своей деятельности, образует целое с другими людьми. Это — одна из актуальных на сегодня компетенций: умение работать в команде;
- 3) все стремления человека должны быть его или ее личным свободным волеизъявлением. Принуждение будет встречать либо объективный протест, либо уход во внутреннюю эмиграцию;
- 4) ответственность. Понятие «свобода» всегда будет стоять в синонимичном ряду с понятием «ответственность». Только внутренне свободный человек, осознающий ценность собственной свободы и свободы другого, будет ощущать ответственность за собственные мысли и поступки.

Виктор Ферралл, почетный президент реализующего модель либерального образования колледжа в Белойте, полагает, что «обществу нужны хорошо и широко образованные граждане. Чем больше граждан получили либеральное образование, тем сильнее будет общество... Чем более граждане либерально образованы, тем сильнее они будут в своей личной и профессиональной жизни и, конечно, гражданской жизни» [22, с. 16].

1. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://base.garant.ru/70284810/beecsa4e6c5c58ebf8a3cae56f4ca432/#friends> (дата обращения: 30.08.2018).

2. Социология: Энциклопедия. Минск : Интерпрессервис, Книжный дом, 2003. URL: https://sociology_encyclopedia.academic.ru (дата обращения: 30.08.2018).
3. Дробизева Л. М. Гражданская идентичность как условие ослабления этнического негативизма // Мир России. 2017. № 1. С. 7–31.
4. Безгина Н. В. Психологическая структура гражданской идентичности // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3–1. С. 241–249.
5. Ефименко В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «Гражданская идентичность» // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 250–254.
6. Кожанов И. В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования // Интернет-журнал «Наукоедение». 2015. Т. 7. № 5. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/180PVN515.pdf> (дата обращения: 28.08.2018).
7. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции» (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (дата обращения: 28.08.2018).
8. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 9–16.
9. Выступление президента России В. В. Путина на XI Съезде Российского союза ректоров // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 5–10.
10. Беккер Дж. Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 33–61.
11. Bonvillian G. The liberal arts college adapting to change: the survival of small schools. New York : Garland Publishing, 1996. 272 p.
12. Bothwell E. Liberal arts colleges 'best for teaching satisfaction' // Times Higher Education. 2016. 22 Sep. URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/liberal-arts-colleges-best-for-teaching-satisfaction#survey-answer> (дата обращения: 28.08.2018).
13. Tubbs N. Philosophy and Modern Liberal Arts Education. Freedom is to Learn. London : Palgrave Macmillan. 2014. 204 p.
14. Jung I. Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Possibilities and Challenges in the Global Age. Singapore: Springer, 2016. 206 p.
15. Ньюмен Дж. Г. Идея Университета. Минск : БГУ, 2006. 208 с.
16. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. К. : Вакпер, 1997. 327 с.
17. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М. : Издательство Академии педагогических наук, 1948. Т. 1. 740 с.
18. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов н/Д. : Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы. 1999. 200 с.
19. Новая философская энциклопедия. В 4 т. / под ред. В. С. Степина. М. : Мысль. 2001. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 28.08.2018).
20. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты : коллективная монография / К. В. Патырбаева [и др.]; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь : Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 250 с.
21. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : моногр. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
22. Ferrall V. E. Liberal arts at the brink. Cambridge, Harvard University Press, 2011. 304 p.

© Авдонина Н. С., 2019

УДК 37.013
Науч. спец.: 13.00.01

З. А. Аксютина
Z. A. Aksyutina

НАУЧНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье дана характеристика научно-содержательно-го уровня социального воспитания, что позволило описать основные его структурные компоненты: сущность, структуру, состав, связи, функции, свойства, этапы, принципы, особенности и специфику.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, социальный институт, социальность, социальное развитие.

SCIENTIFIC AND SUBSTANTIVE CHARACTERISTICS OF SOCIAL EDUCATION

The article characterizes the scientific and substantive levels of social education in order to describe its main structural components: essence, configuration, composition, relations, functions, properties, stages, principles, peculiarities and specificity.

Keywords: social education, socialization, social institution, sociality, social development.

В анализе научно-содержательного уровня методологии социального воспитания будем опираться на мнение И. А. Липского о том, что он включает вскрытие сущности, структуры, состава,

связей, функций, свойств, этапов (стадий), принципов, особенностей и специфики объекта исследования [1]. В заданном порядке и будем проводить анализ социального воспитания.

Первоначально определим, что есть социальное воспитание. Многообразие имеющихся в теории социального воспитания определений говорит о том, что в современной педагогической науке и практике нет единого подхода к выявлению сущности социального воспитания, поэтому и нет единой трактовки рассматриваемого понятия.

Нами выделяются три основных подхода к трактовке социального воспитания, где данное понятие определяется как аспект социализации; либо как часть воспитания; либо как процессуальная сторона развития и поддержки человека [2, с. 65].

А. И. Левко указывает на двойственность социального воспитания. В первом случае это воспитание индивида в социуме, социальной среде, социальной общине в ходе его взаимодействия с ними, где результатом выступает социализация. Во втором случае это процесс овладения индивидом определенным типом культуры, а результат — личность как активный субъект культуры [3]. Т. А. Ромм резюмирова-

ла анализ определений понятия социального воспитания выводами о том, что оно выражает процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию; компонент культуры; педагогический механизм социализации; социальный институт; систему общественной и государственной помощи; способ научного теоретизирования по поводу взаимодействия человека и общества [4, с. 296–297]. Пестрота научных позиций по определению сущности социального воспитания указывает на неоднозначность и сложность, с одной стороны, и на противоречивость в систематике рассматриваемого объекта, с другой. Попробуем систематизировать накопленное содержание.

Традиционно социальное воспитание в научных исследованиях рассматривается как теория (отрасль научного знания) и сфера практической деятельности (область социальной практики). Указанные состояния познания тесно сопряжены и вместе с тем имеют различия в методологических компонентах, что находит отражение в таблице 1.

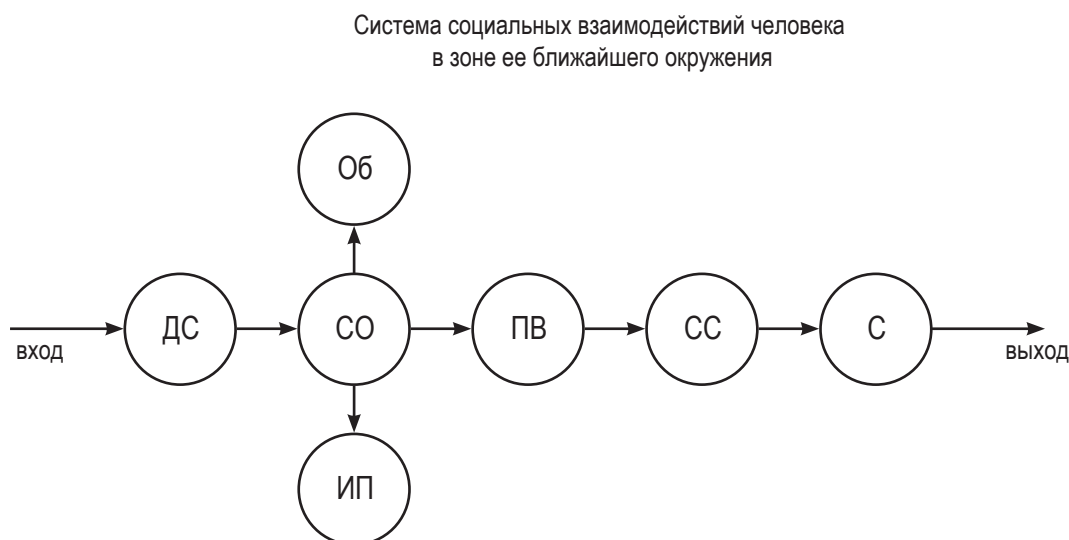
Таблица 1

Взаимосвязь инвариантов методологических компонентов социального воспитания

Компоненты	Качественные состояния		
	Отрасль научного знания	Область социальной практики	Авторская трактовка
Объект	Человек в социальной среде	Взаимодействия человека в социальной среде	Система социальных взаимодействий человека в зоне ее ближайшего окружения
Предмет	Социальность как совокупность социальных потребностей, мотивов, представлений	Социализация как результат социального формирования личности	Педагогические воздействия социальных институтов
Цель	Социально-воспитательные концепции и теории	Гармонизация человека в социальной среде	Социальное становление личности (социальность)

Различия имеются во всех методологических компонентах. Полученные результаты позволяют построить следующую универсальную схему взаимодействия элементов

в определении сущности социального воспитания на основе имеющегося знания:



Сделаем пояснения к рисунку. Источником разворачивания социального воспитания выступает деятельность социума (ДС). Система социальных взаимодействий человека в зоне ее ближайшего окружения, выстроенная через совокупность образования (О), организации социального опыта (СО) и индивидуальной помощи (ИП), является компонентом трансляции ценностей и целей социального воспитания.

Педагогические воздействия социальных институтов (ПВ) выступают в качестве механизмов социального воспитания. Социальное становление личности (СС) — заданный результат социального воспитания, а социальность (С) — получаемый эффект социального воспитания.

Рассматриваемая схема, ее анализ и обобщение всех научных данных позволяет определить *социальное воспитание* как деятельность социума посредством построения системы социальных взаимодействий человека в зоне ее ближайшего окружения путем организации образования, социального опыта и индивидуальной помощи с целью социального становления личности и обретения ею заданного уровня социальности.

Образование включает в себя систематическое обучение и самообразование.

Организация социального опыта осуществляется благодаря участию ребенка в различных формализованных и неформализованных объединениях (класс, кружок, дворовая компания сверстников, соседство, референтная группа и т. п.).

Индивидуальная помощь — это сознательная попытка других лиц (родителей, учителей, близких, друзей и т. д.) помочь ребенку приобрести определенные знания, навыки для удовлетворения собственных потребностей и потребностей других людей; осознать свои ценности и возможности; развить самосознание и самоутверждение, чувство принадлежности к определенной группе и социуму.

Социальное воспитание обеспечивается обществом и государством в организациях, которые специально создаются для его осуществления (школа, сеть внешкольных учреждений, детские и молодежные организации и т. п.), а также в тех, где воспитание не является основной функцией (институт науки, институт культуры, институты религии, политические институты и др.). Роль государства в организации социального воспитания заключается в том, что оно не только создает его инфраструктуру, но в первую очередь формулирует цели и задачи социального воспитания, закрепляя их в государственных программах и документах (например, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [5]), определяет структуру и содержание воспитания. Ведущей задачей общества по социальному воспитанию является создание оптимальных условий для полноценного развития личности.

Рассмотрим, что входит в *состав социального воспитания*. По мнению Р. В. Овчаровой в состав социального воспитания как системы включены информационно-энергетические ресурсы и пространственно-временные компоненты [6, с. 28–29]. *Информационно-энергетические ресурсы* включают в себя информацию (цели, принципы, содержание, формы и методы социального воспитания) и контингент (личностный состав, духовный ресурс воспитанников);

пространственно-временной компонент включает в себя пространство (упорядоченная, структурированная, определенным образом оформленная среда существования и преобразования личности человека) и время (форма существования и функционирования со своими циклами, способом самоосуществления человеческой личности, со своей темпоритмикой, отношениями, периодами подъема, расцвета, спада активности индивида).

Опираясь на выстроенную систему, теоретический анализ и накопленный опыт можно говорить о *связях тематики социального воспитания* как отрасли научно-педагогического знания с другими отраслями, отражающими отношения общности между ключевыми процессами, прослеживающимися в его протекании. Поскольку объектом социального воспитания является человек, необходимо изучение его биологической, социальной и психологической природы или, иначе говоря, необходимо исследование человека в комплексе, а поэтому социальное воспитание тесно связано с такими отраслями знания, как антропология, медицина, валеология, психология; совокупной системой знаний о социальной природе общества и человека (социальная философия, социология, социальное право, социальное управление) и системой знаний о воспитании (педагогика, социальная педагогика).

Рассматривая социальное воспитание, выразим его *функциональную предназначенность*. Общие функции воспитания, согласно А. В. Мудрику, предполагают удовлетворение потребностной сферы, обеспечение социальной мобильности, преемственности и обновления, социальной сплоченности, социальной и духовно-ценностной селекции членов общества и их адаптации к новым социальным ситуациям [7, с. 50].

В более общем виде функции социального воспитания были представлены О. В. Безпалько. По ее мнению, к ним относятся функции: культурологическая, социализирующая, адаптационная, ценностная, интегративная [8, с. 29]. Адаптационная функция предполагает обучение индивидов более эффективным моделям поведения в новых жизненных ситуациях. Адаптационная функция тесно взаимосвязана с интегративной функцией, которая нацелена на аккумуляцию воспитательных влияний социальной среды. Социализирующая функция соотносена с процессами освоения способами и методами овладения социальных законов, норм, правил, ценностей. Культурологическая функция своей целью имеет формирование личной культуры индивида. Ценностная функция предполагает закрепление в поведении индивида и доведение до автоматизма социально признанных норм, перевод их из внешнего во внутренний план.

Социальное воспитание, по нашему мнению, обладает такими *свойствами*, как дискретность, связь с жизнью, противоречивость, длительность. Остановимся на каждом из свойств. Дискретность говорит о том, что социальное воспитание прерывисто и на это свойство влияет социальная ситуация развития, жизненные обстоятельства и т. п. Неоспорим тот факт, что социальное воспитание обусловлено самой жизнью и находится с ней в тесном переплетении, связи. Из сущностной характеристики социального воспитания вытекает свойство противоречивости, выражаемой в диалекти-

ческом противоречии между индивидуальным (субъектным) и социальным в человеке. Длительность социального воспитания обусловлена тем, что оно не имеет границ по критерию времени. Оно осуществляется на протяжении всей жизни человека независимо от его опыта, статуса и т. п.

Исходя из свойств социального воспитания и особенностей протекания его процесса, возможно описать его основные *этапы (стадии)*. Здесь возможны две точки зрения. Первая связана с процессом осуществления социального воспитания, а вторая с теми циклами жизнедеятельности, которые задают логику социального развития человека.

В первом случае социальное воспитание предполагает последовательное прохождение следующих этапов: ориентации, проектирования, планирования, реализации выдвинутых задач, оценки достижений. Во втором случае осуществляется развитие по циклам, обусловленным основным видом деятельности в том или ином возрасте. Мы разделяем мнение Р. В. Овчаровой, которая, рассматривая процесс социального воспитания личности человека, пришла к выводу, что он отражается через циклы: семейный, образовательный, трудовой, послетрудовой [6, с. 28]. Циклы тесно связаны с основными сферами жизнедеятельности человека и отражают их. Каждый цикл включает в себя все перечисленные выше этапы. В этом случае личность на любом из циклов должна включиться в определенную жизнедеятельность, приобрести и накопить необходимый опыт и пройти процессы интериоризации и экстериоризации, которые и обеспечат ей успешную социализацию.

Важной составляющей научно-содержательного уровня анализа социального воспитания выступают *принципы социального воспитания*, рассматриваемые нами как его исходные позиции. Принципы социального воспитания подробно рассматривают А. В. Мудрик и Р. В. Овчарова, однако отношение к ним у авторов различное. А. В. Мудрик обнаруживает в основе принципов социального воспитания главным образом общепедагогические принципы — незавершенности, целостности, центрации на личности, коллективности, гуманистической направленности, природосообразности, культуросообразности, вариативности, дополнимости, событийности. Р. В. Овчарова формулирует их на основе процессуальной составляющей социального воспитания. Отметим, что в принципы, разработанные Р. В. Овчаровой, заложены основные понятия социального воспитания: индивидуальная помощь, социальное взаимодействие, социальный опыт и социальные феномены: ближайшая микросреда (семья, школа, община), общественная защита, социальный статус, практическая забота, групповая поддержка, социальная компетентность, обеспечение, социокультурное пространство, реадаптация, изменившийся социум [6, с. 30].

В. А. Никитин выделяет общие и социально-педагогические принципы к которым относит: принцип развития, вариативности, принцип социальности. Он пишет: «Принцип социальности по своему содержанию шире содержания, которое вкладывается в понятие социальности как личностного свойства, приобретаемого человеком в процессе социализации. Сама природа человека, все аспекты процесса его социализации или ресоциализации, т. е. все стороны бытия функционирующей личности — социально детерминированы. Обществу в целом, самим участникам социально-

педагогической деятельности небезразличны ее социальные последствия. При этом не обязательно речь должна идти о стандартизации социальных качеств людей. Необходимо стремиться в русле господствующего направления социализации или ресоциализации к развитию "открытой" в социальном отношении личности, относящейся к другой с гуманистических и демократических позиций» [9, с. 44].

Основными *особенностями* социального воспитания является то, что:

- его направленность сопряжена с преобразованием социальной среды, а также с гуманизацией отношений в социуме;
- оно протекает в поиске разрешения витальных кризисных ситуаций развития личности.

Специфика социального воспитания исследуется в педагогике, психологии, социологии, философии и др. науках и имеет два основания, опирающихся на понимание смысла термина «социальное», на что обратила внимание М. А. Галагузова [10].

Исходя из понимания социального воспитания как видového по отношению к воспитанию, возникает специфика агентов воспитания, в роли которых выступают различные воспитательные организации. Часть воспитательных организаций создается внутри государственных систем или ведомств. Так, например, в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ ст. 10, это организации создаваемые на уровне: *общего образования* (дошкольное образование; начальное общее образование; основное общее образование; среднее общее образование), *профессионального образования* (среднее профессиональное образование; высшее образование — бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) и *дополнительного образования* (дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование) [11]. Кроме того, создаются социальные институты и организации, в которых воспитание не является ключевой функцией (например, религия — религиозное воспитание).

Вторая трактовка социального воспитания акцентирует содержательную его сторону: социальное воспитание предполагает социальное развитие человека, его осуществляет государство, общество, семья и сам человек.

Социальное воспитание является регулятором отношений между социальной и индивидуальной природой человека, поэтому оно ориентировано на гармонизацию отношений человека с обществом в целом и ближайшим окружением в частности. А весь его методологический арсенал (сущность, структура, состав, связи, функции, свойства, этапы (стадии), принципы, особенности и специфика социального воспитания) направлен на достижение гармонии человека и общества.

Природа социального воспитания имеет системный характер, проявляющийся в единении с различными по составу целями, содержанием практик социальной жизни, что и придает ему (социальному воспитанию) «сложносоставность». Выступая в качестве подсистемы воспитания, оно находится в тесной связи с аналогичными подсистемами, которые традиционно классифицируют по формам (семейное, конфессиональное и др.) и объектам

воспитания (гражданское, патриотическое и др.), называемыми видами воспитания.

1. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ. М. : ТЦ Сфера, 2004. 320 с.
2. Аксютин З. А. Система углубленной профессиональной подготовки студентов вуза к социальному воспитанию. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. 204 с.
3. Левко А. И. Социальная педагогика : учеб. пособие. Минск : УП ИВЦ Минфина, 2003. 341 с.
4. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск : Наука; Изд-во НГПУ. 2007. 380 с.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 01.07.2018).

6. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М. : ТЦ Сфера, 2004. 480 с.

7. Мудрик А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 200 с.

8. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схемі, таблиці, коментарі: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

9. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. М. : Изд-во ВЛАДОС, 2000. 272 с.

10. Галагузова М. А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях // Грани познания. 2016. № 4 (47). С. 67–70.

11. ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 30.06.2018).

© Аксютин З. А., 2019

УДК 377+159.98
Науч. спец.: 13.00.01

*М. Р. Арпентьева, Н. Г. Баженова, О. П. Степанова,
О. В. Токарь, Е. Ю. Шпаковская
M. R. Arpentieva, N. G. Bazhenova, O. P. Stepanova,
O. V. Tokar, E. Yu. Shpakovskaya*

СОВРЕМЕННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИНЕСТЕЗИИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Современное профессиональное образование занято активным поиском методов и подходов к оптимизации образовательной и профессиональной деятельности человека. Одно из направлений этого поиска связано с пересмотром традиционных проблем образования, в том числе феноменов и явлений познавательной сферы человека, их осмысления в контексте проблем индивидуального стиля обучения и стиля учения, метакогнитивных процессов и структур. Один из таких феноменов, не теряющий своей значимости, но, напротив, только начинающий занимать свое истинное место в образовании и деятельности будущих и настоящих специалистов — синестезия. Цель статьи — осмысление подходов к пониманию синестезии в контексте учебно-профессиональной подготовки и деятельности личности. Результаты исследования подтверждают продуктивность дальнейших исследований синестезии в контексте современного образования.

Ключевые слова: синестезия, психофизиологический подход, социокультурный подход, метапознание, образование.

MODERN AND TRADITIONAL STUDIES OF SYNESTHESIA IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF AN INDIVIDUAL

Modern vocational education is in an active search of the methods and approaches to the optimization of educational and professional activities of a person. One of the areas of the search is related to the review of conventional problems of education, including phenomena and events of human cognitive sphere, comprehension of them in the context of problems of the individual learning style and methods of teaching, metacognitive processes and structures. One of such phenomena, which does not lose its significance, but, on the contrary, begins to occupy its valid place in education and activities of future and acting specialists is synesthesia. The purpose of the article is the reflection on approaches to understanding synesthesia in the context of educational and vocational training and activities of an individual. The results of the study confirm the productivity of further researches on synesthesia in the context of modern education.

Keywords: synesthesia, psychophysiological approach, sociocultural approach, metacognition, education.

Современное профессиональное образование занято активным поиском методов и подходов к оптимизации образовательной и профессиональной деятельности человека. Одно из направлений этого поиска связано с пересмотром традиционных проблем образования, в том числе феноме-

нов и явлений познавательной сферы человека, их осмысления в контексте проблем индивидуального стиля обучения и стиля учения, метакогнитивных процессов и структур, формирующихся, развивающихся и активно используемых учащимися, обучающимися, учителями и преподавате-

лями, наставниками и т. д. в процессах (пере)подготовки, повышения квалификации, самообразования и взаимного образования (обучения и воспитания) кадров в образовательных и профессиональных организациях. Один из таких феноменов, не теряющий своей значимости, но, напротив, только начинающий занимать свое истинное место в образовании и деятельности будущих и реально работающих специалистов — синестезия — феномен «гибридизации» разных модальностей как различных способов понимания себя и мира, чаще всего выражающийся в возникновении у человека образов и метафор, сочетающих два и более способов отражения/постижения мира [1; 2; 3; 4; 5]. Синестезия — яркая иллюстрация многотипности, в том числе многоуровневости и многоаспектности понимания человеком себя и окружающего мира, диалогичности этого понимания [6; 7; 8; 9; 10].

Наша цель — осмысление подходов к пониманию синестезии в контексте учебно-профессиональной подготовки и деятельности личности.

Для объяснения сути синестезии в образовании и практике профессиональной деятельности применяют самые разные физиологические, генетические, психологические, социологические и кибернетические подходы и теории [11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27 и др.]. Традиционно превалирует психофизиологический подход. Многие исследователи и до сих пор рассматривают синестезию как физиологический процесс, происходящий на уровне рефлексов (причем, процесс, реально и физически ощущаемый), объясняющийся с анатомо-физиологических позиций (И. Мюллер, Ч. Белл, Э. Пфлюгер, К. Людвиг, Ж. Шиф, П. П. Лазаре и др.). Синестезия в рамках этого подхода и в настоящее время рассматривается как нейрологический и (скорее) «атавистический» феномен: раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе ведет к автоматическому, произвольному отклику в другой системе. Многие из исследований этого типа не фиксируют синестезию как значимый феномен, отмечая, что будучи одним из «рудиментов» развития человека, она может играть какую-то продуктивную роль в процессах обучения, творчеству и творческой деятельности, но в целом ее развитие не является необходимостью для сферы образования и сферы профессионального труда человека. Соответственно, считается, что вопрос о синестезии и ее развитии является частным и малозначимым.

В целом у здоровых людей синестезия предполагает «способность человека к метафорическому мышлению посредством разнонаправленных модальностей ощущений», а у больных, поскольку их мыслительная активность может быть менее очевидна, рассматривается как часть «патологического» процесса «соощущения» («совосприятия»). Так, согласно А. Бинэ, ложные вторичные ощущения свойственны людям «ум которых прошел через более или менее утонченную культуру; несомненно, по крайней мере, что только такие лица и будут обращать внимание и анализировать мелкие оттенки и особенности своих ощущений» (см. обзор концепций А. Бинэ [9, с. 100]). Согласно М. Нордау и иным исследователям, синестезия — пример атавизма, активизирующегося в состоянии психосоматического и психического нарушения. Л. А. Шифман, еще один известный исследова-

тель синестезии, обратил внимание на то, что еще в работах Д. Локка и Э. Кондильяка есть предположения о том, что «искусство восприятия приобретает» [23, с. 44], «в связи с бесконечным увеличением жизненно важных сфер» у человека должно «увеличиться разнообразие воспринимающих систем» и должны образоваться новые формы взаимодействия органов чувств [23, с. 46]. Дж. Локк отмечал возможность взаимодействия анализаторов в результате произвольной деятельности познавательного аппарата: один и тот же объект может точно отобразиться при посредстве абсолютно различных органов чувств, полнота отображения предмета возможна благодаря наложению друг на друга качественно различных чувственных образов. Таким образом, синестезия — феномен «уточнения и обогащения» чувственных восприятий [23, с. 58].

Однако, не все ученые видели в синестезии обогащение и уточнение, напротив, Э. Блейлер, М. Нордау [15], например, полагали синестезию примером ошибок суждения, в том числе в результате недостаточной дифференцировки органов восприятия, в том числе благодаря эмбриологическим задержкам в развитии. В литературе можно встретить даже, например, сравнение субъектов, воспринимающих цветные звуки с устрицами не способными отличать многообразие явлений по недостатку чувствительных аппаратов, у которых один и тот же хоботок служит на все случаи [8, с. 262]. Например, Р. Цитовик [28] полагает, что синестезии представляют собой общую для всех модальностей матрицу с последующей их эволюционной дифференциацией, при этом синестезия не является символической способностью, это уровень опыта, близкий прототипу животных, хотя и ассоциативно вполне обучаемых, но лишенных способностей к символическим рекомбинациям. Таким образом, люди с синестезическими способностями являются «живыми ископаемыми», т. е. людьми с эволюционными атавизмами. При конструировании и использовании технических устройств и методик обучения и труда, стимулирующих интерференцию ощущений и осмысления мира в целом, например, светомузыкальных синтезаторов, во взаимодействии с ними у человека иногда возникает конфликт между модальностями разных ощущений [11, с. 3].

Представляет интерес модель «беспредметного восприятия». Еще А. Бергсон полагал, что «...нет ни окоченелого, неподвижного субстрата, ни различных состояний, которые бы проходили по нему, как актеры по сцене. Есть просто непрерывная мелодия внутренней жизни, которая тянется, как неделимая, от начала до конца нашего сознательного существования» [4, с. 24]. В искусстве возникла соответствующая указанной модели тенденция беспредметности и дематериализации художественного образа: постижение «чистых смыслов» происходит с помощью «первичной» интуиции, бессознательного, до-логического действия, причем, через такие действия в искусстве пролегает путь к духовности. Любопытны в этом контексте эстетические взгляды Д. Уистлера: «Искусство должно быть независимо от всех трескучих эффектов, должно держаться самостоятельно и воздействовать на художественное чувство ..., не смешивая это с совершенно чуждыми ему эмоциями, такими как благочестие, жалость,

любовь, патриотизм и т. п.» [20, с. 92]. Б. М. Галеев пишет, что, помимо синтетических искусств типа кинематографа, светомузыки и т. д., «синтетическое чувствование» сознательно культивировалось еще романтиками, а символистами «слияние чувств» было возведено в обязательную и чуть ли не главную особенность творчества. В искусстве синестезия используется, согласно Э. А. Кузнецовой, «для расширения конструктивно-звуковой, конкретно-образной, обобщенно-эмоциональной ориентации творческого мышления», применяется «для обогащения сферы искусства; для углубления внутритекстового содержания и изменения мироощущения» [11, с. 6–7].

Реализовать потенциал синестезии возможно и необходимо при разработке и модернизации учебников, создании учебных пособий и тренажеров «нового поколения, учитывающих особенности лево- и правополушарных учеников, развивающих выразительность речи (семантико-смысловую композитность предложения), а также вербальные и невербальные “коммуникативные умения” посредством метафорически-синестезических стратегий, способствующих умению размышлять, активизируя все модальности восприятия» [11, с. 6–7]. Полиmodalность — центральная особенность синестезии [29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38], которая может быть рассмотрена как вид полистратегичности понимания себя и мира. Полистратегичность связана с опытом и ценностями субъекта, а не процессами мозговой активности. Поэтому неудивительно, что если согласиться с Г. Фехнером, который считал, что раздражение одного из чувств влияет на другие чувства по закону иррадиации, то при анализе психофизиологических аспектов синестезии нужно ожидать, что иррадиация возрастает при возрастании раздражения. Однако, этого не случается. Это говорит о том, что феномен синестезии — не только и не столько психофизиологический, сколько социокультурный [17; 29; 33; 39].

П. П. Соколов одним из первых обосновал психологический подход, в котором уже были заметны представления о метакогнитивном характере синестезии. Психологический подход, опирающийся и на психофизиологические данные и модели, и на психотерапевтические и образовательные данные и модели синестезии как источника метафор, вместе с тем, стал источником социокультурного понимания синестезии. На участие механизма ассоциаций в формировании синестезии указывали многие ученые и педагоги, теоретики и практики: Г. Фехнер, Е. Клапаред, Т. Флюрнуа, Э. Титченер, Т. Рибо, И. Д. Ермаков. Капризен и случаен, по мнению ученых, не сам процесс, а те ассоциативные соотношения, которые устанавливаются в том или ином случае» [8, с. 267–268]. Однако, в целом синестезия, по сути, «сверхдетерминирована», на нее «ложатся и ее усиливают все те явления и аналогичные переживания, которые имеют место после первичного взаимоотношения» [8, с. 267–268]. Такое «первичное отношение», формирование смыслов значимых объектов, процессов и ситуаций регистрирует, например, психосемантический подход. Его создатель, Ч. Осгуд, рассматривал синестезии как «мультимодальные коды» в семантическом дифференциале, различая коннотативное значение (синестезии — коннотативные выражения переживаний) и понятийное, собственное значение [37].

Как и многие иные исследователи синестезии, известный зарубежный психолог Г. Аншюц [25, р. 65] разделял теорию эйдетиков, полагая, что одни лишь физиологические теории не могут объяснить суть синестезии, акцентировал роль субъективности интерпретации мира человеком. Иногда синестезию рассматривают как «сложный условный рефлекс, отличающийся от других рефлекторных процессов только большей сложностью» [2, с. 187]. И. М. Фейгенберг, развивая психофизиологическую теорию Г. Аншюца, полагал, что один и тот же физиологический процесс — усиление взаимодействия анализаторов — может протекать на разных уровнях. «Если он захватывает в основном первую сигнальную систему, возникает обычная синестезия... от преобладания у человека первой или второй сигнальной системы (т. е. от принадлежности его к “художественному” или “мыслительному” типу, по И. П. Павлову) зависит, возникает ли в случае усиления анализаторов обычная синестезия или более сложные явления типа визуализации или звучания мыслей» [21, с. 40–42]. В целом синестетики нечасты, обладают высокими когнитивными способностями [12; 21]. Г. Т. Хант и другие ученые рассматривают синестезию как способность к межмодальной трансляции, прибегая к этому понятию для объяснения природы символического мышления (Б. М. Галеев, E. L. Marks, J. Ward, M. Black, И. Д. Ермаков) [5; 22].

Однако позитивное понимание синестезии и ее роли в жизни, образовании и профессиональном, в том числе творческом, труде (в искусстве и т. д.) не было единственным в психологии и психофизиологии. Так, М. Нордау отмечает, ссылаясь на С. де Мендозу, что синестезия «обуславливается иногда ассоциацией идей, установившейся в молодости. Иногда — особую мозговую деятельностью, истинная сущность которой нам неизвестна и которая, быть может, имеет некоторые сходства с обманом чувств или галлюцинацией» [цит. по: 15, с. 104]. При этом «расстройство мозговых центров сопровождается своеобразным мистицизмом...» [15, с. 105]. Конечно, такая негативистская интерпретация весьма закономерна там, где наука ориентирована на императивы объективности и контроля достоверности (которой синестезии обладают лишь в смысле «экспериментальном, опытном, но не экспериментальном»), и где она рассматривает человека не целостно, где она усматривает в «животной природе» человека исключительно негативные моменты. Однако большинство современных исследований относятся к синестезии более благожелательно [40; 41; 42; 43; 44; 45 и др.].

Н. Аш, изучая инсайты, пришел к выводу о том, что «неосознаваемые осознания» есть специфические состояния, которые, по меткому высказыванию Р. Вудрома, «несправедливо называть... бесцветными и невыразительными»: несмотря на свою краткость и слабость, внешнюю незначительность, они кульминационны [24, р. 15]. Это «именно те моменты, когда мысль наиболее определенно представляет тем, чем она является» [45, р. 701–708]. Важно то, что феноменология синестезий гораздо шире, чем межмодальные трансляции, есть, например, «сложные синестезии» [31], к которым относят слияния собственно «сенсорных» паттернов с образами и понятиями «в сопровождении ощущаемого смысла». Они часто возникают при медитаци-

ях, под воздействием психоделических препаратов и т. д. [6; 13; 26; 32; 41]. Такие синестезии объясняются структурой понятийного мышления (вербальной и невербальной), осознаются как парадоксальные и эмерджентные процессы (неожиданно возникающее свойство системы и не выводимое из суммы свойств ее составляющих) [7, с. 295; 9, с. 102; 22, с. 29].

В целом синестезия в более ранних исследованиях описывалась как симультанный, не осмысляемый, а ощущаемый, бессознательный процесс «восприятия», изучалась как до-символический феномен реального ощущения. В современных исследованиях она чаще понимается как развернутый во времени, осмысленный, сознательный процесс метафорического «мышления» (Р. Арнхейм, А. Ф. Лосев, Ч. Пирс, П. В. Яньшин, J. M. Kennedy, M. B. Stevenson, S. L. Friedman, J. Vervaeke), как «высокоразвитая» часть познавательной способности — продукт метафорического и символического мышления (Б. М. Галеев, E. L. Marks, J. Ward, M. Black, И. Д. Ермаков). Результатом в обоих случаях является появление синестезических метафор. В итоге активно развивается и социокультурный подход к пониманию синестезии. Многие специалисты, в том числе многие современные теоретики и практики в педагогике, психологии, искусствоведении и культурологии, отмечают психологическую и социокультурную природу феномена синестезии и продуктивность его использования в образовании и профессиональной деятельности. Часто для его объяснения применяются психоаналитические, а не психофизиологические и генетические теории (С. де Мендоза, А. Бони, Г. Фехнер, Е. Клапаред, Т. Флюрнуа, Э. Титченер, Т. Рибо, И. Д. Ермаков, М. Нордау, И. М. Фейгенберг, Г. Аншюц, Э. Блейлер, Б. М. Галеев и др.).

Некоторые современные психологи предлагают понятие идеастезии (*ideasthesia*, *ideaesthesia*), соответственно которому активация одних понятий (индукторов) [35; 38] вызывает их восприятие и осмысление, сочетающее ряд переживаний/представлений. Поскольку понятие «синестезия» означает «объединение чувств», «совместное восприятие», то эмпирически сложно исследовать этот феномен, который связан с семантическим уровнем осмысления человеком себя и мира: важны значение и смысл стимула, а не его собственно сенсорные свойства, что подразумевает понятие синестезии. То есть синестезия предполагает, что и триггер (индуктор), и полученный синестетический ответ (одновременный) имеют сенсорную природу, идеастезия же предполагает, что лишь результирующий опыт имеет «сенсорную» природу, а триггер является семантическим. Идеастезия поэтому широко применяется к теории искусства. Исследование идеастезии имеет важное значение для раскрытия тайн человеческого сознательного опыта, который, согласно идеастезии, основан на том, как человек активирует концепции о мире [34, р. 509].

Понимание социального мира и самого себя как крайне сложных реальностей побуждает человека активно размышлять и переживать: переживания и представления должны быть сбалансированы таким образом, чтобы наиболее значимым стимулом или событием выступало то, которое будет вызывать интенсивные переживания и представления. То есть идея понимаемого феномена должна быть

хорошо сбалансирована с его эстетикой. «Эстетическая дистанция» в понимании — один из критериев его истинности. С одной стороны, опыт эстетического, в частности, опыт искусства, может быть только индивидуальным, зависимым от уникальных знаний, опыта и истории человека [30]. Не может существовать никакой общей классификации произведений искусства, удовлетворительно применимых ко всем и каждому человеку. Поэтому мы говорим об авторстве, в том числе авторском творчестве в искусстве. Но, с другой стороны, диалог художника, писателя, музыканта и любого иного человека с миром имеет определенный смысл, связанный с общей идеей произведения или того, что воспринимается как произведение (природы или культуры). В отличие от нейронаучного подхода понятие синестезии в искусстве, в педагогике и т. д. рассматривается как одновременное, симультанное восприятие множества стимулов в одном целостном гештальт-переживании [43]. Новые направления искусств, такие как «символизм», «абстракционизм», беспредметное искусство и т. д. широко используют результаты экспериментов с синестетическими ощущениями. Нейрофизиологическая основа синестезии как идеастезии описана в теории функционирования мозга, известной как практопоз (*practopoiesis*) [42]: понятия не являются эмерджентным свойством высоко развитых специализированных нейронных сетей в мозге, напротив, концепции являются основными средствами адаптации к реальности у мозга и живой системы в целом [34; 42].

Э. А. Кузнецова, один из ведущих современных исследователей синестезии, отмечает, что «синестезии существуют на уровне межмодальных взаимодействий, а на языковом уровне представлены в форме синестезических метафор. Перевод понимания с уровня мышления (и его смыслов) на уровень восприятия (и его ощущений) происходит через метафоры. «Признание факта включения механизмов мышления в понимание метафор открывает возможность изучения межсенсорных метафор в неязыковых формах (изобразительные метафоры с включением телесной моторики, пространства) и синестезия в таком случае является разновидностью перцептивной метафоры» [11, с. 6–7]. Автор описывает ряд условий, более или менее гарантирующих возникновение таких метафор:

1) полифункциональность понятия означает, что включенные в структуру и содержание синестезических метафор термины и концепты с самого начала должны включать несколько смыслов, допуская, что одна и та же смысловая связь может быть полиморфно выражена (данное требование однозначно обращено к социокультурным механизмам синестезии, к пониманию синестезии как метакогнитивного феномена, служащего целям интеграции различных пониманий внутренней и внешней реальности);

2) кросс-модальность ассоциаций как «соединение межчувственных ассоциаций как по закону сходства, так и по закону смежности (“гнездовой” или “рядный”)), данное требование обращено к активизации нейрофизиологических механизмов синестезии;

3) очень значима «установка субъекта на восприятие синестезических оборотов» (данное требование, локализуясь в пространстве понятийного мышления, также обращено к активизации социокультурных механизмов синестезии);

4) необходима также связность речевых оборотов, образующих синестезические метафоры (здесь также можно отметить, что работа с синестезией и ее активизацией лежит в плоскости работы с понятиями, социокультурна по своему смыслу, как и все последующие условия);

5) важна и смысловая уникальность метафор, которая рождает возможности «усиления эксплуатации синестезических метафор, переводит их в разряд устойчивых оборотов речи»;

6) «рокировка трафаретных словоблоков (структурная перестановка синестезической метафоры придает ей оригинальное семантическое звучание и требует ...усилий для раскодирования нового смысла)»;

7) «бинарность словообразований в синестезической метафоре (...двусоставность структуры синестезических метафор в разговорном языке)» [11, с. 6–7].

Все эти аспекты так или иначе отражены в рамках значимых направлений педагогической психологии: в концепции «стилей» познания/обучения и учения (М. Р. Арпентьева, Е. А. Богданова, Г. Клаус, П. В. Меньшиков, Е. В. Олейникова, Дж. Биггс, Д. Кобб, Н. Этвистл, П. Рамсден, Ф. Мартон, Ф. Тошон, др.), в метакогнитивной психологии и ее приложениях (М. Р. Арпентьева, А. Браун, А. В. Карпов, И. М. Скиряева, Н. П. Ничипоренко, М. А. Холодная, Т. Е. Чернокова, Р. Ключев, Д. Ригли, П. Шетц, Р. Гланц и С. Вайнштейн, С. Тобиас и Х. Т. Эверсон, Дж. Крюгер, Д. Даннинг, Дж. Флейвел), в психологии творчества и метафорической деятельности (Г. Альтшуллер, Я. А. Пономарев, Ф. В. Шарипов, М. Вергеймер, З. Фрейд, А. Адлер, Д. Гилфорд, Дж. Келли, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс, Э. Нойманн, К. Юнг) и т. д. Осуществленный нами анализ и работы многочисленных теоретиков и практиков, изучавших синестезию, позволяют заключить, что возникновение/формирование, проявления/применение и стимулирование/развитие синестезии в образовании — далеко не простой процесс, ведущую роль в котором играет работа учителя, преподавателя, наставника или самих учащихся, или обучающихся, специалистов с понятиями (социокультурными реальностями).

Итак, исследователи отмечают, что феномены синестезии облегчают, ускоряют и уточняют процесс познания [44, р. 728–731]. Вместе с тем, синестезия требует определенных усилий, в том числе, и от педагогов, и от учеников. Она должна быть сформирована и поддержана в диалогическом взаимодействии человека с человеком, человека с миром. Сложность и управляемость процессов возникновения/формирования, проявления/применения и стимулирования/развития синестезии в образовании еще раз акцентирует ее метакогнитивный характер. Поскольку синестезия у большинства людей с возрастом «сворачивается» от полимодального восприятия и исследования реальности к шаблонам, сокращающим время и силы переработки информации, но упрощающим и «модализирующим» осмысление себя и мира, от педагогов, учеников и окружающих их людей требуются сознательные, целенаправленные и грамотные в техническом отношении усилия по формированию, развитию и применению синестезии как важного (со)творческого умения человека. Социокультурный характер синестезии проявляется в ее метакогнитивном характере, а также в том, что метакогнитивная природа синестезии

придает ей диалогичность: понимание себя и мира человеком во многом связано с выбором стратегии осмысления, каждая из которых в различной мере обращена к метафорическим и синестетическим средствам постижения [3; 18; 39]. Синестезия является важным средством взаимопонимания людей. Внешне парадоксально то, что при всей своей «субъективности», случайности, произвольности и т. д., синестезия, используемая педагогом, психологом, самими учениками, может стать способом диалогизации не только собственного сознания, внутриличностных отношений, но и межличностных отношений группового сознания («groupthink»). Одна из причин этого — «мультимодальность», мультиязыковой характер синестезии.

1. Алексеева А. В. Синестезия в искусствознании. Специфика интерпретации термина // Актуальные проблемы теории и истории искусства : сб. науч. ст. / под ред. С. В. Мальцевой, Е. Ю. Станюкович-Денисовой. СПб. : НП-Принт, 2013. Вып. 3. С. 363–367.

2. Анисимов В. Н. Зрительная синестезия как фактор физиологического порядка // Русский офтальмол. журнал. 1930. Т. 11. № 2. С. 179–189.

3. Арпентьева М. Р. Ксенология в исследованиях мультикультурного диалога // Слово, высказывание, текст : сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф. 2015. Нижний Новгород : ИП Краснова Н. А., 2015. С. 25–31.

4. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания // Собрание сочинений : в 4 т. / пер. с фр., авт. предисл. И. И. Блауберг. М. : Московский клуб, 1992. Т. 1. 328 с.

5. Галеев Б. М. Человек, искусство, техника (Проблема синестезии в искусстве). Казань : Изд-во Казан, ун-та, 1987. 263 с.

6. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / пер. с англ. А. Андрианова, Л. Земской, Е. Смирновой; под общ. ред. А. Дегтярева. М. : Изд-во АСТ, 2004. 497 с.

7. Дидро Д. Сочинения : в 2 т. / пер. с франц.; сост., ред., вступит. ст. и примеч. В. Н. Кузнецова. М. : Мысль, 1986. Т. 1. 582 с.

8. Ермаков И. Д. Синестезии // Труды психиатрической клиники Московского государственного ун-та. М., 1914. Т. 2. С. 249–269.

9. Ивановский В. Н. Ложные вторичные ощущения // Вопросы философии и психологии. 1893. № 20 (5). С. 94–108.

10. Кондильяк Э. Сочинения : в 3 т. / пер. с франц.; общ. ред. и примеч. В. Н. Богуславского. М. : Мысль, 1982. Т. 2. Трактат об ощущениях. С. 189–399.

11. Кузнецова Э. А. История изучения феномена синестезии : дис. ... канд. психол. наук, Казань, 2005. 193 с.

12. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. М. : Изд-во Московского университета, 1968. 88 с.

13. Маркс Дж. ЦРУ и контроль над разумом. Тайная история науки управления поведением человека. В поисках «маньчжурского кандидата» / пер. с англ. В. Ф. Енгальцева. М. : Междунар. отношения, 2003. 312 с.

14. Минделл А. Сновидение в бодрствовании. Методы 24-часового осознаваемого сновидения. М. : АСТ и др., 2004. 283 с.

15. Нордау М. Врождение. М. : Республика, 1995. 403 с.
16. Прокофьева Л. П. Синестезия в современной научной парадигме // Известия Саратовского университета. 2010. № 1. С. 3–10.
17. Рамачандран В., Хаббард Э. Звучащие краски и вкусовые прикосновения. Синестезия (возникновение ощущений разной природы) проливает свет на организацию и функции головного мозга человека // В мире науки. № 8 (Август). С. 47–53.
18. Солер К. Клинические уроки перехода // Логос. 1992. № 3. С. 178–189.
19. Томашева А. А. Некоторые принципы синестезии в искусстве рубежа XIX–XX веков // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. ст. по материалам XVIII Междунар. науч.-практ. конф. Ч. II. Новосибирск : СибАК, 2012. URL: <https://sibac.info/conf/philolog/xviii/30549> (дата обращения: 12.05.2019).
20. Уистлер М. Дж. Н. Изящное искусство создавать себе врагов. М. : Искусство, 1970. 257с.
21. Фейгенберг И. М. О некоторых своеобразных аномалиях восприятия // Вопросы психологии. 1958. № 2. С. 38–47.
22. Хант Г. Т. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / пер. с англ. А. Киселева. М. : Изд-во АСТ и др., 2004. 555 с.
23. Шифман Л. А. К вопросу о взаимодействии органов чувств и видов чувствительности // Исследования по психологии восприятия / отв. ред. С. Л. Рубинштейн. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1948. С. 43–93.
24. Ach N. Determining tendencies: Awareness // D. Rapaport ed., Organization and pathology of thought New York: Columbia University Press, 1951. P. 15–38.
25. Anschutz G. Farb-Ton-Forschungen-Hamburg, 1927. Bd. 1. S. 65.
26. Arnheim R. The Gestalt theory of expression // Psychological Review. 1949. № 56. P. 156–171.
27. Binet A. Le problem de l'audition coloree // Revue des Deux Mondes. 1892. № 9. P. 586–614.
28. Cytowic R. Synesthesia: A union of the senses. New York : Springer Verlag, Springer New York; 2011. 372 p.
29. Hubbard E. M., Ramachandran V. S. Synesthesia, blindsight, crowding and qualia // Society for Neuroscience Abstracts, 2001. Vo. 27. P. 681–711.
30. Johnson A. Hendrickter Brugghe's Musicians and the Engagement of the Viewer. Temple : Temple University, 2017. 280 p.
31. Klüver H. Mescal and mechanisms of hallucination. Chicago: University of Chicago Press, 1966. 320 p.
32. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago : The University of Chicago Press, 1987. 614 p.
33. Maurer D., Maurer Ch. The World of the Newborn. New York, London : Basic Books, 1988. 293 p.
34. Mroczko-Wąsowicz A., Nikolić D. Semantic mechanisms may be responsible for developing synesthesia // Frontiers in Human Neuroscience. 2014. Vol. 8. P. 509.
35. Nikolić D. Ideasthesia and art // 2016. Digital Synesthesia. A Model for the Aesthetics of Digital Art / Gsöllpointner K., et al. (eds.). Berlin/Boston: De Gruyter, 2016. URL: <http://ieet.org/index.php/IEET/print/11666> (дата обращения: 12.05.2019).
36. Nikolić D. Practopoiesis: Or how life fosters a mind. Journal of Theoretical Biology, 2015. Vol. 373. P. 40–61.
37. Osgood Ch. E., Susi G. J., Tannenbaum P. H. The measurement of meaning. Urbana : University of Illinois Press; 1957. 360 p.
38. Prendergast J. Grinding the moor–ideasthesia and narrative // New Writing, 2008. P. 1–17.
39. Ravindran Sh. A circus of the senses // Aeon. 20 January, 2015. P. 1. URL: <https://aeon.co/essays/are-we-all-born-with-a-talent-for-synaesthesia> (дата обращения: 12.05.2019).
40. Rothen N., Meier B., Ward J. Enhanced memory ability: Insights from synaesthesia // Neurosci Biobehavioral Review. 2012. Vol. 36(8). P. 1952.
41. Shepard R. N. Externalization of mental images and the act of creation // B. Randhawa, W. Corfman, eds., Visual learning, thinking and communication. New York : Academic Press, 1978. P. 133–189.
42. Van Leeuwen T. M., Singer W., & Nikolić D. The merit of synesthesia for consciousness research. Frontiers in psychology, 2015. Vol. 6. P., 18–50.
43. Van Campen C. Visual Music and Musical Paintings. The Quest for Synesthesia in the Arts // Art and the Senses / F. Bacci & D. Melcher, Editors. Oxford University Press, London, U.K., 2013. 676 p.
44. Wagner S., Winner E., Cicchetti D., Gardner H. «Metaphorical» mapping in human infants // Child Development. 1981. № 52. P. 728–731.
45. Woodworm R.S. Imageless thought // Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Method. 1906. № 3. P. 701–708.

© Арпентьева М. Р., Баженова Н. Г., Степанова О. П., Токарь О. В., Шпаковская Е. Ю., 2019

СОЗДАНИЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

В статье автор проводит анализ важнейших международных и федеральных нормативных документов, акцентируя внимание на создании научно-методической базы, обеспечивающей становление кросс-культурной образовательной среды школы.

Разработка и реализация методики, направленной на практическую реализацию идеи кросс-культурной среды, рассмотрены на примере Башкирского лицея № 1 г. Учалы Республики Башкортостан.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, гармонично развитая личность, кросс-культурная образовательная среда.

CREATION AND SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CROSS- CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

In the article the author analyzes the international and Federal important documents, highlighting those points and principles that contribute to the creation and formation of scientific and methodological base that ensures the formation of a new cross-cultural educational environment of the school.

The development and implementation of the methodology aimed at the practical implementation of the idea of a cross-cultural environment are considered on the example of the Bashkir Lyceum No. 1 of the city of Uchaly of the Republic of Bashkortostan.

Keywords: scientific and methodological support, harmoniously developed personality, cross-cultural educational environment.

Сегодня в глобальном мире очень быстро происходит процесс интеграции и ассимиляции различных народов мира, стирание этнических границ и синтез культур, в результате чего начинает действовать принцип «плавильный котел», в котором однозначно выживают народы-доминанты. Подобный процесс является негативным явлением и полностью уничтожает самобытные этнокультуры, которые имеют права и должны иметь право жить и быть наравне с сильными этносами, так как каждый народ — это часть всеобщей истории нашей земли. Поэтому перед обществом стоит важный вопрос о создании такой среды, которая помогла бы гармонично жить и развиваться каждой этнокультуре. Формирование у детей уважения к своему народу, к его истории и культуре начинается с малых лет. Важная же ступень в развитии чувства толерантности и этнической идентичности происходит в школьной среде. Сегодня наиболее приемлемая в рассматриваемом контексте модель школьной среды — это кросс-культурная образовательная среда, ориентированная на формирование гармонично развитой личности обучающегося с четкой жизненной позицией, ярко выраженным национальным самосознанием, способная к межкультурному диалогу, культурному опыту и умеющая созидать, творить ради благополучия своего народа.

Для формирования гармонично развитой личности в кросс-культурной образовательной среде школы необходимы особые педагогические условия. Эти условия могут быть созданы лишь при наличии определенного научно-методического обеспечения, содержание которого в нашем случае формируется на основе нормативного блока и методического блока. Нормативный блок основывается на международных и федерально значимых законах. Методический блок включает средства обучения, необходимые для педагога и учащихся.

С целью создания кросс-культурной образовательной среды педагогическому составу школ, научному сообществу гуманитарного направления необходимо ознакомиться

и проанализировать такие нормативные документы, как Декларация прав ребенка и Конвенция о правах ребенка, Конституция Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федерального государственного стандарта начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования, и в их содержании выделить те компоненты, которые бы ориентировались на формирование гармонично развитой личности обучающегося.

Одним из самых главных международных документов, требующих корректного применения на практике в многокультурном и многонациональном мире — это Декларация прав ребенка и Конвенции о правах ребенка, которые отражают философские и психолого-педагогические идеи гармонизации мирового сообщества. На основе данных международных документов наше российское правительство, Президент Российской Федерации постоянно работают в направлении обновления программ, обеспечивающих защиту и функционирование безопасной и гармоничной жизнедеятельности российских детей. Например, сегодня действует уникальная программа «Дети России» — национальный стратегический план, разработанный в интересах детей.

Анализ Декларации прав ребенка и Конвенции о правах ребенка показывает, что кросс-культурная образовательная среда школы педагогически рентабельна, так как сегодня современная образовательная среда включает «...совокупность разнородных информационно-педагогических сред, находящихся в состоянии взаимодействия в формате образовательной коммуникации и образовательной деятельности и пребывающих в состоянии «диффузности» [1, с. 2]. Отсюда следует, что кросс-культурная образовательная среда школы — это благополучная для ученика

среда, где он «должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе, воспитан в духе идеалов, провозглашенных в Уставе Организации Объединенных Наций, и особенно в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности» [2, с. 1].

Высший Закон Российской Федерации — Конституция — создает и обеспечивает эффективное функционирование кросс-культурной образовательной среды школы, которая учитывает этническую особенность всего образовательного пространства, которое, в свою очередь, обеспечивает гармоничное развитие этнокультурной личности обучающегося. Так, в кандидатской диссертации Г. С. Бобиной Конституция Российской Федерации рассмотрена «как фактор сохранения традиционных ценностей и норм российской культуры» [3, с. 11], которая, по мнению соискателя, «является мощным механизмом формирования у подрастающего поколения бережного отношения к культурным универсалиям и препятствует их потере, а в глобализирующемся мире, когда обостряется возможность размывания национальных ценностей... Конституция закрепляет на уровне политики и осознания отдельного человека национальные общекультурные ценности, актуализирует их значение для развития общества» [3, с. 12].

Закон «Об образовании» определяет государственную политику в сфере школьного многонационального и многокультурного образования. Так, в Статье 2 определено современное образование в аспекте кросс-культурности: «Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности, в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [4]. В ходе изучения различных статистических данных в сфере национальной экономики и межкоммуникативной политики внутри Российской Федерации и за ее пределами мы пришли к следующему выводу: от кросс-компетентности наших выпускников школ и университетов зависит и конкурентоспособность, и авторитет, и лидерские позиции нашего государства.

Б. А. Абилова утверждает, что «деловая кросс-культурная сфера общения, возникшая в результате глобализации и интернационализации, требует соблюдения не только строгих норм делового этикета, но и владения нормами перевода, знания культурных особенностей данных представителей этноса, различий и особенностей языкового выражения реалий» [5].

Значимую роль в кросс-культурном образовательном процессе играет Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, где целью является «определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей... развития институтов воспитания, формирование общественно-государственной системы воспитания детей в Российской Федерации, учитывающих интересы детей, потребности современного российского общества и государства, глобальные

вызовы и условия развития страны в мировом сообществе» [6, с. 2]. В Стратегии «воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества...» [6, с. 2], такими важными институтами гражданского общества является семья и школа, где ребенок проходит основные этапы социализации и кросс-культурализации.

Роль семьи и школы, задающих основы формирования гармонично развитой личности раскрывается в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: «Ценности личности формируются в семье... но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни. Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося» [7].

Таким образом, имеющаяся нормативная база способствует созданию и научно-методическому обеспечению основного методического блока. Методический блок для создания и обеспечения кросс-культурной образовательной среды школы с целью формирования гармонично развитой личности должен пополняться методическими разработками, различными программами и т. д. В данной статье мы исследуем методический блок, который создан педагогическим коллективом одного из успешных лицеев нашего региона (Республика Башкортостан) — это МБОУ «Башкирский лицей № 1» г. Учалы.

Методический блок Башкирского лицея № 1, направленный на создание педагогических условий реализации кросс-культурной образовательной среды школы с целью формирования гармонично развитой личности обучающегося, основывается на проанализированных выше документах, имеющих различные законодательные статусы, а также на основе Федерального государственного образовательного стандарта и национально-регионального компонента. Реализация в рамках ФГОС национально-регионального компонента в социокультурном образовательном пространстве (в нашем случае кросс-культурном пространстве) позволяет, по мнению Т. В. Сафоновой, обосновать общенаучные, педагогически и дидактически положительные результаты формирования гармонично развитой личности обучающегося. Т. В. Сафонова доказывает, что «в последнее время в условиях возрождающегося интереса граждан России к истории своего народа, желания самоопределиваться в этническом пространстве возросла роль школы в подготовке подрастающего поколения, восприимчивого к многообразию человеческих проявлений и готового к толерантному межкультурному общению. В связи с этим, реализация национально-регионального компонента является значимым педагогическим процессом, непосредственно влияющим на социализацию личности ребенка. Именно в нем мы видим гарантию подлинной демократизации и гуманизации школы, личностно-ориентированного подхода к организации учебно-воспитательной деятельности в целом» [8, с. 3].

В Башкирском лицее № 1 создана информационная база по обеспечению гармоничного образовательного процесса многонационального, многокультурного и «многорелигиозного» состава данного учреждения. Отметим, что научно-методическое обеспечение лицея ориентировано на формирование гармонично развитой личности ученика путем развития в нем общечеловеческого потенциала, представленного образованием, здоровьем, культурой.

Так, в общеобразовательном учреждении имеется отдельная Основная образовательная программа начального общего образования, которая ориентирована «на воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального состава» [9, с. 2], что отвечает требованиям ФГОС, национально-регионального компонента и кросс-культурной образовательной среды школы. В Программе указаны цели, задачи, результаты и прогностическая модель выпускника школы. Во взаимосвязи с данной Программой действует Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования, направленная на «формирование основ гражданской идентичности личности, на формирование психологических условий развития общения, сотрудничества, развитие ценностно-смысловой сферы личности, развитие умения учиться, развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации» [9, с. 34].

В Башкирском лицее № 1 в создании кросс-культурной образовательной среды как основы формирования гармонично развитой личности обучающегося с развитой гражданской и этнической идентичностью важную роль играет духовно-нравственное воспитание, которое разработано в Программе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, с «учетом культурно-исторических, этнических, социально-экономических, демографических и иных особенностей региона, запросов семей и других субъектов образовательного процесса. ...Программа направлена на организацию нравственного уклада школьной жизни... становление и развитие высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России...» [9, с. 57].

Перед коллективом лицея были поставлены задачи: «1. По отношению к учащимся и педагогам — предоставление каждому ученику сферы самостоятельной деятельности для реализации своих интеллектуальных и творческих способностей в годы учебы в школе, создание собственного образовательного продукта, значимого для себя и общества, для поступления в вузы, для успешной социальной адаптации, культуры здоровья, активного гражданского поведения. 2. По отношению к родителям — вовлечение их в совместную со школой продуктивную деятельность, непосредственное личное участие в развитии высокоинтеллектуальной, творческой, активной личности. 3. По отношению к социуму — активное сотрудничество, социально-значимые совместные дела, интеграция» [10, с. 6].

Воспитательный план лицея строится на основе стратегии государственной политики Российской Федерации на

период до 2025 г., Концепции дополнительного образования детей РФ на 2014–2020 гг., Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» [11]. Результатом духовно-нравственной воспитательной программы, реализуемой в лицее, должны стать, в частности, активная гражданская позиция выпускника, его высокие моральные качества и культура, в том числе культура безопасности и здорового образа жизни [10, с. 186].

У каждого педагога лицея имеется свой сайт, на котором размещен весь научно-методический материал, соответствующий пункту ФГОС в рамках образовательного процесса в школе. Необходимо отметить, что автор статьи имеет свой сайт философско-исторического содержания «Образование есть образ жизни» [12]. Материалы данного сайта имеют цель поделиться собственным научно-педагогическим опытом, углубить исторические знания и привить философское мировоззрение подрастающему поколению, которое непосредственно направлено на принятие образования как процесса создания своего целостного духовного и телесного образа и образа-поведения сквозь призму культурно-исторического наследия своего народа и других национальностей. На этом сайте имеются такие рубрики, как «Философско-историческая рубрика» и рубрика «История вещей», которые содержат опубликованные материалы автора статьи и его учеников. Созданное научно-методическое обеспечение сайта позволяет решать следующие задачи: «1. Развивать и совершенствовать интеллектуальный и общекультурный уровень адепта при использовании материалов данного портала; 2. Подготовить к освоению философско-исторического материала в целях ориентации в историческом пространстве для анализа определенных событий, ситуаций, происходящих на мировой политической арене; 3. Решать проблемы мира и войны с позиции философских и исторических знаний; 4. Развивать традиции социально-активной мысли подрастающего поколения» [12]. Материалами активно пользуются коллеги автора статьи. Некоторые статьи размещены и на сайтах научных изданий, на сайте Общероссийской молодежной общественной организации «Российский союз сельской молодежи» [13] и на историко-краеведческом портале Ургаза.ру25 [14]. Эти сайты направлены на сохранение исторического и культурного наследия с целью пропаганды и популяризации научных знаний, знакомства с историей, бытом и культурой того или иного народа, что обеспечивает формирование в молодежной среде кросс-культурного мировоззрения.

Опыт работы лицея показывает, что от соответствия научно-методической базы школьного образования реалиям современного глобального мира и процесса этнокультурной интеграции зависит и качество самого образовательного процесса, что от научно-методического обеспечения зависят образованность, конкурентоспособность, динамизм и мобильность современного выпускника школы.

1. Жаров В. К., Таратухина Ю. В. Поликультурная учебная среда: проблемы и особенности трансфера знаний // Бизнес-Информатика. 2014. № 2 (36). URL: <https://bijournal.hse.ru/data/2016/08/11/1118261677/Жаров%20Таратухина%20РУС.pdf> (дата обращения: 01.09.2018).

2. Конвенция о правах ребенка. URL: http://www.do.tgl.ru/files/ou_docs/konvenciya.pdf (дата обращения: 01.09.2018).
3. Бобина Г. С. Конституция России как фактор сохранения традиционных ценностей и норм российской культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Национальный исследовательский Томский государственный университет. Томск, 2017. 28 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.09.2018).
5. Абилова Б. А. Язык и кросс-культура // Филологический аспект. 2018. № 4 (36). URL: <http://scipress.ru/philology/articles/yazyk-i-kross-kultura.html> (дата обращения: 08.09.2018).
6. Стратегия развития воспитания до 2025 года. URL: https://zhuksch2.edumsko.ru/uploads/3000/2334/section/149612/OtherDocs/strategiya_razvitiya_vospitaniya.pdf (дата обращения: 08.09.2018).
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html> (дата обращения: 08.09.2018).
8. Сафонова Т. В. Концептуальная модель национально-регионального компонента в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2006. 44 с.

9. Основная образовательная программа Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Башкирский лицей № 1 муниципального района Учалинский район РБ. URL: <http://башкирский-лицей-1.рф/wp-content/uploads/2017/01/Основная-образовательная-программа-Башкирского-лицей-№1-с-КРО.pdf> (дата обращения: 08.09.2018).
10. Основная образовательная программа основного общего и среднего общего образования МБОУ Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения лицей № 1 муниципального района Учалинский район Республики Башкортостан. URL: <http://башкирский-лицей-1.рф/wp-content/uploads/2019/01/Обр-пргр-2018.pdf> (дата обращения: 08.09.2018).
11. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» URL: <http://78.mchs.gov.ru/folder/1342815> (дата обращения: 08.09.2018).
12. Ахмедьянова А. Х. Образование есть образ жизни. URL: <http://alina.ucoz.org/> (дата обращения: 08.09.2018).
13. Ахмедьянова А. Х. История села Ахуново. URL: <http://nasledie-sela.ru/places/BAK/1516/11789> (дата обращения: 08.09.2018).
14. Ахмедьянова А. Х. Роль шежере в восстановлении истории села Ахуново Учалинского района Республики Башкортостан. URL: <http://urgaza.ru/library-portal/articles/214/1950/> (дата обращения: 08.09.2018).

© Ахмедьянова А. Х., 2019

УДК 796
Науч. спец.: 13.00.01

М. Л. Двойнин, Е. А. Пантюхова, Л. Г. Струкова
M. L. Dvoinin, E. A. Pantyukhova, L. G. Strukova

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается специфика учебной деятельности и образа жизни студентов в контексте его влияния на здоровье. Общепризнанна роль физической культуры в формировании здорового образа жизни. Высоким потенциалом для укрепления здоровья, а отсюда и успешности обучения обладают традиционные виды физкультурно-оздоровительной активности. Наряду с традиционными нередко пропагандируются так называемые «экстремальные виды» упражнений. Они обладают сомнительной воспитательной ценностью и являются угрозой безопасности и жизни.

Ключевые слова: студенты, физкультура и спорт, здоровье, традиционные виды активности, экстремальные виды спорта, безопасность.

THE EDUCATIONAL CONTEXT OF STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITY

The article discusses the specificity of the educational activities and lifestyle of students in the context of its impact on health. The role of physical education in the formation of a healthy lifestyle is widely recognized. Traditional types of physical training activities have a high potential for health promotion, and hence for the successful learning. Alongside the traditional exercises, the so-called "extreme activities" are often promoted. Having a doubtful educational value, they endanger security and life.

Keywords: students, physical culture and sports, health, traditional activities, extreme sports, safety.

Проблема сохранения и укрепления здоровья современной молодежи является актуальной. Под здоровьем в широком значении этого термина понимается гармония физического, духовно-нравственного, социального благополучия человека. На него оказывают влияние различные факторы. К ним можно отнести наследственность, индивидуальные

особенности, природно-климатические условия и др. Ведущую роль играют социальные факторы: семья, воспитание, СМИ, социальные сети, взаимоотношения в коллективе, референтный круг общения.

Учеба как основной вид деятельности студентов имеет свою специфику. Как правило, преобладает интеллектуальное

напряжение, пребывание в закрытых помещениях, гипоксия, стрессовые ситуации, необходимость усваивания большого объема информации, дефицит свободного времени, нарушение режима дня. Студенты живут в современном мире, принимающем различные ценности, в том числе деструктивные тенденции. Негативному влиянию разрушающих воздействий нужно противопоставить систему здорового образа жизни [1]. Люди, регулярно занимающиеся физическими упражнениями, менее подвержены простудным заболеваниям и гриппу, значительно реже страдают заболеваниями дыхательной системы. Оптимально подобранные средства оздоровительной физической культуры способствуют:

- повышению функциональных возможностей организма;
- профилактике заболеваний;
- оптимизации двигательного режима;
- снижению утомляемости;
- использованию физических упражнений в борьбе с вредными привычками;
- развитию профессионально важных двигательных качеств;
- повышению социальной активности.

При работе со студентами нужно развивать традиционные направления оздоровления, эффективные виды двигательной активности. Кратко рассмотрим некоторые [1; 2; 3; 4; 5].

Оздоровительная ходьба. Для поддержания хорошего самочувствия и обеспечения оздоровительного эффекта необходим индивидуальный подбор интенсивности занятия, достаточный для достижения зоны тренирующего режима. Постепенное изменение тренирующей нагрузки происходит благодаря увеличению времени занятия на беговой дорожке, увеличению скорости передвижения, имитации передвижения по наклонной поверхности. При ходьбе большое значение имеет не только дистанция, но и другие факторы: скорость, дыхание, осанка, психологический настрой.

Терренкур. Дозированная ходьба, связанная с восхождениями и спусками, которые чередуются с ходьбой по ровной местности. Дозировка при прохождении маршрутов терренкура осуществляется за счет изменения темпов ходьбы, длины маршрута, угла подъемов и спусков с ходьбой по ровной местности, от количества остановок для отдыха и их продолжительности.

Оздоровительный бег. Непрерывный и продолжительный бег трусцой, используется в чередовании с ходьбой и дыхательными упражнениями. Для тех, кто занимается умственным трудом и большую часть времени проводит за письменным столом и компьютером, это практически единственный способ избежать неблагоприятных последствий малоподвижного образа жизни. Его легко дозировать, изменяя скорость и дистанцию.

Туризм. Наибольшее распространение получили пеший туризм, а также путешествия на лодках, велосипедах, лыжах. Активное восприятие окружающей среды в сочетании с физической нагрузкой является основой отдыха, снижения нервного напряжения и улучшения вегетативных функций организма. Пешеходный, а особенно водный туризм, являются одними из лучших средств борьбы с неврозами, ранним атеросклерозом, служит профилактикой кардио-респираторных заболеваний и заболеваний органов дыхания.

Плавание. Его можно использовать круглогодично: летом — в открытых водоемах, зимой — в бассейне. Плавание благотворно действует на сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы, улучшает осанку, способствует закаливанию организма. Занятия носят оздоровительно-профилактический характер и включают лечебную гимнастику, обучение и совершенствование техники плавания.

Ходьба на лыжах. Регулярные занятия приводят к значительному повышению общей выносливости организма. Прогулки на лыжах оказывают успокаивающее действие, способствуют улучшению настроения и снижению нервного напряжения, релаксации и закаливанию эффекту. Весной, летом и осенью можно выполнять различные вспомогательные упражнения, заниматься на тренажерах, лыжероллерах и т. д.

Аэробика. Аэробика предполагает разнообразные виды двигательной активности, стимулирующие потребление кислорода. Ее основой являются циклические движения, выполняемые с невысокой интенсивностью в течение достаточно длительного времени. В широком смысле к аэробике относятся: ходьба, бег, плавание, катание на коньках, лыжах, велосипеде и др. Часто данный термин применяется в связи с использованием общеразвивающих и танцевальных движений, объединенных в непрерывно выполняемый под музыкальное сопровождение комплекс упражнений, направленный на стимулирование работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Шейпинг. Включает подбор упражнений, основанных на процессах выработки и расходования энергии (катаболизм, анаболизм). Комплексы разработаны таким образом, что нагрузке подвергаются те мышцы, которые в повседневной жизни работают меньше других, но существенно влияют на форму тела. Обязательны упражнения на растягивание, расслабление включенных в работу групп мышц. Каждая мышечная группа «разрабатывается» во время многократных повторов упражнения. Повторы обычно продолжаются до сильного утомления. Достижение чувства усталости при выполнении упражнений — одна из основ шейпинга.

Бодибилдинг. Система физических упражнений с различными отягощениями (гантели, гири, штанга и др.), имеющая целью развитие мускулатуры и силы. Способствует гармонизации телосложения, коррекции недостатков.

Пилатес. Пилатес укрепляет мышцы-стабилизаторы, выполняющие роль своеобразного корсета, фиксирующие нормальное положение тела (осанки, внутренних органов), развивает гибкость и подвижность позвоночника. Движения неспешные и плавные, направленные на вытягивание или укрепление мышц, чему способствует глубокое дыхание в каждой позе. Существуют комплексы упражнений на полу, а также с использованием специального оборудования (фитболы, тренажеры). Во время выполнения упражнения приходится прикладывать дополнительное усилие, чтобы удержать равновесие на нестабильной поверхности. При этом тело вынужденно включает в работу большое количество мелких мышц, которые не задействуются при обычных тренировках.

Калланетика. Статические упражнения, направленные на растяжение и сокращение мышц. Калланетика включает упражнения из различных видов восточных гимнастик

и специальные дыхательные упражнения. При этом избегают резких движений, высокого темпа, чрезмерного напряжения, используя в основном изгибы, потягивания, прогибы и полушагаты.

Стретчинг. Комплекс упражнений, направленный на повышение эластичности, подвижности суставов. При выполнении упражнений на растягивание необходимо избегать резких движений, слишком сильных растяжений. Каждую позу растягивания нужно держать в течение 10–30 секунд, добиваясь полного расслабления.

Йога. Помогает противостоять стрессам и поддерживать хорошую форму. Развивает гибкость суставов, растягивает мышцы, делает их сильнее, кроме того «подтягивает» внутренние органы. Дыхательные упражнения способствуют более быстрому расслаблению, снятию нервного напряжения. Фитнес-йога — это упрощенный вариант йоги. Главное — всевозможные дыхательные и силовые упражнения, а также различные виды растяжек. Задачи фитнес-йоги — повысить гибкость, укрепить мышцы спины и исправить осанку. Большая часть тренинга выполняется в режиме статического напряжения. Оно достигается за счет чередования медленных, плавных движений и полного физического покоя плюс правильного дыхания и расслабления.

Скипинг. Прыжки со скакалкой. С их помощью можно совершенствовать физическую подготовленность основных двигательных качеств: силу, выносливость, быстроту, гибкость и ловкость.

Велоаэробика относится к разряду кардионагрузок и тренирует сердечно-сосудистую систему, повышает выносливость. Она формирует и подтягивает мышцы голени, бедер и ягодиц.

Таким образом, оздоровительная физическая культура направлена на оптимизацию физического состояния, восстановление сил, затраченных в процессе учебы, организацию разумного досуга и повышение устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов окружающей среды.

Существуют так называемые «экстремальные» виды спорта.

Их оздоровительная ценность сомнительна, а критический анализ недостаточен.

Они характеризуются высокой степенью опасности для жизни и здоровья спортсмена, большим количеством акробатических трюков, высоким уровнем адреналина. В ряде случаев занятия «экстримом» являются проявлением аутоагрессии [2; 3].

Аутоагрессия — активность, нацеленная на причинение себе вреда в физической и психической сферах. Аутоагрессия проявляется в нанесении себе телесных повреждений различной степени тяжести, в том числе выборе экстремальных видов спорта.

Различная степень доступности в связи с природно-климатическими условиями, экипировкой, инвентарем, финансовыми возможностями ограничивает количество поклонников. Это служит естественной профилактикой негативного влияния данных видов спорта на здоровье.

Кратко ознакомимся с некоторыми, которыми студенты могут увлекаться в повседневной жизни и на отдыхе [6].

Бейсджампинг. В отличие от прыжков с парашютом из летательных аппаратов бейс-прыжки совершаются с низких

высот, в непосредственной близости от объекта (скала, здание, заводская труба, строительные конструкции, подъемный кран и др.). Из-за небольших высот скорость падения и недостаточность времени полета мешают принятию правильного положения тела перед открытием парашюта.

Паркур. Преодоление препятствий (перила, парапеты, стены и пр.) происходит в непредназначенных для этого местах, в том числе общественных. Прыжки и бег создают угрозу общественной безопасности, нарушают правила поведения.

Дайвинг. Подводное ныряние со специальным снаряжением. Можно столкнуться с акулой или электрическим скатом, ядовитыми морскими обитателями, обрушениями, поломкой снаряжения, течениями, температурными перепадами и др.

Кейв-дайвинг. Вид технических погружений, совершаемый в пещерах. Этот вид спорта сложнее обычного дайвинга. В кейв-дайвинге не удастся немедленно всплыть на поверхность в случае опасности или недостатка кислорода.

Помимо этого, часто движения сковываются темнотой, узкими пространствами и возможностью встретиться с незнакомыми подводными обитателями. Существует и скрытая опасность — это ил, он способен полностью лишить дайвера видимости. Одно неверное движение ластами или рукой — и вода становится мутно-коричневой, что затрудняет движение и эвакуацию из лабиринта пещер.

Серфинг. Катание на волнах с применением досок различного формата. Опасность кроется в поглощающей волне, из-под которой нельзя выбраться, или в рифах, неожиданно встающих на пути.

Вейкбординг. Буксировка спортсмена на специальной доске катером с выполнением различных трюков с помощью волны и трамплинов. Вейкбордингом занимаются везде, где есть речка, большое озеро, море или океан. Существуют крытые «вейкдромы» — бассейны, где вместо катера лебедка, а трамплины из скользкого мягкого материала. Однако, даже мягкие трамплины ненамного снижают травмоопасность.

Маунтинбайк. Спуск на велосипеде с крутой горы, склона. Велосипеды могут быть разного назначения и веса, конструкций и размеров, формы колес, рамы, седла и руля. Это необходимо для того, чтобы нести с горы, проходить крутые виражи и пролетать от трамплина до приемника, выполнять прыжки с высоты и воздушные трюки. При неблагоприятных условиях возможны ушибы, растяжения, вывихи и переломы.

Рафтинг. Сплав на надувной лодке, напоминающей плот, по бурным, порожистым рекам. Рафтинг может быть как туристическим, с минимальными преградами и рисками, так и спортивным, когда реки и пороги выбираются крутые и опасные.

Паркур на батуте. Прыжки с ускорением, особый вид трюков в воздухе, а также взаимодействие с внешними предметами. В процессе этого могут нарушаться ориентация в пространстве, координационные способности, выпадение за пределы батута.

Хорсбординг. Основным инвентарем является специальная доска с большими колесами. А движущая сила — лошадь.

Прикрепив веревку к скауну, можно выполнять разнообразные маневры и трюки с использованием трамплинов. Возможно травмирование при падениях и неудачных трюках.

Зацепинг. Езда на крышах вагонов движущихся поездов, электричек, выступления трамваев, автотранспорта и др. Процент смертельных случаев высок, что связано с интенсивной дорожной ситуацией, током высокого напряжения, неустойчивостью положения тела, неблагоприятными погодными условиями и др.

Смешанные единоборства (бои без правил). Они представляют яркое зрелище для определенного круга поклонников. В процессе схватки спортсмены стремятся к победе различными действиями: удары ногами, руками, болевые приемы, удушения и др. Несмотря на то что поведение спортсменов регламентируется правилами соревнований, они допускают большую свободу выбора действий. По сути, это напоминает обычную жестокую драку, результатом которой является нокаут либо добровольный отказ от продолжения боя. Естественно, что стремление к победе востребует определенный симптомокомплекс качеств, в котором не играют ведущей роли гуманность, уважение к сопернику, безопасность для здоровья и жизни спортсменов. Вызывает беспокойство популяризация этого вида спорта среди детей и молодежи.

Таким образом, необходимо осмысливать оздоровительную и воспитательную ценность экстремальных видов спорта. Погоня за адреналином, склонность к риску, эстетическая и моральная деструкция, травмоопасность противостоят представлениям о благотворном влиянии подобной активности на формирование здоровой личности.

Студентов следует ценностно ориентировать на традиционные, научно обоснованные оздоровительные виды физической культуры. Это способствует выработке определенного стереотипа поведения, укреплению здоровья, повышению уверенности в себе и развитию престижных установок. В целом, благодаря им более успешно осуществляется подготовка к будущей профессиональной деятельности.

1. Двойнин М. Л., Двойнин А. М. Ценностно-смысловая ориентация молодежи на здоровый образ жизни : учеб. пособие. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2011. 162 с.

2. Ипатов А. В. Личность аутодеструктивного подростка. Исследование и Коррекция : моногр. СПб. : Аура Инфо, 2012. 248 с.

3. Ипатов А. В. Подросток. От саморазрушения к саморазвитию. СПб. : Речь, 2011. 111 с.

4. Карпов В. Ю., Щеголев В. А., Щедрин Ю. Н. Социально-личностное воспитание студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности : учеб. пособие. СПб. : СПбГУИТМО, 2006. 248 с.

5. Физическая культура студента : учеб. / под ред. В. И. Ильинича. М. : Гардарики, 2003. 448 с.

6. Экстремальный спорт. Электрон. текстовые дан. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Экстремальный_спорт (дата обращения: 12.02.2019).

© Двойнин М. Л., Пантюхова Е. А., Струкова Л. Г., 2019

УДК 371

Науч. спец.: 13.00.01

М. В. Доронина
M. V. Doronina

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В 70-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Статья посвящена анализу педагогических инноваций в России в 70-е гг. XX в. В этот период накапливается уникальный опыт педагогов-новаторов, чье внимание уделяется не только содержанию образования, но и роли эстетического воспитания в формировании личности. Автором рассматриваются экспериментальные программы Д. Б. Кабалевского и Б. М. Неменского.

Ключевые слова: педагогические инновации, эстетическое воспитание, музыка и изобразительная деятельность в школе.

PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE FIELD OF MUSIC AND AESTHETIC EDUCATION IN THE 70'S OF THE 20TH CENTURY

The article is devoted to the analysis of the pedagogical innovations in Russia in the 70s of the twentieth century. A unique experience of educators and innovators, who focused not only on the content of education but also on the role of aesthetic education in the formation of personality, was gained during this period. The author examines the experimental programs by D. B. Kabalevsky and B. M. Nemensky.

Keywords: pedagogical innovations, aesthetic education, music and visual activities at school.

В середине 70-х гг. XX в., значительное внимание в отечественном образовании стало уделяться вопросам, связанным со всесторонним и гармоническим развитием личности, учетом индивидуально-психологических особенностей уча-

щихся. Подвергалось критике отождествление содержания образования и знаний, образование оказывалось оторванным от проблем воспитания человека как социальной личности. Общее образование должно было осуществляться

с учетом ведущих элементов человеческой деятельности, обеспечивающей сохранение и дальнейшее развитие культуры [1]. В содержании общего образования в рассматриваемый период акцентировалась роль общей культуры личности, ее духовного потенциала в условиях совершенствования общества.

В 70-е гг. эстетическое воспитание заняло главенствующее место в многоаспектной образовательно-воспитательной работе, которую проводила советская школа. Именно эстетическое воспитание способствовало формированию личности нового человека, системы его отношений к действительности, жизненных ценностей, всего духовного мира.

Основная работа по пропаганде различных форм искусства легла на школу, вследствие чего были выявлены серьезные недоработки в преподавании предметов эстетического цикла. Главной проблемой явилась слабая подготовка или отсутствие должной квалификации учителя, что привело к тому, что занятия сводились к обучению учащихся элементарным навыкам пения и рисования. Вместе с тем, вошли в жизнь новые формы работы по эстетическому воспитанию — Всероссийские смотры-конкурсы музыкально-эстетического воспитания учащихся, Недели изобразительного искусства, Всесоюзные выставки детского изобразительного творчества. Проводились тематические лекции, беседы, классные часы, походы в театры и кино с последующим обсуждением просмотренных спектаклей и фильмов [1].

Проблемам эстетического воспитания детей уделяли важное место в своих работах и практической деятельности В. А. Сухомлинский, П. Г. Годин, Ф. Ф. Брюховецкий, Д. С. Лихачев. По мнению В. А. Сухомлинского, только комплексное воспитание такими компонентами, как природа, социальная действительность, быт, искусство, способно сформировать тонкость чувств, без которых невозможно полноценное гармоничное развитие личности ребенка, а умение личностно воспринимать все явления красоты способствует формированию яркой индивидуальности и развитию способностей каждого [2].

В рассматриваемый период был издан сборник документов и материалов «О реформе общеобразовательной и профессиональной школы». В этом документе были заложены методологические и идейно-теоретические основы комплексного эстетического воспитания, которые ориентировали педагогов на включение элементов эстетики в урочную деятельность, во внеклассную и внешкольную работу, а также привлечение специалистов всех областей искусства.

К содержанию предметов были определены следующие требования:

- мировоззренческая направленность и укрепление взаимосвязи с нравственно-этическими проблемами;
- раскрытие и реализация эстетических возможностей каждого учебного предмета;
- непрерывный, последовательный и целостный характер системы эстетического воспитания;
- эффективность эстетического воспитания для формирования творческой личности, обогащения ее духовных запросов и развитие художественных способностей.

Одной из инноваций этого периода стала организация методической работы по эстетическому воспитанию учащихся.

Стараясь повысить культуру школьников, специалисты обратились к содержанию предметов эстетической направленности [1].

Программы по музыке, существовавшие до 1970 г., не соответствовали новым требованиям, и встал вопрос о разработке другой программы. Учителя-практики начали осваивать разные системы, формы работы. В одних случаях особое внимание уделялось развитию творческих способностей путем обучения импровизации на различных инструментах и в процессе пения; в других — разрабатывалась система развития музыкального слуха (устойчивые — неустойчивые ступени, полифоничность); третьи искали пути освоения детьми в пении современных сложных ритмико-методических особенностей музыкального языка.

Долгое время шли споры об оптимальном количестве часов в неделю на предмет «музыка». В 1976 г. вышел вариант экспериментальной программы, рассчитанный на два урока музыки в неделю. Основной целью программы являлось эстетическое и идейно-нравственное воспитание учащихся, формирование их личности.

Педагогический процесс воспитания стал основываться на раскрытии содержательной стороны музыки. Знакомая детям с мировыми образцами классической и народной музыки, педагоги стремились осуществлять на уроках важнейший принцип воспитывающего обучения. Этому способствовал грамотно подобранный репертуар. В программу были добавлены такие темы, как «Музыка в кино», «Связь музыки с литературой, изобразительным искусством, театром», «Музыкальная жизнь», «Средства исполнительской выразительности» [3].

Система музыкального воспитания, описанная в «Экспериментальной программе по музыке для 1–10 классов», включала в себя:

- воспитание у детей интереса и любви к музыке, необходимости общения с ней;
- воспитание эстетических чувств, художественного вкуса, нравственных качеств личности;
- обучение различным видам музыкальной деятельности: слушанию музыки, хоровому пению, импровизации, движению под музыку;
- развитие музыкально-творческих способностей: всех составляющих музыкального слуха, певческого голоса, мышления, памяти, воображения;
- знакомство с лучшими образцами мировой музыкальной культуры, с сокровищами народной музыки;
- освоение определенной системы знаний: о музыке, о композиторах, исполнителях, о средствах музыкальной выразительности, музыкальных жанрах и формах, музыкальных инструментах и певческих голосах [3].

Учитель должен был научить детей любить и понимать музыку, воспринимать ее эмоционально и осознанно. Необходимым условием стало триединство воспитания, обучения и развития учащихся.

В «Экспериментальной программе по музыке для 1–10 классов», опубликованной в 1976 г. НИИ художественного воспитания, указывалось на то, что урок музыки — это урок искусства, от которого школьники должны получать эстетическое удовольствие. Большое внимание было уделено проблеме восприятия музыки, развитию музыкального

мышления и музыкального слуха. Особая роль отводилась словесным высказываниям о музыке как проявлению развитого музыкального мышления. Для этого было предусмотрено знакомство со специальными музыкальными терминами. Ведущее место в программе отводилось хоровому пению как средству эмоционально-эстетического воспитания учащихся, а также средству их всестороннего музыкального развития и образования. Инновационным явилось положение о комплексной природе процесса пения, об участии в нем не только голосового аппарата, но и всего организма ребенка, в частности его звукообразующего, артикуляционного, дыхательного и нервно-мышечного аппаратов [3].

Параллельно с программой 1976 г., Д. Б. Кабалевский начал разрабатывать свою программу по предмету «музыка», рассчитанную на один час в неделю. К 1977 г. программа для начальной школы с 1 по 3 класс была опубликована. К 1979 г. были составлены программы для 4–7 классов.

Серьезно были переработаны учебные программы по музыке. Они предусматривали более тесную взаимосвязь между пением, слушанием музыки и теоретическими занятиями. В музыкально-эстетическом воспитании школьников важное место заняли хоровое пение, работа над развитием вокально-хоровых навыков. Больше внимания уделялось народному творчеству, слушанию музыки, что способствовало расширению кругозора детей, развитию их художественного вкуса.

Фактором большого социально-политического значения становится процесс взаимообогащения культур народов нашей страны, соединение звеньев патриотического и интернационального воспитания. Сохранение и обогащение национальных традиций музыкального искусства и песенного творчества, создание на этой основе системы эстетического воспитания, включающей дошкольные, школьные и внешкольные формы работы [3].

Основным принципом новой программы Д. Б. Кабалевский называет изучение музыки как живого искусства, опору на закономерности самой музыки. Реализация этого принципа осуществляется в программе через ее построение на «трех китах»: песня, танец, марш — три основные сферы музыки. К каждой из них применимы такие широкоохватные определения, как область, жанр, форма, тип, характер. Песня, танец и марш — самые широко распространенные, массовые, демократические области музыки. Они являются образцами наиболее простых музыкальных форм, как простые жанры, доступные восприятию ребят даже на самой начальной стадии их музыкального развития и хорошей базой при переходе к более сложным формам и жанрам музыки.

По словам Д. Б. Кабалевского, «опора на песню, танец и марш раскрывает широчайшие перспективы для установления многообразных связей музыки со всеми звеньями изучаемой в школе истории человеческого общества <...> делают более легким и естественным включение в музыкальные занятия многих тем, постепенно расширяющих и углубляющих музыкальную культуру учащихся...» [4]. Важнейшим принципом можно назвать связь музыкальных занятий с жизнью, формирующей мировоззрение учащихся.

Важной особенностью программы является тематическое построение. Для каждой четверти определялась тема. Постепенно и последовательно усложняясь и углубляясь, она раскрывается от урока к уроку. Между четвертями и все-

ми годами обучения имеется внутренняя преемственность. Все побочные и второстепенные темы подчинены основным темам и изучаются во взаимосвязи с ними.

Д. Б. Кабалевский отмечает важность развития творческой активности учащихся. Все формы музыкальных занятий в школе должны способствовать творческому развитию учащихся, т. е. вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то новое. В соответствии с тематическим принципом построения занятий в программе дано краткое содержание каждого урока, его репертуар, методические рекомендации [4].

Особую значимость в этот период приобретает принцип творческой самостоятельности школьников, так как отношение ребят с искусством не ограничивалось лишь его созерцанием. Активному обращению учащихся к собственному творчеству в области искусства способствовала внеклассная работа (клубы любителей музыки, музыкальные кружки и общества, лектории, посещение театров и концертов, праздники, олимпиады).

Новая программа и методика музыкально-эстетического образования и воспитания, разработанные Д. Б. Кабалевским, прошли экспериментальную проверку и были одобрены, так как формировали у школьников активное, эмоциональное и сознательное отношение к урокам музыки и к самой музыке.

Получила одобрение и новая экспериментальная программа по изобразительному искусству, разработанная Б. М. Неменским [5]. Преподавание изобразительного искусства по новой программе предполагало проведение в каждом классе и в тесном взаимодействии четырех видов занятий: рисование с натуры, рисование на заданные темы, декоративное рисование, беседы об изобразительном искусстве. Школьники знакомились с лучшими произведениями живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. Расширение задач эстетического воспитания привело к тому, что вместо рисования возник новый учебный предмет — изобразительное искусство.

В 70-е гг. XX в., школьный курс изобразительного искусства ставил следующие инновационные задачи:

- активно содействовать подготовке всесторонне и гармонично развитых образованных членов общества, способных принять активное участие в различных отраслях государственной, общественной и хозяйственной жизни страны. Особое внимание уделялось познанию детьми окружающего мира: развивали наблюдательность, пространственное мышление, образные представления, воображение и умение логически мыслить;

- расширять общий кругозор учащихся, систематически повышать культурный уровень учащихся. Рисование помогает познавать окружающий мир, развивает зрительную память, пространственное мышление и образное представление. Рисую, дети внимательно изучают форму предметов, их строение, пропорции, расположение в пространстве, цветовые соотношения. Под развитием зрительного восприятия понимается воспитание у школьников умения целенаправленно наблюдать: сравнивать между собой предметы и явления, устанавливать сходство и различие, классифицировать предметы по форме;

– заниматься эстетическим воспитанием учащихся путем развития творческих способностей и художественного вкуса детей, посредством знакомства с основными явлениями русского и мирового изобразительного искусства. В задачу занятий изобразительным искусством в школе входит эстетическое воспитание учащихся. Суть эстетического воспитания состоит в том, чтобы каждый человек делал окружающий мир красивее, интереснее, научился видеть, чувствовал и понимал прекрасное в любом его проявлении. Эстетическое воспитание — это воспитание у учащихся способности полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в жизни, в природе, искусстве и обществе. Прекрасное воздействует на ум, душу, волю, обогащает духовный мир человека;

– знакомить школьников с элементарными основами реалистического рисунка. Прививать навыки и умения в изобразительном искусстве, знакомить с основными техническими приемами работы. Занятия изобразительным искусством в школе ставят своей задачей развивать в детях такие качества, как организованность в работе, умение сознательно и по плану работать.

Процесс выполнения рисунка является целенаправленным трудом. Рисуя, ученик имеет перед собой определенную цель и стремится достичь ее. Преодолев трудности, он добивается успеха [6]. Для осуществления учебно-воспитательных задач в программе по изобразительному искусству предусмотрено четыре вида занятий: рисование с натуры, декоративное рисование, рисование на темы и беседы об искусстве.

УДК 371.134
Науч. спец.: 13.00.08

ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ВОЙСКОВЫХ ПРАКТИК

В статье рассматриваются педагогические условия формирования социально-профессионального опыта курсантов военного вуза МВД. Выявлены особенности подготовки курсантов к войсковым практикам как наиболее эффективным формам учебных занятий, оказывающим влияние на формирование социально-профессионального опыта будущих офицеров. В содержании статьи представлены примеры некоторых практических занятий, обеспечивающих успешность вхождения курсантов в войсковую практику и решение ее задач.

Ключевые слова: военно-профессиональный опыт, войсковая практика, формирование, подготовка, профессиональное общение.

Преобразования, осуществляющиеся сегодня в вооруженных силах республик, входящих в ОДКБ связаны с появлением новых систем вооружений, новых военных концеп-

Новый этап дальнейшего развития и совершенствования системы эстетического воспитания ознаменовали собой основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

В истории советской школы и педагогики период 1970–1980 гг. отмечен значительной активизацией исследований и накоплением инновационного опыта в области эстетического воспитания подрастающего поколения.

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.). URL: <http://padabum.com/d.php?id=119785> (дата обращения: 01.03.2019).

2. Сухомлинский В. А. О воспитании. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000009/> (дата обращения: 01.03.2019).

3. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. URL: <https://www.twirpx.com/file/1862773/> (дата обращения: 02.03.2019).

4. Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. URL: <https://mylektsii.ru/8-23847.html> (дата обращения: 01.03.2019).

5. Богуславский М. В. XX век российского образования. М. : ПЕР СЭ, 2002. 336 с. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN5929200785.html> (дата обращения: 02.03.2019).

6. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М. : Арап, 2000. 251 с.

© Доронина М. В., 2019

А. З. Жумаханов
A. Z. Zhumakhanov

TRAINING OF THE POLICE CADETS TO FORM THE SOCIO-PROFESSIONAL EXPERIENCES DURING MILITARY PRACTICES

The article discusses the pedagogical conditions for the formation of socio-professional experience of cadets of a military university of the Ministry of Internal Affairs. It reveals the specificities of training cadets for military practices as the most effective forms of classes, which influence the formation of socio-professional experience of future officers. In the content of the article there are examples of some practical exercises that guarantee a successful entry of the cadets into military practice and the solution of its tasks.

Keywords: military professional experience, military practice, formation, training, professional communication.

ций защиты государства и охраны общественного порядка, перехода на контрактную систему комплектования воинских подразделений и др. По сути, создаются новые условия

деятельности различных военных организаций, требующих выработки новых механизмов подготовки высококвалифицированных военных кадров в военных вузах. Эти условия меняют ориентиры развития военного образования и ставят новые задачи перед педагогической наукой в разработке, обосновании и апробации современных систем, обеспечивающих приобретение необходимого опыта будущими офицерами.

Особенностью военно-профессионального опыта будущих офицеров МВД является его социальная направленность, поскольку в рамках служебной деятельности офицеру необходимо достаточно много времени уделять взаимодействию с различными категориями граждан, разрешать сложные ситуации, в том числе экстремального типа, осуществлять воспитательную работу в воинских подразделениях и в других социальных институтах [1, с. 11–12]. Именно поэтому мы считали необходимым рассматривать социально-профессиональный опыт будущего офицера как важную составляющую его военно-профессионального опыта.

Теоретический анализ содержания социально-профессионального опыта курсантов военного вуза МВД позволил нам утверждать следующее. Будущий офицер МВД, обладает социально-профессиональным опытом, если он владеет способностями самостоятельно принимать решения в различных ситуациях, которые составляют основу его профессиональной деятельности, если эффективно решает профессиональные задачи военной службы, если четко и грамотно выполняет роль защитника интересов общества и государства по охране общественного порядка, если адекватно оценивает свои возможности и непрерывно работает над их повышением.

Естественно, что войсковая практика, как форма образовательного процесса, активно способствует приобретению социально-профессионального опыта курсантов за счет интеграции приобретаемых академических и практико-ориентированных знаний, умений и навыков, обогащая их новым содержанием [2, с. 10–12]. Определяя роль войсковых практик, как условий формирования социально-профессионального опыта курсантов военного вуза МВД, мы обращали внимание на то, что важнейшей составляющей формирования такого опыта является целенаправленная педагогическая работа с курсантами в подготовительный период. Целью такой работы является организация взаимодействия всех субъектов, участвующих в подготовке и осуществлении войсковой практики (военных преподавателей, командиров курсантских подразделений, ответственных за воинские практики, самих курсантов), направленного на реализацию задач практики и приобретения искомого опыта.

Особого внимания требует подготовка курсантов к изучению гуманитарных и специальных дисциплин военного образования. Особенно важно наполнить их таким содержанием и формами, которые позволили бы, с одной стороны, мотивировать курсантов к приобретению социально-профессионального опыта в процессе войсковых практик, а с другой, обеспечить готовность к приобретению военно-профессиональных компетенций в процессе войсковой практики, где важной составляющей является социально-профессиональный опыт [3, с. 33].

Подготовительный период в этом плане, как показывает наш эксперимент, является основанием, на котором строится будущий успех в приобретении искомого опыта. Разработка и внедрение в образовательный процесс различных практических заданий, выступающих в форме ролевых игр, тренингов, профессиональных задач, требующих актуализации военных и гуманитарных знаний, создают условия общего настроения курсантов по отношению к войсковой практике. Важно только, чтобы содержание заданий отражало целевые установки на войсковую практику [4, с. 92].

Так, например, достаточно эффективно зарекомендовала себя такая форма работы как создание «Статусного портрета» профессионального военного: командира взвода, идеального военного педагога, офицера-переговорщика, руководителя войсковой операции, офицера патрульно-постовой службы и пр. Каждый из курсантов выбирал тот портрет, который был ему ближе. Однако это не мешало увидеть, что в характеристике компонентов портрета (профессиональные качества и отношения) отражалось видение самого курсанта, какими именно социальными и профессиональными качествами должен владеть военный, как он умеет их реализовать в практической деятельности.

Обсуждение таких портретов позволяло не только увидеть проблему готовности курсанта к войсковой практике, но и необходимость внесения корректив в содержание реализуемой программы подготовки курсантов к практике. Среди форм занятий, которые были организованы с целью подготовки курсантов к войсковым практикам, достаточно эффективными являлись военные игры, где курсантам предоставлялась возможность творческой самореализации. Содержание таких игр выстраивалось под задачи, которые будут решаться в процессе войсковых практик. Так, например, военная игра «Социально-профессиональный опыт офицера» обеспечивала, с одной стороны, творческое самораскрытие курсантов, а с другой, повышение их компетентности в социальной и профессиональной сферах. Игра не требовала сложных приготавлений и построений. В ходе игры использовались лист ватмана, ножницы, клей, цветные фломастеры. На этом листе ведущий «строит» все компоненты социально-профессионального опыта. Разрезая лист на количество частей, равное количеству подгрупп курсантов, смешивая их, раздает каждой подгруппе по одной части «построенного опыта». За 30 минут курсанты должны выполнить задание:

- описать доставшуюся часть созданного опыта;
- дать всему необходимые названия;
- подчеркнуть характерные особенности;
- определить характерные компоненты социального и профессионального опыта;
- показать взаимосвязь компонентов и их значимость в опыте;
- показать возможные пути приобретения такого опыта в ходе войсковых практик.

По истечении заданного времени каждая из подгрупп представляет презентацию своего проекта по следующей схеме: основные компоненты социального и профессионального опыта; перспективы формирования опыта в процессе войсковой практики; проблемы и трудности приобретения социально-профессионального опыта; необходимость

помощи и поддержки в приобретении социально-профессионального опыта курсантами. Затем осуществляется обсуждение подготовленного проекта каждой из групп, анализируются достижения курсантов и ошибки, определяются перспективы обогащения социально-профессионального опыта на следующей войсковой практике.

Вместе с тем работа над формированием социально-профессионального опыта курсантов строилась в соответствии со стандартом военного образования, который предусматривал общую направленность обеих практик. Содержание первой практики (третий курс обучения в вузе) обеспечивало приобретение общих умений и навыков, которыми должен владеть офицер: уметь управлять воинским подразделением, освоить методы воспитательной работы, освоить опыт применения психологических способов работы с военнослужащими воинского подразделения и пр. [5, с. 8].

Содержание второй войсковой практики (войсковой стажировки) осуществляемой на выпускном курсе, как правило, связано с реализацией цели освоения специальных компетенций в соответствии с военной специальностью будущего офицера, а также дальнейшего развития умений и навыков успешного социального взаимодействия с различными категориями граждан. Подготовительный период такой практики требует включения в академические занятия ситуаций профессионально ориентированного характера. В ситуациях такого плана, как отмечает А. П. Исиченко, активно формируются положительные мотивы практических действий курсантов [6, с. 42], что обеспечивает высокий уровень формирования социально-профессионального опыта. Войсковые

практики (стажировки) на выпускном курсе требуют вовлечения курсантов в профессионально значимое общение. Именно подготовительный период обладает всеми возможностями развивать такое общение, которое способствует глубокому усвоению курсантами коммуникативных компетенций как оснований социального опыта [3, с. 60]. Первоначальный опыт, полученный на первой войсковой практике, можно использовать для включения в занятия с курсантами имитационных игр, в которых представлены сложные и экстремальные ситуации, встречающиеся в деятельности офицера МВД. Наблюдения за разрешением таких ситуаций курсантами свидетельствуют о глубине овладения социально-профессиональным опытом, понимания роли сотрудника правоохранительных органов в решении профессиональных задач, некоторых достоинствах и недостатках в подготовке будущего офицера к практической деятельности.

В разрабатываемых практических заданиях, которые реализовывались в подготовительный период к войсковым практикам, важно не упускать из виду задачи формирования у каждого курсанта полного и ясного представления о том, из каких компонентов состоит социально-профессиональный опыт, какими способами его можно сформировать в процессе войсковых практик, как может этот опыт быть реализован в практике профессиональной деятельности офицера МВД.

Чтобы полнее увидеть результаты подготовки курсантов к войсковой практике, было проведено небольшое исследование, в котором оценивались ожидания курсантов от войсковой практики и их реализации после ее прохождения. Эти данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса курсантов, отражающие их ожидания, и реальные результаты от первой войсковой практики

	Вопросы анкеты до начала практики	в %	Вопросы анкеты после окончания практики	в %
	Что для вас может быть наиболее ценным в войсковой практике?		Что вы считаете наиболее ценным в опыте, приобретенном в ходе войсковой практики?	
1	Подтверждение своего профессионального выбора: интересная профессия	54,6	Я утвердился в правильности своего профессионального выбора: интересная профессия	68,2
2	Возможность получить новые профессиональные знания и опыт	62,4	В ходе практики получил новые профессиональные знания и опыт их использования	74,6
3	Надеюсь на практике осознать роль социального и профессионального опыта в успешной профессиональной деятельности	48,6	Считаю, что получил первоначальный социально-профессиональный опыт в работе с военнослужащими воинского подразделения	78,8
4	Думаю, что в ходе войсковой практики научусь строить эффективные отношения с другими людьми	60,8	Считаю, что приобрел некоторый опыт построения эффективных отношений с другими людьми	78,2

Из таблицы следует, что ожидания многих курсантов соответствуют тем задачам, которые должны быть решены в ходе войсковой практики. Следовательно, подготовка курсантов к войсковой практике способствует хорошему пониманию обучающимися того, что именно требуется усвоить каждому из них в процессе практики. Анализируя эти данные, можно видеть, что большинство курсантов ясно отдают себе отчет в том, какие задачи им необходимо решить, какие социально-профессиональные компетенции они

должны приобрести в процессе практики. Оценивая в целом ожидания курсантов, нетрудно убедиться, что все они связаны с получением первоначального социально-профессионального опыта, поскольку первая практика направлена на получение умений взаимодействия будущих офицеров с военнослужащими в воинских коллективах.

Второй важный момент, который мы находим в анализе данных таблицы, это то, что реальные достижения курсантов оцениваются значительно выше ожидаемых. Это

свидетельствовало о том, что подготовка курсантов к войсковым практикам формирует готовность к освоению содержания практики и мотивирует обучающихся на приобретение требуемых социально-профессиональных умений, составляющих основу военно-профессионального опыта.

Таким образом, успех формирования социально-профессионального опыта курсантов в ходе войсковых практик закладывается в подготовительный период, в течение которого: осуществляется целенаправленная педагогическая работа по формированию положительной мотивации к приобретению искомого опыта; создаются условия вовлечения курсантов в профессионально-значимое общение; разрабатываются ситуации, имитирующие профессиональную деятельность офицера с различными категориями граждан.

1. Верещак А. В. Формирование готовности к профессиональному общению у курсантов вуза МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2010. 23 с.

УДК 372.881.1:811.581
Науч. спец.: 13.00.08

АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

В статье проанализированы современное состояние и проблемы преподавания аналитического чтения на китайском языке в вузе, предложена поэтапная работа по формированию аналитической компетенции студентов-китаистов в условиях традиционных форм обучения. Аналитическое чтение в языковом вузе рассматривается как отдельный курс или аспект в рамках практики устной и письменной речи, процесс обучения которому должен проходить в контексте иероглифической специфики китайского языка. Курс аналитического чтения направлен на формирование умений выявлять эксплицитную и имплицитную текстовую информацию.

Ключевые слова: анализ, интерпретация, авторские интенции, дискурсивная лексика, аналитическое клише.

Выпускник факультета иностранных языков должен обладать рядом умений, среди которых важное место занимает способность выявлять и интерпретировать текстовую информацию. Формированию данных умений способствуют такие курсы, как «Аналитическое чтение» и «Интерпретация текста». Вслед за С. А. Мирошниченко, А. М. Лесохиной и Л. Н. Лабазиной, мы понимаем под аналитическим чтением «учебный вид чтения, ориентированный на формирование аналитических и интерпретационных способностей студентов, обогащение их словарного запаса, а также их знакомство с духовной культурой, художественной литературой страны изучаемого языка» [1].

Процесс формирования аналитической компетенции у студентов-китаистов, равно как и технология «对文章的

2. Гуменный В. В. Профессиональное становление курсанта на завершающем этапе обучения в военном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 23 с.

3. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Лопес Е. Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург : РГПУ, 2012. 185 с.

4. Рыженков М. И. Педагогические условия социально-профессионального становления курсантов военного вуза в процессе войсковых стажировок // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. С. 91–93.

5. Программа войсковой практики курсантов Военного вуза Национальной гвардии Республики Казахстан. Петропавловск : Изд-во «Военный вуз», 2013. 68 с.

6. Исиченко А. П. Оперативно-розыскная криминология : учеб. пособие. М. : Квант, 2001. 140 с.

© Жумаханов А. З., 2019

Т. В. Иоффе
T. V. Ioffe

ANALYTICAL READING IN THE CHINESE LANGUAGE IN THE UNIVERSITY: PROBLEMS AND BASIC RECEPTIONS

The article analyzes the current state and problems of teaching analytical reading in Chinese at the university, offers step-by-step work on the formation of the analytical competence of Sinic students in the context of traditional forms of education. Analytical reading at the university is considered as a separate course or aspect in the framework of the practice of oral and written speech, the learning process to which should pass through the prism of the hieroglyphic specifics of the Chinese language. The course of analytical reading is aimed at the formation of the ability to identify explicit and implicit textual information.

Keywords: analysis, interpretation, author's intentions, discursive vocabulary, analytical cliché.

概括与说”, применительно к китайскому языку относятся к разряду малоизученных, поэтому данный курс внедряется в практику вузовского обучения неактивно. Причин тому несколько:

– в 90-е гг. XX в. целенаправленная методика преподавания китайского языка как в средних, так и в высших учебных заведениях практически отсутствовала;

– частичный переход на китайские учебные пособия в начале 2000-х гг. привел в переходу на соответствующие, часто несистематизированные приемы преподавания китайского языка, делающие акцент на аудировании, изучении лексики, грамматических структур, чтении 阅读 и его разновидностей в виде экстенсивного чтения 泛读 или интенсивного чтения 精读;

– в результате реформирования системы высшего образования факультеты иностранных языков педагогических вузов, накопившие огромный опыт преподавания аналитического чтения, осуществляют в настоящее время подготовку специалистов в области общего педагогического образования, что привело к резкому сокращению часов на языковую подготовку. В результате сквозной систематический курс аналитического чтения больше не вписывается в учебный план и представлен в нем фрагментарно в виде отдельных аспектов. При этом школа аналитического чтения на китайском языке, не созданная в советское время, так и не «успела» сформироваться и на постсоветском образовательном пространстве;

– подготовка занятий по аналитическому чтению в условиях отсутствия необходимых учебных пособий — это сложный и трудоемкий процесс, предъявляющий высокие требования прежде всего к преподавателю. Однако, новое поколение преподавателей китайского языка, в отличие от представителей советской методической школы, не имело в учебном плане отдельного предмета «Аналитическое чтение», который изучался бы в течение 3–5 курсов, а короткие курсы, такие как «Интерпретация текста» и т. п. продолжительностью в один семестр, не играют существенной роли в формировании аналитической и интерпретационной компетенций.

Основной целью обучения китайскому языку в высших учебных заведениях на современном этапе является эффективное построение коммуникации на иностранном языке с включением лингвострановедческого и социокультурных компонентов. Эта цель определена программой большинства вузов, использующих в обучении как китайские учебные пособия, так и авторские учебно-методические комплексы. Однако, при таком подходе изучение китайского языка приобретает чисто узальную направленность и часто имеет конечной целью участие в международном квалификационном экзамене по китайскому языку (HSK).

Однако китайский язык является не только средством решения задач коммуникации. Это своеобразное семантическое и символическое руководство к пониманию китайской действительности, которое позволяет выйти за пределы собственно лингвистических проблем. Китайский язык обладает иероглификой, создающей языковую основу, с помощью которой можно выявить имплицитную социально-культурную информацию языкового характера, а курс аналитического чтения будет способствовать синтезу имплицитного и эксплицитного компонентов, заложенных в тексте.

Кроме того, дисциплина «Аналитическое чтение» позволяет создать условия для разноуровневого подхода к оцениванию знаний и умений студентов с разным уровнем мотивации и подготовки. По мнению Е. С. Ореховой, это обучающиеся, мотивированные на высокие достижения в освоении китайского языка, и обучающиеся, которые не имеют четкого целеполагания своего обучения и способностей к овладению уровнем повышенной сложности [2]. Для последних процесс изучения китайского языка может быть ограничен коммуникативными умениями и навыками обычного чтения и пересказа в рамках 精读 и 泛读, а для первой группы обучающихся возможно создание новой образовательной среды, которая позволит в полной мере раскрыть их лингвистический и аналитический потенциал.

В отличие от обычного чтения 精读 и 泛读, которое «плавно» пересекает весь курс обучения с постепенным нарастанием сложности текста и поисковых заданий, аналитическому чтению, или его разновидности в китайской школе «对文章的概括与说明如何做、如何写», нужно систематически и целенаправленно учить. Трудности, с которыми можно столкнуться на данном пути, изложены ниже.

1. Анализ учебных пособий на предмет наличия элементов аналитического чтения показывает, что в системе упражнений имеются так называемые 思考题 и 讨论题, касающиеся отдельных аспектов содержания текста, но эти вопросы малочисленны и несистемны, поэтому ответы не обеспечивают связанного резюме.

2. Обучающиеся имеют смутное представление о том, что включает в себя «对文章的概括与说明», поэтому такие задания, как «самостоятельно проанализируйте содержание прочитанного текста» не приводят к ожидаемому результату.

3. Умения анализировать прозаический текст или поэтическое произведение, сформированные в средней школе, не переносятся на китайский язык в силу отсутствия у обучающихся должного набора дискурсивной лексики и аналитических языковых клише, обеспечивающих связанный, структурированный анализ.

4. Обучающиеся подменяют понятия «анализ текста» и «пересказ с элементами анализа». Это две разные операции, демонстрирующие разное соотношение аналитической и лингвистической компетентности.

5. Нами было обнаружено единственное целенаправленное учебное пособие по чтению и анализу художественных текстов на китайском языке под редакцией Н. Г. Аюшеевой и М. Б.-О. Хайдаповой, изданное Бурятским государственным университетом [3]. Адаптированные и неадаптированные художественные тексты снабжены подробными комментариями, лексическими и вопросно-ответными упражнениями, а также сведениями об авторе и примерами художественного анализа. К сожалению, авторы учебного пособия не изложили свою позицию и не предложили упражнения для усвоения приведенных готовых анализов текстов. Такой подход обеспечивает реализацию знаниевого компонента, но исключает этап порождения «对文章的概括与说明», поэтому не ведет к формированию ни аналитических, ни интерпретационных навыков.

С учетом вышесказанного, обучение аналитическому чтению в языковом вузе должно быть целенаправленным и рассматриваться как отдельный аспект в рамках практики устной и письменной речи, который хорошо сочетается домашним и индивидуальным чтением. Продолжительность курса составляет 4–6 семестров и включает три этапа: пассивно-репродуктивный, условно активный и самостоятельный.

Пассивно-репродуктивный этап относится к разряду регулируемых, направляемых этапов и полностью проходит в аудиторном режиме под руководством преподавателя. Для данного уровня подбираются короткие фабульные или проблемные тексты, последовательная работа над которыми постепенно обеспечивает решение поставленных задач. В результате обучающиеся должны:

– знать: содержание и смысловую структуру произведения; основные особенности литературно-художественного стиля речи;

– уметь: работать со справочной литературой; выявлять особенности эмоционально-окрашенной, психологически значимой и оценочной лексики; выделять главные и второстепенные персонажи; определять систему ценностей и позицию персонажей; антиципировать содержание по заголовку и начальным абзацам; использовать содержание текста для создания характеристик;

– владеть: дискурсивной лексикой и аналитическими клише; навыками смысловой компрессии и расширения текста.

Формы контроля: устный или письменный анализ текста.

Например, анализ стихотворения Ли Бо «危楼» может иметь следующую структуру:

1. Семантический анализ с целью понимания специфики китайского языка Танской эпохи.

На данном этапе после работы со словарем студенты должны ответить на вопросы типа:

“危楼”中的“危”是什么意思?

“惊”在诗中的意思是什么?

То же касается таких слов, как 百尺、星辰、语、恐、惊、天上人 и др.

2. Этап интерпретации текста на языке «путунхуа» (интерпретация текста на языке «путунхуа»).

На данном этапе студенты должны передать содержание стихотворения на современном китайском языке. Такая интерпретация может иметь следующий вид: 这座楼是多么高啊, 一伸手 (一举手) 就可以摘到天上的星星。 “我” 不敢大声说话, 因为恐怕惊动天上的仙人。

3. Этап анализа содержания под руководством преподавателя.

На данном этапе необходимо построить вопросно-ответную беседу, используя обороты и клише, которые помогут студентам вскрыть поверхностный и глубинный смысл произведения, например: 这是一首____诗、前两行字写的是____、形象地写山____、意思是____ и другие. Готовый анализ может иметь следующий вид: 这是一首抒情诗。前两行字讲了山楼的高 (前两行字写的是作者在山上的寺院里的感受)。书上写: “手可摘星辰”, 意思是 “一举手就可以摘到星星”。后两行形象地写山楼的安静。书上写: “不敢高声语”, 意思是 “我不敢高声说话, 因为怕惊动天上的人”。

Условно активный этап относится к разряду частично регулируемых этапов, подразумевает работу с оригинальными малоформатными произведениями китайской литературы и опирается на знания, полученные в результате освоения курсов стилистики, лексикологии и литературы. Здесь происходит постепенный перенос знаний и умений первого этапа на новое более сложное содержание. Аналитические задания, предусматривающие такой перенос, выполняются обучающимися дома самостоятельно, а в ходе аудиторных занятий под руководством преподавателя происходит дальнейшее формирование аналитической компетенции. В результате обучающиеся должны:

– знать: историко-литературный контекст произведений; стилистическую функцию использованных приемов; коммуникативные интенции автора;

– уметь: выявлять стилистические особенности и культуроведческие реалии; извлекать и интерпретировать смысловую и подтекстовую информацию (включая иероглифическую); оценивать содержание и смысл текста; формулировать свое отношение к персонажам и событиям;

– владеть: дискурсивной лексикой и аналитическими клише; навыками смыслового развития текста.

Формы контроля: а) частичный устный или письменный анализ текста по проблемам изученного произведения; б) комплексный устный анализ текста на основе плана.

Например, при изучении рассказа Чжу Цзыцина «Силуэт» в качестве задания для самостоятельной подготовки студентам может быть предложен анализ художественного стиля автора по трем аспектам:

1. 父亲多么关心爱护 “我”, 文章充满了儿子对父亲的思念和感激之情, 这都是在叙述和描写中表现出来的。但是像 “关心”、“爱护”、“感激” 这一类的词语, 文章中却一个也没有用。

2. “我” 最不能忘记的不是父亲的说话声、笑容、眼睛、表情, 而是他的背影。为什么?

3. 朴实和简洁的语句中出现了一批文言词语。为什么?

Для подготовки к занятию студенты должны выполнить следующие операции:

а) изучить критические статьи и отзывы читателей на китайских форумах по поводу данных проблем;

б) выделить в тексте подтверждающие лексические единицы и фразы;

с) используя имеющийся набор (или создать новый) дискурсивной лексики и аналитических клише, составить связанное высказывание на китайском языке.

После заслушивания студенческих ответов преподаватель предлагает свой вариант анализа текста. В результате совместный ответ на третий вопрос может иметь следующий вид.

《背影》的语言没有什么特别, 除了一些文言词语和生僻的词语以外, 都是质朴自然的家常话, 所以很容易造成浓厚的生活气氛。文中出现的文言词语, 主要是用来描写父亲的情况, 如 “差使交卸了”、“赋闲”、“我身体平安”、“惟膀子疼痛利害”、“举箸提笔”、“诸多不便”、“大约大去之期不远矣”。作者的目的可能有两个: 1) 把当时的情景如实地记写出来; 2) 给叙述增加当时知识分子的特殊语言色彩, 从而说明长辈和晚辈在思想和感情上有所不同。这是作者文学艺术技巧的表现。

Самостоятельный этап подразумевает нерегулируемую, ненаправляемую деятельность обучаемых. Для данного этапа предполагается владение определенным языковым материалом и способность к самостоятельным высказываниям на китайском языке, а для анализа подбираются неадаптированные произведения современной китайской литературы из разряда 短篇小说. Обучаемые самостоятельно анализируют данные произведения с разных точек зрения и выступают с устными сообщениями на занятиях. Задача преподавателя — организовать дискуссию или обмен мнениями по поводу услышанного, предложить свою точку зрения, исправить ошибки. Таким образом возможно одновременное развитие аналитических и коммуникативных умений с привлечением знаний по изученным теоретическим дисциплинам. Кроме того, для организации дискуссии можно использовать современные интерактивные методы, такие как панельная дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, фокус-группа, метод кейсов, проекты и др. При такой организации занятий аналитическое чтение не только

не отрывается от общего курса практики устной и письменной речи, но и приносит в него дополнительный коммуникативный компонент.

Выводы:

1. Аналитическая работа с текстом — это длительная целенаправленная работа по выявлению и отработке различных приемов интерпретации авторских интенций.

2. Аналитическая компетенция является синтезом когнитивного и практического компонентов.

3. Аналитическая компетенция является высшим уровнем филологической подготовки обучаемых по лингвистической специальности.

4. Комплексный анализ текста позволяет вскрыть различные виды информации, его смысловую и лингвистическую сущность.

5. Технологическая цепочка обучению аналитическому чтению состоит из трех основных звеньев: понимание содержания, извлечение комплексной информации и приемов, порождение нового связанного текста.

6. Аналитическая работа с текстом позволяет не только формировать, но и совершенствовать коммуникативную

компетентность студентов, привлекать знания по изученным теоретическим языковым дисциплинам.

1. Мирошниченко С. А., Лесохина А. М., Лабазина Л. Н. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза // Ярославский педагогический вестник, 2015. № 2. Т/ II. 5 с. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_2pp/28.pdf (дата обращения: 28.11.2018).

2. Орехова Е. С. Обучение китайскому языку в регионах РФ: подходы и проблемы // Молодой ученый, 2016. № 5. С. 717–720. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26278/> (дата обращения: 28.11.2018).

3. Аюшеева Н. Г., Хайдапова М. Б.-О. Китайский язык: чтение художественного текста : учеб. пособие. Улан-Удэ : Издательство Бурятского государственного университета, 2017. 138 с.

© Иоффе Т. В., 2019

УДК 378.147

Науч. спец.: 13.00.08

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

В статье представлен обзор основных этапов развития методики профессионально ориентированного обучения иностранцев русскому языку. Обозначены некоторые проблемы обучения иностранных студентов-филологов языку в учебно-научной сфере общения. Намечены возможные пути их решения. Обращается внимание на формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности. Описывается учебное пособие по языку в учебно-научной сфере общения на материале текстов по лингвистике для студентов подготовительного отделения, изданное в Липецком государственном педагогическом университете имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-научная сфера общения, коммуникативная компетенция, иностранный студент-филолог.

ABOUT SOME PROBLEMS OF TEACHING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE TO THE FOREIGN PHILOLOGY STUDENTS (PRE-UNIVERSITY STAGE)

The article presents an overview of the main stages of the development of the methodology of professionally oriented teaching the Russian language to the foreigners. It indicates some problems of teaching foreign language philology students in the educational and scientific sphere of communication and outlines possible solutions to them. Attention to the formation of communicative competence in different types of speech activity is paid. The paper describes a textbook on the language in the educational and scientific field of communication based on the linguistics texts for the preparatory department students, published in the Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky.

Keywords: Russian as a foreign language, educational and scientific sphere of communication, communicative competence, a foreign philology student.

Одной из важных задач методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является обучение студентов-иностранцев языку в учебно-научной профессионально ориентированной сфере общения, которое предполагает усвоение языковых средств, присущих научному стилю речи, в соответствии с профилем обучения. Эта задача решалась теоретиками-методистами и преподавателями-практиками

на протяжении всей истории существования методики РКИ, причем вопрос о необходимости учета преподавателями будущей специальности иностранных студентов в отборе и систематизации учебного материала был поставлен уже в первой программе по РКИ [1, с. 23].

В разные годы в методической литературе использовались следующие термины для обозначения языка будущей

специальности: научный стиль речи, научный язык, язык специальности, язык учебно-профессионального общения, язык учебно-профессиональной сферы общения, язык в специальных целях, язык в учебно-научной сфере общения и др. Так, в конце 60–70-х гг. XX в. активно употребляются термины «научный стиль речи» и «язык специальности» [2; 3]. В это время, когда методика преподавания РКИ находилась на стадии становления, преподаватели-русисты изучали и описывали лингвистические особенности научной речи, что «способствовало созданию лингвистической базы обучения языку специальности» [4, с. 63]. Затем, в 80-е гг., с развитием коммуникативной методики преподавания русского языка в употребление вошел термин «общение в учебно-профессиональной сфере» [5; 6; 7]. В связи с тем, что для методики РКИ одним из ведущих принципов становится учет будущей специальности студента, акцент делается на профессиональной сфере, т. е. предполагается обучение общению в соответствии с определенным профилем подготовки (техническим, естественнонаучным, медицинским, экономическим, гуманитарным).

В 1990–2000-е гг. с переходом российской высшей школы на европейские стандарты обучения на первый план выходит коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранных студентов, а «основным результатом обучения РКИ становится достижение определенного уровня коммуникативной компетенции» [8, с. 93], которая заключается в способности человека осуществлять речевое общение в разных сферах, а не только в профессиональной. В настоящее время наиболее частотным по употреблению в методической литературе является термин «язык в учебно-научной сфере общения», поскольку, по справедливому мнению многих современных исследователей [9; 10; 11], «на занятиях по русскому языку необходимо обучать студентов не в учебно-профессиональной и не в научной, а в учебно-научной сфере общения и формировать коммуникативную компетентность в учебно-научной сфере общения» [11, с. 295].

Руководствуясь этим положением, преподаватели кафедры РКИ Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского подготовили и издали учебное пособие по языку в учебно-научной сфере общения на материале текстов по лингвистике [12], которое было успешно апробировано на занятиях со студентами-филологами из разных стран мира. Книга предназначена для иностранных студентов, обучающихся на подготовительном отделении в группах гуманитарного профиля.

В данной статье мы обозначим основные направления нашей работы по обучению иностранцев языку в учебно-научной сфере общения, остановимся на тех трудностях, которые возникают у студентов-филологов при овладении языком будущей специальности, а также наметим возможные пути их преодоления.

Целью разработанного нами курса является обучение студентов-иностранцев языку как средству общения в учебно-научной сфере на материале, близком профилю их будущей специальности. Его структура и содержание строго соответствуют современным целям обучения и направлены в первую очередь на формирование профессионально-коммуникативной компетенции студентов в учебно-научной профессионально ориентированной сфере общения.

Основные задачи курса:

- ввести и закрепить необходимый минимум общенаучной и специальной лексики, характерной для языка специальности;
- научить понимать и адекватно идентифицировать речевые образцы в учебно-научной сфере, понимать основное содержание прочитанного;
- подготовить понимать на слух информацию, уметь записывать содержание прослушанного материала с последующим восстановлением в соответствии с правилами русского языка;
- научить строить монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного текста, принимать участие в беседе на языке специальности;
- дать первичные навыки по информационному поиску, извлечению и переработке необходимого материала для формирования навыков последующей самостоятельной работы.

Реализации поставленных задач служит материал пособия, включающий адаптированные тексты по лингвистике, которые предваряются новой лексикой, требующей активного усвоения студентами, предтекстовыми заданиями и основными синтаксическими конструкциями, сопровождаются после текстовыми упражнениями грамматического и речевого характера, итоговыми вопросами по теме, проверяющими уровень усвоения иностранными студентами нового материала.

На занятиях по языку специальности иностранные студенты-филологи знакомятся как с общими лингвистическими вопросами (к примеру, о происхождении, функциях языка, появлении письменности, классификациях языков мира и др.), так и с темами, связанными с рассмотрением языковой системы русского языка.

Особые трудности возникают у студентов при изучении темы «Фонетика», при выполнении упражнений в фонетической транскрипции и фонетического разбора слова (в частности, это проблемы при различении твердых и мягких согласных, при определении процессов озвончения и оглушения согласных, случаи, когда буквы «е», «ё», «ю», «я» обозначают один или два звука). Снять эти трудности позволяет четкое объяснение иностранным студентам основных правил выполнения фонетической транскрипции и фонетического разбора слова, запоминание этих правил, а также выполнение большого количества практических упражнений. Приведем примеры формулировок некоторых заданий, которые мы предлагаем студентам на занятиях по теме «Фонетика»:

1. Определите количество букв и звуков в словах. Ответьте по модели: в слове «день» 4 буквы и 3 звука.

2. Определите, сколько звуков обозначают буквы «е», «ё», «ю», «я» в следующих словах. Ответьте по модели: в слове «январь» буква «я» обозначает 2 звука.

3. Объясните фонетические процессы в словах двумя вариантами конструкций предложения. Обратите внимание на смысловую близость этих вариантов. Ответьте по модели:

а) в конце слова «столб» происходит оглушение звонкого согласного [б] = в конце слова «столб» звонкий согласный [б] оглушается;

б) в слове «футбол» происходит озвончение глухого согласного [т] перед звонким [б] = в слове «футбол» глухой согласный [т] озвончается перед звонким [б].

Обратим внимание, что, формулируя задание, мы обязательно даем речевой образец, по которому должны отвечать студенты. Многократное проговаривание данных моделей позволяет иностранцам прочно закрепить в памяти лингвистическую терминологию и синтаксические конструкции, свойственные научному стилю речи. Как показывает практика, несмотря на возникающие сложности в усвоении этого языкового материала, необходимо формировать у студентов навыки проведения такого вида работы уже на этапе предвузовской подготовки, поскольку с подобными заданиями и упражнениями иностранные студенты-филологи сталкиваются при обучении уже на первом курсе вуза, на занятиях по дисциплине «Основы лингвистической теории», а затем в курсе «Современный русский литературный язык». Заметим, что в группах с большей языковой подготовкой не нужно ограничиваться транскрибированием отдельных слов, необходимо выходить на уровень предложения, микротекста, попутно проводя работу по обучению студентов выделению в тексте фраз и синтагм.

Большой интерес неизменно вызывает у иностранных студентов изучение раздела «Лексика и фразеология». В качестве иллюстративного языкового материала в учебном пособии использованы русские пословицы и поговорки, наиболее употребительные устойчивые выражения, обогащающие лексический запас иностранцев и расширяющие их лингвистический кругозор. Студенты с удовольствием приводят их семантические эквиваленты из родного языка, и таким образом осуществляется межкультурный обмен информацией и взаимодействие носителей разных языков и культур.

Подчеркнем, что, даже рассматривая подробно языковую систему русского языка (в учебном пособии представлена информация обо всех языковых уровнях и их единицах), мы стремимся «проводить параллели» с особенностями языковой системы родных языков иностранных студентов. Так, предлагаем рассмотреть таблицу, в которой отражены некоторые отличительные черты системы русского и китайского языков, и ответить на вопросы: Как вы думаете, почему русские люди с трудом изучают китайский язык? А легко ли китайцам изучать русский язык? Объясните, почему? Приведем еще один пример задания: Сравните особенности фонетической системы русского и вашего родного языка. При ответе используйте известные вам модели и материал для справки, который помещен в конце книги.

Значительное место на занятиях по языку в учебно-научной сфере общения мы отводим обучению студентов работе со словарями различных типов, их знакомству с основными единицами, составляющими лексикографический тезаурус, с особенностями построения словарной статьи, расположения языкового материала в словарях, стилистическими и грамматическими пометами и др. Как правило, это новый вид работы для студентов, который при недостаточном уровне их подготовки может вызвать некоторые трудности.

После знакомства иностранных студентов с основными единицами словаря мы предлагаем выполнить задания по поиску слов в словаре, определению видов помет, сопровождающих словарную статью, по определению, многозначным или однозначным является анализируемое слово

и т. п. При работе с толковыми словарями не следует ограничиваться анализом структуры и рассмотрением отличительных черт какого-либо одного словаря. Необходимо познакомить студентов с особенностями различных толковых словарей, в частности, с четырехтомным «Толковым словарем живого великорусского языка» В. И. Даля, являющимся своеобразной энциклопедией народной русской жизни первой половины XIX в.; с Большим и Малым академическими словарями.

На занятиях по языку в учебно-научной сфере общения также следует проводить обучение студентов-иностранцев работе со словарями синонимов, омонимов, антонимов, словарями иностранных слов, фразеологическими словарями. Нужно обратить внимание студентов на особенности расположения слов, устойчивых сочетаний в данных словарях и, начиная с формирования и отработки навыка поиска слова в словаре, переходить к более сложным заданиям и формам работы. Например, опираясь на данные словарей, обучать анализу синонимической парадигмы или сравнению значений, употребления, стилистической окраски, эмоционально-экспрессивных и словообразовательных возможностей пар слов: исконно русского и иноязычного.

Следует отметить, что одним из приоритетных направлений, которое развивается достаточно стремительно и «вытесняет» классическую лексикографию благодаря развитию информационных технологий и доступности сети Интернет, становится компьютерная лексикография. Онлайн-словари являются в настоящее время достаточно популярным лингвистическим ресурсом в преподавании русского языка как иностранного, поэтому основная задача преподавателей — развить навыки работы с данными источниками, научить осуществлять поиск в электронных словарях и ориентироваться в потоке информации. После цикла уроков, посвященных работе с традиционными печатными словарями, мы знакомим студентов с онлайн-словарями. Выход в Интернет осуществляется во время занятия, преподаватель имеет возможность приобщить иностранцев к работе с ресурсами с безупречной репутацией, такими как «Грамота.ру» [13], «Словари и энциклопедии на Академике» [14], демонстрируя преимущества данных сайтов перед теми, которые предлагают информацию во время простого запроса через поисковые системы Google, Yandex, Rambler.

Работа с онлайн-словарями интенсифицирует учебный процесс, позволяя за короткое время обратиться к нескольким словарям. Например, на сайте «Словари и энциклопедии на Академике» находится 6 толковых словарей русского языка, что дает возможность сравнить толкования одного слова в разных толковых словарях и сделать вывод, обратив внимание на количество значений, особенности толкования слова, характер иллюстративного материала, наличие разного рода помет, стилистической характеристики слова и т. д. Кроме того, мы обращаем внимание студентов на разнообразие электронных лингвистических словарей (идеографический словарь, морфемно-словообразовательный, словарь эпитетов, словарь управления, грамматологический словарь и др.). Эта работа, проводимая преподавателем на подготовительном отделении, позволит снять целый ряд трудностей, с которыми иностранные студенты могут столкнуться на занятиях на филологическом факультете.

На наш взгляд, для иностранных студентов очень важным является процесс «оживления» лингвистики, так как «знакомство с фактами из истории русской науки и деятельностью видных ученых способствует развитию страноведческого компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся» [15, с. 41]. В связи с этим при изучении лексикографии мы рассказываем иностранным студентам о создателе «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимире Ивановиче Дале. Данный урок предваряется страноведческими и культурологическими комментариями преподавателя, далее студентам предлагается прослушать лекцию об известном ученом-филологе В. И. Дале и сделать ее конспект. По утверждению З. И. Есиной, «в процессе формирования и развития коммуникативных умений и навыков у студентов-иностранцев большое значение имеет именно обучение аудированию и записи речи на слух, что является важной составляющей в плане подготовки иностранных учащихся к слушанию и записи лекций на основных факультетах» [16, с. 259]. Известно, что запись лекции представляет собой сложный процесс речевой деятельности, который состоит из трех компонентов: аудирования, мыслительной и речевой переработки принимаемой информации в целях подготовки ее к записи и письменной фиксации данного материала, т. е. конспектированию.

«Конспектирование — это процесс мыслительной переработки и письменной фиксации читаемого или аудируемого текста; процесс, результатом которого является запись, позволяющая ее автору немедленно или через некоторый срок с необходимой полнотой восстановить полученную информацию» [17, с. 3]. При подготовке иностранцев обучение конспектированию происходит в несколько этапов. Особое место занимает отработка навыков скоростной записи текста. Для того чтобы студенты научились быстро и правильно записывать научные термины (а позже использовать условные сокращения), мы проводим словарные и фразовые диктанты, запись сообщений, построенных на лексике языка специальности. Иностранные учащиеся выполняют также упражнения на выделение смысловых частей текста и их озаглавливание, составление плана (сначала вопросного, а затем номинативного). Студентам предлагается найти опорные слова во фразе, абзаце, пересказать текст по составленному плану. Постепенно мы формируем у будущих филологов навыки выделения главной информации. Таким образом, к моменту написания конспекта лекции о лексикографе В. И. Дале практически все студенты успешно справляются с данным видом работы.

В конце учебного года мы проводим урок-знакомство с жизнью и творческой биографией великого языковеда Виктора Владимировича Виноградова. Данный урок строится по такому же принципу, как и урок по изучению жизни и деятельности В. И. Даля. Мы отрабатываем навыки конспектирования, пересказа, при этом упор делаем на лингвистические работы ученого. На этом этапе обучения студенты имеют достаточный уровень языковой подготовки для того, чтобы в качестве домашнего задания сделать доклад об ученом, писателе или философе, сыгравшем важную роль в развитии их родного языка. При этом многие студенты не только готовят сообщения, но и создают презентации о выдающихся языковедах своей страны, используя программу

Microsoft Power Point. Презентация как вид научно-исследовательской работы студента реализует сразу несколько целей: учащиеся самостоятельно собирают и обрабатывают информацию, а также демонстрируют навыки выступления перед аудиторией на неродном языке. Таким образом, уже на небольших текстах отрабатываются навыки отбора материала на русском языке, его оформления как научного текста и демонстрации. Лучшие доклады звучат затем на студенческой научно-практической конференции, проводимой кафедрой РКИ в рамках Фестиваля науки в ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского.

Как видим, обозначенные в данной работе проблемы обучения иностранных студентов-филологов языку в учебно-научной сфере общения могут быть решены при условии грамотного управления процессом формирования у студентов знаний, умений и навыков по языку специальности. Успешное овладение языком специальности позволит студентам-иностранцам достичь высокого уровня коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения и снимет ряд трудностей при их адаптации к научному языковому материалу во время обучения на филологическом факультете.

1. Научно-методическое бюро по русскому языку для иностранцев. Об учете специальности при обучении студентов-иностранцев русскому языку // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. С. 5–38.

2. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М. : Русский язык, 1976. 199 с.

3. Лариохина Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. М. : Русский язык, 1979. 240 с.

4. Куриленко В. Б., Титова Л. А. Обучение учебно-профессиональной коммуникации: методическая школа РУДН // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 1. С. 62–71.

5. Борзенко С. Г. Обучение иностранных студентов-медиков профессиональному общению на русском языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 23 с.

6. Гейченко Е. И. Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов-нефилологов 1 курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. 21 с.

7. Метса А. А. Коммуникативно ориентированный учебник для медиков как модель профессионального общения // Ученые записки Тартуского ун-та. Тарту, 1986. Вып. 732. № 10. С. 43–45.

8. Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Матюшенко А. Г. Специфика контингента иностранных учащихся-филологов в системе современной российской высшей школы // Мир русского слова. 2009. № 4. С. 91–98.

9. Шустикова Т. В. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере (к истории вопроса) // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному : сб. ст. М., 2017. С. 216–222.

10. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб. : Златоуст, 2000. 233 с.

11. Кутузова Г. И. Проблемы подготовки иностранных студентов на занятиях по русскому языку к обучению в российских вузах // Известия Российского государственного

педагогического университета им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5. Вып. 12. С. 292–301.

12. Шкурят Л. С. Язык в учебно-научной сфере (на материале текстов по лингвистике). Липецк, 2018. 108 с.

13. Электронные словари. URL: <https://gramota.ru/slovari/> (дата обращения: 18.04.2019).

14. Электронные словари. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 18.04.2019).

15. Шустикова Т. В., Журкина Н. В. Системное обучение иностранных студентов речевому общению в учебно-научной сфере (предвузовский этап) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. № 3. С. 37–42.

16. Есина З. И. К вопросу об оптимизации обучения языку специальности на русском языке как иностранном // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы / под ред. Е. Е. Юркова, Т. И. Поповой, И. М. Вознесенской, А. С. Шатиловой. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 255–260.

17. Павлова В. П. Обучение конспектированию: теория и практика. М.: Русский язык, 1983. 96 с.

© Колышкина И. М., Шкурят Л. С., 2019

УДК 37.02

Науч. спец.: 13.00.01

ОЦЕНКА СЛОЖНОСТИ ОБЪЯСНЕНИЯ ЗАДАЧИ: ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД

Разработан метод оценки сложности решения учебной задачи. Он состоит в следующем: 1) условие задачи и ее решение (формулы и объяснения) кодируют в текстовом файле F1; 2) создают текстовый файл F2, содержащий список терминов, используемых при решении задачи; 3) путем подсчета количества слов в определениях оценивают сложности терминов; 4) с помощью специальной программы анализируют файл F1 с решением и определяют суммарную сложность текста, его объем и средний коэффициент свернутости информации. Произведена оценка сложности 10 физических задач, определены общая информативность объяснений и средний коэффициент свернутости информации.

Ключевые слова: информативность, свертывание информации, семантическая информация, сложность, тезаурус, учебная задача.

P. B. Maïep

R. V. Mayer

THE ASSESSMENT OF THE TASK EXPLANATIONS COMPLEXITY: THESAURUS APPROACH

The method of assessing the complexity of a learning task is developed. It consists in the following: 1) we code the statement of the problem and its solution (the formulas and explanations) in the text file F1; 2) we create the text file F2, containing the list of the terms used in the problem solving; 3) by calculating the number of the words in the definitions we estimate the terms complexities; 4) the special program analyzes the file F1 with the solution and calculates the text total complexity, its volume and average data compression ratio. Thus we make the assessment of the complexity of 10 physical problems, and determine the general informativeness of explanations and the average data compression ratio.

Keywords: informativeness, data compression, semantic information, complexity, thesaurus, educational task.

Введение

Процесс обучения представим в виде решения учащимся последовательности учебных задач (УЗ). Условием успешного обучения является правильная очередность предъявления учащимся УЗ, при которой реализуется важный дидактический принцип «от простого к сложному». Поэтому разработка методов оценки сложности объяснения задачи является актуальной проблемой дидактики. Ее решение позволит определить дидактическую сложность тестовых заданий для ОГЭ и ЕГЭ, правильно подобрать УЗ для олимпиад, тестов и различных задачник. Под УЗ в широком смысле слова следует понимать любое учебное задание, требующее интеллектуальных действий (задачи по математике, физике, химии, вывод конкретной формулы, доказательство теоремы и т. д.).

Определением сложности и трудности УЗ занимались различные ученые-дидакты. Например, И. Л. Лернер считал, что сложность проблемной задачи обусловлена: 1) составом условия и количеством данных; 2) числом логических

звеньев, связывающих условие задачи с результатом решения; 3) количеством выводов, которые можно сделать в процессе решения задачи. Согласно алгоритмической концепции А. Н. Колмогорова, сложность задачи пропорциональна количеству операций, необходимых для ее решения. Поэтому она определяется длиной наиболее рационального алгоритма получения правильного ответа, который включает в себя кратчайший путь понимания условия. О. Б. Епишева и В. И. Крупич утверждают, что сложность — объективная характеристика задачи, которая зависит от числа элементарных действий (рассуждений), связей и видов связей [1, с. 57]. В. М. Кротов предложил таблицу сложности физических задач, учитывающую структуру решения, количество явлений, процессов и объектов, число искомых величин, явное или неявное задание требований задачи, сложность математического аппарата, способ задания условия [2]. При этом он выделяет задачи-рисунки, текстовые, графические или экспериментальные задачи. А. В. Гидлевский использовал субъект-предикатный (т. е. логический) подход к оценке

трудности решения дидактических задач, основанный на создании соответствующих графологических моделей [3] и учете числа вершин и ребер графа, отображающего структуру решения УЗ. Другие исследователи в качестве компонентов сложности УЗ называют количество и сложность элементов, отношений, замкнутых контуров, логических действий, формул; степень абстрактности используемых понятий и моделей; наличие неявно заданных факторов, влияющих на изучаемый процесс; избыточность условия УЗ; принадлежность задачи к нескольким типам задач или различным темам; необходимость сложных или громоздких математических преобразований и т. д. [4; 5]. В настоящее время отсутствует эффективная методика «измерения» сложности решения УЗ.

Цель исследования заключается в разработке эффективного метода определения дидактической сложности решения УЗ, основанного на анализе ее объяснения и учете сложности используемых терминов. При этом предполагается, что дидактическая сложность УЗ пропорциональна количеству семантической информации в объяснении ее решения. Для определения информативности объяснения используется тезаурусный подход, предусматривающий выделение в объяснении УЗ элементарных смысловых единиц (слов, элементарных высказываний) и их подсчет [6; 7]. Методологической основой настоящего исследования являются работы Э. Г. Гельфман, М. А. Холодной, В. П. Беспалько, Я. А. Микка (теория учебника), О. В. Зеркаль, Н. М. Соломатина (семантическая информация), В. Davis, D. Sumara (сложность дидактических объектов), А. И. Уемова, С. И. Шапиро (свертывание знаний), А. М. Сохора (информационная емкость учебных текстов), Ю. А. Шрейдера (тезаурусный подход), В. И. Шалак (контент-анализ), Н. К. Криони, А. Д. Никина, А. В. Филипповой (автоматизированная оценка сложности текстов).

Основная часть

Любая учебная задача соответствует определенной учебной дисциплине, какой-то конкретной теме (или темам). Существуют задачи на закон Архимеда, на теорему Пифагора, на решение квадратного уравнения и т. д. Бывают комбинированные задачи, требующие знаний из различных тем, например, по механике и электродинамике. УЗ можно охарактеризовать предметом, темой, искомой величиной, ключевыми словами и т. д. Важной характеристикой УЗ является дидактическая сложность, равная информативности ее объяснения.

Ученик, решая задачу, должен догадаться о способе решения. Часто это требует дополнительных предположений, построений, рассуждений и т. д. Оценить сложность этих действий практически невозможно. Поэтому обычно говорят о сложности объяснения решения задачи учителем. Предложенный А. В. Гидлевским субъект-предикатный подход к оценке трудности решения дидактических задач предполагает анализ экспертного решения задачи, построение графа структуры решения задачи, учет количества вершин, связей и повторов [3]. Это позволяет создать шкалу трудности учебных задач. Пытаясь оценить сложность формулы $E_k = mv^2/2$, А. В. Гидлевский рассматривает ее как систему из четырех связанных между собой объектов (E_k , m , v^2 , $1/2$). Он оценивает сложность объектов m и v^2 в 2 балла, а ко-

эффициент $1/2$ в 1 балл, при этом отмечая, что не может обосновать критерии для такой оценки. В результате, сложность задачи на расчет кинетической энергии E_k равна 5. Следуя этой логике, такую же сложность должны иметь формулы $W = Li^2/2$ или $W = Ct^2/2$. Но это не так! Ученики 10–11 классов хорошо понимают, что такое масса и скорость, но часто затрудняются объяснить, что называется индуктивностью L , емкостью C и т. д. Метод А. В. Гидлевского совершенно не учитывает степень абстрактности используемых понятий и физических величин.

Для оценки сложности решения УЗ предлагается использовать тезаурусный подход, который за счет учета значения и сложности используемых научных терминов позволяет определить количество семантической информации в объяснении. Тезаурус — систематизированный набор терминов, относящихся к определенной предметной области. Ученик понимает учебный материал, если его тезаурус соответствует объяснению учителя. Количество семантической информации, получаемое учеником, решающим УЗ, оценивается степенью изменения его знаний. Оно относительно, так как зависит от тезауруса ученика. Все это согласуется с прагматическим подходом, согласно которому информация рассматривается с точки зрения ее полезности для решения УЗ. Так как физика изучается в 7–11 классах, то для оценки сложности физических задач в качестве нулевого уровня Z_0 следует выбрать уровень ученика 5–6-го класса, который еще не приступал к ее изучению. Можно представить текст, содержащий краткое объяснение УЗ; его интегральная информативность относительно тезауруса Z_0 и будет показателем сложности объяснения УЗ.

Понимание объяснения задачи (доказательства теоремы, вывода формулы) приводит к проникновению ученика в суть воспринимаемого материала, формированию в его сознании содержательных обобщений, которые отражают объекты, их свойства и связи, выражающие отношения с другими объектами. При этом происходит включение нового материала в систему уже имеющихся у ученика знаний, установление связей между ними. В соответствии с основными положениями когнитивной лингвистики человек мыслит концептами, но свои мысли выражает вербально, создавая из слов предложения. Любая мысль выражается в виде соответствующего высказывания, а пока его нет — это не мысль, а ощущение. В соответствии с принципом экономии мышления, человек стремится выражать свои мысли как можно короче. При этом используются максимально емкие понятия, объем и содержание которых оптимизировано в результате многочисленных использований учеными.

Однокоренные слова несут примерно равное количество семантической информации, так как в сознании человека они не хранятся отдельно, а входят в единое психолингвистическое образование — концепт. Например, термины «дифракция», «дифракционный» и «дифрагировать» составляют концепт «дифракция», поэтому имеют примерно равную информационную насыщенность. От перестановки слов в предложении, выражающем ту же мысль, его информативность не меняется. Словосочетания «тело движется быстро», «быстрое движение тела», «быстро движущееся тело», «быстрота движения тела», встречающиеся в тексте, изображаются

очень похожими семантическими сетями и поэтому также несут примерно одинаковое количество информации. Если словосочетание «яркость свечения лампы» встречается в физическом тексте, то следует учесть, что научный термин «яркость» означает некоторую физическую величину, и его сложность (или информативность) существенно больше, чем у бытового понятия «яркость».

Пусть, объясняя решение задачи или вывод формулу, учитель последовательно произносит одно предложение за другим, демонстрирует рисунки, записывает уравнения. Все высказывания (словесные и математические) образуют информационный блок, состоящий из логических рассуждений, доказывающих некоторую идею. Для ученика каждое высказывание является логической задачей, головоломкой, которую он складывает у себя в голове. Если в информационном блоке ИБ-1 решается УЗ (выводится формула, доказывается теорема), то ученик, осмысливая

предложение за предложением ($\Pi_1, \Pi_2, \Pi_3, \Pi_4$), как бы поднимается по ступенькам вверх на новый уровень понимания идеи 1 (рис. 1.1). Изучив один информационный блок, ученик переходит к следующему. Ступеньки имеют разную высоту и длину, а ученик движется с переменной скоростью. Время понимания того или иного высказывания (т. е. прохождения соответствующей ступеньки) зависит от его длины и сложности. Если объяснение УЗ содержит простые высказывания, то ступеньки невысокие, ученик без труда оказывается на вершине лестницы. Чем сложнее предложение, тем больше высота ступеньки, на которую ученик должен подняться. Если ступенька слишком высока, то ученик может не понять соответствующее предложение, поэтому его следует сформулировать проще, разбить на два простых предложения и т. д. Аналогично, если учебный материал содержит несколько идей, то его понимание и усвоение похоже на подъем по лестнице, изображенной на рис. 1.2.

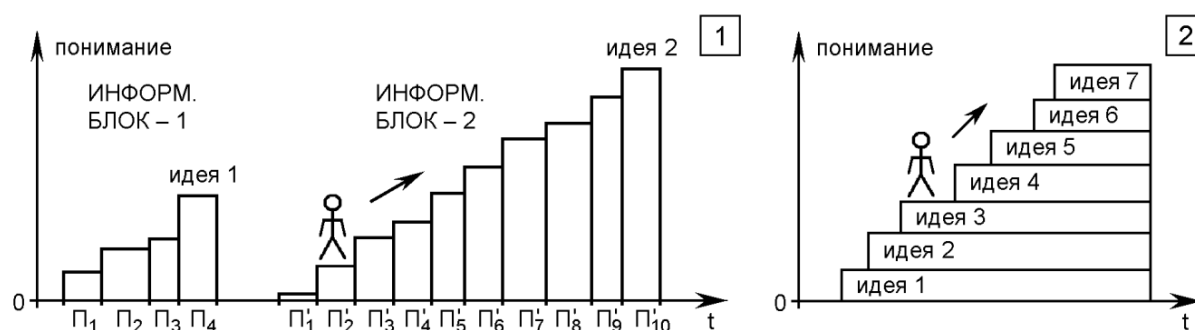


Рис. 1. Понимание объяснения задачи как восхождение по лестнице

Любое объяснение состоит из предложений, связанных между собой логическими связями. Каждому предложению соответствует семантическая сеть — граф, вершины которого означают понятия, а ребра — связи между ними. Сложность объяснения УЗ складывается из сложностей составляющих его высказываний (словесных и математических). Если, переходя от одного высказывания к другому, ученик должен догадываться до каких-то сложных фактов, не упомянутых в объяснении, то такой текст называется напряженным. Объяснение УЗ должно быть таким, чтобы предложения содержали самую важную информацию, и ученик не испытывал трудности понимания. Правильно составленное объяснение УЗ не требует большого напряжения от ученика, так как вся важная информация содержится в предложениях явно (эксплицитно). Если объяснение УЗ представляет собой напряженный текст, то необходимо сблизить означающее (высказывания) и означаемое (передаваемые мысли), заполнить смысловые пустоты так, чтобы ученик с тезаурусом Z_0 мог без напряжения понять объяснение. Количество информации, представленной имплицитно (неявно) должно быть близко к нулю, и им можно пренебречь.

За единицу семантической информации часто принимают элементарный факт, т. е. высказывание, содержащее предмет и отношение [8]. Чем больше фактов, тем содержательнее сообщение. В нашем случае за единицу измерения семантической информации удобно взять простое понятие, выражаемое словом. За условную единицу информации (УЕИ) примем количество информации, содержащееся

в одном значимом слове, которое не требуют объяснения («стол», «бежать», «зеленый»). Это удобно с практической точки зрения, так как: 1) обычные слова и научные термины отражают объективные особенности восприятия человеком окружающего мира, закономерности развития науки; 2) усвоенные человеком знания представляют собой систему понятий и связей между ними; 3) количество усвоенных учеником понятий можно оценить методом тестирования; 4) чтобы определить K_C в тексте достаточно подсчитать число значимых слов; 5) объем текста (т. е. количество слов) примерно пропорционален времени его чтения и пересказа на уроке.

Чтобы оценить сложность объяснения относительно уровня Z_0 , необходимо дополнить рассуждения недостающими высказываниями так, чтобы оно было совместимо с уровнем Z_0 , а затем сложить сложности всех предложений. Будем исходить из того, что объяснение решения физической задачи характеризуется [6; 7]: 1) объемом V , равным количеству используемых символов, слов, элементарных суждений (объемный подход); 2) общей информативностью (сложностью) Inf . Степень абстрактности объяснения задачи можно охарактеризовать средним коэффициентом свернутости информации $K_{CB} = Inf/V$

Допустим, необходимо оценить сложность N задач $Z_1, Z_2, \dots, Z_N$. Условие и решение задачи представляет собой систему, состоящую из текста, формул и рисунка. Суть предлагаемого метода состоит в том, чтобы закодировать решение задачи в текстовом файле, оценить сложность

отдельных терминов, а затем автоматически проанализировать его с помощью специальной компьютерной программы. Метод оценки общей информативности объяснения решения задачи состоит в следующем: 1) эксперт читает условие УЗ и решает ее, рисуя рисунок, записывая формулы и пояснения; при этом создается максимально краткое решение УЗ; 2) создают текстовый файл *zadacha.txt*, содержащий закодированное условие задачи, рисунок и ее решение с формулами и объяснениями, соответствующими выбранному тезаурусу Z_0 ; 3) создают текстовый файл *slovar.txt*, содержащий список терминов, используемых при решении задачи; 4) оценивают сложности s_i терминов относительно тезауруса Z_0 и записывают их значения в *slovar.txt*; 5) с помощью специальной программы (обращающейся к файлу *slovar.txt*) анализируют файл *zadacha.txt* и определяют суммарную сложность текста, его объем и средний коэффициент свернутости информации. Для определения сложности s_i i -того термина подсчитывают количество слов в его определении, которое понятно ученику с тезаурусом Z_0 .

Нами была произведена оценка следующих 10 физических задач, в которых рассматриваются опыты из различных разделов физики: 1. Мяч брошен вертикально вверх со скоростью 12 м/с. На какую высоту он поднимется? 2. На пружине жесткостью 40 Н/м колеблется тело массой 300 г. Найдите период колебаний. 3. Найти скорость молекул паров серебра, если их угловое смещение в опыте Штерна составляло 5,8 градусов при частоте вращения прибора 150 Гц. Расстояние между внутренним и внешним цилиндрами равно 2 см. 4. В сосуд, содержащий 2 кг воды при температуре 20 градусов Цельсия, положили кусок железа массой 0,6 кг, имеющий температуру 90 градусов Цельсия. Определите температуру воды после установления теплового равновесия. 5. К обмотке из 150 витков подключен вольтметр. Площадь витка 3 см². Найдите скорость изменения индукции магнитного поля внутри обмотки, если вольтметр показывает 12 В. 6. Гальванический элемент, резистор и амперметр соединены последовательно. Параллельно резистору подключен вольтметр. ЭДС гальванического элемента 2 В, внутреннее сопротивление 1 Ом. Сопротивление резистора 8 Ом. Определите показания приборов. 7. На расстоянии 12 см от собирающей линзы с оптической силой 10 дптр находится предмет высотой 1 см. Где следует разместить экран, чтобы получить резкое изображение предмета? Чему равна высота изображения? 8. На дифракционную решетку с периодом 0,01 мм падает красный свет с длиной волны 750 нм. Расстояние от дифракционной решетки до экрана 1,3 м. Найдите расстояние между дифракционными максимумами второго порядка. 9. До какого минимального потенциала зарядится цинковая пластина, если она будет облучаться монохроматическим светом с длиной волны 324 нм? 10. В ампулу помещен радон, активность которого $4,5 \cdot 10^{10}$ распадов в секунду. Через какое время активность радона станет равна $2,3 \cdot 10^{10}$ распадов в секунду? Период полураспада радона 3,82 сут.

Рассмотрим решение задачи 9. Рисунок: фотоны падают на пластину и выбивают электроны. Объяснение: при облучении цинковой пластины происходит фотоэффект. Потенциал пластины уменьшается до тех пор, пока он не станет равен задерживающему напряжению. Формулы:

$$\begin{aligned} h\nu &= A + m_e v_m^2/2, \\ m_e v_m^2/2 &= |A_{\text{ЭП}}|, \\ -m_e v_m^2/2 &= A_{\text{ЭП}}, \\ A_{\text{ЭП}} &= -eU_3, \\ h\nu &= A + eU_3, \\ U_3 &= \varphi - \varphi_{\infty}, \\ \varphi_{\infty} &= 0, \\ \varphi &= (h\nu - A)/e \end{aligned}$$

Решение задачи было закодировано в текстовый файл. Например, формула $h\nu = A + eU_3$ кодировалась так: «пост_ планка умножить частота равно работа_выхода плюс заряд_ электрон умножить задерж_напряжение». Кроме текста и формул, в файл были закодированы правила, используемые при математических преобразованиях: 1) если к левой и правой частям равенства прибавить одинаковые величины, то равенство останется истинным; 2) если левую и правую части равенства умножить на одинаковые величины, то равенство останется истинным. Получившийся текстовый файл был проанализирован с помощью специальной программы, написанной в среде Free Pascal.

Результаты оценки информативности перечисленных выше задач представлены в табл. 1. Она состоит из столбцов: 1) номер задачи и раздел физики (механика, термодинамика и молекулярная физика, электродинамика, оптика, квантовая физика); 2) объем текста в словах (двойные термины учитываются как два слова); 3) число слов в тексте $N_{\text{СЛ}}$, не являющихся научными терминами; 4) суммарная текстовая сложность (информативность) объяснения Q_T , найденная с помощью компьютерной программы; 5) суммарная формульная сложность Q_{Φ} , найденная с помощью программы; 6) средняя длина формул L_{Φ} (среднее число математических символов); 7) общая сложность объяснения S ; 8) общая информативность объяснения Inf ; 9) коэффициент сложности $K_{\text{СЛ}}$; 10) коэффициент свернутости информации $K_{\text{СВ}}$. При этом использовались формулы:

$$\begin{aligned} Q &= n_1 s_1 + n_2 s_2 + \dots + n_N s_N, \\ S &= N_{\text{СЛ}} + Q_T + Q_{\Phi} L_{\Phi} / 7, \\ Inf &= N_{\text{СЛ}} + Q_T + Q_{\Phi}, \\ K_{\text{СЛ}} &= S/V, \\ K_{\text{СВ}} &= Inf/V. \end{aligned}$$

Здесь n_i — число использований в объяснении i -того термина, имеющего сложность s_i .

При расчете сложности S учитывается средняя длина формул L_{Φ} . Деление на семь объясняется тем, что человек в кратковременной памяти легко удерживает около семи блоков информации. Если формулы сложные ($L_{\Phi} > 7$), то $S > Inf$ и $K_{\text{СЛ}} > K_{\text{СВ}}$. Из таблицы видно, что общая информативность объяснения стандартной задачи из школьного курса физики изменяется в 10–11 раз (от 70 до 760 УЕИ), а средний коэффициент свернутости находится в интервале 1,5–7,7. Предложенный метод также использовался для определения сложности доказательства теоремы Пифагора; получилось, что общая информативность доказательства $Inf \approx 250$ УЕИ, коэффициент свернутости $K_{\text{СВ}} \approx 2,17$.

Таблица 1

Результаты оценки сложности объяснения физических задач

Задача	V	$N_{\text{сЛ}}$	Q_T	Q_ϕ	L_ϕ	S	Inf	$K_{\text{сЛ}}$	$K_{\text{сВ}}$
1-М	69	29	43	85	10,0	193,4	157	2,80	2,28
2-М	45	28	26	14	8,0	70,0	68	1,56	1,51
3-Т	121	76	46	90	5,7	194,9	212	1,61	1,75
4-Т	187	59	55	411	11,3	779,2	525	4,17	2,81
5-Э	58	14	279	152	5,5	412,4	445	7,11	7,67
6-Э	117	20	246	496	6,3	714,5	762	6,11	6,51
7-О	147	45	155	178	7,8	399,1	378	2,72	2,57
8-О	140	40	164	244	8,6	503,8	448	3,60	3,20
9-КФ	134	36	216	273	8,2	571,8	525	4,27	3,92
10-КФ	120	30	194	440	7,0	664,0	664	5,53	5,53

Выводы

В статье рассмотрена актуальная проблема оценки сложности объяснения учащимся решения задачи. Предложенный метод предполагает использование формально-лингвистических и информационных методов, заключающихся в создании файла, в котором закодировано объяснение, и анализе этого файла с помощью специальной компьютерной программы. Программа обращается к словарю, содержащему список терминов и их сложность, которая равна количеству слов в определении термина. С помощью данного метода произведена оценка сложности 10 задач по физике за 10–11 классы. Установлено, что общая информативность объяснения стандартной задачи довольно существенно изменяется (от 70 до 760 УЕИ), а средний коэффициент свернутости лежит в интервале 1,5–7,7. Метод автоматизированного подсчета терминов позволит оценить дидактическую сложность любого информационного блока, содержащего объяснение решения задачи, вывод формулы, доказательство теоремы и т. д.

1. Епишева О. Б., Крупич В. И. Учить школьников учиться математике: формирование приемов учебной деятельности : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1990. 128 с.

2. Кротов В. М. К вопросу о сложности (трудности) физических задач // Фізика: проблеми викладання. 1999. № 3. С. 69–74.

3. Гидлевский А. В. Исчисление трудности дидактической задачи // Вестник Омского университета. 2010. № 4. С. 241–246.

4. Наумов И. С., Выхованец В. С. Оценка трудности и сложности учебных задач на основе синтаксического анализа текстов // Управление большими системами : сб. тр. 2014. Вып. 48. С. 97–131.

5. Сакович А. Л. Сложность физических задач и их уровни // Фізика. Проблеми викладання. 2004. № 1. С. 33–40.

6. Майер Р. В. Контент-анализ школьных учебников по естественно-научным дисциплинам : моногр. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. 137 с.

7. Майер Р. В. Оценка дидактической сложности физических законов, изучаемых в школе // Инновации в образовании. 2016. № 11. С. 51–60.

8. Перспективы развития вычислительной техники : в 11 кн. : справ. пособие / под ред. Ю. М. Смирнова. Кн. 1. Информационные семантические системы / Н. М. Соломатин. М. : Высш. шк., 1989. 127 с.

© Майер Р. В., 2019

**ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК СУЩНОСТНАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ГУМАНИТАРНОГО КОЛЛЕДЖА**

В статье обсуждаются результаты исследования представлений студентов групп с казахским и русским языками обучения о поликультурности современного общества. Диагностика проводилась с помощью составленного нами опросника, целью которого является определение уровня поликультурности студентов и межличностных взаимоотношений между группами с казахским и русским языками обучения, выявление причины отсутствия тесных контактов между ними. Анализ результатов свидетельствует, что у студентов групп с казахским языком обучения более четко развито чувство национальной гордости и сформирована этническая идентичность. Однако, во взаимоотношениях с представителями других культур, основанных на толерантных отношениях, они уступают студентам групп с русским языком обучения.

Ключевые слова: поликультурность как качество личности студентов, поликультурная образовательная среда, этническая идентичность, межкультурные взаимоотношения, толерантное отношение.

**MULTICULTURALISM AS AN ESSENTIAL
CHARACTERISTIC OF THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE COLLEGE
FOR THE HUMANITIES**

The article discusses the results of the study of perceptions of the multiculturalism of the modern society that groups of students learning the Kazakh and Russian languages have. The diagnosis was conducted with the help of a questionnaire we have compiled, which aims to determine the level of multiculturalism of students and interpersonal relationships between the groups learning the Kazakh and Russian languages, to identify the cause of absence of close contacts between them. The analysis of the results shows that the groups of the students learning the Kazakh language have a more clearly developed sense of national pride and a formed ethnic identity. However, they are inferior to the students from the groups learning the Russian language in relationships with the representatives of other cultures based on tolerance.

Keywords: multiculturalism as the quality of students' personality, multicultural educational environment, ethnic identity, intercultural relations, tolerant attitude.

Современные российские исследователи уделяют значительное внимание изучению поликультурности. Данный термин обозначает культурную разнородность общества и принцип, обеспечивающий возможность сохранения многообразия культур. Поликультурность может быть исследована и как качество личности студентов.

Поликультурность как качество личности исследовалась Ю. А. Карягиной, определившей в структуре поликультурности несколько составляющих: гуманность, гражданственность, кросс-культурную грамотность, культуру межнационального общения и культурную самоидентификацию личности. Одним из важных условий поликультурности является сохранение культурной идентичности индивида в процессе общения с другими культурами [1].

По мнению Е. О. Вавиловой, поликультурность — это личностное качество, совокупность действий, характеризующих уровень развития культуры студента с точки зрения социально одобряемых норм поведения, позволяющих успешно интегрироваться в современное глобальное поликультурное общество [2, с. 11]. Автор также считает, что студент, обладающий поликультурностью как личностным качеством, имеет высокий социальный статус, его мировоззрение и поведение основываются на принципах гуманности, свободы и ответственности, взаимопонимания и толерантности. Овладение студентом опыта поликультурного поведения, выраженное в форме положительных мотивов, ценностных ориентаций, жизненных смыслов, становится достоянием его личности [2, с. 15]. Поликультурность — это качество личности, в основу которой входит культурная самоидентификация, позитивная установка

человека на сотрудничество с представителями различных культур, общая культура, проявляющаяся в уважении к другой культуре, осознании и преодолении негативных культурных стереотипов. Поликультурность как качество личности студентов предполагает личностное развитие и формируется в поликультурной образовательной среде.

Н. А. Рачковская и С. А. Сероветникова считают, что поликультурная образовательная среда — это совокупность конкретных условий, созданных образовательными учреждениями для усвоения учащимися определенных знаний о родной культуре, формирования компетенций успешного сотрудничества с представителями других культур, среда, обеспечивающая интериоризацию учащимися ценностей гуманизма и толерантности [3]. По мнению Т. В. Поштаревой, поликультурная образовательная среда — часть образовательной среды учебного заведения, представляющая собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями иных национальностей [4].

Таким образом, назначение поликультурной образовательной среды заключается в реализации поликультурного образования, в обеспечении взаимопонимания, а значит, и эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. С этой целью важно создать в образовательных учреждениях такие условия, которые позволили бы студентам понять культурные ценности, нормы и образ-

цы поведения как своего, так и других людей, сформировать опыт межкультурного взаимодействия и толерантности.

Поликультурная образовательная среда должна стать моделью поликультурного социума, где студенты гуманитарного колледжа взаимодействуют с представителями других этносов, получают информацию о нормах другой культуры, проявляют толерантность к другим людям, здесь происходит их профессиональная подготовка к деятельности в многокультурном обществе. Студенты гуманитарного колледжа — будущие педагоги. По мнению П. В. Сысоева, педагогическая профессия требует двойной подготовки — специальной и человековедческой [5, с. 12]. Будущий педагог должен понимать, что является представителем определенного этноса, воспринимающим человека другой культуры с уважением, интересом и признанием его достоинств; что гражданственность основана на терпимости и признании равных прав всех людей; что толерантность — это основное условие развития современного поликультурного общества; что организация такой образовательной среды необходима для нашего времени.

С целью изучения поликультурности как личностного качества студентов и межкультурных взаимоотношений между ними в 2018 г. нами было проведено исследование в трех колледжах города Петропавловска (КГКП «Петропавловский гуманитарный колледж имени Магжана Жумабаева», КГКП «Петропавловский гуманитарно-технический колледж» и КГКП «Петропавловский строительно-экономический колледж»). Профессиональное образование в Республике Казахстан (РК) ведется на двух языках (казахском и русском) и, соответственно, группы делятся на «казахские» и «русские». Наш опрос проходил в колледжах, где есть группы с казахским и русским языками обучения. В рамках данного исследования нами было опрошено 200 студентов. Возрастной состав варьировался от 16 до 21 года. С целью повышения степени искренности респондентов опрос проводился в режиме самозаполнения опросных листов.

Опрос состоял из вопросов, которые затрагивали межкультурные взаимоотношения студентов в поликультурной среде. Как студенты понимают понятие «поликультурность»? Какое отношение сложилось у них к людям другой национальности и веры? Насколько близки взаимоотношения среди студентов в казахских и русских группах? Важно понять, способствует ли образовательная среда гуманитарного колледжа тесным взаимоотношениям студентов с русским и казахским языками обучения.

В ходе анализа результатов опроса производилась типологизация студентов по группам языка обучения. В итоге выделено 2 подгруппы:

— первая подгруппа — студенты, которые обучаются на русском языке (100 студентов). Этнический состав: русские — 45 %, казахи — 30 %, остальные (немцы, украинцы, татары, белорусы и др.) — 25 %. Данная подгруппа является образцовой многокультурной группой;

— вторая подгруппа состоит из студентов, обучающихся на казахском языке (100 студентов). Также в эту группу входят студенты (50 респондентов), которые были набраны по программе «Серпін–2050». В Казахстане данная государственная программа работает с 2014 г. с целью обучения и трудоустройства молодежи из южных регионов Казахста-

на. В 2017–2018 учебном году гуманитарный колледж впервые начал набор студентов с Кызылординской и Туркестанской областей по программе «Серпін–2050». В состав этой подгруппы входят одни казахи (100 %).

Положительное отношение к людям другой национальности, живущим по соседству проявили 75 % группы с русским языком обучения и 45 % группы с казахским языком обучения. Также выяснилось, что 13 % опрошенных нами студентов недоброжелательно относятся к группам обучающихся на казахском языке и 1 % — к группам с русским языком обучения.

Одним из условий поликультурной среды является признание равных прав различных этнических групп. Кроме того, в сознании человека должно доминировать понимание того, что толерантный человек воспроизводит своим поведением уважение к другим, отказ от доминирования и насилия в межэтнических отношениях. Если каждый из респондентов групп с русским языком обучения имеет друзей другой национальности, то 60 % студентов групп с казахским языком обучения дружат с людьми другой культуры, остальные 30 % проявили готовность к знакомству и дружбе с ними и 10 % (студенты группы с «Серпін») не желают подпускать к себе представителей иной культуры.

Еще одно проявление интолерантного поведения были заметны у студентов с казахским языком обучения при ответе на вопрос: «Стали бы Вы недругом человеку, исповедующему иную, по отношению к Вашей, веру?». Каждый 7-й респондент придерживается эгоцентрических взглядов, считая верной только свое вероубеждение. Обратная картина сложилась в группах с русским языком обучения, показав абсолютное толерантное отношение к другому человеку.

Практически перед всеми государствами, обретшими свой суверенитет в результате распада советской системы, стоит задача консолидации общества, укрепления и сохранения территориального, полиэтнического единства в рамках одного государства. Почти все студенты групп с русским языком обучения (99 %) не поддерживают позицию, выступающую против миграции под лозунгом «Казахстан для казахов» или «Россия только для русских». В группах с казахским языком обучения ситуация совершенно иная: 16 % респондентов считают, что «Казахстан для казахов», четверть респондентов согласна с этим лозунгом, но не готова к активному участию в антимиграционных кампаниях.

Вопрос «Когда я вижу человека другой национальности, то чувствую...» задавался в открытой форме и респонденты имели возможность указывать не только положительные, но и негативные чувства, проявляющиеся к людям другой культуры. Оказалось, что во всех группах есть студенты, испытывающие такие чувства, как страх, дискомфорт, неприязнь, недоверие к человеку другой национальности (в каждой группе этот показатель достигает 5 %). Но большинство студентов проявляет положительные чувства к людям другой национальности: интерес, уважение, восхищение и т. д.

Мы попытались прояснить, встречали ли наши респонденты недоброжелательное отношение к себе со стороны людей по национальному признаку, что на самом деле является примером интолерантного поведения и одной из причин негативных чувств к представителям другой национальности. Почти каждый 4-й респондент группы с русским

языком обучения, каждый 6-й респондент группы с казахским языком обучения чувствовал на себе недоброжелательное отношение со стороны окружающих людей.

Из результатов опроса мы выявили, что этническая идентичность у студентов разных этнических групп достаточно сформирована: 87 % респондентов подгруппы «с русским языком обучения» и 99 % студентов «с казахским языком обучения» не согласны с изъятием графы «национальность» из паспорта РК.

На вопрос об отношениях к человеку по признаку национальности, проявляющемуся в его внешности, 10 % респондентов группы с русским языком обучения судят человека по внешности, тогда как все студенты групп с казахским языком обучения считают, что на отношения с людьми внешние проявления не должны влиять.

Большинство студентов охватывает чувство гордости за многонациональную страну, они понимают, что перед ними открываются широкие возможности в познании других этнокультур. Но согласно нашему опросу только 40 % респондентов смогли охарактеризовать понятие «поликультурность».

В результате исследования нами было установлено, что у респондентов казахских групп (в особенности у студентов группы «Серпін») более четко развито чувство национальной гордости и сформирована этническая идентичность, чем в русских группах; вопрос взаимоотношения с представителями других культур и гражданственности, основанной на толерантном отношении, признании равных прав всех граждан РК представляет большой интерес у респондентов с русским языком обучения. Это доказывает наличие поликультурности как качества личности у студентов групп с русским языком обучения, так как каждая такая группа является поликультурным сообществом, требующим толерантного поведения в межкультурных отношениях. У студентов групп с казахским языком обучения, владеющих двумя языками (казахским и русским), эти свойства поликультурности не сильно отличаются от «русских» групп, но за счет групп «Серпін», набранных по программе с Южных регионов, где по численности населения доминирует казахский этнос (83 %), показатели результатов значительно снизились. Большинство студентов групп «Серпін» не имеет делового и личного опыта общения с людьми другой национальности.

Можно констатировать различия между тремя колледжами г. Петропавловска во взаимоотношениях среди студентов «казахских» и «русских» групп. На вопрос «Насколько тесные взаимоотношения среди студентов, обучающихся в казахской и русской группах?» 80 % студентов групп с русским и казахским языком обучения гуманитарно-технического колледжа и Петропавловского строительного колледжа показали свои тесные и доброжелательные отношения друг к другу. Однако в гуманитарном колледже имени М. Жумабаева ситуация совершенно иная: по мнению самих студентов, 30 % представителей групп с русским языком обучения, 60 % — с казахским языком обучения имеют тесные взаимоотношения со студентами других отделений (русского и казахского). По результатам можно выделить, что каждый колледж имеет свою выстроенную модель поликультурного образования.

Дело в том, что гуманитарный колледж имени М. Жумабаева делится на отделения не по специальностям, как во многих средне-специальных учебных заведениях (в том числе гуманитарно-технический колледж и Петропавловский строительного-экономического колледжа), а по языку обучения (с казахским и русским языками обучения). Образовательный процесс гуманитарного колледжа связан с историей возникновения данного учреждения. За все годы существования неоднократно менялось наименование колледжа: в 1920 г. был основан русский педагогический техникум, в котором обучение проходило только на русском языке; в 1936–1938 гг. был переименован Петропавловским русско-немецким педагогическим техникумом, где обучение проходило на русском и немецком языках; с 1941 г. Петропавловское педагогическое училище ведет обучение на казахском и русском языках. Несмотря на изменения в статусе учебного заведения, структура колледжа и система его управления оставались неизменными. Исторически сложившиеся обстоятельства сказались на организации учебной деятельности в данном колледже.

Во время исследования мы попытались выделить маркеры отсутствия тесных взаимоотношений среди студентов двух отделений гуманитарного колледжа. Как выяснилось, респонденты увидели их в следующем.

Ответы студентов с русским языком обучения: нет возможности знакомства; пренебрежение со стороны студентов «казахских групп», они ставят себя выше нас; нет желания, и нас ничего не связывает с ними; языковой барьер (незнание казахского языка).

Ответы студентов с казахским языком обучения: нет повода для знакомства; у нас со студентами «русских групп» только конкуренция; нас ничего не связывает с ними; не было опыта общения (студенты с группы «Серпін»); не нравится, что студенты с «русского отделения» не владеют государственным языком; языковой барьер (многие не знают русского языка).

В приведенных причинах, мешающих тесному диалогу среди студентов двух отделений гуманитарного колледжа, явно ощущается противостояние групп «с казахским и русским языком обучения», выраженное агрессивным поведением, нежеланием общаться друг с другом, делением на «наших» и «чужих», незнанием языка (большинство студентов «русских» групп не владеет казахским языком и абсолютно все студенты группы «Серпін» — русским). К тому же, при опросе студентов «казахских групп», владеющих только казахским языком, выяснилось, что незнание государственного языка как символа страны представителями других этносов оскорбляет чувства казахской молодежи. С одной стороны, это чувство укрепляет национальную идентичность моноязычных казахов, с другой, — порождает негативное отношение к представителям иной культуры. Мы считаем, что такого рода поведение необходимо рассматривать как результат активного защитного механизма казахской молодежи, чувствующей себя незащищенной в социально-экономическом плане в условиях глобализации и внедрения программы развития языков на правительственном уровне. Незнание языков (казахского и русского) студентами двух отделений в одном поликультурном сообществе становится одним из главных разъединяющих факторов.

Современный колледж является важным социальным институтом, где должно происходить становление толерантной культуры субъекта образовательного процесса в организованной поликультурной образовательной среде. В данном случае студент — это субъект образовательного процесса, на которого влияют различные факторы, но он, регулируя свое поведение, может способствовать изменению внешней среды и своей собственной личности. Поэтому нам важен ответ каждого респондента на вопрос о том, каким образом можно укрепить отношения между студентами двух отделений колледжа.

Респонденты проявляют желание улучшить межкультурные взаимоотношения между собой и предлагают интересные варианты сплочения поликультурного сообщества в условиях гуманитарного колледжа. При разработке программы поликультурного образования в колледже необходимо учесть пожелания студентов, считающих, что совместное проведение внеурочных мероприятий (тренировок, концертов, бесед, экскурсий, поездок, встреч за круглым столом для обсуждения общих проблем, знакомств с культурами других национальностей и т. д.) и некоторых уроков (урока физкультуры, английского языка, начальной военной подготовки и т. д.), углубленное изучение языков (казахского, русского и английского), деление отделений колледжа на «казахское» и «русское» могут оказать положительное влияние на взаимоотношения студентов в рамках гуманитарного колледжа. Необходимо акцентировать внимание молодого поколения на культурные наследия своего народа и других национальностей, которые будут способствовать успешной самоидентификации, уважению и принятию других этносов.

Результаты исследования выявили необходимость реорганизации системы управления гуманитарного колледжа, которая в настоящее время не способствует развитию тесных межкультурных взаимоотношений студентов двух отделений (отделение с казахским и русским языками обучения), но при этом не удовлетворяет и насущной потребности в формировании контингента студентов отделений колледжа по специальностям, а не по языку обучения. Реорганизация системы управления гуманитарного колледжа должна способствовать благоприятному сосуществованию для студентов в поликультурной образовательной среде, повышению качества и конкурентоспособности будущих педагогов на национальном уровне, согласованию интере-

сов и ценностей субъектов образовательных учреждений, взаимодействию между субъектами внутри образовательного учреждения и вне его.

Широкий диапазон специальностей в гуманитарном колледже позволяет разделить отделения образовательного учреждения по специальностям, а не по языку обучения, как было ранее. Для разделения отделений по специальностям предлагаем их классифицировать следующим образом: отделение дошкольного и начального образования (воспитатель в дошкольных учреждениях, учитель начальных классов и учитель самопознания), отделение филологического образования (учитель казахского языка и литературы, учитель русского языка и литературы и учитель английского языка), отделение художественного образования (учитель музыки и учитель художественного труда), отделение математического образования (учитель математики и учитель информатики).

По опыту работы гуманитарно-технического колледжа и строительного-экономического колледжа можно сделать вывод, что разделение отделений по специальностям в гуманитарном колледже даст положительные и эффективные результаты в межкультурных взаимодействиях студентов, обучающихся в группах с казахским и русским языками обучения.

1. Карягина Ю. А. Поликультурность как интегративное качество личности // Вестник ОГУ. 2006. № 13. С. 11–12.

2. Вавилова Е. О. Развитие поликультурности студента в персонифицированном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2013. 26 с.

3. Рачковская Н. А., Сероветникова С. А. Философские основы формирования ценностных ориентаций личности школьника // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. С. 34–41.

4. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 393 с.

5. Сысоев П. В. Язык и культура в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранный язык в школе. 2001. № 4. С. 12–18.

© Макажанова Ж. М., 2019

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ
МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЮ
ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БАКАЛАВРА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье представлена структурно-содержательная модель, рассматриваемая как средство исследования обозначенной проблемы. Приведена ее схема, включающая взаимосвязанные и взаимообусловленные блоки, раскрывающие содержание, структуру и организацию процесса формирования оценочной компетентности студента. Разработанная модель дает целостное представление о компонентном составе и характере связей между отдельными элементами процесса формирования оценочной компетентности обучающихся, а также отражает уровни педагогического содействия оптимизации данного процесса в образовательной среде вуза физической культуры.

Ключевые слова: структурно-содержательная модель, педагогическое содействие, формирование, оценочная компетентность, бакалавр.

**A STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE
MODEL OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE
TO THE FORMATION OF THE EVALUATION
COMPETENCY OF BACHELOR OF PHYSICAL
EDUCATION**

The article presents a structural and substantive model, considered as a means of research of the identified problem. It shows the scheme, including interrelated and interdependent blocks that reveal the internal content, the structure and organization of the process of developing student's evaluation competency. The model provides a holistic view of the components and the nature of the relations between separate elements of the process of formation of the students' evaluation competency, and reflects the levels of pedagogical assistance to optimize this process in the educational environment of higher education institution of physical education.

Keywords: structural and substantive model, pedagogical assistance, formation, evaluation competency, bachelor.

Современные тенденции развития высшего образования обусловили качественно новые требования, заключающиеся в формировании компетентного бакалавра, способного к самообразованию, самооценке и самоопределению, гибко адаптирующегося в постоянно меняющихся социально-экономических условиях, осознающего себя как активного участника образовательного процесса и субъекта профессионального развития. В этой связи актуальной проблемой в теории и методике профессионального образования является формирование оценочной компетентности обучающихся. В то же время на сегодняшний день отмечается противоречие между объективной потребностью в формировании оценочной компетентности студентов вуза и недостаточной разработанностью педагогических основ: модели и педагогических условий ее эффективной реализации.

Анализ изучения ряда источников (В. А. Болотов, А. Н. Дахин, Г. Б. Корнетов, Е. А. Лодатко, В. А. Ясвин и др.) позволил выделить следующие базовые типы моделей: структурные; функциональные; прогностические; содержательные; компетентностные; процессные; рефлексивные; концептуальные; развивающие и др.

Как отмечает Е. А. Лодатко, базовые типы педагогических моделей служат источником для образования их производных типов, основа которых формируется двояким предметом моделирования: структурой и содержанием, или структурой и функциональностью, или содержанием и функциональностью исследуемого объекта. Расширение таким путем предмета моделирования, как пишет ученый, дает возможность введения в научный оборот понятий педагогических моделей соответствующих «квазитипов». К их числу относятся: структурно-содержательные, структурно-функ-

циональные и функционально-содержательные модели [1, с. 127]. Следовательно, выбор типа модели в педагогическом исследовании определяется: существенными признаками (свойствами) изучаемого процесса (явления), а также принципами внутренней организации и функционирования объекта исследования.

В нашем исследовании представлена структурно-содержательная модель, которая рассматривается как средство исследования, т. е. следствие инструментального переноса выявленных и обоснованных структурных и содержательных характеристик оценочной компетентности на проектируемую область педагогического содействия формированию оценочной компетентности бакалавра для их репрезентации в образовательном процессе вуза. Она дает целостное представление о компонентном составе и характере связей между отдельными элементами процесса формирования оценочной компетентности обучающихся, а также отражает уровни педагогического содействия оптимизации данного процесса в образовательной среде вуза физической культуры (см. рис. 1).

Так как феномен педагогического содействия формированию оценочной компетентности бакалавра предстает в виде структурно-содержательной схемы, то целесообразным является последовательное описание ее структурных компонентов (блоков), их функционального назначения, взаимосвязи и содержательного наполнения. Далее более обстоятельно раскроем содержательные смыслы блоков, включенных в модель.

Целевой блок является основополагающим, он обусловлен поставленной целью, детерминирован социальным заказом и нормативно-правовыми документами подготовки

бакалавра физической культуры и коррелирует с результативным блоком. Целью структурно-содержательной модели является формирование оценочной компетентности обучающегося, которое происходит в образовательном процессе вуза физической культуры.

Под образовательным процессом мы понимаем продвижение студента к образованности, осуществляемое на основе педагогического содействия и проявляемое во взаимодействии с другими обучающимися и педагогом либо самостоятельно с применением специально разработанных организационно-педагогических средств и при наличии определенным образом организованных педагогических условий.

Образовательный процесс, таким образом, представляет собой сложное системное образование, состоящее из множества феноменов. Одним из них является педагогическое содействие, направленное на совместное выполнение студентом и преподавателем функций по формированию оценочной компетентности. В этом смысле участники образовательного процесса (педагог и студенты) являются партнерами. Педагогическое содействие может осуществляться через непосредственное взаимодействие между партнерами в общении, в совместном решении учебных задач, во взаимосодействии друг другу. Г. Н. Сериков подчеркивает, что роль преподавателя заключается в создании педагогических условий, в которых обучающийся мог бы удовлетворить свои духовные и образовательные потребности [2, с. 147]. Такой подход предполагает не руководство образованием студентов, а содействие их образованию.

Однако, как отмечает Е. В. Ананьина, педагогическое содействие будет являться ведущим фактором образования только при соблюдении ряда необходимых условий [3, с. 124–125]:

- если процесс образования непрерывен, но при этом в нем выделяются специально организованные педагогом ситуации-события, проживая которые студент приобретает опыт отношения к различным сферам бытия;
- участники педагогического содействия находятся в субъект-субъектной позиции по отношению друг к другу;
- педагог осуществляет не только коррекцию образовательной траектории студентов, но и поддерживает стремление обучающихся к собственному профессиональному и личностному росту, способствуя формированию эмоционально-ценностных отношений к различным событиям и явлениям, а также к самому себе;
- в проектировании ситуации развития обучающемуся отведена роль активного субъекта, ответственного за собственный личностный рост; когда он сознательно, в сотрудничестве с преподавателем определяет цели и смыслы личностного и профессионального саморазвития.

Таким образом, педагогическое содействие выступает как средство формирования оценочной компетентности студента. Его дополнительный эффект состоит в межличностном влиянии, базирующемся на взаимопонимании, межличностном психическом отражении, взаимном оценивании и самооценке.

Проектируя образовательный процесс бакалавра физической культуры, мы учитывали его специфику, обусловленную социальным заказом, нормативно-правовыми

документами, касающимися подготовки студентов физкультурного вуза. Среди таких документов были проанализированы: Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г.; Приказ Минобрнауки РФ от 19.09.2017 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура». Это позволило выявить приоритетные направления в формировании оценочной компетентности обучающихся; провести интеграционный анализ оценочной компетентности бакалавра как целостного образования. Представленные идеи положены в основу разработки структуры оценочной компетентности бакалавра физической культуры, наглядно показанные в содержательном блоке модели.

В основу концептуально-методологического блока спроектированной модели положены следующие концептуальные идеи исследования, выявленные в ходе теоретико-методологического анализа и опытной работы: обеспечение оценочно-рефлексивной самостоятельности студентов, ориентированной на компетентностный результат; формирование оценочной компетентности обучающихся на основе интегративно-развивающего и компетентностного подходов.

Раскрывая концептуально-методологический блок модели, следует отметить, что образовательный процесс, как известно, направлен не только на формирование компетенций обучающихся, но и базируется на более глубоком понимании этого процесса на основе его гуманизации. Гуманизация образования большинством исследователей (К. А. Альбуханова-Славская, С. В. Иванова, В. В. Сериков, А. И. Субетто и др.) понимается как создание образовательной среды, направленной на развитие (раскрытие, актуализацию) способностей обучающегося, его позитивную самореализацию, в основе чего лежит уважение к студенту и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми и в целом со средой.

Формирование оценочной компетентности обучающихся реализуется в работе на основе интегративно-развивающего и компетентностного подходов. Следует отметить, что компетентностный подход имеет свое строго определенное место, не выходя за пределы своих возможностей (своей компетентности) и не претендует на охват всей культуры. Данный подход, как верно отмечают В. В. Дугащев и А. В. Петров, является достаточно прагматическим, жестким и в то же время необходимым в свете реализации ФГОС ВО, так как социальная адаптивность выпускника в современных условиях является безусловно важной. Но в сложном дифференцированном и демократическом обществе не может быть одного подхода, одной идеологии, единой стратегии образования для всех [4, с. 189]. Поэтому компетентностный подход не может быть всеобъемлющим, и в нашем исследовании он рассматривается наряду с интегративно-развивающим.

Следующий блок модели — содержательный, включает этапы, компоненты и педагогические условия формирования оценочной компетентности обучающихся.

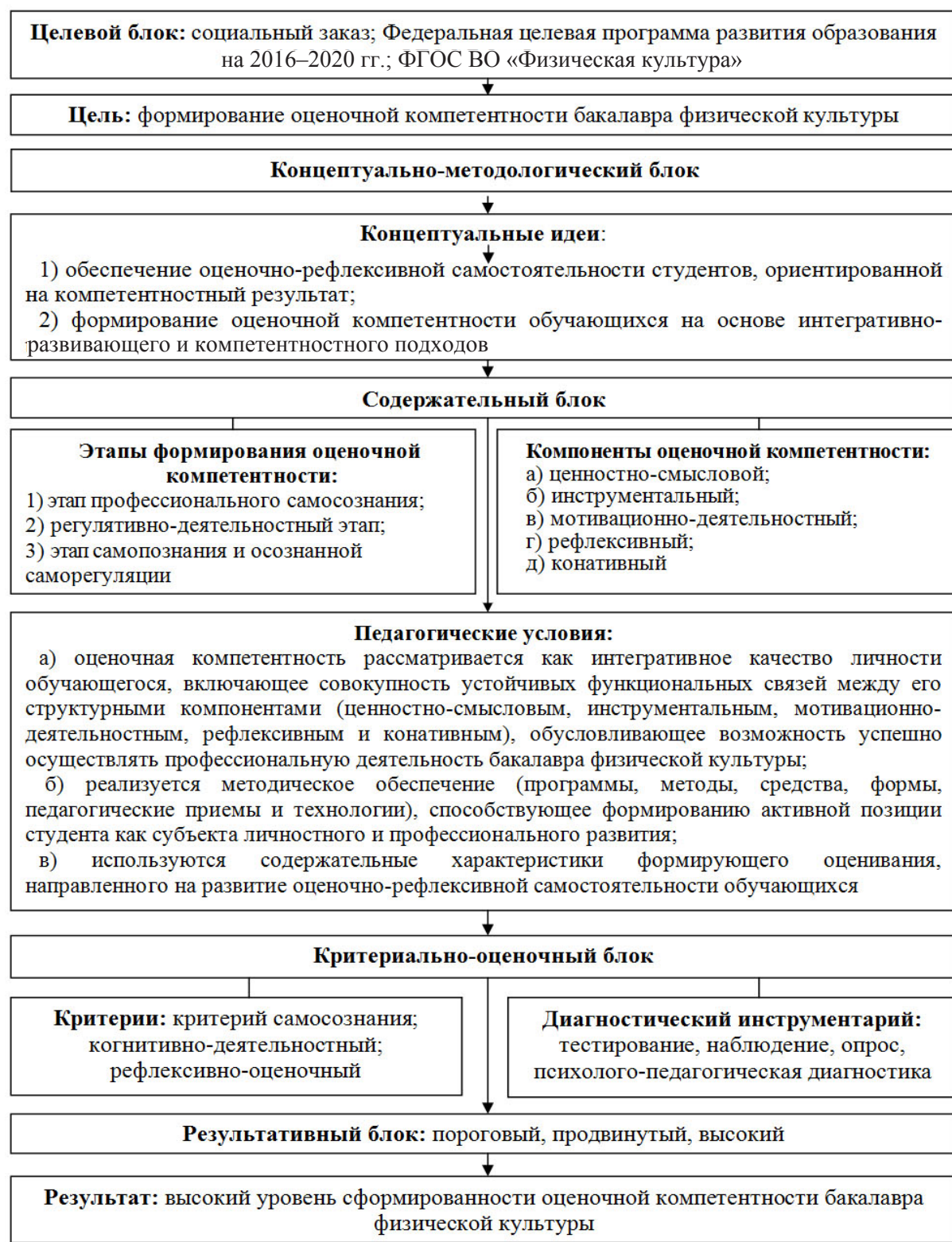


Рис. 1. Схема структурно-содержательной модели педагогического содействия формированию оценочной компетентности бакалавра физической культуры

Реализация модели происходит поэтапно: этап профессионального самосознания; регулятивно-деятельностный этап; этап самопознания и осознанной саморегуляции. На каждом из выделенных этапов сделаны акценты на формирование определенного компонента структуры оценочной компетентности студента (ценностно-смысловой, инстру-

ментальный, мотивационно-деятельностный, рефлексивный и конативный компоненты). Однако необходимо отметить, что выделение того или иного компонента в данной этапизации является достаточно условным, так как структура оценочной компетентности бакалавра представляет собой целостное образование, в котором все компоненты,

а также их критерии взаимосвязаны и взаимообусловлены и находят свое проявление на каждом из выделенных этапов. Созданная на всех выделенных этапах рефлексивно-образовательная среда актуализирует развитие профессионального самосознания, выступает необходимым и достаточным регулятивом эффективного формирования оценочной компетентности студента [5, с. 25].

Эффективной реализации модели способствуют выявленные в работе педагогические условия, которые составляют основу педагогического содействия.

Первое педагогическое условие — оценочная компетентность — рассматривается как интегративное качество личности обучающегося, включающее совокупность устойчивых функциональных связей между его структурными компонентами (ценностно-смысловым, инструментальным, мотивационно-деятельностным, рефлексивным и конативным), обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность бакалавра физической культуры.

Данное условие рассматривается как концептуальный посыл о смысловой сущности и содержании самой парадигмы оценочной компетентности. Осознание проблемы в таком понимании всеми субъектами образовательного процесса (и педагогом, и студентом) способствует не только модернизации педагогического содействия оценочной компетентности, но и его диагностике, коррекции, а также дальнейшему более глубокому осмыслению и развитию в соответствии с современными образовательными трендами в подготовке бакалавров. Для этого, как показывает реальная практика, необходимо прежде всего подготовить педагога к реализации педагогического содействия формированию оценочной компетентности обучающихся. В этой связи основным средством его реализации выступает специально разработанный нами спецкурс для педагогов «Формирование оценочной компетентности бакалавра физической культуры» в объеме 46 ч. Из них 30 ч аудиторных занятий (10 ч — лекции, 18 ч — другие формы активных занятий и 2 ч — зачет) и 16 ч — самостоятельная работа. Логика спецкурса выстроена таким образом, что на каждом из последовательных этапов (теоретический; практико-ориентированный и оценочно-рефлексивный) реализуется специально спроектированный образовательный модуль. Итогом его реализации выступает готовность педагога к реализации авторской методики педагогического содействия формированию оценочной компетентности обучающихся.

Второе педагогическое условие — реализация методического обеспечения (программы, методы, средства, формы, педагогические приемы и технологии), способствующего формированию активной осознанной позиции студента как субъекта личностного и профессионального развития.

Выявленные содержательные характеристики активности (осознанность; саморегуляция; самооценка; целенаправленность; самостоятельность (возможная независимость деятельности от ситуативности); отличие себя от себя как деятеля; продуктивность; коммуникативность и др.) в определенной степени коррелируют с проблемой формирования оценочной компетентности обучающихся. Так, осознание студентом образа профессионала (бакалавр физической культуры) выступает не только содержательной характеристикой, но и является мотивирующим фактором форми-

рования оценочной компетентности. Процесс осознания актуализирует субъектную активность бакалавра, проявляющуюся во взаимодействии «Я-концепции» с идеальным (оптимальным) «Я», а также реальным опытом.

Ответственность за личностное и профессиональное развитие как элемент активности, как отмечает О. Л. Карпова, происходит в ходе самопознания, самооценки и саморегуляции. При этом выявляются скрытые нереализованные возможности в сопоставлении с идеалом и перспективой, определяются самостоятельно и с помощью педагога разрешаемые субъектом активности противоречия [6, с. 93]. Тем самым оценочный результат способствует осознанию себя как субъекта личностного и профессионального развития.

Активность непосредственно связана с деятельностью и проявляется только в деятельности. Об этом свидетельствуют такие характеристики активности, как целенаправленность; самостоятельность (возможная независимость деятельности от ситуативности); отличие себя от себя как деятеля; продуктивность; коммуникативность и др. Оценочная компетентность студента является одной из характеристик субъекта, наравне с мотивацией, локусом контроля личности, удовлетворенностью профессией, рефлексией, саморегуляцией, активностью и др.

Для развития активной осознанной позиции студента как участника образовательного процесса и субъекта профессионального и личностного развития необходимо создать в вузе такие условия деятельности, при которых обучающийся имел бы возможность выступать со своей инициативой, определять цели, планировать и управлять собственной деятельностью, быть активным «созидателем», субъектом деятельности, а не объектом, на который направлено воздействие извне — со стороны педагога, родителей, администрации и т. д. В этой связи к основным задачам, решаемым в ходе педагогического содействия становлению активной осознанной позиции студента относятся: развитие позитивной «Я-концепции»; личностная, профессиональная и социальная рефлексия обучающихся; развитие «чувства компетентности».

Третье педагогическое условие — использование содержательных характеристик формирующего оценивания, направленного на развитие оценочно-рефлексивной самостоятельности обучающихся.

Оценочно-рефлексивная самостоятельность бакалавра является сложным интегративным образованием, характеризующимся высоким уровнем сформированности оценочной компетентности. Данная характеристика личности согласуется с современными требованиями к подготовке бакалавра и ориентирована на компетентностный результат. Для ее развития требуются, как показало проведенное исследование, нетривиальные подходы к подбору и реализации технологий оценивания результатов обучения в русле компетентностно-ориентированного образования. Таковым, как показал опыт, выступает формирующее оценивание.

Апробированные нами содержательные характеристики формирующего оценивания представляют возможным: сравнивать новые результаты обучающегося с предыдущими во временной перспективе, стимулировать самооценку, формировать умения оценивать собственные результаты образования, предоставлять возможность выбирать способы и темпы достижения образовательного результата, а также

уровень его освоения. Именно в процессе такой оценочной деятельности студенты разделяют с преподавателем ответственность за собственное образование, осваивают способы формирования оценочной компетентности.

Важное значение в проектируемой модели мы придаем критериально-оценочному блоку, в котором определены критерии (критерий самосознания; когнитивно-деятельностный; рефлексивно-оценочный) и диагностический инструментарий их оценки и коррекции. При характеристике диагностического инструментария следует отметить, что тестирование, наблюдение, опрос и психолого-педагогическая диагностика являются ключевыми оценочными методами в изучении уровня сформированности оценочной компетентности обучающегося. Однако, исследуя данную проблему в русле формирующего оценивания, мы придаем большое значение и самооценке студента. В этой связи целесообразно использование приемов, стимулирующих самооценивание, становление самоконтроля и взаимоконтроля.

В зависимости от проявления каждого из критериев были выделены три уровня сформированности оценочной компетентности бакалавра физической культуры: пороговый, продвинутой, высокий. Данные уровни выступают как своеобразные ступени перехода от низкой к более высокой степени проявления параметров оценочной компетентности как интегративной личностной характеристики.

Результатом реализации структурно-содержательной модели выступает формирование высокого уровня оценочной компетентности бакалавра физической культуры, представляющее собой интегрированную меру качества в образовании, в том числе и качества его контроля на основе выделенных уровней, критериев и показателей.

Таким образом, сконструированная структурно-содержательная модель наглядно представляет реализацию на

практике процесса педагогического содействия формированию оценочной компетентности бакалавра физической культуры; отражает основные концептуальные направления, этапы включения обучающихся в оценочную деятельность; демонстрирует построение эффективного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса. В таком понимании модель выступает как средство и форма научного знания по проблеме педагогического содействия формированию оценочной компетентности обучающихся.

1. Лодатко Е. А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 126–128.

2. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека. М. : Мнемозина, 2002. 416 с.

3. Ананьина Е. В. Педагогическое содействие становлению готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Вестник ЮУрГУ. 2007. № 6. С. 124–126.

4. Дугашев В. В., Петров А. В. Межпредметные связи как ключевая компетенция в педагогической системе развивающего обучения // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 186–191.

5. Морозов И. В., Карпова О. Л., Найн А. Я. Педагогическая структура оценочной компетентности как фактор содействия формированию учебной успешности бакалавра физической культуры // Современная высшая школа : инновационный аспект. 2017. Т. 9. № 1 (35). С. 22–30.

6. Карпова О. Л. Развитие самообразовательной деятельности студентов: теоретические аспекты : моногр. Челябинск : Уральская Академия, 2014. 204 с.

© Морозов И. В., 2019

УДК: 37.01

Науч. спец.: 13.00.01

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО МЕДИАКОНТЕНТА

В статье представлен анализ современного детского музыкального медиаконтента. Исследование проводилось с целью выявления воспитательного потенциала, содержащегося в музыкальной продукции, предназначенной для детей. Сравнительный анализ музыкального контента советской и постсоветской эпох показал, что, к сожалению, современная музыка не отвечает целям воспитания гармонично развитой личности ребенка. Безудержная коммерциализация детского музыкального пространства сводит на нет усилия родителей, педагогов, воспитателей, всех причастных к воспитательному процессу, а именно воспитанию духовно-нравственных ценностей, ценности патриотизма, музыкально-эстетического вкуса у подрастающих поколений россиян.

Ключевые слова: механизмы трансляции ценностей, детский музыкальный медиаконтент, воспитание, образование.

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE MODERN MUSIC MEDIA CONTENT

The article presents the analysis of the modern music media content for children. The study was conducted to identify the educational potential of the modern music for children. A comparative analysis of the musical content of the Soviet and post-Soviet eras showed that, unfortunately, modern music is incompatible with the purpose of upbringing a harmoniously developed personality of a child. The relentless commercialization of children's musical space frustrates the efforts of parents, teachers, educators, everyone involved in educational process, and specifically upbringing of spiritual and moral values, values of patriotism, musical and aesthetic taste of the younger generations of Russians.

Keywords: value transfer mechanisms, music media content for children, upbringing, education.

О. А. Немова, И. А. Карташева
O. A. Nemova, I. A. Kartasheva

Сохранение базисного духовно-нравственного капитала является одной из важнейших проблем российского общества. Между тем очевидным является тот факт, что вопросам интеллектуального развития придается системой российского образования большее значение, чем вопросам воспитания. «Образование без воспитания, — пишет И. А. Ильин, — не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения и т. д., которыми он... — бездуховный, бессовестный и бесхарактерный начинает злоупотреблять. Надо... признать, что... формальная "образованность" вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [1, с. 111–113]. Особая роль в воспитательно-социализационном процессе еще со времен античности (Платон, Аристотель) отводилась музыке, так как занятия музыкой способствуют формированию этических качеств личности, гармонизации мировоззрения, упорядочиванию мыслей, идей и деятельности. Музыка также является незаменимым механизмом трансляции межпоколенческих ценностей, выступает своеобразным связующим звеном духовно-нравственного единства поколений «отцов и детей».

Музыка, как средство организации повседневного досуга, начиная с середины XX в. набирает все большую популярность в молодежной среде. На сегодняшний день по значимости она оставила далеко позади такие виды досуга, как просмотр телепередач, общение через интернет в социальных сетях. Прослушивание музыки у молодежи является своеобразным массовым феноменом повседневной культуры.

Радио, телевидение, музыкальные приложения, звуковые игрушки и открытки — все это многообразие составляет воспитательное пространство подрастающих поколений. Качество музыкальных произведений, транслируемых ежедневно современным детям, вызывает обоснованные опасения у специалистов (музыкантов, психологов, педагогов и т. д.). Прежде всего необходимо отметить, что основной контент музыкальной продукции имеет иностранное происхождение. Нижегородские ученые — Г. М. Таниева и В. П. Козырьков не случайно задаются вопросом «чем объяснить, что в современном российском обществе в СМИ большая часть времени отводится музыке других стран и культур? В силу того, что в зарубежной музыке слушатели находят свою идентичность? Или ориентация на западную музыкальную культуру есть признак слабости музыкальной культуры своей страны? А может тут задействованы социально-коммерческие причины, которые заставляют проигрывать чужие мотивы для того, чтобы лишить людей национальных идентификаторов, которые могут взволновать, и, одновременно, можно было эффективно прокручивать рекламные ролики, которые совсем не мешают прослушиванию шлягеров, слова которых не отличаются от слоганов рекламы?» [2, с. 34].

Между тем музыка является отражением духовного содержания культурного национального кода и, в отличие от других видов искусств, содержит его базисные значения. Не случайно, что именно музыка способна объединять людей в трудных ситуациях, вдохновлять на подвиги, трудовую деятельность, вызывать чувства радости и сострадания. Исследование воспитательного потенциала современной

музыкальной продукции в сравнении с аналогами прошлого советской и дореволюционной эпох культуры России является основной целью данной статьи.

Приобщение детей к информационным новинкам начинается с самого раннего детства. С момента рождения ребенок оказывается в информационном пространстве, созданном еще до его появления на свет [3]. Телевидение, радио, компьютеры, гаджеты, wi-fi — все это неотъемлемые атрибуты современной жизни практически каждой семьи. Как не потерять ребенка в этом агрессивном информационном поле? Есть ли средства воздействия на сознание ребенка и возможность прививать гуманистические ценности и противостоять навязыванию псевдоценностей?

Излюбленным видом организации детского досуга как у детей, так и у взрослых является просмотр мультфильмов. Дети обожают мультфильмы, так как на экране оживают их любимые игрушки и герои, которые говорят на понятном именно детям языке. Чтобы быть ближе к ребенку, встать с ним на один уровень, озвучивание мультфильмов осуществляется с использованием «детского голоса». Сюжет мультфильма построен таким образом, чтобы не только быть интригующим, но и затрагивать актуальные для детского возраста проблемы.

Родителям мультфильмы нравятся из других соображений, более прагматичных и утилитарных. Чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда с бездетными и бессемейными работниками, а также в условиях роста популярности атипичных форм занятости (удаленный доступ, фрилансер, самозанятость и т. д.), поколение современных родителей вынуждено работать дома или брать работу на дом. Дети, таким образом, являются естественной помехой при выполнении трудовых обязанностей родителей. «Привязывание» (через демонстрацию мультфильма или компьютерные игры) ребенка к экрану телевизора, компьютера, мобильного телефона является универсальным средством решения данной проблемы. Родителям кажется, что ребенок при просмотре мультфильмов, игре на компьютере или прослушивании музыки чему-то учится и образовывается, а у них есть два-три часа спокойной работы.

Между тем регулярный просмотр низкокачественной продукции, лишенной духовно-нравственного содержания, не развивает ребенка, а зачастую калечит его душу. Регулярная демонстрация убийств, сцен насилия, агрессивного поведения, сленговой речи не несет позитивного воспитательного значения [4]. Недавняя трагедия, которая произошла 17 октября 2018 г. в г. Керчь, яркое тому подтверждение. Убийца двадцати человек, студент четвертого курса политехнического колледжа Владислав Росляков, был тихим и замкнутым ребенком, увлекался компьютерными играми, воспитывался без отца, т. е. в неполной семье. Отец часто проявлял агрессивное поведение по отношению к близким людям. Отсутствие нравственного стержня, гуманного отношения к людям, доброты и любви стало прямым следствием поведения «керченского стрелка». Уничтожение всего живого, отсутствие жалости и человеколюбия — вот те антиценности, которыми, вероятно, кроме всего прочего, руководствовался убийца.

В эпоху распространения психологии общества массового потребления на первый план выходят умение быстро

и легко зарабатывать деньги, обзаводиться материальными благами, а мораль и этика, элементарная порядочность уходят на второй план или вовсе нивелируются за ненадобностью и обременительностью. Рост аберрантного, девиантного и делинквентного поведения в молодежной среде мы связываем с падением общего уровня культуры, отсутствием целенаправленной политики со стороны государства в сфере детских средств массовой коммуникации [5]. Мы не можем назвать ни одного случая за все 70 лет существования СССР, подобного керченской трагедии. «Все лучшее — детям» был не просто лозунгом, а руководством к действию. Не менее 30 % фильмов от общего количества всей кинопродукции кинематографисты должны были снимать для детского зрителя. К детской мультипликационной и кинопродукции предъявлялись достаточно высокие требования, прежде всего этического и духовно-нравственного характера. Невозможно себе представить, чтобы персонажи советской мультипликации выражали свои мысли просторечиями и междометиями, употребляя слова-паразиты и пошлые шутки на грани фола, демонстрировали насилие, давали примеры издевательского поведения над своими сверстниками. Главные герои наделялись позитивными чертами характера, демонстрировали наличие высоких морально-этических ценностей и норм поведения и обязательно вознаграждались в финале как достойные примеры для подражания.

Снимать качественное кино для детей в условиях жесткой рыночной конкуренции современным кинематографистам крайне невыгодно. Практически все актеры отмечают, что детская аудитория — это самая требовательная аудитория. Дети легко на интуитивном уровне распознают фальшь и неискренность. Чтобы завладеть современной детской аудиторией надо снимать фильмы не ниже уровня великого кинематографиста Александра Роя. Для этого нужен специальный антураж, реквизит, костюмы, спецэффекты, т. е. надо создавать мир сказки волшебства. Съёмка кинофильмов для взрослой аудитории намного дешевле. Актеры одеты в обычную, повседневную одежду, само действие разворачивается в привычной обстановке — офисе или дома, кафе, ресторане, на улице. Здесь не нужно придумывать и тратить на изобретение летающей ступы Бабы-Яги или ее вращающейся избушки на курьих ножках. Да и по масштабам родительская аудитория (три поколения взрослых) гораздо шире детской аудитории, соответственно, окупаемость у взрослого кино будет намного выше, чем у детского. Однако детское кино, несущее позитивные ценности добра, справедливости с лихвой окупится в будущем, так как, воспитывая детей сегодня, мы закладываем основы нашего завтрашнего благополучия.

Качество современной мультипликационной и кинопродукции для детей оставляет желать лучшего, а многое вообще вредно для демонстрации. Так, в 2014 г. на базе исследовательской лаборатории по проблемам современной семьи Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина было проведено социологическое исследование современной мультипликационной продукции. Цель исследования — выявление семейных духовно-нравственных ценностей, прививаемых детям через мультипликацию [6]. На конкретных многочисленных

примерах было обнаружено, что в современной мультипликации, пользующейся огромной популярностью в детской зрительской аудитории, идет открытая пропаганда семейных антиценностей, а именно: 1) бесполезности семьи или семья как обуза; 2) представление малодетной, однодетной или неполной семьи как нормы; 3) феномен формирования отвращения к родительству как таковому; 4) феномен детофобии; 5) девальвация традиционных семейных ролей (мать и отец, прародители); 6) демонстрация гендерной асимметрии как нормы в образах юноши и девушки, мужчины и женщины; 7) феномен толерантного отношения к лицам нетрадиционной сексуальной ориентации. Вместо того, чтобы прививать детям ценность семьи, родительства через СМИ, учить гармоничным семейным отношениям, мы обнаруживаем прямо противоположное. Таковы неутешительные результаты исследования [6].

Необходимо признать, что современная зарубежная и российская мультипликация в большинстве своем либо нацелена на развлечение, либо на образование, но при этом проблемам воспитания духовно-нравственных ценностей уделяется крайне мало внимания. Создается впечатление, что мультфильмы перестали сниматься для детей и их восприятия, они больше адаптированы к родительской аудитории. Тема любви, поиска брачного партнера, ревности стала основной сюжетной линией детского кино [7]. Произошла как бы «венеризация» детской мультипликации и детского кинематографа. Рост самоубийств в молодежной среде из-за несчастной любви считаем прямым следствием данной бездумной молодежной политики в сфере СМИ. Если ребенку с детства внушать мысль, что самое главное в жизни — это найти «свою любовь» или «построить свою любовь», то разочарование, связанное с неудачным любовным опытом, может привести к суицидальному поведению, так как утрачивается основной смысл жизни.

В детстве через просмотр мультфильмов, кинопродукции, прослушивание музыки, чтение книг, журналов и т. д. закладывается «эстетическая измерительная шкала», которая в дальнейшем станет основой эстетического вкуса. Таким образом, ребенок с детства учится отличать прекрасное от безобразного, доброе от злого и т. д. К сожалению, современные создатели детской музыкальной продукции не всегда учитывают эти обстоятельства. Регулярный просмотр детьми низкопробной мультипликационной и кинопродукции вряд ли способствует формированию высокого эстетического вкуса, а скорее, наоборот, способствует деформации психики [8].

Песни «советского» прошлого стали своеобразным связующим звеном нескольких поколений россиян. Содержание песен затрагивает самые разнообразные темы: дружбы, честности, верности данному слову, любви к маме, папе, бережному отношению к природе и т. д. Достойного аналога современные композиторы не предлагают. Песни из популярных мультфильмов, таких как «Смешарики» или «Маша и медведь», не стали шлягерами, так как сложны в исполнительском плане и по содержанию оставляют желать лучшего.

На смену простым, легко запоминающимся мелодиям, которые все мы помним со времен нашего детства, приходят «сложноструктурированные» музыкальные квадраты, невозможные к простому восприятию. Это плоды анализа,

а не вдохновения: выморощенные мелодии с усложненными текстами зачастую не понятны детям и не актуальны для их возраста по тематике. Поэтому, детям не остается ничего, кроме как принимать за идеал формы и подражания то, что слышат вокруг себя. Нелепо выглядит, как дети поют песни популярного молодежного исполнителя Егора Крида про «прелести холостяцкой жизни», тонкости интимных отношений с «будущим, бывшим» и т. д.

Детские СМИ перестали, по сути, быть детскими и для детей, они крадут у наших детей детство в угоду рекламе и модным стереотипам и получению коммерческой выгоды. Детский эфир наводнили мультфильмы крайне низкого качества. Голоса ширпотребовской мультипликации монотонны, однозвучны, примитивны, лишены уникальности, максимально унифицированы и однообразны, за редким исключением. Есть надежда, что бывшие традиции советской мультипликации возродятся, и на смену гениальным артистам советской эпохи придут в мультипликацию новые не менее талантливые актеры.

Еще сложнее дело обстоит с отечественным детским кинематографом. За 30 лет постсоветского периода мы не можем назвать ни одного российского фильма, получившего признание и широкую популярность у детской аудитории. Ситуацию, сложившуюся на сегодняшний момент в детском кинематографе, можно сравнить с катастрофой.

Безудержная коммерциализация детской мультипликационной и кинопродукции привела к тому, что сознание ребенка оказалось совершенно незащищенным ни со стороны родителей и близких, ни со стороны создателей так называемой детской мультипликации. Просмотр детских мультфильмов вызывает ощущение, что они созданы вовсе не для детей, а для взрослых. В детском СМИ превалирует либо образовательный, либо развлекательный контент. Проблемы воспитания духовно-нравственных качеств, гармонично развитой личности остаются зачастую за кадром.

Вопросы, заданные ребенком в стихотворении В. В. Маяковского «Крошка сын к отцу пришел, / и спросила кроха: / — Что такое хорошо и что такое плохо?» обращены к самому близкому человеку — отцу. Это не случайно, так как именно родители должны первыми приступить к формированию данных понятий у детей. Однако общество не должно оставаться безучастным в данном процессе: СМИ, институты образования, экономики, политики, церковь обязаны их поддерживать и помогать родителям выполнять их непосредственные обязанности. Общество и государство как никто другой заинтересованы в получении достойных граждан [9].

И. А. Ильин считал, что для полноценного развития ребенка жизненно необходимо раскрыть молодому поколению красоту родной русской песни, научить петь его на родном языке, что позволит ему лучше понять и усвоить строй русской мысли и чувств. Песня научит его первому одухотворению душевного естества — по-русски... Философ советовал родителям завести русский песенник и постоянно обогащать детскую душу русскими мелодиями, — наигрывая, напевая, заставляя подпевать и петь хором. Всюду, — по мнению философа, — по всей стране надо создавать детские хоры... — организовывать их, объединять, устраивать съезды русской песни. Хоровое пение, как

ни один другой вид искусства, национализирует и организует жизнь — оно приучает человека свободно и самостоятельно участвовать в общественном единении [1]. Классик русской поэзии А. С. Пушкин в стихотворении «Зимняя дорога» показал, что именно песня является отражением менталитета, истории, культуры: «Что-то слышится родное / В долгих песнях ямщика: / То разгулье удалое, / То сердечная тоска...».

Именно песня и музыка в силу своей мелодичности, гармоничной стройности позволяют напрямую, не требуя аналитических мыслительных процедур, приобщать ребенка к национальным и общечеловеческим ценностям. Музыка способна вызывать радостные переживания в душе ребенка, развивать его фантазию и творческое воображение. Через музыку ребенок познает окружающий мир [10]. Ребенок, которого научили видеть и понимать прекрасное, никогда не совершит отвратительного поступка. И наоборот, ребенок, который не усвоил основных жизненных понятий, из трогательного и милого существа моментально превращается в легко управляемую личность, не способную испытывать настоящие глубокие чувства, существо жестокое и пустое, готовое к совершению мерзких поступков.

Подводя итоги, следует сказать, что изучение детского музыкального медиаконтента требует особого внимания как со стороны общества, так и государства. Необходимо помнить, что проблемы будущего не могут быть решены только экономико-техническими и технологическими методами, так как их решение во многом зависит от духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения. Музыка в силу своей уникальной природы содержит мощный воспитательно-социализационный потенциал, который необходимо использовать в процессе формирования подрастающих поколений.

1. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1998. С. 11–113.

2. Таниева Г. М., Козырьков В. П. Социокультурные предпосылки и противоречия реализации идентификационных возможностей музыки // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия управление в социальных системах коммуникативных технологий, 2015. № 2. С. 31–41.

3. Вагин Д. Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе // Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52–58.

4. Вагин Д. Ю. Духовно-нравственные ценности поколений россиян: проблемы преемственности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2 (46). С. 29–32.

5. Свадьбина Т. В., Вагин Д. Ю. Межпоколенные ценности россиян: проблемы преемственности // Приволжский научный журнал. 2012. № 4 (24). С. 263–267.

6. Немова О. А., Бурухина А. Ф. Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2014. № 1. С. 152–173.

7. Немова О. А., Свадьбина Т. В. Цена и ценность любви: опыт социоантропного анализа // Вестник Мининского университета. 2016. № 4. С. 37–38.

8. Терентьев А. А., Свадьбина Т. В. Духовно-нравственные ориентиры воспитания молодежи в идейном наследии И. А. Ильина. Нижний Новгород, Нижегородский региональный институт управления и экономики, АПК, 2000. 32 с.

9. Козырьков В. П., Свадьбина Т. В., Немова О. А. Атрибутивные качества человека в условиях революции технологий // Вестник СПбГУ. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2016. Вып. 2. С. 15–25.

10. Nemova O. A., Retivina V. V., Kutepova L. I., Vinnikova I. S., Kuznetsova E. A. Sociocultural Mechanisms of Intergenerational Values and Mindset Translation in Modern Family Development and Generational Change // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 13. P. 6226–6237.

© Немова О. А., Карташева И. А., 2019

УДК 371.315
Науч. спец.: 13.00.01

О. В. Удольская
O. V. Udolskaya

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ СРЕДСТВАМИ ВОПРОСОВ (НА ОПЫТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ)

В статье раскрываются основные подходы к проблеме активизации познавательной деятельности обучающихся средствами вопросов на занятиях по деловому общению. Она достигается посредством реализации организационно-педагогических условий, связанных, прежде всего, с направленностью вопросов и организацией беседы, т. е. обеспечения учебного процесса вопросами, направленными на активизацию познавательной деятельности обучающихся. Рассматривается организация работы с вопросами в соответствии с особенностями учебной дисциплины, содержание которой подлежит усвоению.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, вопрос как средство активизации познавательной деятельности обучающихся, мыслительная деятельность, характер познавательной деятельности обучающихся.

THE ACTIVATION OF LEARNERS' COGNITIVE ACTIVITIES BY MEANS OF QUESTIONS (BASED UPON THE EXPERIENCE OF BUSINESS COMMUNICATION LESSONS)

This article exposes the main approaches to the problem of activation of learners' cognitive activities by means of questions at the social science lessons. It is achieved through the implementation of organizational and pedagogical conditions associated particularly with the focus of the questions and the organization of the conversation, in other words, ensuring the educational process with the questions aimed to activate the cognitive activity of students. We consider the organization of work with questions in accordance with the features of the academic discipline, the content of which is to be mastered.

Keywords: activation of cognitive activity, question as the means of activation of learners' cognitive activities, thinking activity, character of the cognitive activity of the students.

Эффективность познавательной деятельности обучающихся зависит от развития у них познавательного интереса и устойчивой мотивации на познавательную деятельность, отработку общеучебных умений и навыков, способов деятельности. Стремление к конечному результату возможно только в активной познавательной деятельности как поэтапном и комплексном процессе развития личностных качеств обучающегося, общеучебных умений и навыков практической деятельности, направленной на создание образовательных продуктов, отражающих применение знаний на практике.

Условием активизации познавательной деятельности является создание такой атмосферы учения, при которой обучающиеся совместно с преподавателем активно работают, сознательно размышляют над процессом обучения, отслеживают, подтверждают, опровергают или расширяют свои знания, идеи, чувства или мнения об окружающем мире. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения обучающихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач.

Итак, одна из проблем, с которой сталкивается преподаватель на занятиях в колледже: как развить познавательный интерес, как научить обучающихся думать над учебным материалом, рассуждать, как развить умение искать в тексте смысл и т. д. Соответственно, необходимо совершенствовать методы, формы и средства обучения, обеспечивающие широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. Инновационные методы и технологии выступают как средства обучения, обладающие целым рядом дидактических достоинств, направленных прежде всего не на механическое получение знаний, выработку умений и навыков, а на возрастание мотивации и познавательной активности обучающегося, на освоение различных способов познавательной деятельности.

Роль вопроса в познавательной деятельности — проблема, ведущая свою историю еще с античных времен и широко разрабатываемая в наше время. Начиная с Сократа [1, с. 308], вопрос рассматривался как источник внутреннего и внешнего диалога, в процессе которого происходит постижение истины. Метод Сократа базируется на прове-

дении диалога между двумя индивидуумами, для которых истина и знания не даны в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск. Этот метод часто подразумевает дискуссию, в которой собеседник, отвечая на заданные вопросы, высказывал суждения, обнаруживая свои знания или, напротив, свое неведение.

Современные исследователи психологии мышления Е. С. Белова [2, с. 58], А. М. Матюшкин [3, с. 121], Н. Б. Шумакова [4, с. 96] рассматривали вопрос как неотъемлемый элемент структуры мышления и познания окружающей действительности. Логическую природу вопроса анализировали философы и логики: А. Д. Гетманова [5], Ю. И. Зуев [6], Н. И. Кондаков [7] и др. С. И. Архангельский [8, с. 262], В. Бертон [9, с. 24], Н. Г. Дайри [10, с. 142] и др. изучали дидактические аспекты вопроса, говоря о его бесспорной познавательной роли. Методика применения вопроса исследовалась К. П. Королевым [11], З. А. Смирновой [12].

Большинство из названных исследователей солидаризировались в том, что действительно полезным можно назвать вопрос, на который не просто нужно ответить, основываясь на учебнике или лекции, а «запустить» все, что имеется в арсенале обучающегося — от логики до жизненного опыта. Недаром до сих пор известностью пользуется майевтика Сократа как метод получения знаний через наводящие вопросы. Правильно спросить учащегося — значит запустить его мыслительные процессы, а не заставить всего лишь реагировать на внешний раздражитель. Речь о том, что умело поставленные вопросы могут спровоцировать усиленный интерес к проблеме, дискуссию, обсуждение, выявить потребность в дополнительном изучении учебного материала, включить воображение и эмоции.

Несмотря на общее признание того, что вопросу принадлежит важная роль в процессе постановки и поиска решения задачи, в осуществлении процессов понимания и достижении нового знания, систематического изучения вопроса в структуре познавательной активности, включающей порождение проблемы и формирование мыслительной задачи, решение и обоснование найденного решения, не проводилось. В результате функционирования вопросов в мыслительном процессе особенности проявления активности субъекта в проблемных ситуациях остаются малоизученными.

Попробуем раскрыть активизирующие возможности вопроса в познавательной деятельности обучающихся на занятиях по деловому общению в колледже, которые можно строить посредством внедрения в процесс обучения следующих организационно-педагогических условий:

1) условия, связанные с направленностью вопросов и организацией беседы:

- обеспечение учебного процесса вопросами, направленными на активизацию познавательной деятельности обучающихся, т. е. соответствующими определенному виду познавательной и мыслительной деятельности;
- организация работы с вопросами в соответствии с особенностями учебной дисциплины, содержанием, которое подлежит усвоению, этапами работы над этим содержанием и этапами проведения занятия в зависимости от его типа;
- построение вопросов в логической последовательности в сочетании с другими видами деятельности, регулирование их количества;
- профессиональная направленность вопросов преподавателя;

2) условия, связанные с взаимодействием преподавателя и обучающихся:

- умение преподавателей правильно формулировать вопросы и их способность доносить мысли до обучающихся;
- понимание обучающимися значимости, смысла выполняемой деятельности (работы по вопросам);
- создание ситуации комфортности и сотрудничества, активности во взаимодействии с обучающимися;
- продолжительность работы с вопросами на занятиях на основе психофизиологических особенностей обучающихся.

Подготовка к занятию заключается в разработке методических рекомендаций повышения эффективности познавательного процесса средствами вопросов к каждому занятию в рамках дисциплины «Деловое общение» с целью активизации познавательной деятельности обучающихся. Методические рекомендации предполагают обозначение темы занятия, определение характера вопросов по характеру мыслительной и познавательной деятельности, этапы работы над содержанием, которое подлежит усвоению, или этапы проведения занятия в зависимости от его типа (форма таблицы 1).

Таблица 1

Вопросы и задания (дисциплина, тема, тип занятия)

Методический аппарат (вопросы и задания)	Характер вопросов (мыслительная деятельность, инициируемая вопросом)	Характер познавательной деятельности, вытекающий из вопроса	Этапы работы над учебным содержанием, которое подлежит усвоению или этапы работы на занятии, в зависимости от его типа
1.			
2.			
3.			
4.			

Предпочтение в методических рекомендациях следует отдавать вопросам и заданиям, направленным прежде всего на поиск новых знаний, установление различных связей между предметами или явлениями, сравнение предметов, явлений, различных понятий по их свойствам и признакам, установле-

ние их сходства и различия, выделение главного в содержании, свойствах, предметах, действиях, практическое применение знаний в новых ситуациях и другие мыслительные действия со знаниями. Таким образом, каждый вопрос нужно анализировать с точки зрения его активизирующих возможностей.

Занятия целесообразно составлять поэтапно в зависимости от их типа (проверка домашнего задания, изучение нового материала, повторение и закрепление полученных знаний, упражнения по формированию умений и навыков и т. д.). Соответственно, вопросы необходимо формулировать с учетом особенностей каждого этапа занятия и целей, которые ставятся преподавателями на каждом этапе. Одновременно следует учитывать и этапы работы над тем содержанием, которое подлежит усвоению: законы, понятия, действия и т. д.

Вопросы необходимо выстраивать в логической последовательности, разнообразить по форме и содержанию в сочетании с другими видами деятельности, регулировать их количество. Надо сказать и о том, что в методических рекомендациях не следует исключать вопросы репродуктивного характера, использование которых, на наш взгляд, необходимо для проверки усвоения учебного содержания, раскрытия смысла слов, выражений и высказываний какого-либо текста, с которым работают обучающиеся, обогащения знаний и личного опыта учащихся и т. д.

Второй этап (процесс работы по вопросам) рекомендуется начинать с постановки перед обучающимися цели предстоящей деятельности: получение новых знаний для расширения своего кругозора и обогащения личного опыта, раскрытие смысла слов, выражений и высказываний, усвоение законов, формирование понятий, представлений об изучаемом предмете или явлении окружающей действительности и т. д. Для обеспечения учебного процесса вопросами, соответствующими определенному виду познавательной деятельности (частично-поисковый, поисковый, творческий) следует предварительно анализировать их активизирующие возможности.

Необходимо уделять внимание на занятиях созданию ситуации комфортности и сотрудничества, активности во взаимодействии со студентами, созданию спокойной, доверительной обстановки во время беседы. Не только преподаватели должны осуществлять воздействие на студентов посредством вопросов и других методов и приемов обучения, но и студенты должны быть равноправными участниками учебного процесса. Поэтому любому преподавателю нужно руководствоваться в своей работе дидактическими, психологическими и методическими принципами (положениями), которые касаются прежде всего взаимодействия студентов и преподавателя, непосредственно самой работы по вопросам и заданиям, а также учебного процесса в целом.

Планируя работу на занятии, следует учитывать особенности возраста обучающихся. Возраст студентов первого курса 15–17 лет. Обучающиеся могут удерживать свое внимание не более 20–25 минут, а некоторые студенты еще меньше. Исходя из этого следует четко определять время на занятии для работы по вопросам.

Работу по вопросам полезно строить в логике будущей профессии, что должно стимулировать познавательную активность обучающихся и интерес студентов к выбранной специальности. Приведем примеры некоторых вопросов, направленных на их будущую профессиональную деятельность. При изучении темы «Этические нормы телефонного разговора» на занятии по деловому общению:

– нужно ли уметь разговаривать по телефону автомеханику или начальнику автомобильной сервисной службы с людьми, которые звонят в сервисный центр, и почему?

При изучении темы «Конструктивная критика»:

– зачем нужно знать и применять правила конструктивной критики? (установление причинно-следственных связей, поисковая познавательная деятельность). Темы для телефонного разговора преподавателю и студентам следует предварительно обсудить, после чего обучающиеся могут работать малыми группами, распределяя между собой роли. После этого составленные диалоги можно зачитывать по ролям.

Финальный этап заключается в контроле и оценке при подведении итогов работы по вопросам и заданиям. Любая учебная деятельность, в том числе и работа студентов по вопросам и заданиям, должна быть оценена, чтобы учащиеся понимали, какого результата в работе они достигли. Любой результат, тем более положительный, будет стимулировать желание у студентов работать на занятиях и в дальнейшем ставить и достигать новых целей, улучшать результаты своей учебной деятельности. Таким образом, студенты должны научиться более конструктивно вести диалог, отвечать на вопросы, четко формулируя свои ответы, т. е. не просто давать полный и грамотный ответ на задаваемый вопрос, но и обосновывать его, стать равноправными участниками диалога.

1. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М. : Просвещение, 1981. 582 с.

2. Белова Е. С. Диалогическое взаимодействие в процессе решения школьниками мыслительных задач : дис. ... канд. психол. наук. М., 1990. 189 с.

3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1975. 368 с.

4. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.

5. Гетманова А. Д. Логика : учеб. для студентов педагогических вузов. М. : Высшая школа, 1989. 287 с.

6. Зуев Ю. И. Логическая интерпретация вопроса // Логико-грамматические очерки. М. : Высшая школа, 1961. 198 с.

7. Кондаков Н. И. Введение в логику. М. : Наука, 1967. 467 с.

8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. М. : Высш. шк., 1980. 368 с.

9. Бертон В. Принципы обучения и его организация: пер. с англ. / под ред. Г. П. Вейсберга, Е. В. Гурьянова. М. : Учпедгиз, 1934. 350 с.

10. Дайри Н. Г. Проверка знаний и познавательная деятельность класса: исследования в обучении истории. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 159 с.

11. Королев К. П. Беседа как метод сообщения новых знаний в 5–7 классах школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1954. 16 с.

12. Смирнова З. А. Вопросы и задания учителя как средство активизации мышления учащихся при сообщении новых знаний на уроке : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1960. 16 с.

ТРЕНДЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В статье проанализированы понятия «тренд» и «тенденции» применительно к современной образовательной практике. На основе междисциплинарного контекстного осмысления данных понятий и анализа актуальных оценок перспектив развития образования представлены «рабочие» трактовки терминов «образовательные тренды» и «образовательные тенденции», проведено их сравнение, выделение общего и особенного.

Ключевые слова: образовательные тренды, образовательные тенденции, развитие образования, моделирование и прогнозирование образовательного пространства.

Многочисленные исследования, посвященные анализу состояния и прогнозу развития системы образования, уделяют значительное внимание направленности изменений различной временной отдаленности вплоть до футуристических модельных описаний формам образовательной практики, прогнозной востребованности отдельных отличных от типовых моделей образования, что, несомненно, способствует выявлению ведущих тенденций и фактических трендов образования, позволяя моделировать изменения в образовательном пространстве. Так, в интервью HP-Portal (HP — Сообщество и публикации) «“Навыки XXI в.”: новая реальность в образовании» профессор Мельбурнского университета Патрик Гриффин, руководитель международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI в. ATC21S, выделил, по нашему мнению, один из ведущих трендов современного образования, отметив, что «ключевыми навыками, определявшими грамотность в индустриальную эпоху, были чтение, письмо и арифметика. В XXI же веке акценты смещаются в сторону умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу» [1] и «рамочно» представил видение коллективом ученых сущностных изменений в системе образования на примере ряда апробированных форматов организации эффективного образовательного пространства, в том числе экзаменационных процедур.

Неизменно актуален вопрос «что делает образование самым мобильным социальным институтом, остро принимающим на себя и реагирующим на любые изменения общества, и одновременно статичным, демонстрирующим свою устойчивость и целостность порой вне зависимости от социальных и экономических изменений?». Чтобы разобраться в данном вопросе и сформулировать собственную исследовательскую позицию, обратимся к анализу различных теоретических позиций, в том числе на междисциплинарном уровне.

Во-первых, считаем важным определиться с содержанием термина, относительно нового для педагогической теории, — образовательные тренды. В социологии, экономике и ряде других областей знаний понятие «тренд» использу-

TRENDS AND TENDENCIES OF THE MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

The article analyses concepts “trend” and “tendency” in the context of the modern educational practice. It presents an “acting” interpretation of “educational trends” and “educational tendencies”, their comparison and selection of common and unique features based on the interdisciplinary contextual comprehension of the concepts and analysis of the relevant assessments of the prospects of education.

Keywords: educational trends, educational tendencies, education development, modeling and forecasting of educational space.

ется достаточно давно и определяется как основная тенденция изменения. Например, в математических науках можно встретить описание посредством уравнений линейных или логарифмических трендов, в экономике обнаружить описание трендирования движения ценообразования (т. е. описание определенной совокупности изменений цены).

Что же мы имеем в отношении образования и, соответственно, других социальных институтов?

Если обратиться к этимологическому анализу понятия «тренд», то можно обнаружить, что это слово представляет собой кальку с английского языка: «trend» в переводе с английского означает «тенденция», и других значений у данного слова не обнаруживается. В то же время в отечественной практике сформировалось четкое разделение между трендом и тенденцией, делая данные термины не синонимичными, а сопоставимыми, поскольку в отечественной языковой научной практике закрепилось понятие устремленности, направленности, фиксируемой/прогнозируемой как востребованной и/или популярной в ближайшее время. Кроме того, тренд используется в формате «возможного, вероятностного вектора или пути развития».

Вновь обратимся к опыту экономической теории и практики. Экономисты определяют долгосрочный тренд — с жизненным циклом в год-два, среднесрочный — около полугода, а краткосрочный — не более месяца [см., например: 2; 3]. Несомненно, перенос термина из одной научной сферы в другую не означает его точного копирования в характеристиках и показателях, термин «приспосабливается», позволяя описывать некую уникальную совокупность конкретной науки. Аналогичную картину мы можем наблюдать при включении в педагогическую научную палитру понятия «тренд». Полагаем бесперспективным и не соответствующим сущности образовательного пространства выделение образовательного тренда продолжительностью менее полугода, что определяется опять-таки спецификой данного социального института, сопряженного со всей социальной сферой.

Обратимся к понятию «тенденция», традиционному для педагогической науки. В переводе с латинского слово «тенденция» означает стремление, направление. Например,

А. С. Бермус описывает тенденции в образовании как направленность и неразрывно связывает ее с феноменом гуманитарного знания: «Педагогическое знание (педагогика), как и любой феномен гуманитарного знания, неоднородно и изменчиво. Некоторые из этих изменений обладают направленностью (носят характер тенденций). К их числу относятся натурализация, технологизация, гуманизация, гуманитаризация и фундаментализация знания» [4, с. 4]. Существует и другой подход к выделению совокупности основных тенденций развития образования: выделяют традиционное, рационалистическое и феноменологическое направления. Отметим также позицию Н. Е. Мойсеюк, которая зафиксировала 12 актуальных тенденций развития образования, определяя в качестве центральной идеи идею развития целостной человеческой личности: гуманизация, гуманитаризация, национальная направленность образования, открытость, перенос акцента с собственно учебной деятельности педагога на продуктивную учебно-познавательную, переход от преимущественно информативных форм к методам, формам и технологиям обучения с использованием элементов проблемности, научного поиска, резервов самостоятельной работы, творческая направленность образовательного процесса, непрерывность образования и ряд других [5]. В данном контексте рассматриваются и другие понятия, в частности педагогическая диагностика, педагогическое проектирование, развитие, образовательная задача и др. [6].

Таким образом, полагаем обоснованным появление в педагогической терминологии понятия «образовательный тренд» и его отличия от содержания понятия «образовательные тенденции»: каждое из этих понятий зафиксировало определенный контекст образовательного пространства. Так, если образовательный тренд можно обозначить как вызывающий интерес инновационный прорыв, своеобразный «модный пробный шар», то образовательная тенденция характеризуется совокупностью выявленных закономерностей, пролонгированных на некоторый более или менее продолжительный период.

Посмотрим, какие образовательные тренды (модные явления) можно наблюдать. В данной связи нас заинтересовала работа Центра образовательных разработок бизнес-школы Сколково, представившего аналитический обзор актуального отчета NMC Horizon по прогнозному видению образования в пятилетней перспективе (конкретно — высшего, но полагаем разумным учитывать заявленные формации и в отношении других компонентов образовательного пространства в силу их преемственности и прочной взаимосвязи) [7]. Всего выделено 10 трендов; выделим ключевые, на наш взгляд. Во-первых, это обучение реальным практическим навыкам с ориентацией на их будущую профессиональную востребованность и профессиональный рост. Наша позиция в отношении данного тренда достаточно дискуссионна. Правильным ли будет понимать, что данный тренд направлен на изменение соотношения в образовательном пространстве между фундаментальными, собственно теоретическими знаниями и собственно практико-ориентированными? К тому же, как данный тренд соотносится с другим, в логике которого фиксируется позиция «Непрерывное обучение — основа высшего образования», ориентирующая на необходимость постоянного обновления знаний, системное повышение ква-

лификации, разработку стимулов для обучения и студентов, и профессионалов? Во-вторых, выделена в качестве тренда потребность создания процессов оценки навыков на индивидуальном уровне, т. е. персонификация оценивания.

Какие же образовательные тенденции фиксирует отечественное научное сообщество? Обратимся к позиции В. Л. Крайник, постулирующего, что «от того, насколько высшее образование соответствует актуальным запросам времени, зависит благосостояние населения государства, его экономическая стабильность и внешнеполитический статус. Это выводит развитие высшего образования в ранг приоритетных задач государственной политики России» [8, с. 82]. Автор отмечает, что одной из очевидных тенденций развития современной системы высшего образования выступает потребность «корректировки форм реализации и содержания вузовских образовательных программ с целью их соответствия современному уровню гуманитарного, естественнонаучного знания и его технологического сопровождения» [8, с. 82]. Анализируя тенденции и закономерности развития высшего образования, он заявляет, что данные тенденции выступают «предпосылками наиболее важного и принципиального тренда в развитии российской системы высшего образования. Речь идет о появлении в стране университетов нового поколения, основанных на совершенно иных образовательных идеях и методологических принципах. Эта тенденция полностью соответствует закономерностям развития образовательных систем в глобальном, мировом масштабе» [8, с. 84]. Таким образом автор связывает в единое и неразрывное целое образовательные тренды и образовательные тенденции.

Так все-таки в какой мере стоит учитывать образовательные тренды, если учесть, что наиболее продолжительный живет не более двух лет? На наш взгляд, ориентация на тренды позволяет сделать образовательное пространство более актуальным и значимым, позволяя ориентировать предметное содержание. В то же время учет образовательных тенденций позволяет видеть его не просто актуальным, а пролонгировано и проблемно важным. Данная позиция обусловлена и уникальностью образования как социального института, работающего с человеком, для человека, удовлетворяя не только его сегодняшние ожидания и востребованности, но и ожидания в отдаленном будущем. В контексте процесса подготовки будущих педагогов это особенно важно. Как отмечает М. Н. Ахметова, «среди ключевых идей, вокруг которых структурируется знание, выделяется прежде всего проблемно-поисковая деятельность будущих учителей, развивающая их творческий потенциал и готовность к проектированию и реализации педагогических технологий» [9, с. 16]. Вектор «информация — знание» априори закреплен как личностная характеристика: знание нельзя передать, его можно только личностно простроить, присвоив/переработав информацию, сделав ее личностно значимой.

1. Навыки XXI века: Новая реальность в образовании // HP-Portal (HP — Сообщество и публикации). URL: https://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii?utm_source=relap&utm_medium=block&utm_campaign=relap1 (дата обращения: 18.12.2018).

2. Кузык Б. Н., Кушлин В. И., Яковец Ю. В. Прогнозирование, стратегическое планирование и национальное про-

граммирование : учеб. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Экономика, 2011. 604 с.

3. Румянцева С. Ю. Проблема движения экономической материи и механизм экономического цикла // Проблемы современной экономики. 2012. № 1 (41). С. 29–34.

4. Бермус А. С. Теоретическая педагогика : учеб. пособие. Ростов н/Д., 2010. 143 с.

5. Мойсеюк Н. Е. Педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 5-е изд., доп. и перераб. Киев : Саммит-книга, 2007. 655 с.

6. Новиков А. М. Педагогика: Словарь системы основных понятий. М. : Издат. центр ИЭТ, 2013. 268 с.

7. Назайкинская О., Овчинникова Н. 10 трендов будущего образования. URL: [http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-](http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/)

[trendov-budushhego-obrazovaniya/](http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/) (дата обращения: 10.04.2019).

8. Крайник В. Л. Высшее образование в России: тенденции и перспективы развития // Биологический вестник Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого. 2015. № 1а (14). С. 81–85.

9. Ахметова М. Н. Проблемно-модульный и заданный подходы в подготовке студентов к проектированию и реализации педагогических технологий // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 7–20.

© Черепанова Т. Б., 2019

УДК 373.51

Науч. спец.: 13.00.01

ОЦЕНИВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ФОКУСЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕНДОВ

Цель данной статьи состоит в обобщении и систематизации восприятия оценивания как педагогической технологии в системе современного отечественного образования.

Теоретически описана совокупность современных воззрений на процесс и результат оценивания. Трактовка оценивания как педагогической технологии дало возможность уточнить понятие компетенции как интегрированной характеристики качеств личности.

Рассмотрение оценивания как педагогической технологии с учетом образовательных трендов позволяет рассматривать оценивание в целом как развивающуюся систему, способствующую развитию образовательного потенциала личности обучающегося и его востребованности в обществе.

Ключевые слова: оценивание, педагогическая технология, образовательные тренды, компетенции, обучение, уровень образования, качество образования.

ASSESSMENT AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE FOCUS OF EDUCATIONAL TRENDS

The purpose of this article is to summarize and systematize the perception of assessment as a pedagogical technology in the system of modern national education.

It describes theoretically a complex of modern views on the process and the result of assessment. The interpretation of assessment as a pedagogical technology made it possible to specify the concept of competence as an integrated characteristic of personal qualities.

Considering assessment as a pedagogical technology according to the educational trends allows us to regard assessment in general as an evolving system that provides the development of the educational potential of a student's personality and his social relevance.

Keywords: assessment, pedagogical technology, educational trends, competences, training, level of education, quality of education.

Система образования может быть охарактеризована в целом как система саморазвивающаяся, органически связанная с системой развития общества. Устойчивость системы образования может быть охарактеризована как очень высокая, и изменения в ней происходят очень медленно. Здесь мы будем рассматривать актуальную образовательную реальность, а именно систему оценивания как педагогическую технологию (как показывает анализ современной научной литературы, эта проблема сегодня, пожалуй, наиболее острая среди прочих).

Итак, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ фиксирует нормативное внимание на перечне сущностных определений, каждое из которых является «фокусным для системы отечественного образования в целом. Среди этих определений особое внимание в контексте нашего исследования

уделяется таким понятиям, как *обучение, уровень образования, качество образования* [1], поскольку именно они фиксируют внимание не только и не столько на творческом поиске в области педагогики и образования, но и на соблюдении некоего образовательного норматива.

В широко известном докладе ЮНЕСКО отмечается, что «XXI в. потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности» [2]. Там же определены приоритеты современного образования: *научить получать знания*, т. е. учить учиться; *научить трудиться* — работать и зарабатывать, т. е. учение есть учение для труда; *научить жить*, это учение — для бытия; *научить жить вместе с другими*, часто не похожими на тебя, *людьми* — это учение для совместной жизни. Утверждается также, что «непрерывное образование позволяет внести определенный порядок

в последовательность различных ступеней образования, обеспечить переход от одной ступени к другой, разнообразить и повысить значимость каждой из них. Именно это позволит нам избежать драматической дилеммы, заключающейся в том, что либо необходимо производить селекцию, увеличивая тем самым отсев и риск, связанный с отторжением, либо применять эгалитарный подход, который может воспрепятствовать развитию талантов» [2].

В свое время Лев Николаевич Толстой, автор и создатель школы в Ясной Поляне и одноименного педагогического журнала, а не только классик русской литературы, отмечал, что важно не количество знаний, а качество их. И если вопрос качества образования в целом зафиксирован, то вопрос оценивания, имеющий разные форматы существования в современной практике, достаточно дискуссионен. В частности, исследователи дискутируют о соотношении и разделении ряда понятий (например, компетенция/образовательный результат, индивидуальная образовательная траектория/программные требования, образовательный результат/результат образования), а также — традиционно — о синонимии и/или различии понятий «оценка» и «отметка».

Оценивание в концепте современных научных позиций выступает как педагогическая технология, а именно — как система принципов и правил, приемов и методов, способствующих достижению поставленной цели, решению определенной совокупности задач. Понятие «педагогическая технология» является более «молодым» по сравнению с понятием «оценивание», но именно технологичность делает оценивание инструментом достижения качественного результата процесса образования в целом, позволяющим не только конкретизировать, но и диагностировать цели обучения, структурировать и оптимизировать содержание образования, а также решать частные задачи обеспечения общего уровня подготовленности обучающихся.

В книге «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников» Ш. А. Амонашвили писал о социальной значимости отметок [3]. По нашему мнению, в рамках реализации ФГОС идеи этого ученого и педагога находят наиболее полное отражение, так как понятия «отметка» и «оценка» стали единым целым, дополняющими друг друга как на формальном, так и на неформальном уровнях обучения, когда оценка рассматривается как процесс, деятельность оценивания, а отметка — как результат этой деятельности. «Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого она была сотворена, это уже не зависящая от оценки действительность» [4, с. 78].

В данной связи, полагаем, особую значимость приобретает социальная характеристика оценивания, состоящая в нацеливании на пролонгированно востребованный результат обучения, что меняет представление не только о процессе обучения, но и о его результатах, формируя новые сценарии системы образования даже для традиционных форм и методов. Так, дополнение знаниевой парадигмы компетентностными характеристиками, сформировавшими более сложную парадигму — компетентностную, изменило в целом подход к организации образовательного процесса.

Обратимся к истории вопроса об оценивании результата обучения, которая насчитывает ровно столько же времени,

сколько существует образование как процесс социальной практики. В основу системы оценивания на самом раннем этапе ее формирования было положено соответствие поставленной цели и степени успешности ее достижения, а также обеспечение принципа максимальной объективности в оценке (хотя данный принцип коррелируется нормативным знанием и фиксируемыми изменениями обучающегося относительно собственного прежнего уровня и уровня других обучающихся).

Отечественная практика оценивания посредством баллов может быть отнесена к началу XIX в., когда в гимназиях стали применяться отметки от «0» до «5», когда «5» ставилась за безупречное, идеальное освоение знаний, а «0» в том случае, если ребенок не смог продемонстрировать вовсе никакого результата (об истории оценивания, в том числе и более раннего периода, посвящено исследование В. В. Григорьева [см. 5]).

На нормативном уровне система оценивания утверждалась неоднократно. Так, первыми документами в этом направлении можно назвать регламенты Министерства народного просвещения о введении единой системы оценивания учебных успехов учащихся всех видов учебных заведений (введение четырехбалльной системы, 1819 г.), а также «Положение для постоянного определения или оценки успехов в науках» (1837 г.), в рамках которого была установлена пятибалльная шкала оценивания. Именно такая система оценивания (с учетом изменений 1846 г.) продолжала действовать в России вплоть до революции 1917 г. и после перерыва в почти два десятка лет с 1935 г. по настоящее время [6].

Сложившаяся пятибалльная система оценивания (а по факту — четырехбалльная, поскольку «единица» в качестве отметки быстро вышла из оборота) действует в общеобразовательной практике и сегодня, правда, не являясь универсальной и единственной.

Особо стоит отметить опыт внедрения в конце 1990-х гг. стобалльной системы оценивания [см. 7]. В чистом виде данная практика осталась в ряде школ и ныне, но не получила массового распространения и признания. Вместе с тем в трансформированной форме она применяется, получив название балльно-рейтинговой, когда каждое задание в зависимости от сложности и нестандартности оценивается по некоей шкале, а также используется при итоговом оценивании по результатам выпускных экзаменов (ЕГЭ). В целом система оценивания вне зависимости от ее формальной выраженности должна отвечать принципам оптимальности, корректности и объективности, технологичности и универсальности, быть единой для всех предметных областей и видов образовательной деятельности.

В настоящее время общая формула оценивания (или прилежания, как фиксированный результат учебных успехов оценивали раньше) логико-структурно состоит из трех основных конструкторов:

1) мотивирующий конструктор, который ориентируется на оценивание первоначального уровня обучающихся в разных аспектах (предметный, метапредметный, личностный и др.), на понимание ими предстоящей деятельности и формирование потребности и интересов;

2) формирующий конструктор, который включает анализ понимания, стимулирование метапознания, принятие зна-

чимости процесса обучения, собственно мониторинговые процедуры по фиксации изменений;

3) итоговый конструкт, ориентированный на демонстрацию результата и способность к представлению и использованию полученного образовательного эффекта.

Такая «формула» может быть конкретизирована в отношении образовательных результатов в различных видах: в виде цифр и букв, словесных характеристик и т. д. (прохождению промежуточной и итоговой аттестации посвящены две статьи шестой главы Закона «Об образовании в Российской Федерации» — ст. 58 и ст. 59 [1], в которых четко определен порядок прохождения и оценивания, но не конкретизирована форма оценивания).

Модифицированная форма балльно-рейтингового оценивания позволяет повысить мотивацию обучающихся к систематической работе не только по предметным областям, но и мотивировать их на развитие образовательного потенциала обучающегося, сформировать уникальную персональную систему самоконтроля и рефлексии, способствовать всестороннему развитию личности.

Как утверждает в своем исследовании Е. Г. Бойцова, актуальная система оценивания должна обладать некоторой совокупностью свойств, среди которых наиболее важные следующие: не только отражать степень достижения учебной цели обучающимся, но и фиксировать ошибки; «быть инструментом адекватной педагогической оценки и средством самооценки учащегося»; обладать многогранностью и быть индивидуальной в отношении каждого обучающегося [8].

Современное видение средств оценивания результатов обучения основывается на классификации, предложенной Н. Гронлундом (N. Gronlund) [9] и схожей классификацией М. Б. Челышковой [10] и А. Н. Майорова [11] (именно эта классификация легла в основу оценивания в рамках реализации ФГОС ООО): входное тестирование; формирующее и диагностическое тестирование; тематическое, итоговое, рубежное тестирование.

Вместе с тем дискуссионность проблемы оценивания все еще высока, поскольку декларируемое доминирование компетентного подхода в образовании предполагает и корректировку векторов оценивания результатов обучения. В данном контексте интересны предложения В. П. Симонова [12] (принцип конкретизации классического понимания знаний, умений и навыков через систему показателей уровней обученности: процентное соотношение уровня знакомства с материалом, запоминания, понимания, умений и навыков, а также их перенос) и исследовательская позиция М. М. Поташника [13], согласно которой оценка качества образования, а, следовательно, и оценивание невозможны без учета освоения знаний, умений и навыков так же, как и невозможно оценивание, ограниченное исключительно результатом формулы «знание + умения + навыки».

В целом оценивание, как система, реализует ряд основных функций, ведущими из которых являются диагностирующая, констатирующая, информационная, контролирующая, а также функция прямого воздействия (регулирующая и мотивационная).

В мировой образовательной практике нет единообразия в системе оценивания. В ряде стран существует уникальная

национальная система: оценивание может быть по двухбалльной системе (зачет/незачет), по пятибалльной (Россия, Австрия, Германия, Эстония), шестибалльной (Польша), семибалльной (Финляндия), десятибалльной (Латвия, Молдова, Белоруссия), двенадцатибалльной (Украина), двадцатибалльной (Франция, Тунис), столбалльной (Болгария, Япония), литерной (США), а в Великобритании, например, традиционное оценивание осуществляется не отметками, а словесно (добавим, что сочетание словесной и пятибалльной систем оценивания наблюдается, например, в Германии). Наряду с этим наличествуют и международные системы оценивания, позволяющие проводить сравнительные оценочные исследования.

Анализируя системы оценивания в разных странах, можно выделить некоторую общую совокупность регламентных показателей (вне зависимости от того, лучший результат отмечается более высокой или наименьшей цифрой отметки), а именно:

- объектом оценивания выступают результаты урочной и домашней работы обучающихся;

- оцениванию подлежат различные формы деятельности (устная, письменная, графическая, практическая; индивидуальные, самостоятельные, контрольные и творческие работы);

- отметки фиксируют минимальный, начальный, средний, достаточный и высокий уровни результативности (в зависимости от принятой национальной системы оценивания уровни могут объединяться или, наоборот, разделяться на частные); важно, что каждый последующий уровень обязательно включает в себя требования предыдущего.

В настоящий момент состояние отечественной системы образования характеризуется как этап реализации Федеральных образовательных стандартов основного общего образования, а, следовательно, и отработкой механизмов оценивания, соответствующих им. «Направленность содержания образования на достижение целостной совокупности предметных, метапредметных и личностных результатов учащихся проявляется в том, что возрастает роль процедурных и оценочных знаний, уменьшается доля информационных знаний, вводятся рефлексивные знания, расширяются межпредметный и надпредметный контексты знаний» [14, с. 115].

В логике требований ФГОС оценочные ситуации ориентированы на индивидуальную оценку педагогом деятельности обучающегося, когда точкой отсчета становится сам обучающийся, уровень его развития и учебных, личностных запросов, когда оценка используется как механизм развития и осуществления обратной связи для дальнейшего развития обучающегося, для контроля и коррекции его познавательного интереса, критической позиции обучающегося в оценке собственных успехов и успехов своих товарищей, а также (что немаловажно) для создания комфортной образовательной и воспитательной ситуации.

Ранее мы контурно обозначили основные виды оценивания: стартовая диагностика; текущее оценивание; итоговое оценивание. В таком контексте прочтения процедуры оценивания она выглядит как перманентная, от объективности которой зависят и качество обучения, и адекватность решения многих дидактических и воспитательных

задач. Поэтому оценка стимулирует не только и не столько успеваемость, но и такие личностные качества, как честолюбие, способность критически подходить к достигнутому результату, развитию самооценки и самокоррекции, повышает мотивацию, выступает стимулом деятельности и поведения в будущем.

Критериями и показателями оценки качества образования выступают три основных компонента:

- собственно образовательные результаты обучающихся;
- условия достижения результатов;
- цена достижений образовательных результатов.

Процедура современного оценивания ориентирована на критерии и принципы, имеет направленность на оценивание достижений обучающихся, на участие в оценивании самих обучающихся, разработку прозрачной системы критериев для оценивания, отсутствие открытого сравнения результатов достижений различных обучающихся, для нее характерно большое внимание к рефлексивным процедурам. Считается, что оценочные балльно-рейтинговые шкалы, электронные формы учета и контроля должны быть понятны и достаточно просты. С точки зрения обучающегося, чем система проще, тем понятнее. Кроме того, чем шкала шире, тем труднее обучающемуся осознать значимость оценки.

Контроль знаний и умений обучающихся — один из важнейших элементов учебного процесса. От его правильной организации во многом зависит эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество образования. Контроль эффективности усвоения материала является обязательным компонентом, востребованным на всех стадиях обучения. Система оценки качества знаний является одним из важных моментов повышения качества образования в целом [15].

В этой связи закономерным видится избрание ведущим подходом компетентностного, предполагающего выраженную способность применять умения и навыки, готовность к осуществлению различных видов деятельности в конкретных ситуациях. В такой трактовке компетенция выступает как интегрированная характеристика качеств личности, как результат подготовки выпускника образовательного учреждения для выполнения деятельности в определенной области, способности реализовывать на практике свою компетентность, обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивную деятельность, в целом — как способность, умение, возможности, навыки и понимание.

Важно отметить, что оценивание сегодня представляет собой триединую систему: пятибалльную (текущее обучение), многобалльную (на этапе ОГЭ коррелирующуюся с пятибалльной, имеющую внутри себя первичные и вторичные баллы за выполненные тестовые задания), а также оценку в форме портфолио, формируемого в течение не разовой контрольной процедуры, а рассредоточено в течение всего периода обучения, стимулируя при этом у обучающегося внутренний контроль за собственными образовательными и иными результатами, полученными на качественном уровне, характеризующими его уникальность и самооценку.

В такой триединной системе оценивания на первый план выходят не только и не столько баллы, которые даже в самой объективной форме все-таки субъективны и весьма

абстрактны (будь то «5», «46» или «100»), но мотивированное личностное развитие обучающегося. Особое место в современной системе оценивания занимают мониторинговые исследования, понимаемые как перманентная система контроля качества. Традиционно мониторинговые процедуры осуществляются посредством тестов, позволяющих проверить как локальные, так и модульные и системные предметные знания и навыки, обеспечивая прозрачность успеваемости как по отдельным предметам, так и по их совокупности, осуществляя в том числе выявление частных и общих изменений. Как утверждал Дж. Дьюи, идеал результата как противоположность умственного процесса, каким этот результат достигается, проявляется как в преподавании, так и в нравственной дисциплине.

Проблеме современной методики оценки посвящено много научных трудов. Наш исследовательский интерес привлекли работы С. Р. Шейхмамбетова и Р. Н. Сулейманова, описавшие актуальные подходы и приемы осуществления комплексных оценочных процедур [16].

Так, в фокусе рассмотрения данной проблемы формулируются принципиальные преимущества комплексного и многофакторного оценочного механизма, среди которых считаем необходимым выделить стимулирование и мотивацию обучающихся на систематическую работу в логике предъявленных объективных критериев; минимизацию случайности в проявлении результатов обучения; создание условий для отбора наиболее эффективных путей формирования предметных и метапредметных результатов обучения; ориентацию на развитие самооценки и критического отношения к образовательному пространству, навыков рефлексии и ряда других параметров, ориентирующих всех участников образовательного процесса на достижение прочного и качественного образовательного результата.

Итак, вспомним позицию Ш. А. Амонашвили о приоритете содержательной (безотметочной) оценки, точнее его аргументы против отметок. Их четыре основных: 1) отметка — это власть взрослого над ребенком; 2) отметка — это признание школой своего бессилия; 3) отметка — это «валютная» купюра в школьном и семейном рынках; 4) отметка — это способ соревнования детей. Позволим себе надеяться, что современная система оценивания, сочетающая в себе и балльную, и рейтинговую, и личностно-ориентированную составляющую (проектная деятельность, портфолио) позволяет создать сбалансированную критическую и оценочную зону комфорта для обучающихся и их родителей, и для педагогов. В таком ракурсе можно говорить о корректной системе оценивания, способствующей тому, что в конечном счете знания будут системными, а не фрагментарными, а потенциальные запросы личности будут полноценно реализованы.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=314380&fld=134&dst=1000000001,0&md=0.10758276141791101#09268872762927525> (дата обращения: 07.11.2018).

2. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within): Основные положения Доклада Между-

народной комиссии по образованию для XXI века. Издательство ЮНЕСКО, 1996. 31 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0090/1_0090-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 08.08.2018).

3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М. : Педагогика, 1984. 297 с.

4. Амонашвили Ш. А. Сущность отметки и оценки // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 2. С. 77–79.

5. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М. : Т-во Тип. А. И. Мамонтова, 1900 (репринтная копия, 2011 г.). URL: <https://www.litres.ru/valeriy-grigorev/istoricheskiy-ocherk-russkoy-shkoly/> (дата обращения: 05.09.2018).

6. Казакова И. А. Система оценивания знаний в историческом аспекте // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 153–157.

7. Гребнев Л. С. Общество, учебные заведения, академические свободы (Образование в России: Грань тысячелетий) // Образование в России. Федеральный справочник. М., 2003.

8. Бойцова Е. Г. Педагогические возможности педагогической технологии формирующего оценивания образовательных результатов учащихся основной школы // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2015. № 4. С. 76–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskie-vozmozhnosti-pedagogicheskoy-tehnologii-formiruyuschego-otsenivaniya-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya> (дата обращения: 12.11.2018).

9. Gronlund N. E. How To Construct Achievement Test. N. Y. : Prentice Hall, 1998.

10. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. М. : Логос, 2002.

11. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. М., 1998. 141 с.

12. Симонов В. П. Планирование в образовательных учреждениях : учеб. пособие (Серия: Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании. Кн. 2). М., 2004.

13. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. М. : Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

14. Крылова О. Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. СПб. : Лема, 2010. 355 с.

15. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М. : Народное образование, 2000; Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.

16. Шейхмамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1516–1519; Сулейманов Р. Н. Критерии оценивания: почему «УД≠61» и «ОТЛ≠100»? // Территория науки. 2014. № 6. С. 25–29.

© Черепанова Т. Б., Швабауэр О. А., 2019

УДК 37.01

Науч. спец.: 13.00.01

Н. И. Чуркина

N. I. Churkina

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматриваются теоретические и методологические проблемы использования культурологического подхода при исследовании педагогических проблем. Раскрываются основные концепции культуры, подходы к ее структурным элементам, источникам познания культурных объектов. На основе анализа существующих подходов, предлагается вариант использования культурологического подхода в педагогике, описание ведущих задач на каждом из этапов. Делается вывод, что возможности культурологического подхода в педагогике основаны на существующем многообразии трактовок культуры, что позволяет получать новые результаты в рамках отдельных концепций. Ограничения использования данного подхода связаны со сложностью для начинающих исследователей определиться в выборе той или иной концепции культуры, что влияет на весь ход исследования.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, ценности, традиция, текст.

CULTUROLOGICAL APPROACH: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS IN PEDAGOGY

The article deals with theoretical and methodological issues of using the culturological approach in the study of pedagogical issues. The basic concepts of culture, approaches to its structural elements, sources of knowledge of cultural objects are revealed. Based on the analysis of existing approaches, an authorial version of the use of the culturological approach in pedagogy is proposed, a description of the leading tasks at each stage. It is concluded that the possibilities of the culturological approach in pedagogy are based on the existing variety of interpretations of culture, which allows obtaining new results within the framework of individual concepts. There are limitations of the use of this approach that are related to the difficulty for novice researchers to determine the choice of a particular concept of culture, which affects the entire perspective of the study.

Keywords: culture, cultural approach, values, tradition, text.

Культура находится в центре исследовательского интереса представителей всех гуманитарных наук. Рассматривая возможности и ограничения применения культурологического подхода в педагогических исследованиях, необходимо для начала определить, в какой концепции культуры предполагается проводить исследование, на какое из множества определений культуры опираться. Разработано несколько классификаций культуры, к числу наиболее распространенных относятся следующие подходы.

Культура как норма. Этот подход впервые обосновал Э. Тайлор, который отмечал, что «культура слагается из знаний, верований, законов, обычаев, усвоенных человеком как членом общества», т. е. культура выступает как нормативная система регулирования общественных отношений. К данной группе принадлежали А. Кребер и К. Клакхон, авторы одной из самых известных классификаций культуры, и такие ученые, как Э. Сепир, К. Юнг и др.

Культура как традиция. Для ученых этой группы культура важна не только здесь и сейчас, она является охранительным элементом, исторической памятью народа. М. Мид писала о культуре как единстве всех форм традиционного поведения. Еще один сторонник данного подхода, социолог А. Моль, охарактеризовал культуру как «интеллектуальный аспект искусственной среды, которую человек создает в ходе своей социальной жизни» [1, с. 64].

Д. С. Лихачев писал о широких возможностях через культуру «управлять будущим, опираясь на ценности, идеи, заданные рамками предшествующей культуры, но история не только задает границы возможного, но и содержит указания на наиболее перспективные пути его развития» [2, с. 33].

Культура как инструмент преобразования человека и общества. Ученые, развивающие данные идеи, говорят о культуре не только в контексте преемственности, но и в контексте ее возможности изменения человека и общества. Эту позицию поддерживали многие ученые XX в.: Х. Ортега-и-Гассет, Б. Малиновский и др. Российский социолог А. С. Запесоцкий пишет о культуре как сотворенной человеком материальной и духовной среде его обитания, и способе преобразования его природных задатков и возможностей, условия развития творческих способностей и гуманизации общества [3].

Культура как особая сфера жизни. Представители этого подхода рассматривают культуру как обособленное, отличное от социальных процессов пространство. Так П. Сорокин определяет ее как «сверхорганический универсум, охватывающий представления, ценности, нормы, их взаимодействие и взаимоотношения». Многие ученые рассматривают культуру как высшую сферу жизни: «Духовная настроенность, выражающаяся в вере в постепенное и непрерывное нравственное и умственное совершенствование человечества (С. Франк); совокупность материальных и духовных ценностей (Г. Францев); духовное бытие общества (Л. Кертман); сотворенная человеком часть окружающей среды (М. Херскович). В. А. Лекторский пишет о культуре в разрезе веры: «Принятие реальности как культурной ценности предполагает веру в нее» [4, с. 14].

Второй важный вопрос, задающий логику культурологического подхода в педагогическом исследовании — это структура культуры. Несмотря на различие базовых под-

ходов, большинство ученых придерживается положения, согласно которому сущностное ядро культуры составляют традиционные (исторически сложившиеся) идеи, в первую очередь те, которым приписывается особая ценность. Центральным, системообразующим элементом культуры являются ценности, определяющие сознание и поведение людей во всех сферах жизни и конкретизирующиеся в нормах. Такое понимание структуры культуры указывает главный путь вхождения в культуру — воспитание, которое можно определить как процесс приобщения к ценностям. В культуре цель никогда не оправдывает средства. Средства являются допустимыми, только если они культурно санкционированы.

Помимо ценностей в культуре выделяют два относительно самостоятельных пласта: субстанциальная культура — совокупность результатов деятельности людей по созданию материальных и духовных ценностей, к этой относится и система общечеловеческих ценностей; вторая часть, которая меняется постоянно — система операционально-целесообразных ценностей, которые задаются изменениями в технологиях, технике и др. [5, с. 28].

Такое понимание структуры и компонентного состава культуры ставит важный исследовательский вопрос об источниках познания культуры. Если источниками материальной культуры могут быть культурные объекты (здания, предметы и др.), то духовная культура предстает, в основном, в форме текста, поэтому многие ученые системообразующим элементом культуры называют язык, текст. Как отмечал Ю. Лотман, язык — это код плюс его история. Или позиция А. Мацейна, выраженная в формуле «культура как человеческое творчество», культура может быть только языковой [6, с. 137].

М. М. Бахтин предложил расширенное толкование текстов, как единственного источника понимания человека:

- 1) как живая речь человека;
- 2) как речь, запечатленная на бумаге или любом другом носителе;
- 3) как любая знаковая система (иконографическая, непосредственно вещная, деятельностная и т. д.).

Он выделяет в понимании текста 4 акта:

- восприятие текста;
- узнавание и понимание значения в данном языке;
- узнавание и понимание в контексте данной культуры;
- активное диалогическое понимание, вхождение [7, с. 33].

Идеи М. М. Бахтина лежат в основе большинства современных концепций культурологического подхода. А. С. Запесоцкий выделяет три элемента культурологического подхода:

- рассмотрение изучаемой проблемы (предметной области в целом) через призму культуры как целостного механизма, имеющего определенную структуру и все характеристики системы (горизонтальный срез);
- исследование проблемы в контексте истории культуры (вертикальный срез);
- рассмотрение через призму системообразующих понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы, ценности, уклад и образ жизни [3].

Наиболее популярны три методологических ракурса в изучении явлений и процессов из поля культуры: исторический — время, место, последовательность смены.

В педагогическом исследовании этот вариант продуктивен в историко-педагогических исследованиях, предполагающих изучение и описание какого-то учреждения (например, школы) как явления культурно-исторического. Формально-функциональный вариант предполагает анализ структуры и функционирования культурных процессов. Тот же объект исследования в рамках этого подхода будет предполагать соотнесение ценностей школьного образования и культурных ценностей. В формально-временном (эволюционном) подходе изучение школы должно строиться через выявление особенностей ее изменения во времени, обнаружение преемственности ее компонентов на разных этапах, выявление устойчивых и инновационных характеристик.

Культурологический подход, помимо ключевых понятий и феноменов, таких как культура, ценности, традиция, включает и важное для педагогических исследований понятие «культурный шок». Американский антрополог Ф. Бок писал: «Культура в самом широком смысле слова — это то, из-за чего ты становишься чужаком, когда покидаешь свой дом. Пребывая в чужом обществе, ты будешь испытывать трудности, ощущение беспомощности и дезориентированности, что можно назвать культурным шоком» [8]. Причина культурного шока заложена в противостоянии старых и новых культурных норм, «своих» и «чужих» ценностей и традиций. Применение данной концепции к педагогическим явлениям позволяет понять причины многих вневременных конфликтов: отцов и детей, администрации и педагогов, педагогов и родителей, мальчиков и девочек и др. Найти педагогические приемы помощи в адаптации обучающихся к новым культурным, образовательным условиям.

Среди многочисленных вариантов использования культурологического подхода в гуманитарном исследовании нам представляется продуктивным алгоритм В. М. Розина. Он состоит из трех этапов: гуманитарная проблематизация материала (нужно осмыслить и объяснить проблему); сопоставление и анализ культуры и ее феноменов с другими культурами; вычленение ведущих черт, структуры и отношения, т. е. характеристики, определяющие основной строй культуры, которые обеспечивают ее устойчивость и жизнеспособность.

В рамках данного подхода Т. Б. Алексеевой была обоснована схема изучения педагогических явлений: гуманитарная проблематизация материала; характеристика исследуемого типа культуры; объяснение проблемы, исходя из характеристики исследуемого типа культуры [9].

Проведенное изучение характеристик предлагаемых подходов, их уточнение и соотнесение с задачами педагогических исследований, позволило раскрыть содержание каждого компонента культурологического подхода в педагогическом исследовании:

1) проблематизация материала — выявить интересные, необычные проявления, культурные инновации изучаемого педагогического явления, новшества, отличающие его от традиционных состояний;

2) сравнение с другими культурами — сопоставление анализируемого педагогического объекта (как части культуры) с другими (национальными, историческими и др.) культурами;

3) выявление структуры, компонентов исследуемого педагогического объекта в контексте структуры культуры (ценности, нормы, главные структуры и отношения, обеспечивающие устойчивость структуры);

4) вписать в культуру (исследуемый педагогический феномен как отражение культуры своего времени, страны и др.).

Проведенная апробация данной схемы на материале истории педагогического образования западносибирского региона показала, что такой ракурс позволил обнаружить новые, необычные практики регионального образования, выявить специфику истории становления педагогических учреждений региона, раскрыть ценности педагогического образования, ценности и нормы регионального педагогического сообщества, выделить связь и органическое единство педагогического образования с региональной культурой.

Таким образом, культурологический подход по-прежнему может и должен применяться в педагогических исследованиях, его продуктивность основана на существующем многообразии трактовок культуры, что позволяет получать новые результаты в рамках отдельных концепций. Культурологический подход может давать интересные результаты в исследовании не только проблем воспитания, но и обучения, истории образования. Ограничения использования данного подхода связаны со сложностью для начинающих исследователей определиться в выборе той или иной концепции культуры, что влияет на весь ракурс исследования.

1. Глотов М. Б. Социодинамическая концепция «мозаичной культуры» А. Моля как прообраз ее виртуальной модели: Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 64–66.

2. Файхтингер Й. По ту сторону методичного национализма. Перспективы культуры, исторической памяти и идентичности в Европе // Вопросы философии. 2007. № 9. С. 32–38.

3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М. : Наука, 2002. 454 с.

4. Лекторский В. А. Вера и знание в современной культуре // Вопросы философии. 2007. № 2. С. 14–24.

5. Миронов В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // Вопросы философии. № 2. 2006. С. 27–43.

6. Качераускас Т. Язык и культура в феноменологической перспективе // Вопросы философии. 2006. № 12. С. 137–144.

7. Костикова Л. П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию // Педагогика. 2008. № 6. С. 28–35.

8. Ионин И. Г. Социология культуры. М. : НИУ ВШЭ, 2004. URL: <https://www.coursehero.com> (дата обращения: 12.05.2019).

9. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании. СПб. : Книжный дом. 2008. 302 с.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ:
ОПЫТ ПРОБЛЕМНОГО АНАЛИЗА**

В статье на основе актуальных методологических подходов к современному образованию обосновывается тезис о необходимости включения в профессиограмму будущего педагога проектных и прогнозных компетенций. Представлены принципы построения разработанного и апробированного нами курса «Педагогические технологии в современном гуманитарном образовательном пространстве», нацеленного на формирование у будущих педагогов специальных компетенций.

Ключевые слова: проектирование, прогнозирование, компетентностные модели, педагогические технологии, гуманитарное образовательное пространство.

**PROJECTION AND FORECASTING
IN EDUCATIONAL PRACTICE:
THE EXPERIENCE OF PROBLEM ANALYSIS**

The article substantiates the thesis on the necessity of including projecting and forecasting competencies into the future teacher profессиограм based on actual methodological approaches to the modern education. It presents the program requirements for the developed and tested by us course "Pedagogical technologies in the modern humanitarian educational space" aimed at the formation of future teachers' special competencies.

Keywords: projection, forecasting, competency model, educational technology, educational space.

Образование может рассматриваться как системообразующий вектор развития общества, именно поэтому, полагаем, внимание к нему не ослабевает. Образование — это феномен, характеризующийся как сложная и открытая система. В настоящее время «перед человечеством встает сложная концептуальная задача осмысления сущности образования как процесса саморазвития личности и формирования гуманитарной культуры в связи с осознанием сложности современного развивающегося мира» [1, с. 74], что невозможно без формирования у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки навыков проектирования и прогнозирования.

Проблематика педагогического проектирования и прогнозирования имеет обширную библиографию в отечественной педагогической науке, особое место в ряду исследователей данной проблемы занимают труды И. В. Бестужева-Лады, В. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, Л. В. Львова, И. П. Подласого и др.

Концептуальное и институциональное рассмотрение основных тенденций развития образования в современной философии образования позволяет выделить в качестве ведущего проблемный подход. Как утверждает О. А. Береговая, проблемный подход позволяет «выстраивать концептуальные схемы и теоретические модели, в центре которых находится та или иная образовательная проблема. ...Изучение наиболее важных "проблемных узлов" отечественной философии образования на современном этапе дает возможность целостно, концептуально представить ее настоящее и будущее развитие» [2, с. 35]. Разделяя это утверждение, можно рассматривать проектирование и прогнозирование как совокупность методов, в совокупности образующих важную и актуальную составляющую будущей профессиограммы специалиста.

В контексте проблематики проектирования и прогнозирования представляют интерес работы В. С. Меськова, в которых описана авторская модель процесса подготовки и принятия решений, точнее несколько компетентностных

моделей и сопряженная с ними модель образовательных процессов, направленные на решение актуальных образовательных проблем [3]. Кратко представим ключевую идею. В качестве матричной основы процесса подготовки и принятия решений предлагается рассмотрение классической последовательности от выявления неопределенности (данный этап прогнозирования традиционно обозначают как этап определения проблемного поля), затем следует разработка и выбор наилучшей альтернативы, принятие решения, апробация и коррекция. Используя эту матрицу, В. С. Маськов проанализировал разные модели принятия решений (классическую, неклассическую и постнеклассическую) и определил проблемы современного образования как «когнитивный провал», в чем трудно согласиться. Вместе с тем полагаем рациональным его утверждение, согласно которому принимать прогнозные «решения в образовании, осуществлять выбор альтернатив и реализовывать решения должны сами субъекты образовательной деятельности» [3, с. 99].

Актуальность и востребованность включения формирования у обучающихся проектирования и прогнозирования подтверждает и распространенная сегодня позиция в отношении новых образовательных результатов, которые «не могут быть эффективно и полноценно сформированы в рамках прежней образовательной среды и традиционных методов, организационных форм и средств образовательного процесса», «для обеспечения качественного обновления образования необходимо четко определить существо и основные составляющие современных результатов образования. Это станет методологической основой, смысловым ориентиром его обновления и совершенствования» [4, с. 15, 16].

В программных требованиях к планируемым результатам обучения будущих педагогов [см., например, 5] выделяют не только компетенции, направленные на сформированность способностей применять современные методики и технологии (репродуктивный уровень), но и способности формирования образовательной среды, использование

инновационных форм и методов обучения, а также готовность к разработке и реализации новых методов и технологий (продуктивный уровень). Но достижение продуктивного уровня также требует специальной профессиональной подготовки.

Возможна и отчасти даже естественна скептическая позиция относительно способности к прогнозированию «рядового» учителя или вузовского преподавателя, педагогическая деятельность которых связана с совершенно определенным и конкретным учебным предметом. Тем не менее справедливо считается, что изучение мега- и микромира дает нам возможность лучше понять все то, что доступно нашему непосредственному опыту, тот фрагмент вселенной, в котором мы живем. Кстати, педагогическое образование, построенное по традиционной «знаниевой» парадигме давало будущему педагогу значительно больший объем знаний, чем то, которое могло войти в программу учебного предмета. Это позволяло увидеть учебный предмет в широком научном контексте. Аналогично мы способны по-настоящему понять потребности современного этапа образования только в том случае, если имеем достаточно полное знание о прошлом образования и способны составить представление о его будущем, хотя бы методом экстраполяции. Прогнозирование является основой, исходной точкой проектирования новых методов и технологий.

Для достижения цели проектирования нами был разработан и внедрен в образовательную практику на уровне магистратуры курс «Педагогические технологии в современном гуманитарном образовательном пространстве», в рамках которого обучающиеся могут не только изучить, но и овладеть навыками научной и практико-ориентированной профессиональной деятельности в области проектирования образовательного пространства (на уровне отдельного курса/дисциплины, внеурочного пространства, учреждения образования), освоить на продуктивном уровне элементы педагогических технологий.

В логике реализации предлагаемого нами курса «Педагогические технологии в современном гуманитарном образовательном пространстве» реализуются несколько принципов. Обозначим их:

– во-первых, это принцип модульного проектирования, позволяющий расширить предметное пространство и насытить его практико-ориентированными элементами. Модуль, положенный в основу реализации данного принципа, позволяет обучающемуся овладеть совокупностью приемов клиширования учебного предметного материала, но при этом модуль, обладая внутренней гибкостью и пластичностью, позволяет использовать его дифференцированно;

– во-вторых, принцип доступности и полноты позволяет расширять образовательное пространство курса за счет включения различных форм и методов работы, в том числе интерактивными методами, дистанционными и др.;

– в-третьих, принцип саморазвития, направленный на включение у обучающихся внутренней потребности к развитию, расширению своего знаниевого и навыкового арсенала;

– в-четвертых, принцип технологичности, способствующий формированию у обучающихся проектных качеств.

Есть еще один принцип, который хотим обозначить особо — это принцип гуманизации образования. Полагаем, что соблюдение ориентации на гуманизацию образовательного пространства позволяет удерживать фокус на ценностных смыслах образования в целом, вне зависимости от того, по какой образовательной области осуществляется образовательный процесс. Данное утверждение позволяет утверждать его в качестве ведущего, так как гуманитарная составляющая обладает внутренней системностью и универсализмом. Ценностный акцент позволяет включить любое предметное знание в поле культуры.

При соблюдении совокупности названных выше принципов и специально организованных занятиях продуктивного характера обучающийся в дальнейшем сможет самостоятельно проектировать общую схему процесса обучения, наполняя его учеными предметными материалами и корректно подбирая дидактический материал, моделируя различные сценарии образовательной практики и циклов обучения.

1. Скуднова Т. Д. Синергетическая концепция социокультурного проектирования в образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 72–77.

2. Береговая О. А. Философия образования в современной России // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3. С. 31–39.

3. Меськов В. С. Философско-методологические основания принятия решений в сфере образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 2 (11). С. 89–99.

4. Зенкина С. В. Педагогические основы информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 48 с.

5. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. 2005. № 5. С. 71–78.

© Швабауэр О. А., 2019

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдонина Наталья Сергеевна, Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова (Архангельск), кандидат политических наук. natalia.avdonina1987@gmail.com

Аксютин Зулфия Абдулловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. aksutina_zulfia@mail.ru

Арпентьева Мариям Равильевна, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, доктор психологических наук, доцент. mariam_rav@mail.ru

Ахмедьянова Алина Халиловна, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа), кандидат философских наук, докторант. alina.ahmedyanova.84@mail.ru

Баженова Наталья Геннадьевна, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, кандидат педагогических наук. bajenova-magu@mail.ru

Баргилевич Олег Антонович, Сургутский государственный университет, аспирант. boa292@yandex.ru.

Бекзатқызы Ирина, Национальный музей Республики Казахстан, Научно-исследовательский институт «Халық қазынасы» (Астана), младший научный сотрудник. irinabekzatqyzy@gmail.com

Головня Марина Витальевна, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации (Москва), кандидат филологических наук. msmarina@bk.ru

Дальке Светлана Георгиевна, Омский государственный технический университет, старший преподаватель. katin-dalke@rambler.ru

Двойнин Михаил Львович, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. misha.dvoinin@yandex.ru

Демченков Сергей Александрович, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат филологических наук, доцент. demchenkovsa@omsu.ru

Доронина Мария Валерьевна, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, аспирант. maridor30@mail.ru

Жумаханов Акикат Зейнельсафарович, Омский государственный педагогический университет, аспирант. Zhumakhanov70@mail.ru

Ильичева Елена Степановна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук. valevich18@yandex.ru

Иоффе Татьяна Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доцент. 6125293055@mail.ru

Карпова Лариса Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. larishe2005@mail.ru

Карташева Ирина Алексеевна, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, магистрант. ir.kartashewa@yandex.ru

Колышкина Ирина Михайловна, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тянь-Шанского, кандидат филологических наук. kolyshka@gmail.com

Ланщикова Галина Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. galalan8@gmail.com

Ле Тхи Фыонг Линь, Московский государственный лингвистический университет, аспирант. nevalyashka_vn@mail.ru

Майер Роберт Валерьевич, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, доктор педагогических наук, доцент. robert_maier@mail.ru

Макажанова Жулдыз Максutowна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. zhuldyz.makazhan@mail.ru

Мисюров Николай Николаевич, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, доктор философских наук, профессор. journalist-omgu@yandex.ru

Морозов Игорь Викторович, Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск), аспирант. igor.morozov@rcokio.ru

Нейман Светлана Юльевна, Омский государственный технический университет, кандидат филологических наук, доцент. svetlana1414@bk.ru

Немова Ольга Алексеевна, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, кандидат социологических наук, доцент. nhl_@list.ru

Оводова Светлана Николаевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат философских наук, доцент. sn_ovodova@rambler.ru

Пантюхова Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. pantyukhova_e@mail.ru

Пашченко Ольга Витальевна, Южно-уральский государственный университет (Челябинск), кандидат философских наук. o.pashchenko@list.ru

Петров Александр Викторович, Омская академия МВД России, кандидат философских наук. petrov.av.phd@gmail.com

Попов Дмитрий Владимирович, Омская академия Министерства внутренних дел РФ, кандидат философских наук, доцент. dmitrivpopov@mail.ru

Рожкова Наталья Анатольевна, Университетский колледж агробизнеса Омского государственного аграрного университета, преподаватель. nathaliarozhkova@mail.ru

Савельев Владимир Сергеевич, Омский государственный университет имени Ф. М. Достоевского, аспирант. saveliev.mister2018@yandex.ru

Сидоров Геннадий Николаевич, Омский государственный педагогический университет, доктор биологических наук, профессор. g.n.sidorov@mail.ru

Скорик Татьяна Витальевна, Армавирский государственный педагогический университет, магистрант. missskorik@mail.ru

Степанова Ольга Павловна, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, кандидат психологических наук. olga.psihea@mail.ru

Струкова Лариса Геннадьевна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель. larisastrukova.64@mail.ru

Сухоруких Алексей Викторович, Белгородский государственный институт искусств и культуры, кандидат философских наук. sukhorukikh.al@yandex.ru

Таскаева Елена Борисовна, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск), старший преподаватель. eltask@mail.ru

Токарь Оксана Владимировна, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент. tokar.mgtu@mail.ru

Удольская Ольга Вячеславовна, Иркутский государственный университет путей сообщения, Сибирский колледж транспорта и строительства, аспирант. olga.sergeeva.1968@list.ru

Хижняк Сергей Петрович, Саратовская государственная юридическая академия, доктор филологических наук, профессор. khizhnyaksp@inbox.ru

Черепанова Тамара Борисовна, Томский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. tb100@yandex.ru

Черкасова Инна Петровна, Армавирский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. inna_cherkasova@mail.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент. n_churkina@mail.ru

Шаркова Софья Тельмановна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, студент. sofiasarkova1756@gmail.com

Швабауэр Ольга Александровна, Томский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. tb100@yandex.ru

Шкурат Лилия Сергеевна, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, кандидат филологических наук, доцент. sh.lilia.s@yandex.ru

Шпаковская Елена Юрьевна, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент. sqvorez@mail.ru

Шустова Ольга Борисовна, Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, кандидат философских наук, доцент. g.n.sidorov@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 размещена 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. № 2 (23)



Редактор *А. Ф. Махиборода*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 27.06.2019. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 19,25. Уч.-изд. л. 21,12.
Тираж 100 экз. Заказ Б-386.

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93