
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Омский государственный педагогический
университет

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**Newsletter
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2015 • № 5 (9)**

**Scientific journal
2015 • № 5 (9)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2015

Omsk
Publishing house OSPU
2015



ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2015. № 5 (9)**

Редакционный совет

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

Редколлегия журнала

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

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-59612
от 10 октября 2014 г.

Адрес редакции:
644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2015

© Федеральное государственное бюджетное образо-
вательное учреждение высшего профессионального
образования «Омский государственный педагогический
университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Варова Н. Л., Кузнецов И. С.
«Есть» в онтологии Парменида и Августина
Аврелия 10

Карпова Л. М.
Место философии в системе образования 13

Кордас О. М.
Роль ритуала в антропосоциогенезе 16

Красноярова Н. Г.
Судьба эстетизма в философии:
от античности до постмодернизма 19

Нефёдова Л. К.
Универсальное и особенное как принцип
интерпретации культурного конфликта:
современность и XIX век 22

Новикова Е. Б.
Повседневность и мифизация в джазовом
стандарте 26

Федяев Д. М.
Философия против очевидного 29

ФИЛОЛОГИЯ

Пометелина С. М.
Семантические разновидности предложений
изъянительного типа 34

Седова П. В.
Русский язык как средство профессиональной
коммуникации иностранного
студента-медика 38

Федяева Н. Д.
Наименования театров сибирских городов
в лингвокультурологическом аспекте 41

Шкурин О. В.
Христианский фразеологизм «сильные духом»:
этимология и современная эталонизация
в средствах массовой информации 45

Чик О. И. Мотив инициации в украинском и немецкоязычном романе воспитания второй половины XIX в. 47	Мацько Д. С. Формулирование заголовка студенческих научных публикаций по иностранной филологии (на примере статей студентов магистратуры) 85	
ИСТОРИЯ		
Чуркин М. К. Сословная и этнокультурная идентичность российских однодворцев в переселениях второй половины XIX – начала XX вв. 52	Синицына Г. П. Профессиональный экзамен: подходы к структуре и содержанию 88	
ПЕДАГОГИКА		
Асанов С. Д. IT-технологии в военном образовании и военной науке: существующие проблемы и пути их решения 57	Таланкин Д. О. Педагогический базис танцевального искусства как морально-этическая форма коммуникации детей..... 91	
Волох Т. С. Изменения в технологии конструирования урока по праву 60	Федоров В. М. Особенности интерактивных форм проведе- ния занятий по экономическим дисциплинам в учреждениях среднего профессионального образования..... 94	
Глазырина Е. С. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих регионоведов и между- народников средствами учебной дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» 64	Чуркина Н. И. Реформирование системы подготовки педаго- гов в России и за рубежом: поиск оптимальной модели «входа» в профессию 97	
Диких Э. Р., Лоренц В. В., Федяева Л. В. Олимпиада – праздничное приобщение к профессии..... 66	Шипилина Л. А. Организация сетевого взаимодействия кафед- ры вуза и образовательных учреждений сред- него профессионального образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов 103	
Зарипова Е. И. Анализ опыта современных российских вузов по созданию индивидуальной образовательной программы магистранта 70	Щукин Д. В. Дистанционное обучение (e-learning) в образо- вательной среде высшей школы: к вопросу о содержании, применении и формах..... 107	
Лосева С. Н. Проблемы развития музыкальной одаренности..... 73	КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б. Модели подготовки педагогов в рамках регионального образовательного кластера..... 77	Кассал Б. Ю. Пищерный лев – арт-объект реалий плейстоцена 112	
Малашенко Л. И. О формировании модели подготовки военных научно-педагогических кадров высшей квалификации в Республике Казахстан..... 80	Кениспаев Ж. К. Троянский конь как символ греческой цивилизации 121	
	Кудря Д. П. Поэтический жанр русских хайку как культурная форма в пространствах повседневности, социального взаимодействия и интернет-коммуникации..... 124	

Шляпников В. В.

Ценностно-смысловое пространство
в европейском и евразийском интеграционных
проектах 128

СЛОВО МОЛОДЫМ

Леонов О. А.

Конфликты табуирования сексуальности
в обществе модерна и постмодерна..... 134

Юркова А. В.

Индивидуализация обучения информатике
с помощью дистанционных технологий 136

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Воробьева З. В.

Вспоминая Юрия Викторовича Воробьева.... 140

Денисов С. Ф.

Кафедре философии ОмГПУ 50 лет:
три эпохи истории 146

Сведения об авторах 150

Информация для авторов..... 152



ISSN 2309-9380

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

**Scientific journal
2015. № 5 (9)**

Editorial Board

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

Editorial Staff

Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences,
Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor, Deputy Chief Editor
Fedyayeva N. D., Doctor of Philological Sciences,
Deputy Chief Editor

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

Certificate of registration ПИ № ФС77-59612
of October 10, 2014

Editorial office address:
OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk
Omsk, Publishing house OSPU, 2015

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional
Education «Omsk State Pedagogical University», 2015

CONTENTS

PHILOSOPHY

Varova N. L., Kuznetsov I. S.

“Be” in Parmenides and Augustine
of hippo’s Ontologies..... 10

Karpova L. M.

The placement of philosophy in the system
of educational..... 13

Kordas O. M.

The role of the ritual in anthroposociogenesis.... 16

Krasnoyarova N. G.

The fate of estetica in philosophy: from antiquity
to postmodernism 19

Nefedova L. K.

Universal and particular as a principle of
interpretation of the cultural conflict: modernity
and the 19th century..... 22

Novikova E. B.

Everydayness and mythization
in jazz standards 26

Fedyayev D. M.

Philosophy against evidence 29

PHILOLOGY

Pometelina S. M.

Semantic varieties of clauses of the complement
type 34

Sedova P. V.

Russian language as a means of professional
communication of foreign medical students..... 38

Fedyaeva N. D. Names of the Siberian city theatres in respect of the linguocultural aspect.....	41	Makarova N. S., Drobotenko Yu. B. The models of teachers training within the framework of the regional education cluster	77
Shkuran O. V. Christian phraseological unit “strong in spirit”: etymology and modern standardization by the mass media	45	Malashenko L. I. On the formation of training model for military scientific and pedagogical personnel of highest qualification in the Republic of Kazakhstan.....	80
Chyk O. I. The initiation motif in the Ukrainian and German bildungsroman of the 2nd half of the 19th century	47	Matsko D. S. Choosing headlines for student scientific papers (based on the articles of master students).....	85
HISTORY		Sinitsina G. P. Professional examination: approaches to the structure and content	88
Churkin M. K. Social class and ethnocultural identity of Russian single homesteaders in the migrations of the second half of XIX – early XX centuries.....	52	Talankin D. O. Pedagogical basis of dance art as moral and ethical communication form of children	91
PEDAGOGICS		Fedorov V. M. Features interactive forms of training in economic disciplines in institutions of secondary vocational education.....	94
Asanov S. D. Information technologies in military education and military science: existing problems and the ways of their solving.....	57	Churkina N. I. The reforming of teacher training system in Russia and abroad: search of the optimal model of “introduction” to the profession	97
Volokh T. S. Changes in technology design lesson on the right.....	60	Shipilina L. A. Organization of network interaction between the department of the university and educational institutions of vocational education under condition of realization of Federal state educational standards	103
Glazyrina E. S. Formation of professionally valuable orientations of future regionalists and specialists in international relations by means of the academic subject “Foreign language for specific purposes”	64	Shchukin D. V. Distance learning (e-learning) in the educational environment of the higher school: revisiting content, application and forms	107
Dikikh E. R., Lorents V. V., Fedyaeva L. V. Olympiad – festival inclusion in the profession ...	66	CULTUROLOGY	
Zaripova E. I. Analysis of experience modern Russian universities in creating individualized learning program for postgraduate students	70	Kassal B. Yu. Cave lion – an art-object realities pleistocene...	112
Loseva S. N. Problems of musical giftedness development.....	73	Kenispaev G. K. Trojan horse as a symbol of Greek civilization...	121

Kudrya D. P.
Russian haiku genre as a cultural form in the
spaces of daily occurrence, social interaction and
internet communications 124

Shlyapnikov V. V.
Value-semantic space in European and Eurasian
integration projects 128

LET THE YOUTH SAY

Leonov O. A.
Conflicts of sexuality taboo in modern
and postmodern society..... 130

Yurkova A. V.
Individualization of teaching computer science
by using remote technologies 134

MEMORY PAGES

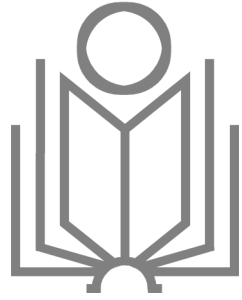
Vorobyova Z. V.
Remembering Yuriy Viktorovich Vorobyov 140

Denisof S. F.
To department of philosophy to on OMGPU
50 years: three eras of history 146

Information About the Authors 150

Information For the Authors 152

ФИЛОСОФИЯ



Варова Н. Л., Кузнецов И. С.

«Есть» в онтологии Парменида и Августина Аврелия

Карпова Л. М.

Место философии в системе образования

Кордас О. М.

Роль ритуала в антропосоциогенезе

Красноярова Н. Г.

Судьба эстетизма в философии: от античности до постмодернизма

Нефёдова Л. К.

Универсальное и особенное как принцип интерпретации культурного конфликта: современность и XIX век

Новикова Е. Б.

Повседневность и мифизация в джазовом стандарте

Федяев Д. М.

Философия против очевидного

«ЕСТЬ» В ОНТОЛОГИИ ПАРМЕНИДА И АВГУСТИНА АВРЕЛИЯ

“BE” IN PARMENIDES AND AUGUSTINE OF HIPPO'S ONTOLOGIES

В статье проведено сопоставление онтологии Парменида и Августина Аврелия. Установлено сходство логики рассуждения Парменида о бытии и Августина о времени. Сделаны парадоксальные выводы, вытекающие из их онтологических концепций.

Ключевые слова: Бытие, ничто, время, вечность, Я, восприятие, память, есть.

The article compares ontologies of Parmenides and Augustine of Hippo. The similarity of the logics of Parmenides' reasoning about being and Augustine's thought of time is determined. The paradoxical conclusions drawn from their ontological concepts are revealed.

Keywords: being, nothing, time, eternity, I, perception, memory, be.

Прежде чем продемонстрировать собственное видение той или иной философии, необходимо повторить тот опыт мышления, который проделал сам автор, выделить определенную постоянную, с которой должны соотноситься все возможные интерпретации. Такой постоянной является сама логика размышлений автора, сосредоточенное и точное следование которой как раз и дает нам переживание этого опыта. Попытаемся повторить мыслительный опыт Парменида.

После небольшого метафорического вступления он начинает постулировать свою онтологию:

«Один [путь] – что [ничто] есть и что невозможно не быть»;

Это – путь Убеждения (ибо оно сопутствует Истине).

Другой – что [ничто] не есть и что по необходимости должно не быть» [1, с. 287].

Необходимо указать на то, что речь ведется лишь о том, что есть. Сущее как нечто пока вообще не рассматривается, оно вынесено за скобки. Наше внимание полностью приковано к «есть». На что указывает сам Парменид: *«Остается только один мысленный путь. [Который гласит]: “ЕСТЬ”»* [1, с. 290].

«Есть» это то, что никогда не было рождено, потому что если бы оно было рождено, оно бы «было», а то, что было, уже не-есть. Таким же образом оно то, что не будет. Потому что, то чему предстоит быть, еще только предстоит быть, значит то, что будет еще не-есть. Следовательно, то что есть, никогда не было и никогда не будет, но есть всегда! По этой же причине оно не имеет начала и конца, значит, оно непрерывно и безгранично. Так же оно неделимо, ведь немислимо, чтоб «есть» где-то было больше, а где-то меньше. Больше и меньше может быть лишь нечто сущее, которое безусловно есть. Но не может быть, чтобы «есть» одного сущего было больше или меньше чем «есть» другого сущего, ибо оно одно» [1, с. 289]. Далее онтология Парменида плавно переходит в космологию.

Теперь обратимся к мыслительному опыту Августина Аврелия. В XI книге «Исповеди» Августин задается вопросом: что такое время? Для его решения Августин пытается понять, что же такое «настоящее». Настоящее, по всей видимости, это то, что переходит из будущего в прошлое, но так ли это? Определяя настоящее, он производит дедукцию понятий, описывающих время. Если мы возьмем за настоящее тот год, который сейчас идет, то получится, что

следующий год будет будущим, а прошедший – прошлым. Но ведь год состоит из месяцев, если мы возьмем месяц за настоящее, то получится также, что все предыдущие месяцы в прошлом, ведь их уже нет, а те, что ждут нас впереди, – в будущем, ведь их еще нет. Так, дробя в последующем месяц, неделю, день и час, он приходит к такому выводу: *«Настоящим можно назвать только тот момент во времени, который невозможно разделить»* [2, с. 294].

Но что же тогда представляют собой будущее и прошлое время и вообще существуют ли они? Существуют, говорит Августин, ведь те, кто рассказывает о прошлом видят его перед своим внутренним взором, если бы его вообще не существовало, они бы и видеть его не могли. Так же и с будущим, рассуждает он, ссылаясь на предсказателей и пророков. Однако само извлечение из памяти прошлого происходит в настоящем, при этом извлекается не само прошлое, ведь его уже нет, а образы когда-то воспринятого настоящего. Так же и будущее мы наблюдаем умозрительно, но само наблюдение происходит в настоящем, и планирование будущего, которого еще нет, происходит на основе настоящего. Сам Августин приводит прекрасный пример с восходом солнца, проговорим его. Например, мы видим зарю, солнце только показалось. Видя это, мы воображаем себе, что сейчас будет восход солнца, когда солнце полностью покажет себя над горизонтом. Образ восхода мы видим сейчас в своем представлении, т. е. видим его в настоящем, но это представление – будущее, его еще нет, а значит, его вообще нет. Следовательно, прошлое и будущее, которых нет, мы всегда наблюдаем в настоящем, в том, что единственно есть. Значит, если мы ведем разговор о времени, то неверно говорить, что есть прошлое и будущее, потому что в действительности их нет нигде, кроме как в нас самих, да и в нас они наблюдаются только посредством настоящего, из чего Августин делает следующий вывод:

«Неправильно говорить о существовании трех времен: прошедшего, настоящего и будущего. Правильнее было бы, пожалуй, говорить так: есть три времени – настоящее прошедшего, настоящее настоящего и настоящее будущего. Некие три времени эти существуют в нашей душе, и нигде в другом месте я их не вижу: настоящее прошедшего – это память; настоящее настоящего – его непосредственное созерцание; настоящее будущего – его ожидание» [2, с. 297].

И здесь неверно пытаться вести речь о разделении субъективно-психического времени и объективно-физического. Образы прошлого (уже не есть), так же, как и наши фантазии, направленные в будущее (еще не есть), все-таки существуют, но лишь благодаря нашему восприятию, которое само по себе есть настоящее. Приписывание миру определенного прошлого или будущего, в действительности есть лишь экстраполяция или проекция и наложение наших собственных внутренних структур на внешний мир. А настоящее? Августин говорит, что само восприятие может происходить только в настоящем, поэтому он и обозначает момент восприятия самой реальности как «настоящее настоящего». Само же настоящее мысленно схватывается как то, что есть сейчас, потому что прошлого уже нет, а будущее еще не наступило. Однако надо понимать, что в самом восприятии настоящего мы не выстраиваем логику, а непосредственно воспринимаем его. Само восприятие – это сейчас, это момент, это миг. Миг чего? Того, чего не было, и того, что не будет, но того, что есть, есть всегда, то есть вечности. Надо заметить, что у Августина есть следующее замечание:

«Если бы настоящее всегда оставалось настоящим и не уходило в прошлое, то это было бы уже не время, а вечность; настоящее оказывается временем только потому что оно уходит в прошлое» [2, с. 292].

Здесь надо заметить, что Августин мыслит в рамках христианской метафизики, которая четко разграничивала вневременной (божественный) и пространственно-временной (тварный) миры, поэтому он не мог отождествить настоящее и вечность; подобное отождествление просто уничтожило бы всю догматику на корню. Сам Августин такую идею бы никогда не принял и не озвучил. Однако нам представляется, что она вытекает из логики рассуждений. Здесь имеет место интересный парадокс: идея Бога оказывается детерминантой самого стремления к истине, носителем которой, с теологической точки зрения, он сам и является. Вспомним хотя бы И. Канта, главный аргумент которого против объективного пространства и времени звучал, как мы знаем так: «Как условия всякого существования вещей вообще они (пространство и время) должны были бы быть также условиями бытия Бога. Если же мы не хотим признать их объективными формами всех вещей, то нам остается лишь считать их субъективными» [3, с. 88].

Однако, исходя из размышлений Августина, получается, что настоящее не может быть вечным только потому, что оно уходит в прошлое, но ведь прошлое есть лишь в нас. Но тогда получается, что вечность становится временем только потому, что мы способны запоминать и отделять воспоминания от происходящего здесь и сейчас. Факт того, что мы можем воспринимать реальность, фантазии, воспоминания, затем снова реальность, опять воспоминания и т. д., есть динамика восприятия. Именно эта дискретность восприятий создает ощущение определенного движения, внутреннего ритма. Но именно внутреннего, а не внешнего! Восприятие реальности, как уже было показано, происходит в данный неделимый момент, миг, сейчас, а раз сейчас значит опять-таки не позже (еще не сейчас) и не раньше (уже не сейчас), а есть прямо сейчас; *nunc aut nuncquam* (сейчас или никогда).

Допустим, что это так, но разве нет движения внешне-го, разве не движение космических тел, в частности самой Земли, создает ощущение времени? Разве процессы рождения, течения жизни и смерти ее объектов не лежат в основе этого ощущения? Здесь надо опять-таки понимать, что реальность есть, а значит, не будет, не была, но есть всегда. Выше обозначенные процессы воспринимаются нами внутренне, психически. И это не противоречит тому, что время в нас, а не вне. Здесь важнее то, что встает проблема объективного движения: существует оно или нет, и если существует то как, и вообще проблема сущего как такового; рассмотрение этой проблематики выходит за рамки данной статьи и требует отдельной проработки. Нам важно другое, а именно то, что космические тела, Земля, жизнь в многообразии ее форм, безусловно, есть, есть сущее, и вне бытия оно не мыслимо, ибо тогда оно не-сущее, т. е. Ничто.

Мы видим, что оба философа через рассмотрение проблематики временности, разными мыслительными путями приходят к тому, что можно назвать онтологическим законом. Августин был знаком с неоплатониками и их учением об Едином [4, с. 10], но Единое он отождествляет с Богом, а значит, мыслит его как трансценденцию. Возможно, что сам Августин не был знаком с учением Парменида, а если и был, то лишь в пересказе самих неоплатоников. Следовательно, в поиске истины оба философа приходят к «Онтологическому закону», самостоятельно и независимо выстраивая одинаковую логику аргументации: [было – уже не есть] = [будет – еще не есть] = [ЕСТЬ – СЕЙЧАС и ВСЕГДА].

Обратимся еще к одному фрагменту Парменида.

«Однако созерцай умом отсутствующее как постоянно присутствующее,

Ибо [отсутствующее?] не отсечет сущее от примыкания к сущему,

Ни когда оно повсюду полностью рассеивается по космосу,

Ни когда оно сплавивается» [1, с. 288].

Парменид, как мы знаем, отождествляет мысль и предмет мысли, в этом состоит так называемое «тождество бытия и мышления». Данный отрывок демонстрирует нам феноменологию Парменида [4, с. 598], смысл ее состоит в том, что образ сущего [отсутствующее] отождествляется с самим сущим и постулируется как бытие, потому что этот образ есть. Далее сам этот образ рассеивается по космосу, так как его больше не созерцают, при необходимости он вновь возникает в уме, в «сплоченном» состоянии. Современные ученые пытаются найти ключ к загадке памяти в клетках головного мозга [5, с. 280]. В действительности никто не знает, как происходит процесс запоминания всего воспринимаемого, а так же, как и откуда образы его извлекаются нашим «Я» при первой необходимости. Сама эта способность «Я» объективирована в феномене «памяти», но не объяснена.

Итак, что же получается, мы вспоминаем образ какого-либо сущего и это тоже сущее? Скорее «нет», чем «да». В этом отношении Августин идет дальше Парменида, утверждая, что само восприятие настоящего тоже настоящее, воспоминания же, так же как и ожидания относятся непосредственно к прошлому и будущему, а не к настоящему,

а значит, они либо уже не-есть, либо еще не-есть. Таким образом мы приходим к следующему парадоксу: наши мысли, образы, представления (что в сущности одно и то же) как отражение формы сущего есть нечто, но с онтологической точки зрения, они либо уже не-есть, либо еще не-есть, т. е. это Ничто, тогда получается, что наши мысли, образы, представления – это Нечто Ничто.

Допустим, мы сидим в осеннем парке, и в метрах 10 от нас стоит одинокая опадающая береза, покачиваемая ветром. Итак, здесь и сейчас мы воспринимаем момент настоящего, в горизонте настоящего находится береза, на которой мы концентрируем свое внимание, восприятие может быть лишь в настоящем, таким образом, это настоящее настоящего. Мы рассматриваем березу здесь и сейчас, а рассмотрев ее, мы закрываем глаза, и вспоминаем настоящее. Так как наши воспоминания – это прошлое, то сейчас мы в настоящем прошлого, воспринимаем образ нечто, которого уже нет, которое уже не-есть, т. е. воспринимаем его как «Нечто Ничто». Мы открываем глаза и вновь воспринимаем настоящее, мы в настоящем настоящего, но мы видим другую березу, сейчас на ней нет ни одного листа. Конечно, скажут нам, ведь, пока вы вспоминали, прошло время, и листья опали. Однако выше мы продемонстрировали, что время есть структура нашего восприятия, а мир, который есть, не может иметь времени, ибо как есть он опять-таки не был, не будет, но есть всегда. Но что же тогда происходит в действительности?

Восприятие прошлого и будущего есть восприятие того, что уже или еще не-есть. Восприятие настоящего есть восприятие того, что безусловно есть. Если мы признаем, что восприятие настоящего это существование, то отсюда вытекает, что настоящее прошлого и будущего – это несуществование. Таким образом, когда мы вспоминали настоящее, мы попросту не существовали. Оторвав свое восприятие от настоящего, т. е. от Бытия, и обратившись к тому, чего нет, мы перешли из существования в несуществование. И как бы странно это ни звучало, мы абсолютно убеждены в том, что когда мы видим спящего человека и утверждаем, что этот человек экзистенциально не существует, то данное утверждение истинно, так как существование и несуществование – чисто экзистенциальные категории. Спящий человек либо воспринимает то, чего уже нет, или то, чего еще нет, либо вообще ничего не воспринимает, а раз ничего, значит Ничто. В другом же случае, когда, например, нам указывают на умершего человека и говорят: «Смотрите, он безусловно не существует!», то это утверждение не истинно, так как опять-таки существование и несуществование экзистенциально. Так как наше восприятие есть, значит не было, не будет, но есть всегда. Или никогда, если мы отказываемся от Бытия и не хотим ничего воспринимать. Но при этом не надо представлять, что наше «Я» как материя разложится на атомы и превратится в Ничто. Это просто фантазия, далекая от действительности. Если мы сейчас же на мгновение закроем глаза и вновь откроем, и зададим себе вопрос:

а что было, что мы видели?, то будет истинно признать, что ничего не было, ничего не видели, ведь ничего – нет, т. е. Ничто не-есть. А Бытие – есть, а значит не было, не будет, но есть всегда. Таким образом, у нас нет логических оснований утверждать, что экзистенциальное восприятие бытия, которое есть «сейчас и всегда», безусловно, не-есть. То есть не истинно утверждение, что «Я» того человека, которого мы сейчас объективно видим мертвым, сейчас безусловно не воспринимает то, что есть. Получается, что хотя феноменально и объективно смерть есть безусловная очевидность, экзистенциально, т. е. исходя из самого восприятия, смерть недоказуема! Ибо каждое «Я» свободно быть всегда или не быть никогда.

Однако мысль не может остановиться. Мы должны пойти дальше Августина и указать на то, что концепция «настоящее настоящего» несет в себе скрытый дуализм. Дуализм этот вполне истинен и допустим в рамках разделения метафизики на онтологию и гносеологию, т. е. рассмотрение восприятия как предмета гносеологии, а Бытия – онтологии. Само же это разделение – результат примата субъект-объектной парадигмы в науке. Если же мы рассматриваем восприятие именно как то, что есть, а воспринимаемую реальность как то, что безусловно есть, то в рамках онтологии Августина его формула «настоящее настоящего», приобретает форму вида [есть – есть], в которой усматривается как логическое, так и экзистенциальное противоречие, так как не может быть два Бытия, ибо оно одно и едино. Отсюда следует, что восприятие и мир как логически, так и экзистенциально едины и есть. Поэтому «есть» не было, не будет, но есть сейчас и всегда! Мышление требует нового слова, которое бы отражало именно само это состояние единства восприятия и реальности в неделимом «ЕСТЬ». На данном этапе можно обозначить его как «ЕДИНОЕСТЕ-НИЕ», так как это созвучно традиции русской религиозной мысли. Однако, если имеет место восприятие того, что уже не-есть или еще не-есть, или даже полное отсутствие восприятия, тогда получается, что Ничто с необходимостью должно не быть. И нам необходимо признать, что такова природа самой реальности.

1. Лебедев А. В. Фрагменты ранних греческих философов. М.: Наука, 1989. Ч. 1. 576 с.
2. Августин А. Исповедь. М.: Ренессанс, 1991. 488 с.
3. Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2012. 736 с.
4. Фролов И. Философский словарь. М.: Республика, 2001. 719 с.
5. Шульговский В. В. Физиология высшей нервной деятельности с основами нейробиологии. М.: Академия, 2003. 464 с.

© Варова Н. Л., Кузнецов И. С., 2015

МЕСТО ФИЛОСОФИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме роли и места философии в системе образования. Автор актуализирует вопрос о возможности и необходимости реализации философского дискурса в современном образовательном процессе. В качестве модели подобной реализации в системе общего образования предлагается программа «Философия для детей», целью которой является обучение с помощью философии навыкам разумного рассуждения, а основными методами – сократовский диалог и дискуссия. В системе высшего образования философия продолжает и усиливает свою роль в обучении умению рассуждать и анализировать с помощью вопросно-ответных процедур.

Ключевые слова: философия, образовательный процесс, философия для детей, сократовский метод, вопросно-ответные процедуры, проблемно-деятельностный подход, культурно-информационный подход, критическое мышление.

Проблема места и роли философии в образовательном процессе далеко не нова и вполне может быть отнесена к числу «вечных» вопросов, правда, не собственно философских, а тех, которые обращены к философам со стороны общества и могут быть объединены общей рубрикой «практическая значимость философии» или, проще, «кому и зачем нужна философия?».

Вместе с тем эта проблема актуализируется всякий раз, когда обнаруживаются черты кризиса в образовании или происходит смена ценностных установок и ориентаций в обществе. Для философов, работающих в сфере образования, подобная ситуация оборачивается необходимостью решения вопросов: как преподавать философию, кому ее адресовать, что из богатства философских идей транслировать? Для людей же, далеких от философии, но управляющих сферой образования, эта ситуация сегодня является весомым аргументом для доказательства тезиса о не востребуемости философии в век педагогических технологий и реформирования образования. Разумеется, подобная позиция, чаще всего, явно не транслируется, однако тенденция постепенного исчезновения философии из процесса образования налицо: философские разделы в школьном курсе обществознания сокращаются, неуклонно уменьшается объем учебных часов на изучение философии в вузах, даже экзамен по философии начинают заменять зачетом. Сокращенная таким образом философия действительно очень скоро может оказаться никому не нужна, поскольку просто не сможет выполнять присущие ей функции.

Однако, перефразируя известное высказывание, можно все-таки утверждать, что слухи о «смерти» (невостребованности) философии в образовательном процессе сильно преувеличены. Достаточно хотя бы обратиться к документу, на основе которого происходит управление школьным образованием и его реформирование – Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего

THE PLACE OF PHILOSOPHY IN THE SYSTEM OF EDUCATION

The article is dedicated to the issue of the role and place of philosophy in the system of education.

The author puts the question about the possibility and necessity of realization of the philosophical discourse in the modern educational process. As a model of such realization in the system of general education the program "Philosophy for Children" is offered. The goal of this program is training common sense reasoning skills with the help of philosophy, and its main methods are Socratic dialogue and discussion. In the system of higher education, philosophy keeps on playing and strengthening its role in training reasoning and analyzing skills with the help of "question-answer" procedures.

Keywords: philosophy, educational process, philosophy for children, Socrates's method, "question-answer" procedures, problematic-active approach, cultural-informational approach, critical thinking.

образования (ФГОС ООО), чтобы обнаружить в нем формулировки принципов и требований философского характера, свидетельствующие о том, что цели образования, если и не совпадают полностью с целями и смыслами философии, то по крайней мере приближаются к ним.

Так, Стандарт направлен на обеспечение: *духовно-нравственного развития*, воспитания обучающихся; условий создания *социальной ситуации* развития обучающихся, *личностно значимой деятельности*. Далее утверждается, что в основе Стандарта лежит *системно-деятельностный подход*, который обеспечивает: формирование *готовности к саморазвитию* и непрерывному образованию; *активную учебно-познавательную деятельность* обучающихся. Стандарт ориентирован на *становление личностных характеристик выпускника*. Кроме того, особо выделены *личностные результаты* освоения основной образовательной программы, которые должны отражать: формирование *ответственного отношения* к учению, готовности и способности обучающихся к *саморазвитию и самообразованию, осознанному выбору* и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования; *формирование целостного мировоззрения*, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное *многообразие современного мира*; *формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку*; готовности и способности *вести диалог с другими людьми*; *развитие морального сознания* и компетентности в решении моральных проблем на основе *личностного выбора*, формирование *нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам*; *развитие эстетического сознания*.

И это далеко не весь перечень представленных в Стандарте формулировок и положений, содержательная реализация которых невозможна без философии.

Если обратиться к компетентностному подходу, воплощенному в образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), то и здесь открывается та же картина: как эксплицитно, так и имплицитно философия «присутствует», причем не только в формулировках общекультурных компетенций (например, владение *культурой мышления*, приемами и методами *логического анализа, исследовательскими методами*; способность *к самосовершенствованию и саморазвитию* на основе *рефлексии* своей деятельности и т. д.), но и в формулировках профессиональных компетенций (например, способность *оформлять результаты научно-исследовательской работы*; способность *анализировать и прогнозировать* риски образовательной среды и т. п.).

Однако все вышеуказанные положения, представленные в образовательных стандартах как основного общего, так и высшего образования, рискуют остаться лишь «декларациями о намерениях», если не будет осуществлен переход на качественно иной уровень образования, и этот уровень основан на философском дискурсе.

Конечно, высказанная идея не нова, не углубляясь в историю, обнаруживаем ее в XX веке реализованной в программе обучения философии в школе, которая была разработана в 70-х годах в Институте по развитию философии для детей (Монтклер, США) под руководством Метью Липмана и получила название «Философия для детей». С 80-х годов она используется на практике во многих культурных регионах мира, в 90-е годы была апробирована в ряде российских школ. Эта программа рассчитана на весь период пребывания ребенка в школе, кроме того, содержит материал и для детских садов.

Цель ее – обучение с помощью философии навыкам разумного рассуждения – самостоятельного, доказательного, контекстуального, критического – с тем, чтобы подготовить интеллект к усвоению нового знания и воспитать морально и социально ответственную личность. В этой программе реализуется идеал философского обучения: соединение проблемно-деятельностного и культурно-информационного подходов. Основной метод – сократовский диалог и дискуссия. При этом учебники заменены особым рода текстами – философско-нагруженными художественными повестями для детей, в которых главными персонажами являются школьники, их сюжет строится на обычных, близких жизненному опыту учащихся школьно-семейных событиях. Последние служат отправной точкой для философского разговора в классе и подсказкой возможных его поворотов, а рассуждения героев – моделью, с помощью которой обнаруживаются в повседневной жизни философские проблемы. Ключевым понятием программы является «сообщество исследователей», в качестве которого выступает обычный школьный класс, коллективно ищущий истину. Целью исследовательского поиска является превращение неопределенной ситуации в определенную, его этапами выступают анализ контекста ситуации, формулировка относящихся к нему философских проблем, конструирование гипотез, обсуждение критериев доказательности выдвигаемых суждений, выработка «хорошего суждения». Практика этой программы, считают ее авторы, свидетельствует о том, что философия может и должна стать парадигмой школьного обучения.

Программу «Философия для детей» поддержали ЮНЕСКО и другие международные образовательные организации. Ее воздействие отразилось в теории и практике преподавания философии во многих странах, причем не только в школе, но и во многих университетах и колледжах.

Как уже отмечалось, энтузиасты этой программы появились в конце 90-х и в нашей стране: Н. С. Юлина, М. Н. Дудина, Е. В. Золотухина-Аболина, Л. Т. Ретюнских, М. В. Телегин, А. А. Марголис и др. Вместе с тем неверно было бы считать этих людей ревностными адептами программы М. Липмана: для них характерны критическое отношение к ней и не только адаптирование к российской культуре, но и разработка собственных оригинальных программ и проектов.

Очень интересен опыт доктора философских наук, профессора МГУ Л. Т. Ретюнских [1], которая уже много лет проводит занятия по философии в семейном клубе «Школа Сократа» при ЦДРИ, в кружке «В поисках мудрости» на философском факультете МГУ. Если вышеуказанные формы предназначены для школьников, то программа, которая разрабатывалась в МППГУ и реализовывалась М. В. Телегиным [2] в районах Тюменского Севера, обращена к детям-дошкольникам. Вполне возможно, что многих преподавателей, работающих по аналогичным программам, мы просто не знаем.

В качестве яркого примера можно привести встречу школьников и учителей одной из гимназий Новосибирска в 2013 году с Оскаром Бренифье, доктором философии, директором Института практической философии в Париже, экспертом ЮНЕСКО, который провел семинар по философии для детей в стиле сократовского диалога. Книги этого философа недавно были изданы и в России. Достаточно хотя бы просто перечислить названия некоторых из них, чтобы понять, что их можно включить в диалоги не только с детьми, но и со студентами: «Что такое добро и зло?», «Что такое жить вместе?», «Что такое свобода?», «Что такое жизнь?» и др. В этих книгах О. Бренифье, который называет своим учителем Сократа, предлагает современные формы сократовского диалога взрослого и ребенка, направленного на то, чтобы учить ребенка «мыслить и рассуждать самостоятельно, чтобы он мог обрести независимость и ощутить ответственность за себя и свои поступки» [3, с. 2].

Автор программы «Философия для детей» М. Липман однозначно определил место философии, обозначив ее как парадигму школьного образования, что должно означать построение других школьных дисциплин по модели философского дискурса и исследования [4, с. 52]. Возникает вопрос: возможна ли реализация этой идеи? По крайней мере первый шаг к утвердительному ответу на этот вопрос уже можно сделать, опираясь хотя бы на приведенные выше примеры.

Философия для детей, которая сегодня в нашей стране существует, к сожалению, только благодаря энергии энтузиастов, нуждается в серьезной поддержке, которую можно осуществлять совместными усилиями философов и педагогов. Интерес к этой проблеме то возрастает, то падает, если судить по публикациям в философских журналах, а также по тому, что в программах философских конгрессов секции, посвященные ей, то появляются, то исчезают. Видимо,

настало время перехода к конкретным формам философско-педагогического взаимодействия, что предполагает, очевидно, встречное движение: возможно, философам надо спуститься с метафизических «высот», а педагогам – расширить свои мировоззренческие «горизонты». Отраден тот факт, что сегодня среди учителей, озабоченных проблемой растущей фрагментации знаний учащихся, становится популярной идея метапредметного преподавания, являющаяся, по сути, философской.

Переходя к рассмотрению следующей ступени – высшему образованию, следует отметить, что обсуждаемые сегодня вопросы о месте и роли философии в этой сфере так же сконцентрированы в теме рефлексивного и критического мышления, как и в философии для детей. Соответственно, и метод, лежащий в основе формирования такого мышления, тот же – вопросно-ответный, сократовский.

Глубокую связь вопрошания как мыслительной процедуры и жизненных ориентаций человека обнаружил в свое время Э. Фромм, который, как известно, рассматривал две основные жизненные ориентации – обладание и бытие.

Те студенты, которые ориентируются на обладание, «могут слушать лекцию, воспринимать слова, понимать логическое построение фраз и их смысл и в лучшем случае дословно записать все, что говорит лектор, в свою тетрадь с тем, чтобы впоследствии вы зубрить конспект и, таким образом, сдать экзамен» [5, с. 35]. Э. Фромм отмечает, что подобное обучение не развивает собственное мышление студентов, их знания составляют некую коллекцию чужих высказываний. Эти студенты пассивны, им чуждо творчество, более того, «индивидам такого типа свежие мысли или идеи относительно какого-либо предмета внушают немалое беспокойство, ибо все новое ставит под сомнение ту фиксированную сумму знаний, которой они обладают» [5, с. 36].

Далее автор раскрывает совсем иной по своему характеру процесс усвоения знаний у студентов, основным способом взаимоотношений с миром которых является не обладание, а бытие. Этот процесс с самой первой ступени носит характер вопрошания. Даже первая лекция для таких студентов не является чем-то абсолютно новым, оказывается, что они уже размышляли над подобными темами, в связи с чем у них уже возникли вопросы. Материал лекции стимулирует их собственные мысли, у «них рождаются новые вопросы, возникают новые идеи и перспективы» [5, с. 36]. Слушание лекции для таких студентов представляет собой живой процесс, знания не остаются чем-то чуждым, а, напротив, осваиваются таким образом, что вызывают в слушателях «какие-то изменения: после лекции он (или она) уже чем-то отличается от того человека, каким он был прежде» [5, с. 37].

Важно также, что Э. Фромм обращает внимание на то, что подобный процесс усвоения знаний не совершается спонтанно, ведущая роль в нем принадлежит преподавателю, читающему лекцию, стимулирующему интерес студентов. Если же этого не происходит, то «переливание из пустого в порожнее не может заинтересовать студентов с установкой на бытие; они в таких случаях предпочитают вовсе не слушать лектора и сосредоточиться на своих собственных мыслях» [5, с. 37].

Можно утверждать, что программа «Философия для детей», о которой шла речь выше, как раз и готовит таких студентов, поскольку направлена на обучение умению рассуждать.

Именно этой важнейшей задаче философии в системе образования посвящена статья известного философа и логика Я. Хинтикки, недавно опубликованная в журнале «Вопросы философии», в которой открываются новые аспекты рассматриваемой проблемы. Философ считает, что «обучить умению рассуждать и анализировать – величайший вызов философам со стороны образования», а также это – «лучшая возможность для философского сообщества стать необходимым для высшего образования (а может быть, и не для высшего, а для базового)» [6, с. 84]. Казалось бы, этим умениям вполне может обучить логика: сначала традиционная, аристотелевская, затем – новая, символическая. Однако было обнаружено, что для практического применения акцент необходимо перенести с собственно логики на преподавание специальных дисциплин, которые получили наименование курсов «рассуждения и критического мышления».

Я. Хинтикка отмечает, что подобные курсы распространились в США и Канаде, и хотя ему неизвестны «данные об изменении у студентов уровня умения анализировать и рассуждать», все же можно утверждать, что «были достигнуты отдельные успехи на индивидуальном уровне, сторонники движения за критическое мышление убедили коллег, что обучать умению анализировать и рассуждать важно и нужно» [6, с. 85].

Вместе с тем он считает, что подобные курсы так и не достигли намеченной цели, поскольку профессиональные логики и эпистемологи сосредоточили свои усилия на поисках подтверждения и проверки той информации, которая у нас уже есть, а не на способах получения новой информации для инноваций. Выход из подобной ситуации философ видит в том, что сама логика, на основе которой строятся подобные курсы, должна быть улучшена: «нам следует рассматривать логику не как науку о выводах, а как науку о мысленных экспериментах. Это вовсе не скучное, сухое упражнение на следование правилам, она требует воображения и интуиции. Такое представление о логике может показаться удивительным, но чуткие логики понимали это и раньше» [6, с. 86]. Я. Хинтикка приходит к выводу о том, что существующие в логике определяющие (дефиниторные) правила, являющиеся правилами избегания ошибок, необходимо дополнить стратегическими правилами, являющимися правилами вопрошания.

Философ призывает обратиться к «старейшей эпистемологической идее в истории западной философии» [6, с. 89] – опять же к сократовскому методу – поиску знания путем вопрошания. «Задавание вопросов – вполне рациональный процесс, для которого можно сформулировать и дефиниторные, и стратегические правила. Поиск знания путем вопрошания – метод, практиковавшийся Сократом, постоянно культивировавшийся как основной подход к философской аргументации и к обучению искусству рассуждения, начиная с платоновской Академии и до средневековых игр в диспуты (*obligationes*). В целом он предполагает отношение к экспериментированию как к вопрошанию,

что подчеркивали такие философы метода, как Ф. Бэкон и И. Кант. Р. Дж. Коллингвуд рассматривал «логику вопросов и ответов» как сущность рассуждения, и ему следовал Г.-Г. Гадамер» [6, с. 87].

Вместе с тем Я. Хинтикка отмечает, что большинством представителей современного философского сообщества этот метод почему-то недооценен. Кроме того, он подчеркивает, что для того, чтобы философское сообщество могло сыграть первостепенную роль в высшем образовании, необходимо усилить интеграцию работы исследователей и представителей образования [6, с. 89], (о чем уже было сказано ранее в данной статье, когда речь шла о месте философии в школьном образовании).

Важнейшим итогом статьи Я. Хинтикки является мысль, которая помещает проблему роли философии в процессе преподавания в более широкий контекст: контекст философских исследований, который раскрывает связь философии и образования с новой стороны, демонстрируя то, «как логические и эпистемологические исследования могут внести вклад в подлинно общее образование, помогая себе самим» [6, с. 89].

Здесь возможно дополнить вывод автора указанием на то, что, очевидно, сам процесс преподавания философии стимулирует ее исследовательские поиски.

Таким образом, можно сделать вывод, что философия на всех этапах образовательного процесса выполня-

ет сегодня единую задачу – формирование рефлексивного и критического рационального мышления.

Что же касается сократовского метода, то можно утверждать, что он носит универсальный характер, что подтверждается не только практикой преподавания философии, но и практикой научного исследования.

1. Ретюньских Л. Т. Путешествие в лабиринтах мудрости. М.: Вита-Пресс, 2013. 304 с.

2. Телегин М. В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: МГППУ, 2006. 272 с.

3. Бренифье О. Что такое красота и искусство? М.: Клевер-Медиа-Групп, 2015. 93 с.

4. Юлина Н. С. Философия для детей. М.: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2005. 464 с.

5. Фромм Э. Иметь или быть?. М.: Прогресс, 1990. 336 с.

6. Хинтикка Я. Философские исследования и общее образование // Вопросы философии. 2014. № 4. С. 84–89.

© Карпова Л. М., 2015

УДК 130.2 : 572.1/4

О. М. Кордац
O. M. Kordas

РОЛЬ РИТУАЛА В АНТРОПОСОЦИОГЕНЕЗЕ

В статье рассматривается роль ритуала в становлении человеческой природы и рождении культуры. Показано, что ритуал является символической формой поведения, искусственно закрепляющей внеприродный способ бытия человека. Ритуал социализирует биологические свойства человека и вписывает его в социокультурную реальность.

Ключевые слова: ритуал, антропосоциогенез, культура, символическая реальность, социальный порядок.

THE ROLE OF THE RITUAL IN ANTHROPOSOCIOGENESIS

The article discusses the role of the ritual in the development of human nature and birth of culture. It is shown that the ritual is a symbolic form of behavior, artificially enshrining human existence outside of nature. The ritual socializes the biological properties of people and introduces them into the social and cultural reality.

Keywords: ritual, anthroposociogenesis, culture, symbolic reality, social order.

Становящееся человеческое сообщество есть новая форма жизни, возникшая из прежних биологических форм эволюционно-революционным путем. Уровень развития высших животных, в частности зачатки культуры, социальности, элементарного рассудочного мышления в животном мире показывает, что «природа в своей восходящей эволюции вплотную приблизилась к культуре» [1, с. 171]. Но должны были произойти качественно новые изменения, выходящие за рамки биологического эволюционного процесса, чтобы возник человек. Такими факторами стала так называемая гоминидная триада (прямохождение, развитие орудийной деятельности и увеличение объема головного мозга), подробно рассмотренная в теориях антропосоцио-

генега. К тому же на смену закрепленным в эволюции формам общественной организации и социального поведения, встречающегося в животном мире, должны были прийти новые принципы консолидации и воспроизводства целостности человеческого сообщества.

В сообществах гоминид эволюционные стратегии адаптации сменяются приспособлением не столько к природе, но все в большей степени к ближайшему окружению, биологический вектор эволюционного движения меняется на социокультурный. Формирующаяся социокультурная реальность оказывается важнее природной реальности, вступая с ней в противоречие. Б. С. Шалютин по этому поводу замечает, что «доминирующей становится

логика социокультурной адаптации, это означает, что с нашими предками начинают происходить антибиологические изменения» [1, с. 175]. То есть, продолжает ученый, по животным меркам предки человека претерпевают регресс, в качестве животного человек становится неконкурентоспособен. В философской антропологии встречается множество определений человека как «биологически недостаточного существа» (А. Гелен), ущербного животного (Ф. Ницше). «С биологической точки зрения человек является самым беспомощным из всех животных, но его биологическая слабость послужила залогом его силы. Она – главная предпосылка его специфических свойств», – писал Э. Фромм [2, с. 59].

В поведении животных всегда доминирует инстинкт, который может дополняться обучением. В обществе людей эти две части сосуществуют, но воспитание и обучение занимают в становлении человека ведущую роль. В отличие от животного, которое органично включено в природу, человек нуждается в дополнительной искусственной опоре, у него нет природного основания. Человек находится в противоречии с исконным природным окружением, поведение животного «закрыто» биологическими программами, человек же – открытая система. Человек становится человеком благодаря разрушению рефлексорного автоматизма, что, с одной стороны, приводит к большей свободе, с другой же стороны, – к неопределенности его положения в мире, отсутствию объективных регулирующих механизмов. По словам В. М. Вильчека, «изгнанный» из природной тотальности, ставший «вольнотупценником природы», как назвал человека Гердер, прачеловек оказывается существом свободным, т. е. способным игнорировать «мерки вида», преступать непреложные для «полноценных животных» табу, запреты, но лишь негативно свободным: не имеющим позитивной программы существования» [3, с. 26]. Свобода становится одновременно силой и слабостью человека, даром и наказанием. С одной стороны, свобода – это способность к творчеству, залог всего духовного развития человека. С другой стороны, не контролируемая инстинктами свобода оборачивается соблазном подчинения своим желаниям и влечениям, разгулом аффектов и страстей. В своих пороках человек во много раз «превосходит» животных. Ю. М. Лотман отмечал, что «...уподобление человека животному мыслится как освобождение от всех запретов, хотя... реальное поведение животного ограждено гораздо большими запретами, чем у человека» [4, с. 67]. Только человек способен вести себя как «бесчестное животное». Подобные проявления необходимо было регулировать, чтобы не допустить самоистребление человечества. Инстинкты уже не являлись достаточными средствами регуляции, им на смену приходят культурные регулятивы.

Итак, слабая укорененность человека в природе, затухание биологических инстинктов, обеспечивающих выживание, являются причиной необходимости подчинения природных начал социокультурным. Развитие «искусственных» социальных и культурных структур компенсирует угасание биологических программ поведения. Адаптивная роль культуры для человека оказывается, таким образом, аналогичной роли биологической адаптации у животных, направленной на выживание вида.

В зарождающемся человеческом сообществе важнейшей символической формой поведения, искусственно закрепляющей новый социокультурный способ бытия, становится ритуал.

Как писала американский антрополог М. Дуглас, «будучи животным социальным, человек является и ритуальным животным» [5, с. 100]. Ритуал является важным фактором процесса рождения культуры. В целом под ритуалом понимается специфический тип поведения, система символических актов, которая строится на основе определенных правил.

Функции ритуала рассматриваются в двух аспектах: религиоведческом и функциональном. В первом ритуал понимается как символическое выражение отношения человека к трансцендентной, божественной реальности (М. Элиаде). Во втором – как символическое отражение реальных социальных отношений, статуса индивида в обществе. В функциональном подходе ритуал рассматривается как адаптационная реакция человека на воздействие окружающей социальной и физической среды (Э. Дюркгейм, А. Р. Радклифф-Браун, М. Мосс и др.). Совмещение различных интерпретаций позволяет рассматривать ритуал как многомерное явление, в котором сочетается сакральная и социальная реальность. В архаическом сознании само общество наделяется сакральными характеристиками, одним из первых эту мысль обосновал Э. Дюркгейм. Английский антрополог В. Тернер также отмечал, что всякое социальное положение в племенном обществе не может не иметь сакральных свойств [6, с. 9]. Вне зависимости от того, какой стороне – социальной или сакральной – уделяется большее внимание, исследователи констатируют, что в основе ритуала лежат базисные культурные программы действий, организующие и упорядочивающие жизнь человека. Эта существенная характеристика подтверждается обращением к этимологическим корням слова «ритуал». В переводе с санскритского *rita* означает «то, что подчиняется порядку». В русском языке эквивалентом обозначения ритуала служит слово «обряд», соотносимое со словами «ряд», «порядок». Ритуал – упорядочивание, установление пределов, закономерной последовательности.

Ритуал работает одновременно в двух направлениях: организует макрокосм, укрепляет космическую организацию, структурирует пространство и время и упорядочивает микрокосм – «психическую» структуру человека. «Преодолевая энтропические тенденции в плане космологическом, ритуал одновременно организует сознание, т. е. является инструментом, посредством которого образуется микрокосм» [7, с. 195]. Неопределенность положения человека в мире, оторванность от природных автоматических инстинктов приспособления к окружающей среде приводит к необходимости упорядочивания внутреннего мира человека, в котором также идет борьба стихийного, хаотического и упорядочивающего. И это осуществляется в реальной повседневной жизнедеятельности общины и социальной практике. Ритуал регламентирует человеческие поступки, подобно тому, как инстинкты ограничивают активность животных. «Ритуал выполняет важнейшую функцию примирения людей со своей собственной природой. Этим примирением налагаются рамки витальным побуждениям людей. Ритуалом человек

кладет пределы эгоизму как на индивидуальном, так и на социальном уровне» [8, с. 51].

Образование ритуалов в человеческих культурах генетически восходит к ритуальному поведению животных. Но возникает одно существенное качественное отличие культурно-исторических ритуалов от естественно-биологических: с помощью ритуалов человек создает символическую реальность.

В. В. Чешев указывает на факт необходимого для процесса антропосоциогенеза усиления роли символических средств для организации поведения как отдельных особей прачеловека, так и сообщества в целом. С помощью символов формируются и кодируются культурно-смысловые значения, отсылающие к сверхприродной реальности, необходимые для поддержания социума как единственно возможной формы существования человека. «Социальное поведение людей, которое не может программироваться в виде условно-рефлекторной реакции на сигнальные раздражители, начинает строиться как реакция на ту реальность, которая привнесена в жизнь сообщества используемыми ими знаковыми средствами, и с этой действительностью человеческое существо начинает соотносить свое поведение в наиболее существенных аспектах» [9, с. 116].

Формирование новой знаковой реальности становится гарантией устойчивости человеческого существования. Как отмечал В. Н. Топоров, для человека символические формы поведения приобретают более высокий статус, чем естественные, «натуральные». «Лишь на человеческом уровне знак важнее и насущнее, т. е. реальнее того, что он обозначает» [10, с. 54]. Символ становится ключом к пониманию человеческой природы, о чем писал Э. Кассирер, определяя человека как *animal symbolicum* [11, с. 29].

Внесение смысловых значений через символическое содержание ритуала выстраивает социальное поведение индивидов. Ритуал социализирует исходные биологические и физиологические свойства человека, трансформирует их и подчиняет социокультурной реальности.

С. Лангер рассматривает ритуал как часть бесконечных поисков человеком понимания и ориентиров, на которые он обречен, оторвавшись от органического мира природы. «Регулярно выполняемый ритуал является постоянным обращением чувств к «первым и последним вещам»; он не свободное выражение эмоций, а упорядоченное повторение «правильных отношений» [12, с. 138]. Через формализованный жест ритуал вызывает сильное чувство племенного единства, правоты и безопасности. Главное достижение ритуала – мораль.

В. В. Чешев выделяет следующие свойства ритуала:

1. Ритуал является коллективным действием, он соотносит индивида с сообществом как целым.
2. Ритуал обостряет эмоционально-психическое состояние индивида до состояния аффекта, стресса.
3. В ритуале вырабатываются символические средства, и рождается то, что может быть названо смыслом, стоящим за этим знаковым средством [13].

Особую роль в ритуале играет повышение эмоционально-психической активности человека. «Смысловые значения, соотношенные с культурным поведением, усваиваются не как абстрактные смыслы, они переживаются и закреп-

ляются в психике индивида через аффективное переживание. В этом случае становится неизбежной трансформация смыслов в образы, отождествление образа и смысла и обозначение смыслов образами. Так начинается жизнь сознания и формирование внутреннего мира индивида. Формирующийся человек начинает руководствоваться пережитыми и ассимилированными (интериоризированными) смыслами, а не сугубо внешними побудительными и принудительными сигналами» [13].

Вербализированное мышление в архаическом обществе еще не играло ведущей роли. Рациональные, логические способы передачи знаний на ранних этапах становления человека не эффективны. Ритуал же воздействует на чувственном уровне и выступает как невербальная символическая коммуникация.

Ритуал представляет собой род иррефлективного, иррационального знания, транслирующегося на уровне жестов, телодвижений, танца, драматизации. «Такое знание может быть выделено и обозначено как «безмолвное» или «подспудное», в силу того, что оно не вербализуется и не выходит на уровень рефлексии, фокального сознания, однако именно так осуществляется ритуальное исследование и познание в контексте социального тела. «Безмолвное» научение и инструктирование оказывает влияние на понимание и интерпретацию индивидами фактов и событий собственной жизни и жизни общества, благодаря чему составляет значимый элемент конституирования социального порядка» [14, с. 12].

Таким образом, ритуал использует иррациональные средства познания, он переживается, является частью бессознательного и духовного опыта человека, но результатом ритуального психического опыта становится рациональное, логически обоснованное, систематизированное знание об универсуме и социальном устройстве общества.

1. Шалютин Б. С. Становление свободы: от природного к социокультурному бытию. Курган: Зауралье, 2002. 218 с.
2. Фромм Э. Человек для себя. Минск: Харвест, 2003. 352 с.
3. Цит. по: Гуревич П. С. Философия человека. М.: ИФРАН, 1999. Ч. 1. 221 с.
4. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. 272 с.
5. Дуглас М. Чистота и опасность. Анализ представлений об осквернении и табу. М.: Академия, 2000. 288 с.
6. Тернер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.
7. Евзлин М. Космогония и ритуал. М.: Радикс, 1993. 337 с.
8. Чеснов Я. В. Лекции по исторической этнологии. М.: Гардарики, 1998. 400 с.
9. Чешев В. В. Человек как мыслящее существо, или оправдание разума. Томск: Изд-во ТГАСУ, 1999. 203 с.
10. Топоров В. Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаичный ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М.: Наука, 1998. С. 7–61.
11. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 3–31.

12. Лангер С. Философия в новом ключе: исследование символики разума, ритуала и искусства. М.: Республика, 2000. 287 с.

13. Чешев В. В. Процесс или социогенез // Восток: альманах. 2004. Вып. № 1 (13) // URL: http://www.situation.ru/app/j_arpt_282.htm (дата обращения: 12.10.2105).

14. Нечипуренко В. Н. Ритуал: генезис социального бытия и формирование субъективности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д., 2002. 36 с.

© Кордас О. М., 2015

УДК 101.1

СУДЬБА ЭСТЕЗИСА В ФИЛОСОФИИ: ОТ АНТИЧНОСТИ ДО ПОСТМОДЕРНИЗМА

В статье рассматривается тип философствования, отличительным признаком которого является эстетический компонент философского дискурса или эстетизис. Выделяются онтологическая и гносеологическая линии трактовки эстетизиса в философии, а также постмодернистская негативная и позитивная версии эстетизиса.

Ключевые слова: философия, эстетика, эстетизис, эстетика мышления, эстетизация, постмодернистская философия.

Социальные и духовные изменения в мире и в нашей стране в течение последних десятилетий поставили вопрос о невозможности существования философии в прежнем, устойчивом сциентистском или идеологически заостренном качестве. Сегодня тип философии и философствования как самосознания эпохи можно уловить и выразить не через жесткое противопоставление теоретической и иных форм духовной деятельности, а во взаимосвязи и взаимодействии с эстетической, этической, религиозной разновидностями этой деятельности. Со времен А. Баумгартена и И. Канта философия осознала необходимость эстетики для воссоздания целостной картины мира. Но сегодня философия, можно утверждать, не столько остро нуждается в специализированной эстетической теории как особой разновидности философствования, сколько в присутствии эстетического в философии в целом. Современная философия берет на себя предназначение эстетического типа философствования и обретает форму эстетизиса. Древнегреческое слово «эстетизис» (ощущение, чувство) как самостоятельное понятие стало широко употребляться в философии сравнительно недавно. Эстетическое как богатство выявленных смыслов обнаруживает значимость формы (внешнего облика), выражающей построение, организованность и упорядоченность содержания объекта. Уникальность и выразительность формы определяет эмоционально-чувственный, мгновенный, интуитивный прорыв субъекта к содержанию, открытие тех смыслов в нем, которые представляют содержание целостно, без расчленения на составляющие его части. В интуитивном постижении целого – сущность направленности сознания субъекта эстетического отношения. Эстетизисом сегодня называют специфический тип современной философии, признаком которого является эстетический эффект философского дискурса, усилива-

Н. Г. Красноярова
N. G. Krasnoyarova

THE FATE OF ESTHESIS IN PHILOSOPHY: FROM ANTIQUITY TO POSTMODERNISM

The article discusses the type of philosophizing, distinctive feature of which is the aesthetic component of the philosophical discourse or esthesis. There are ontological and epistemological lines of interpretation of esthesis in philosophy, as well as postmodern negative and positive versions of esthesis.

Keywords: philosophy, aesthetics, esthesis, aesthetics of thinking, aestheticization, postmodern philosophy.

ющий или ослабляющий философию как опыт мышления в прозрении бытия и превращающий философский текст в эстетический феномен.

Эстетическое было всегда вплетено в систему философских размышлений. Античная философия началась с осмысления чувственно-материального космоса, организованного по принципам гармонии, что позволяло, по мнению А. Ф. Лосева, определять ее как «эстетику бытия». Из текстов древнегреческих философов следует, что поиски эстетического велись, как правило, в онтологической сфере. Первая значимая эстетическая характеристика космоса и осознание эстетического опыта – у пифагорейцев: космос организован по принципу музыкальной гармонии, а человеческая музыка подражает «музыке небесных сфер» и, резонируя с душой, вводит ее в некий глобальный резонанс с космосом. Душа через радость музыкального уподобления космосу постигает его законы («подобное познается подобным»). И в дальнейшем в онтологических исканиях философии в основные структурные закономерности бытия попадали и собственно эстетические законы.

Эстетизис Средневековья продолжал онтологическую линию: показателем бытийственности мира является то, что он есть символ божественной красоты. Весь Универсум (включая и социум) рассматривается в качестве иерархической системы восхождения человека к Богу и передачи высшего знания от Бога к человеку в форме световых озарений, поступенчатого «светодаяния» (Псевдо-Дионисий Ареопагит).

У Шеллинга, благодаря эстетике, мир представим как произведение и понимаем во всей полноте своего бытия. Гегель включил эстетику в свою систему в качестве конкретного этапа становления абсолютной идеи.

Гносеологическая трактовка эстетизиса обозначена философией как специфическое чувственное знание (А. Баумгартен). Платон в «Государстве» описывает такой способ познания чистого бытия, который дается только философам: идея Блага (образ абсолютного бытия) может быть дана человеку в мгновенном озарении. Это – созерцание как акт узнавания, дающее своеобразное ощущение субъекту, что знание уже есть, хотя знание в форме понятия еще отсутствует. Формой подобного знания является сопереживание ясности порядка или формы существования (совершенства, завершенности, целостности, полноты, простоты, или красоты). В иерархии способностей души подобная способность прозрения стоит выше всех. Аристотель также обосновывает в «Метафизике» особую форму знания, называемую им «первой философией», предмет которой прямо дан только в непосредственном созерцании, когда своеобразным «духовным зрением» обнаруживается очевидность и ясность сущего. Без этого непосредственного (эстетического) постижения невозможно решение дальнейшей исследовательской аналитической задачи познания сущего как такового.

Гносеологическая трактовка эстетизиса подробно разработана И. Кантом, который поставил вопрос о специфике эстетического в ряду других разновидностей единого разума, о необходимости, несводимости и неподчиненности эстетического другим видам познания. Эстетическое у Канта не дополнение или украшение теоретического знания, но то, что присуще ему в самой его основе. Знание – вывод из кантовского анализа процесса познания – по природе своей эстетично.

Чувственное восприятие, согласно Канту, не содержит в себе представления о какой-либо связи, единстве. Между чувственностью и рассудком в процессе познания представлена сфера эстетического, вносящая ясность в мышление **«посредством созерцаний»** в отличие от дискурсивной (логической) ясности **«посредством понятий»** [1, с. 79].

Созерцание у Канта делится на чистое созерцание и эмпирическое созерцание. Чистое созерцание – это априорные знания о предметах, т. е. чистая их форма: предшествующие эмпирическому созерцанию видимость, фигура, контур, схема, модель предметов возможного опыта. Категории применяются для познания вещей постольку, поскольку эти вещи присутствуют на уровне чистого созерцания как предметы возможного опыта. «Так, эмпирическое понятие тарелки однородно с чистым геометрическим понятием круга, так как круглость, которая в понятии тарелки мыслится, в чистом геометрическом понятии созерцается» [1, с. 220]. Эстетизис как исходная установка познания и мышления в целом – это необходимость воспроизвести в сознании *возможность* предмета, то, что в ощущениях не дано, но может существовать в неких идеальных, изобретенных ситуациях или схемах. Схема отличается от образа: «образ есть продукт эмпирической способности продуктивного воображения, а схема чувственных понятий (как фигур в пространстве) есть продукт и как бы монограмма чистой способности воображения a priori; прежде всего благодаря схеме и сообразно ей становятся возможными образы» [1, с. 223]. Схематизм, по сути, и есть искомым эстетизисом как одно из основоположений познания и знания, представляющее

конструирование эмпирического созерцания в его оформленности, размерности, своей проективной направленностью неисчерпаемый в эмпирическом опыте и не выразимый в категориях рассудка. «Этот схематизм нашего рассудка в отношении явлений и их чистой формы есть скрытое в глубине человеческой души искусство, настоящие приемы которого нам вряд ли когда-либо удастся угадать у природы и раскрыть» [1, с. 222].

В Новое время вещь становится массовым продуктом промышленного производства и лишается своей индивидуальности: вещь как предмет удовлетворения потребностей становится знаком выполняемых ею функций, теряет свое лицо, заменяемое этикеткой. Для того чтобы увидеть ее лицо, необходимо выйти за пределы ее утилитарной функциональности и перенести внимание с утилитарных качеств на чистую форму, образ, вид. Кант впервые подчеркивает особую специфическую черту эстетического – «незаинтересованность», максима которой – прекрасное – находится в оппозиции полезному.

В 1970–1980-х гг. кантовскую линию наиболее ярко выразил М. К. Мамардашвили, который обращается к термину «эстетизис» для характеристики условий мышления в целом: «Любые суждения о мире, в т. ч. о ненаблюдаемых человеком явлениях, в т. ч. о явлениях, которые превосходят размерность человеческого психического аппарата, должны каким-то конечным числом шагов быть разрешаемы на моделях, построенных в эстетизисе» [2, с. 52]; «мы эстетизисно включены в этот мир и тогда то, что мы теоретически о нем выдумываем, можем понимать и разрешать на этих включениях. На эстетизисе» [3, с. 240]. Эстетизис здесь – это специфическое чувственное познание, аналогичное рациональному мышлению, но не совпадающее с ним, не исчерпывающееся им. Это эстетический опыт, который побуждает к от-рефлектированности его в мысли. В эстетизисе рассудок представлен в своей пространственно-временной выразительности и через нее побуждаем к самоотражению, к взгляду на самое себя, т. е. к рефлексии. Эстетизис – это прозрение смысла в чувственном переживании формы. Философское знание, таким образом, приобщено эстетическому, если понимать философию не только как теоретическую (в традиционном смысле) форму миропонимания, но и как форму свободного смыслотворчества. Философия, как и эстетическое отношение, характеризует выход субъекта из повседневной утилитарности, «поднятие» над прагматической загруженностью. Эстетическое переживание, в свою очередь, неотделимое от самых широких ассоциаций, выводит человека к образу мирового целого и осмыслению логики человеческого бытия в мире. Глубина и широта этих ассоциаций может быть различна, но то, что эстетическое дает эмоциональное приобщение к целому, делает его чрезвычайно мировоззренчески ценным. Философия тоже требует состояния уподобления, приобщенности человека миру, его глубинному смыслу. Истоки философствования, в чем солидарны древние (Аристотель) и современные (Хайдеггер) философы, – удивление, волнение чувств, настроенность и расположенность на раскрытие смысла бытия, его «мелодии».

М. К. Мамардашвили использовал наряду с эстетизисом – эстетизисом мышления – понятие «эстетика мышления».

Выражение «эстетика мышления» принадлежит аргентинскому писателю Хорхе Луису Борхесу (новелла-исследование «Вечное состязание Ахилла и черепахи», 1932 г.). «Эстетика мышления» и «эстетизм мышления» – и то, и другое словоупотребление имеет право на существование. Эстетика мышления – это более широкое понятие, включающее весь спектр эстетического в разворачивании и оформлении мысли. Эстетизм мышления – единица, «клеточка» эстетики мышления, в которой страсть наделяет мысль принудительностью, настойчивой требовательностью, любовью к истине и пылкостью в ее поиске. Для Мамардашвили понимание связано с «пронзительной радостью» или с «чувством необратимой исполненности смысла»: «мысль рождается из душевного потрясения» и становится мыслью-открытием, избавляющей от своеобразного комплекса неполноценности процессом совпадения (со-мыслием) с мыслью другого человека [4, с. 175].

Нетрадиционный и даже неожиданный подход к эстетизму демонстрирует постмодернистская философия. Эстетика претерпела изменения как в платоновско-аристотелевском, так и в кантовском смысле этого слова. Термин «эстетизм» (в английском варианте – *aesthesis*, во французском – *esthesis*) введен в постмодернистский дискурс М. Маффесоли для обозначения процесса и результата эстетизации жизненных явлений в коллективном сознании сообщества. Эстетизм характеризует и само постмодернистское сознание с его эстетизацией жизни и философии. Эстетизированное восприятие всего и вся приводят, по утверждению Маффесоли, к тому, что после долгого периода господства рационализма с его «расколдовыванием мира», о чем в свое время писал Макс Вебер, приходит «заколдовывание мира» в сознании людей конца XX в. [5, с. 352]. Социум множится маргинальными сообществами, которые свою потребность в социальности удовлетворяют переживанием сопричастности особой ауре эстетического восприятия, где разум, рациональная рефлексия замещаются эмоциональной реакцией. В постмодернистском сознании социальность трактуется как коллективная эстетическая форма переживаний, погруженная в сферу повседневной жизни и не предполагающая рефлексии. Эстетизм здесь – постоянный процесс эстетизации всех жизненных явлений – является, скорее, механизмом идеологических манипуляций, усугубляющим личностное и социальное отчуждение. Решения политических и экономических проблем подменяются эстетическим переживанием политики («общество спектакля») и эстетическими практиками повседневного товарного потребления. Эстетизм, сосредоточенный в сфере рекламы и услуг, приводит к его своеобразному обмелению – утрате рефлексии. Эстетизм же в постмодернистском дискурсе является едини-

цей своеобразной критической энергии постмодернистской философии в отношении «общества потребления».

Но негативистская трактовка эстетизации в постмодернизме претерпевает сегодня существенные изменения: возрастающее значение эстетического переживания в сфере повседневности порождает структурные изменения в обществе. Эти изменения – поворот постмодернистского сознания – не следует понимать исключительно негативно, как это было раньше: эстетизация не только увеличивает возможности регуляции в обществе, но заключает в себе «взрывное расширение возможностей». Так, с точки зрения Герхарда Шульце, автора книги «Общество переживания», эстетизация сопровождается как раз усилением рефлексивности: чем шире спектр возможностей, которые в эстетических практиках повседневности трудно поддаются регламентации, тем в большей мере решение того же потребления эстетически выразительных товаров и услуг возлагается на самого субъекта, который нуждается в концептуальных компетенциях как опоре своего выбора [6]. Дефицит рефлексии в эстетизации общества потребления характеризовался постмодернистской философией как угроза индивиду, вступающему в рыночные взаимодействия. Сегодня происходит фундаментальная переориентация эстетизации постмодернистской философии, в трактовке которого выявляется потенциал разблокировки рефлексивной способности субъекта, осмысливается его демократический и гуманистический смысл.

1. Кант И. Критика чистого разума // И. Кант. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.

2. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М.: Лабиринт, 1994. 90 с.

3. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.

4. Мамардашвили М. К. Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002. 832 с.

5. Ильин И. П. Постмодернизм. Словарь терминов. М.: ИНИОН РАН – INTRADA, 2001. 384 с.

6. Круглый стол «Эстетизация повседневности: дефиниции, тенденции, перспективы» (к 20-летию выхода в свет «Общества переживания» Герхарда Шульце) с участием преподавателей отделения культурологии факультета философии НИУ ВШЭ и приглашенных исследователей 13 июня 2012 г. URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Kruglyj-stol-Estetizaciya-povsednevnosti-definicii-tendencii-perspektivy> (дата обращения: 10.10.2015).

© Краснаярова Н. Г., 2015

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И ОСОБЕННОЕ КАК ПРИНЦИП ИНТЕРПРЕТАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОНФЛИКТА: СОВРЕМЕННОСТЬ И XIX ВЕК

В статье представлено философское осмысление конфликтности культуры через интерпретацию оппозиции универсального и особенного. Предложен подход к осмыслению конфликтности современной культуры через обращение к его репрезентации в жанре европейской драмы, позволяющей выявить принципы интерпретации культурного конфликта: исторический, антропологический, эстетический, оппозицию сакрального и профанного. Представлен образец философского анализа исторической хроники П. Мериме «Жакерия». Раскрыты смыслы взаимоотношений сакрального и профанного в аспекте истории и современности.

Ключевые слова: культура, конфликт, драма, философская интерпретация культурного конфликта, сакральное, профанное, репрезентация.

Конфликтная конфигурация современной культуры представляется чрезвычайно многоплановой, она включает различные военные, политические, религиозные, экономические, этнические конфликты, которые несут разрушение мирного порядка, уносят человеческие жизни, ведут к глобальной дестабилизации. Все это сопровождается жесткими информационными столкновениями, последствия которых эмпирически очевидны, но еще не стали предметом философской рефлексии. Субъекты информационных конфликтов широко используют аргументацию историографического и культурологического дискурсов, актуализируя, игнорируя, а подчас произвольно толкуя и искажая данные исторической практики. Всклыхнулись пласты исторической памяти, заново трактуются внутренние распри и внешние соглашения, по-новому проживается национальная идентичность. Идея национально-этнического единства артикулируется в широком смысловом диапазоне, обретая разнообразные варианты: от декларации стремления к геополитической суверенности в форме референдумов о независимости до откровенной государственной национал-шовинистической политики и люстраций. В связи с этим проблема разрешения конфликтных процессов в современной культуре становится как никогда актуальной, что предполагает прежде всего философское осмысление культурного конфликта, а это, в свою очередь, требует определения как универсального, так и особенного начала конфликтных ситуаций.

Одним из универсальных проявлений культурного конфликта, на наш взгляд, является актуализация идентичности человека, этноса, сообщества, государства. Здесь включается механизм самоидентификации, который позволяет субъекту увидеть себя через тождество и различие с другими. Тождество и различие имеет внешнее и внутреннее выражение, располагает семантическим спектром взаи-

UNIVERSAL AND PARTICULAR AS A PRINCIPLE OF INTERPRETATION OF THE CULTURAL CONFLICT: MODERNITY AND THE 19TH CENTURY

The article presents a philosophical understanding of the cultural conflicts through the interpretation of the opposition between universal and particular. The author offers an approach to understanding conflicts of the modern culture through the reference to its representation in European drama, which allows identifying the following principles of interpretation of the cultural conflict: historical, anthropological, aesthetic, and the opposition between the sacral and the profane. The sample of philosophical analysis of the historical chronicle "La Jacquerie" by Prosper Merimee is represented. The meanings of the relationships between the sacral and the profane in terms of history and modernity are revealed.

Keywords: culture, conflict, drama, philosophical interpretation of the cultural conflict, the sacral, the profane, representation.

моотношений полюсов: от зеркального отражения одного полюса в другом до их непримиримого состояния. Возможна также разная степень глубины внутреннего различия и схождения, вплоть до актуализации предельных оснований, в конфигурацию которых входит архетип культуры, определяемый рядом архетипических характеристик [1, с. 338–341], соотносимый с ее сакральным ядром.

Здесь возникает целый ряд вопросов, требующих прояснения. Что есть сакральное в ядре культуры? Насколько оно прочное, с чем связана его прочность? Если сакральное определяет прочность ядра культуры, то насколько неизбежные изменения затрагивают ядро культуры? Ответы на эти и иные вопросы может дать осмысление современного кризисного состояния культуры в контексте различных форм познания: научного, философского, художественного. Это касается в первую очередь культурного конфликта между Россией и Западом, угрожающего существованию целостности всеобщей культуры. При анализе этого конфликта целесообразно обращаться, насколько это возможно, к предельным основаниям конфликтных процессов с тем, чтобы не погрузиться в хаос демагогии, наблюдать который мы можем сегодня в средствах массовой информации.

Практика позволяет указать на некоторые формы рефлексии конфликта. Во-первых, это непосредственный комментарий, идущий вслед за конфликтным событием, акцентирующий его политические, исторические, психологические и иные аспекты. Здесь превалирует эмоциональное отношение к событию.

Во-вторых, это может быть осмысление по прошествии небольшого отрезка времени с привлечением дополнительных источников, фактов, неизвестных ранее.

В-третьих, возможно рассматривать конфликт на основе его репрезентации в науке и в искусстве, с опорой на

массив фактов и концепций, проверенных временем. Полагаем, что именно здесь и возможно его подлинное осмысление.

Как мы уже это показали в ряде наших предыдущих работ, наиболее репрезентативными в осмыслении конфликта являются драматические жанры, сама онтологическая специфика которых определяется способностью фиксировать конфликт [2, с. 155–156].

В связи с этим философское осмысление конфликтных процессов в современном мире, явно или имплицитно включающих аспект, точнее, фигурацию противостояния России и Запада, возможно сопрягать с обращением к истории европейской драмы XIX века, обладающей высоким репрезентативным потенциалом. Действительно, произведения В. Гюго, Г. Ибсена, П. Мериме, Э. Ростана и ряда других европейских авторов являют собой «перечни, представляющие уму в осязательной форме то главные черты какого-нибудь периода истории, то основные инстинкты и способности какого-нибудь племени, то известные отрывки человека вообще и те первичные психические силы, которые являются последними крайними причинами людских событий» [3, с. 283]. Превосходной иллюстрацией к этому положению является драма П. Мериме (1803–1870) «Жакерия» (1828).

«Жакерия» П. Мериме несет печать сопряжения личной истории автора с целым рядом исторических эпох, пережитых и переживаемых Францией. Писателю, когда он создает масштабное историческое полотно в жанре исторической хроники, всего 25 лет. Он родился после событий революции 1789 года, первой республики, якобинского террора (1793–1794); его детство приходится на период Первой империи (1799–1814); юность и становление личности приходится на период Реставрации (1814–1830).

«Жакерия» создана в 1828 году – накануне революции 1830 года, когда Карл X свергнут и устанавливается Июльская монархия во главе с Луи-Филиппом Орлеанским, которую от революции 1848 года отделяет совсем небольшой временной промежуток.

Франция вступила в XIX век, внося в европейскую жизнь революционные потрясения, ведущие к коренной смене порядка во всех сферах социальной и культурной жизни. Это был вызов, брошенный временем всей западной культуре. Отвечать на этот вызов, так или иначе, пришлось не только Франции, но и другим странам. Ответом являлась помощь в подавлении революции или сочувствие ей. Ответ предполагал четкое позиционирование, которое, в свою очередь, требовало осмысления как непосредственных событий, так и их коренных оснований, обусловивших длительный период социальных кризисов и катастроф.

Итак, опираясь на И. Тэна, еще раз отметим, что в «Жакерии» представлены «основные инстинкты и способности» французов. «Жакерия» – название крестьянского восстания 1358 года. Общеизвестно, что название связано с именем Жак, распространенным в среде французского простонародья. Жанровая форма текста – историческая хроника. Она создана через 470 лет после событий, в прямом смысле заливших всю Францию кровью. Далеко в прошлом столетняя война, битва при Пуатье, где не в последний раз погибает цвет французского рыцарства

под натиском англичан. Нет крепостного права, в прошлом и рыцарский разбой, и рыцарский кодекс чести, сформирована буржуазия, казалось бы, жизнь коренным образом изменилась. Однако молодой писатель обращается к конфликту почти пятисотлетней давности, чтобы осмыслить конфликтность современной ему культуры. Заметим, что, с одной стороны, здесь угадывается традиция художественного осмысления истории, определившаяся уже в исторических хрониках В. Шекспира, а с другой стороны, перед нами явно вызов XIX века, ответ на который требовал обращения не только к традиционным формам дискурса, но и к неспецифическим формам философствования, в частности к литературе. При этом приоритетным в ответах на вызов является прежде литературное содержание, а затем уже форма. Действительно, «Жакерия» представляет «известные отрывки человека вообще»: специфику мировидения, социальное, психологическое, возрастное, гендерное, историческое в жизни человеческого сообщества. Мериме не был новатором в данном подходе. «Жакерии» предшествовали исторические хроники В. Шекспира, явившие собой не просто рождение новой драматической жанровой формы, но ответ на вызов времени, требующего осмысления английской государственности, отсюда и обращение В. Шекспира к историческим хроникам Холиншеда [4], равно как и обращение Мериме к хроникам Жака Фруассара [5].

Если говорить о традиции исторических хроник, то вслед за В. Шекспиром она подкреплена «Борисом Годуновым» А. С. Пушкина (1824–1825), т. е. на три года раньше, чем у Мериме. Надо отметить, что тема Бориса Годунова как царя, несправедливо взошедшего на трон, была интересна и в Европе, о чем говорит опера немецкого композитора Иоганна Маттензона «Борис Годунов, или Коварством достигнутый трон» (1710). Таким образом, Мериме иллюстрирует и «те первичные психические силы, которые являются последними крайними причинами людских событий».

Однако «Жакерия» П. Мериме занимает особое место в ряду литературных репрезентаций культурного конфликта первых двух третей XIX века на материале национальной истории.

Прежде всего хроники созданы в период латентного взрывания тенденций, приведших к июльской революции. Нужно быть весьма чутким к приметам времени, в развитии культуры Франции, чтобы уловить ее скрытую будущность.

Поражает рациональность композиционного конструкта хроник: не забыт ни один культурный или социальный аспект, представлены все возможные конфликтные оппозиции в рамках глобальной оппозиции порядка и хаоса, дающей возможность оптимального осмысления парадигмального исторического конфликта культуры. Актуализированы философско-антропологические смыслы порядка и хаоса: ценность порядка; возможность переустройства мира через хаос, который освобождает глубинные первозданные энергии. Оппозиция порядка и хаоса объективирована в оппозиции различных социальных, возрастных, гендерных групп, представленных множеством действующих лиц, объединенных в определенные страты: крестьяне – дворяне, дворянско-рыцарское сословие – монашеское сословие, деклассированные элементы – элементы, соб-

людающие социальный порядок, англичане – французы, женщина – мужчина, ребенок – взрослый. Широко использованы обобщающие метафорические квалификации: крестьяне – овцы, дворяне и духовенство – пастухи, деклассированные элементы, разбойники – волки. При этом состав страт неоднороден. Крестьяне в большинстве своем боязливые, темные, непоследовательные, трусливые. Но среди них есть люди с врожденным чувством достоинства и чести, со здравым смыслом, предвидением, пониманием последствий своих действий. Диапазон их ценностно-этических позиций чрезвычайно широк. От тех, кто ценит мирную земледельческую жизнь, понимает необходимость крестьянского труда, стремится вернуться к земле, до крестьян-оборотней, живущих грабежом, убийством и насилием. Им претит труд, они одержимы социальной завистью к дворянству и духовенству. Рыцарство-дворянство представлено в системе вассальных отношений, провоцирующих амбиции, спесь, чванство, стремление к безграничной власти над подданными. Внутри рыцарства тоже есть полюса, определяемые национальностью (англичане-французы), службой у короля или вольной жизнью с разбоем, грабежом, выкупами заложников. Вторая группа присоединяется в жажде наживы к крестьянскому восстанию. Духовенство сосредоточено в монастырях, имеет подвластных крестьян и также неоднородно в плане статуса (высшее – низшее, образованное – безграмотное). Ему присущи внутренние латентные конфликтные оппозиции, связанные с дремлющими до поры до времени протестантскими тенденциями. Франция – страна победившего католицизма, но Мериме дает почувствовать скрытый протестантский дух в готовности части духовенства к лидерству в крестьянской войне. Духовенство и рыцарство также находятся в оппозиции. Рыцарство практикует грубый властный диктат, диктат духовенства более изощренный, строится на этической узде и спекуляции на вере в чудо.

Каждая страта имеет свою идеологию: деклассированные элементы – звериную, идеологию хищников, рыцари – идеологию социального превосходства по праву рождения, независимо от реальных человеческих качеств и заслуг. И это при повальной неграмотности рыцарского сословия.

Духовенство придерживается идеологии удержания духовной власти через политиканство, конформизм. У крестьянства – идеология земледельческого труда. Все идеологии носят сугубо прагматический, житейский характер, являясь по сути стратегиями выживания. В авторской позиции явно звучит ироничный отстраненный атеизм и политический скепсис.

Франция первой половины XIX века была и по сей день остается примером для выведения универсальных законов развития революционной ситуации, для понимания логики революционного действия, примером устрашения для обеих сторон, участвующих в революционном столкновении. Универсальное начало французских революций было осмыслено и усвоено европейской и русской культурой, не раз применялось на практике, но помимо универсального было нечто особенное, специфическое, характерное именно для Франции, французской ментальности, для развития французской культуры, то, что дало неповторимый колорит французской истории. Понять особенное – значит понять

Францию, французскую культуру, французскую ментальность изнутри. Для этого надо быть французом или стать французом, углубившись в начала, истоки, в стихию, в основания культуры, которые угадываются за механизмами и логикой революции и контрреволюции, революционных и имперских войн, террора и социальной свободы, утверждения республиканских институтов и реставрации монархии. Клубок противоречий, наложение, интеграция, симбиоз конфликтных процессов – вот что представляла собой французская действительность первой половины XIX века, требуя осмысления. Однако непосредственное осмысление было невозможно по целому ряду причин, и прежде всего политических: слишком опасной и болезненной была проблематика в период социальной, экономической, интеллектуальной нестабильности, готовой обернуться системным кризисом. Но, с другой стороны, явный и скрытый кризис существования требовал осмысления глубинных причин катастроф, переживаемых Францией. Возникла проблема поиска каких-то неявных форм осмысления в недрах самой французской культуры. «Жакерия» П. Мериме есть пример такого осмысления.

«Жакерия» Мериме – это вполне современный текст, близкий по стилистике киносценарию. Авторская позиция отстраненности от представляемого материала дает этой репрезентации культурного конфликта статус исторической объективности, еще раз позволяя утверждать, что жанр драмы, представляет собой род литературного творчества, в котором категория конфликта является способом рефлексии бытия, что позволяет выявить в культурном конфликте исторический, национальный, эстетический модусы существования и их причинно-следственные отношения. Европейская драма XIX века позволяет увидеть формы конфликта, предшествующие современным, и обнаружить основания позиционирования его субъектов, отражает его сложную конфигурацию, включающую отдельные фигуры, находящиеся между собой во взаимодействии и представленные на каждом этапе жизни культуры в своем особенном единичном выражении в соотношении с всеобщим. Мы не случайно употребили в осмыслении формы культурного конфликта понятия конфигурации и фигуры, поскольку речь идет не об анализе уже кем-то выявленных аспектов конфликта, но о необходимости их выявления в существующей конфигурации конфликта, т. е. в его «внешнем очертании, взаимном расположении, видимом положении» различных форм жизни [6, с. 361]. Конфигурация, будучи подчас эмпирически очевидной, отнюдь не является таковой с позиций прояснения явленности в ней универсального и особенного. В связи с этим отметим уместность использования музыкального, впрочем, давно ставшего широко употребительным термина «фигурация» [7, с. 1403], позволяющего увидеть процессуальное оформление конфликта, усложнение его звучания в связи с не всегда ясными в отдельном конфликте его предельными, универсальными основаниями в их взаимодействии с особенными, а подчас и случайными проявлениями. Исследуя возможности философского конструирования интерпретации культурной ситуации XIX века на основе категории культурного конфликта, мы выявили ряд принципов ее рассмотрения, а именно: хронологизм, предполагающий условное деление XIX ве-

ка на два периода, как это принято в истории искусства: 1800–1870 годы и 1870–1917 годы; антропологизм, репрезентирующий субъекта культуры одновременно и как героя драмы XIX века, и как образ человека в философии данного периода, в частности у И. Г. Фихте и А. Шопенгауэра [8, с. 99–103, 342, 343]; эстетизм, реализованный в конфликте эстетических направлений и в специфике развития художественной формы драмы как стратегии разрешения культурного конфликта; историко-философский принцип, актуализирующий конфликтность смены и сосуществования философских парадигм в духовной жизни Европы: немецкой классической философии, интуитивизма, позитивизма, марксизма; оппозицию религиозного и секулярного начал в ядре культуры.

Совокупность данных принципов представляет еще одну возможную модель интерпретации конфликта помимо разработанной нами модели, включающей способы фиксации культурного конфликта и стратегии его разрешения, репрезентированной в европейской драме со времен Античности до XVIII века. Модель интерпретации конфликтности культуры, сконструированная на основе драмы XIX века, позволяет выявить акупунктуру наиболее значимых конфликтных фигураций самой культуры, что уже являлось предметом рассмотрения [9, с. 109–113]. Полагаем необходимым особо остановиться на религиозно-секулярном принципе, позволяющем выявить оппозицию религиозного и секулярного начал в ядре культуры, которая объективирует как универсальное, всеобщее начало культурного конфликта, так и его особенное проявление в каждом конкретном случае.

Устойчивость и прочность любой культуры определяется наличием в ней ядра, представляющего ее незыблемые предельные основания. Ядро культуры включает древние накопления родового опыта ее носителей, исторически проверенные на жизнестойкость и получившие неоспоримую витальную маркировку. Культурное ядро предполагает безусловное приятие своих смыслов носителями данной культуры и является истоком всех исторических культурных форм. Причина этого кроется в его важнейшей сущностной характеристике – сакральности [10]. Сакральное – священное, определяющее духовную ценность культуры в ее устремленности к истине, к связи с абсолютным началом бытия. Сакральное обусловлено, как правило, религиозным началом культуры, не обсуждаемым, не подверженным критике, принимаемым на веру. Сакральное противопоставлено профанному, мирскому. Культура не может развиваться и существовать исключительно в сакральном направлении, она задохнется в бесконечном повторении одних и тех же форм. Этимология понятия «профанный» актуализирует два значения: в приставке *pro* – прежде и корне *fanum* – храм. То есть нечто существовавшее до храма, не обладающее религиозным сакрализованным знанием. В оценке смыслов сакрального и профанного ценностные приоритеты, как правило, отдавались сакральному. Однако мирское не менее значимо для осуществления человека в мире, нежели священное, хотя бы потому, что человек есть и душа, и тело, и плоть, и дух. В связи с этим возможно допустить, что и ядро культуры, определяемое как ее единое незыблемое предельное основание, будучи единым, содержит в самом своем единстве возможность дифференциации,

полагающей развитие культуры и образование новых культурных форм.

Репрезентация оппозиции религиозное – секулярное в европейской драме носит скорее скрытый, чем явный характер. Реформация к началу XIX века уже принесла свои плоды и осталась позади. Ее результаты – это англиканство, дающее Англии статус практически конфессионального государства; преобладающее лютеранство в Германии, способствовавшее завершению национального объединения; достаточно прочная католическая традиция в странах романоязычного региона. Свой вариант протестантизма, если понимать его не в конфессиональном ключе, а с позиций предельных оснований внутреннего конфликта культуры, пережила и Россия (иосифляне и нестяжатели), сохранив православие и выработав толерантное отношение к иным религиозным конфессиям [11]. Данный конфликт, как правило, рассматривался с позиций его особенного смысла Православной церковью, его историографическая составляющая стала предметом исследования ученых-историков, однако философское прояснение взаимоотношения универсального и особенного еще должно осуществиться.

Оппозиция сакрального и профанного в культуре конфликтна и находит свое выражение в европейской драме XIX века, с одной стороны, в критике религии, которая актуализирована в социальном контексте, с другой стороны, в актуализации романтического идеала человека, который укоренен в сакральном ядре культуры. Тенденция критики религии определилась вполне основательно уже в драме XVII века, например, в творчестве Ж. Б. Мольера и Б. Джонсона. Вызрела данная тенденция еще раньше – во вполне обмирщенной секулярной драме Возрождения, например, у В. Шекспира и К. Марло, а ранее – в итальянской комедии масок, французских соти и немецких фастнахтшпилях. Критика всегда очевиднее утверждения, и обмирщение, секуляризация драмы актуализировали мирское начало в сюжетах, проблематике, идейном смысле, персонажах. На первый взгляд, речь вообще могла идти о процессе десакрализации, ибо жанры миракля, мистерии и литургической драмы остались в прошлом. Но как в любой оппозиции сакральное и профанное не просто противопоставлены, но взаимосвязаны. Профанное пространство драмы – это пространство хотя и «вне храма», но храм не упразднившее, а вместившее его внутрь себя. Наиболее ярким подтверждением тому являются проблематика, идейный смысл и герой драмы, актуализирующие личностное начало в человеческом бытии, творчество, созидание, субъектность и связанную с этим трагедию отчуждения. Именно поэтому и в целом, а не только в драме, в культуре кризисного, поворотного, драматического XIX века наиболее значимой, на наш взгляд, фигурацией является оппозиция сакрального и профанного начал культуры. Именно она лежит в основании неразрешимых трагических конфликтов. Казалось бы, революции, политическая борьба с ее республиканским, парламентским, монархическим, либеральным или консервативным окрасом не имеют прямого отношения к конфликтности секулярного и религиозного, равно как и борьба за изменение геополитической карты мира, продолжающаяся по сей день. Однако и в революционных, и в военных конфликтах, и в стрем-

лени к доминированию на международной политической арене в XIX веке осуществлялась проверка на прочность наработанного культурного фундамента, т. е. ядра культуры. При этом тестировалась степень жизнеспособности революционных новаций, которые также были результатом культурных накоплений и пребывали в сфере профанного, претендуя на сакрализацию.

Доминирование полюсов оппозиции «сакральное – профанное» в разные десятилетия в Европе было различным, при этом конфликт религиозного-секулярного, сакрального-профанного не был элиминирован в культуре XIX века, но был интегрирован в политический, этнический, экзистенциальный конфликты, что оказывало определенное влияние на взаимодействующие культуры, например на культуру России. Усложнение культурной жизни европейских государств в связи с бурным развитием капитализма, сменой социальной, хозяйственной, этической парадигм и явной и имплицитной фигурацией сакрального-профанного в европейской культуре обращало российскую культуру к рефлексии конфликтных процессов, происходящих в ней самой. Результатом было рождение и бурное развитие русского национального театра и русской драмы как универсального и особенного способов осмысления конфликтности русской культуры.

1. Каган М. С. *Философия культуры*. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 416 с.

2. *Словарь литературоведческих терминов* / ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М.: Просвещение, 1974. 509 с.

3. Тэн И. *Философия искусства*. М.: Республика, 1996. 351 с.

4. Аникст А. Шекспир. URL: <http://www.romanbook.ru/book/1645002/?page=47> (дата обращения: 25.11.2015).

5. Фруассар Ж. *Хроники Англии, Франции, Испани и соседних стран*. URL: <http://www.fanread.ru/book/7704095/?page=1> (дата обращения: 25.11.2015).

6. *Словарь иностранных слов* / под ред. И. В. Лехина и проф. Ф. Н. Петрова. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. 856 с.

7. *Советский энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1985. 1600 с.

8. Фихте И. Г., Шопенгауэр А. *Немецкая классическая философия*. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во «Фолио», 2000. Т. 2. 832 с.

9. Нефедова Л. К. *Онтология культурного конфликта в европейской драме: Античность – Новое время*. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. 158 с.

10. Элиаде М. *Очерки сравнительного религиоведения*. М.: Ладомир, 1999. 448 с.

11. Сомин Н. В. *Стяжатели и нестяжатели. Узловое событие русской истории*. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/comporative_bogoslov/http://www.textfighter.org/raznoe/History/Article/istoriya_somin_nv_styajateli_i_nestyajateli.phpeliade (дата обращения: 25.11.2015).

© Нефедова Л. К., 2015

УДК 130.2

Е. Б. Новикова
E. B. Novikova

ПОВСЕДНЕВНОСТЬ И МИФИЗАЦИЯ В ДЖАЗОВОМ СТАНДАРТЕ

EVERYDAYNESS AND MYTHIZATION IN JAZZ STANDARDS

В статье рассматривается вопрос о специфике джазового стандарта с точки зрения проявления в его контексте оппозиции «повседневность – мифизация». За основу берется анализ музыкальных и поэтических текстов джазовых стандартов «My funny Valentine», «Autumn leaves», «Lullaby of Birdland». Выявляется доминирование, редукция, взаимопроникновение, взаимопоглощение и другие способы взаимодействия повседневности и мифизации в джазе. Таким образом, рассматриваемые полюса во всей художественной культуре и особенно в джазе реализуются через универсальные смыслы, благодаря чему возникает особый способ коммуникации джазового исполнителя и публики.

Ключевые слова: джаз, стандарт, повседневность, мифизация, оппозиция.

The article discusses the specifics of the jazz standard from the point of view of its existence in the context of the opposition “everydayness – mythization”. The research is based on the analysis of the musical and poetic texts of such jazz standards as “My Funny Valentine”, “Autumn Leaves” and “Lullaby of Birdland”. The article reveals the dominance, reduction, diffusion, and other ways of interaction between everydayness and mythization in jazz. Thus, the considered extremes are implemented through the universal senses in all artistic culture and especially jazz. This helps to create a special way of communicating between jazz performers and their audience.

Keywords: jazz, standard, everydayness, mythization, opposition.

Повседневность (нем. *Alltaglichkeit*; англ. *everydayness*, *common sense*) – понятие, введенное в философию ан-

глийским эмпиризмом, позднее освоенное феноменологией и лингвистической философией. Повседневная реальность,

повседневное сознание и философия здравого смысла – три компонента составляющих понятие повседневность [1, с. 1]. Также это понятие связано с рядом фундаментальных оппозиций, таких как заблуждение и истина, сущее и должное, профанное и сакральное. В результате образования этих полюсов познавательного процесса, морального сознания и религиозного культа, в культуре обозначаются два измерения: повседневность и миф.

Миф (от греч. *mythos* – предание) – сказание как символическое выражение некоторых событий, имевших место у определенных народов в определенное время на заре их истории. В такой связи Бакофен называет миф «эксегезой символа», «изображением событий народной жизни в свете религиозного верования». В настоящее время говорится о мифизации известных понятий [2, с. 1].

Разговор о мифизации и повседневности в контексте джазового стандарта представляется весьма актуальным, поскольку затрагиваются вопросы универсализации восприятия художественной культуры, на примере джазовой музыки. В современном мире мифологизируются такие известные понятия, как государство, народ, техника и т. д. В искусстве, в том числе и в искусстве джазовой музыки, процесс мифизации всегда имел место и активно продолжается. Одновременно в джазовой музыке идет процесс оповседневнивания. Как эти полюса сосуществуют, где возникает конфликт, а где компромисс, рассмотрим в данной статье.

Повседневность и миф нашли свое выражение в джазе, хотя применительно к джазовой культуре точнее будет говорить о мифизации. Искусство джаза, его возникновение, история исполнительства, биографии самих джазовых музыкантов (Бесси Смит [3, с. 103], Гленн Миллер [4, с. 363], сопряжено с множеством правдивых и выдуманных историй, ставших мифами. Повседневность и мифизация в джазе соседствуют, начиная с самых первых шагов джаза. Непосредственно эту оппозицию можно рассмотреть на примере текстов джазовых стандартов.

Оппозиция «повседневность – мифизация» так или иначе присутствует в разных видах программной музыки. Программность репрезентирована в инструментальной музыке и осуществляется разными способами. Нередко автор дает некую содержательную направленность слушателю посредством названия музыкального произведения. Таковы пьесы из «Детского альбома» Чайковского: «Марш деревянных солдатиков», «Болельщик куклы», в которых соседствует мифизация с повседневностью ребенка. Ведь кукла, в языческой культуре (а деревянные солдатки также являются разновидностью куклы) – это некий фетиш, сакральное изображение Бога. Игрушкой становилось то, что вышло из взрослого употребления, либо было сломано, либо потеряло религиозную ценность. Происходил процесс десакрализации, демифологизации, куклу отдавали детям, и она становилась частью повседневности ребенка. Подобных примеров можно приводить бесконечное множество.

Программные произведения могут иметь четко прописанное содержание. Например, Римский-Корсаков – опера «Садко». Фантастические и реальные образы тесно переплетены. Невероятные события с точки зрения повседневной реальности и здравого смысла происходят по содержанию в реальном месте (стольный Киев-град). В та-

ких произведениях мифологическая сторона усиливается, а повседневность становится частью мифической реальности. Получается парадокс: внутри мифа возникает своя реальность, соответствующий ей здравый смысл и повседневное сознание. Иногда, ссылаясь на сюжет, композитор считает достаточным указать всем известный литературный источник, как Чайковский указал на «Ромео и Джульетту», а Шостакович на «Гамлета». Фантазия слушателя поставлена этим указанием в определенные рамки, но картины, мысленно воспроизводимые слушателем, будут возникать как на основе самого литературного источника (и здесь имеет место мифизация всем известных персонажей), так и в соответствии с собственной повседневной реальностью, повседневным сознанием и здравым смыслом.

В джазовой музыке, а точнее в джазовых стандартах, заложен спектр различных образов, как мифических, так и повседневных. Ведь джазовые стандарты – это те же песни со своей стилистикой и широким диапазоном тематики.

Как известно, миф и повседневность присутствуют во многих видах искусства: литературе, живописи, графике, танце, архитектуре, дизайне, кинематографе. Мы найдем множество примеров тому в джазовых текстах. Например джазовый портрет, популярнейший хит Майлса Дэвиса на стихи Л. Харта «My funny Valentine»

My funny Valentine, sweet comic Valentine
You make me smile with my heart
Your looks are laughable, unphotographable,
Yet, you'r my favorite work of art.

Is your figure less then Greek, is your mouth a little weak,
When you open it to speak, are you smart?
But don't change a hair for me, not if you care for me,
Stay little Valentine, stay. Each day is Valentine's day.

Мой забавный Валентин, милый, комичный Валентин,
Благодаря тебе я улыбаюсь от сердца.
Ты выглядишь смехотворно, нефотогенично,
И ты мое любимое произведение искусства.

Твоя фигура далека от греческой,
рот слегка безвольный,
Когда ты открываешь его, соображаешь ли ты,
что говоришь?
Но не меняйся ни на волосок, ради меня,
Оставайся маленьким Валентином, оставайся!
Каждый день, это Валентинов день.

Невероятно трогательный, необычный и вместе с тем гармоничный образ возникает в результате сопряжения мифа и повседневности в данной джазовой балладе. С одной стороны, развенчание, демифологизация, оповседневнивание героя: «Твоя фигура далека от греческой», герой обладает чертами обычного человека, несовершенного, далекого от образов греческих богов. Но в этом-то оказывается и его достоинство: «Не меняйся ни на волосок, ради меня». И тут же мы видим создание нового мифа «Ты мое любимое произведение искусства». То есть в рамках повседневности возникает новый образ, который становится

новым эталоном и основой для нового символа, из которого вырастет новый миф о любви.

Тесное взаимодействие с силами природы, так ярко проявленное в традиционных мифах, нашло свое выражение и в джазовых текстах. Картины природы, ассоциации, параллели, очеловечивание сил природы и сравнение человека с природными явлениями всегда привлекали мастеров слова. Например, в джазовом шлягере на текст Д. Мерсера мы наблюдаем ассоциативную параллель с падающими листьями.

Autumn leaves

The falling leaves drift by the window,
the autumn leaves, of red and gold.
I see your lips, the summer kisses,
the sunburned hands I used to hold.
Since you went away the days grow long,
and soon I'll hear old winter's song.
But I miss you most of all, my darling,
when autumn leaves start to fall.

Осенние листья

Падающие листья кружатся за окном,
осенние листья, багряные и золотые.
Я вижу твои губы, легкие поцелуи,
согревшие на солнце ладони, что я пожимал.
С тех пор, как ты ушла, дни стали длиннее,
и скоро я услышу старую зимнюю песню.
Но я сильнее всего скучаю по тебе, моя дорогая,
когда осенние листья начинают падать.

Здесь мы видим классическое использование образов природы и человеческих чувств в ассоциативном взаимодействии. Такой прием использовался широко еще в древнем народном творчестве, в том числе в преданиях, сказаниях, мифах. Состояние и чувства человека подчеркивались картинами природы, поскольку это наиболее понятная и близкая человеку ассоциация. В данном конкретном примере образ падающих осенних листьев раскрывает всю полноту грусти героя о своей возлюбленной. Листья багряные и золотые напоминают разные оттенки чувств героя, напоминают о том, что ушло лето и ушла возлюбленная и что все проходит, особенно остро это воспринимается осенним днем, поскольку зима, как доктор, усыпляет все чувства и успокаивает, все застывает, а осенью тоска и сожаление охватывают всю душу. Листья становятся символом разлуки, тоски, потерянной любви. Казалось бы, повседневный образ осенних листьев мифологизируется, становится центральным образом джазового стандарта. Опять-таки этот образ подкрепляется музыкально-выразительными средствами. Мелодия протяжная, лирическая, щемящее-тоскливая. Гармоническая сетка стандарта дает дополнительные пронзительно-грустные краски. Небольшая, но очень яркая и образная джазовая баллада, с возможностью дать волю своей собственной фантазии. Но кроме погодных явлений и растительного мира, в мифах нас окружает множество животных и птиц. Здесь с точки зрения соседства мифологизации и повседневности ярким примером может послужить джазовая композиция на стихи Б. Форстера.

Lullaby of Birdland

Lullaby of Birdland that's what I always hear when you sigh.
Never in my wordland could there be ways to reveal
in a phrase how I feel!
Have you ever heard two turtle doves,
bill and coo when they love?
That's the kind of magic music
we make with our lips when we kiss.

Колыбельная птичьего острова

Колыбельная птичьего острова, вот что я всегда слышу,
когда ты вздыхаешь.
Никогда у меня не будет слов, способных выразить,
что я чувствую.
Ты когда-нибудь, слышал двух голубков милующихся,
любящих?
Это вроде волшебства, музыки наших губ,
когда мы целуемся.

Сразу стоит отметить, что сюжет данной композиции вырос из одноименного названия Нью-Йоркского джазового клуба, названного «Birdland» в честь знаменитого Чарли Паркера [3, с. 257], у которого был сценический псевдоним Bird, что означает Птица. Джазмены, стремясь к популярности, довольно активно использовали мифизацию собственной персоны. Очень многие имели довольно яркие значимые, ассоциативные сценические псевдонимы, а точнее прозвища. Например, Диззи (Гиллеспи) – Головокружительный, или Дюк (Эллингтон) – Князь. Создание вокруг себя ореола таинственности, иллюзорности, ощущение нереальности существования – часть повседневной деятельности почти каждого джазового музыканта. Если же говорить о тексте стандарта, то образ двух влюбленных голубков как символ влюбленной пары несомненно является элементом мифизации. Некая колыбельная птичьего острова всплывает в сознании лирического героя, когда возлюбленная вздыхает, то есть романтическая ситуация, которая является частью повседневной жизни влюбленных, заставляет их мечтать, вспоминать некие предания или даже придумывать собственные. Музыка в данном произведении подкрепляет образ птичьего щебетания, трепетания крыльев. Легкая, полетная мелодия, яркие динамические оттенки, изначально заложенный автором быстрый темп, создают живой образ перелетающих с места на место голубей.

Таким образом, повседневность и мифизация ярко и широко представлены в джазовых текстах. Соответственно очень широк простор и возможности для увеличения образного диапазона восприятия. Смысловая, образная сторона в аудиальном искусстве музыки несет отнюдь не последнюю, а скорее, одну из главенствующих ролей. Попытки привести восприятие к объективному общему знаменателю обречены на неуспех, однако некий собирательный символический образ, придающий универсальный смысл индивидуальному явлению, способен объединить публику и настроить на единую волну, к чему всегда и стремится любой джазовый исполнитель. Однако на основе неких архетипических образов у каждого слушателя в сознании будут возникать свои собственные образы, символы будут складываться в свой собственный уникальный узор. Причем

символом в контексте джазового стандарта является и сама мелодия, тема стандарта. Например, мелодия всем известного «Каравана» (как и любая другая джазовая тема) может возникнуть неожиданно в любом другом джазовом произведении в момент импровизации, что вызывает бешеный восторг у публики. Происходит мифизация самой мелодии, звуковое сочетание работает как определенный символ, хорошо знакомый слушателю. Таким образом, в результате оппозиции «повседневность – мифизация», возникают разные взаимоотношения между этими полюсами. Доминирует то один, то другой полюс. Возникает взаимопроникновение, взаимоподдержка, взаимопоглощение. Это универсальная оппозиция имеет место во всей художественной культуре, и, возможно, столь активное ее включение именно в джазе дает возможность универсальным смыслам реализовываться через игру этих полюсов. Возможно, именно во взаимодействии повседневности и мифизации лежит ключ к загадке столь стремительного развития джазовой культуры, особого настроения джазовой публики, особой коммуникации

публики и исполнителя. И возможно, именно здесь открывается путь к свободе и красоте музыкального восприятия.

1. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», ООО «Реабилитация». И. Т. Касавин, 2009. URL.: http://www.epistemology_of_science.academic.ru/595/ повседневность (дата обращения 05.11.2015).

2. Философский энциклопедический словарь, 2010. URL.: http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/733/ МИФ (дата обращения 07.11.2015).

3. Коллиер Дж. Л. Становление джаза. Популярный исторический очерк; пер. с англ. М.: Радуга, 1984. 392 с.

4. Верменич Ю. Джаз: история. Стили. Мастера. СПб.: Изд-во «Лань»; Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2007. 608 с.

© Новикова Е. Б., 2015

УДК 165. 194

Д. М. Федяев
D. M. Fedyaev

ФИЛОСОФИЯ ПРОТИВ ОЧЕВИДНОГО

Философия в своих теоретических построениях нередко отходит от общепринятых норм мышления. В основе философской конструкции всегда имеется нечто реальное, но то, что зафиксировано другими видами познания, доводится до предела. При этом становятся явными эвристические возможности и слабые стороны исходной идеи.

Ключевые слова: философия, логика, диалектика, экзистенция, дифференциальное исчисление, литература.

Мир философии отличается известной сумасшедшиной. Многие философские идеи ничуть не удивляют тех, кто в этом мире живет, но явно противоречат обыденному знанию, здравому смыслу, привычной логике. Между тем все они имеют своей основой определенный материал, взятый из жизни или ее отражений.

Причастность конкретного материала философской идее не всегда очевидна. Некоторые авторы склонны широко и активно оперировать материалом в философском тексте, другие же убирают его, как убирают леса после того, как дом построен, оставляя в завершённом трактате рассуждения общего характера, производящие иной раз впечатление чисто спекулятивных.

Восстановление «строительных лесов» представляет значительный интерес, поскольку оно позволяет понять первоначальный смысл идеи, который нередко существенно дополняется и искажается в ходе ее распространения. Речь не идет о каком-либо подобии историко-философского следствия, предполагающего оперирование письмами, свидетельствами очевидцев, подробностями биографии авторов, а всего лишь о поиске адекватного конкретного материала, который, во-первых, мог послужить рождению

PHILOSOPHY AGAINST EVIDENCE

Philosophy in its theoretical structures often deviates from generally accepted norms of thinking. There is always something real in the basis of the philosophical constructure, but something that is fixed by the other types of cognition reaches the limit. Thus, the heuristic possibilities and weak sides of the root idea become obvious.

Keywords: philosophy, logic, dialectic, existence, differential calculus, literature.

и распространению идеи, во-вторых, такого, к которому она применима.

Одним из ярких примеров может служить гегелевская диалектика. В свое время Ф. Энгельс ясно и убедительно изложил причины становления и распространения диалектики в Новое время: наука в первом приближении познакомилась с предметами, а потому смогла обратиться к связям и процессам, чему особенно содействовали «три великих открытия» [1, с. 303–305]. Тем не менее задача осмысления развития и связей, великие открытия (клетка, превращение энергии, эволюционная теория) едва ли являются основанием столь жесткой критики формальной логики, которая развернута Гегелем в его известном труде.

Так, по поводу закона тождества, согласно которому А есть А, Гегель пишет: «Если утверждают, что хотя этот закон не может быть доказан, но каждое сознание действует согласно ему и, как показывает опыт, тотчас же соглашается с ним, как только оно его услышит, то этому мнимому школьному опыту следует противопоставить всеобщий опыт, что никакое сознание не мыслит, не образует представлений и т. д., не говорит согласно этому закону, что нет ни одной вещи, какого бы рода она не была, которая существовала

бы согласно ему. Выражения, следующие этому нормативному (*seinsollenden*) закону истины (планета есть планета, магнетизм есть магнетизм, дух есть дух), справедливо считаются глупыми: таков именно всеобщий опыт» [2, с. 197]. Между тем совершенно очевидно, что отказ от соблюдения закона тождества привел бы к катастрофическим последствиям: люди бы перестали понимать друг друга.

Как известно, на Гегеля существенно повлияло «четвертое открытие» – дифференциальное исчисление. Его центральное понятие – производная – в физическом смысле означает мгновенную скорость, т. е. скорость в течение промежутка времени, бесконечно приближающегося к нулю. А чтобы не было соблазна представить этот промежуток как очень маленький, но все же определенный, достаточно обратиться к геометрическому смыслу производной – тангенс угла наклона касательной к кривой. Касательная потому так и называется, что касается кривой в точке. Точка же лишена размерности. Получилось нечто странное – скорость в точке. Между тем самое понятие скорости предполагает некоторый путь и время, в течение которого его проходят. Итак, получилась скорость и не-скорость.

Дифференциальное исчисление явилось продуктом фаустовской культуры, пересекающей границы и идущей вперед до бесконечности. Его истоки нетрудно обнаружить в философии Элейской школы. Деление сущего привело к апориям Зенона, но греческая мысль благоразумно остановилась и ограничила делимость. Весьма характерно, идея атома, вытекающая из деления сущего, присутствовала уже у Парменида: «Если оно делимо, – говорит он [Парменид], – разделим его надвое, а затем каждую из двух частей – [опять] надвое и если повторять это [дихотомическое деление] постоянно, то... останутся некоторые предельные величины, наименьшие и неделимые (атома), а числом бесконечные, так что универсум окажется состоящим из наименьших, числом бесконечных [величин]...» [3, с. 303]. «Фаустовская» математика не останавливается в делимости и приходит к понятию, которое не укладывается в рамки формальной логики.

Следует отметить, что за период времени, отделяющий Лейбница (одного из авторов открытия) от Гегеля, задача исчисления производных стала в высшей степени актуальной: почти непрерывные войны, сопровождающиеся бурным развитием артиллерии, становление основ машинного производства требовали математического инструмента для расчета параметров неравномерного движения. Дифференциальное исчисление и явилось таким инструментом.

Тем не менее дифференциальное исчисление было математическим открытием, результаты которого не опровергали законов логического мышления в других разделах математики, в науке, в обыденной жизни. Гегель же, дополняя математику Гераклитом Темным, придает противоречию всеобщее содержание. В результате метафизика становится живой и динамичной, превращается в диалектику.

Не менее «эффектно» по части выхода за пределы нормального выглядит философия экзистенциализма. Представим основные идеи в нескольких словах. Наша обычная жизнь «неподлинна». Она характеризуется такими понятиями, как молва (представляющая возможность понять все без предшествующего усвоения дела), любопытство

(беспроblemная погоня за «интересным»), двусмысленность (благодаря которой неподлинное выглядит подлинным, постигнутым и проговоренным). Мы окружены другими людьми, масса которых самим своим наличием стремится подавить наше восхождение к подлинности. Если я живу в обществе, я подобен другому, представляя собой лишь еще один экземпляр. В качестве социального Я я становлюсь подобен всем. Мнения, цели, страхи, радости переходят от одного к другому, и никто этого не замечает. Я думаю, как «думают», действую, как «действуют».

Чтобы преодолеть «неподлинность», рекомендуется пережить пограничную ситуацию, главным признаком которой является то, что мы не можем ее изменить, а можем лишь добиваться ее ясности. Пограничная ситуация может быть связана с виной, борьбой, какими-то другими тяжелыми обстоятельствами, но наиболее радикальной и «чистой» пограничной ситуацией является смерть. Не та, которая ожидает каждого где-то в конце жизни, а угрожающая нам сейчас, в ближайшей перспективе. Тогда-то человек и задается «смысловыми» вопросами: «Зачем жить?» и «Как жить?», отвечая на которые он должен обратиться к собственным внутренним ценностям, а в результате становится возможным его превращение в свободную и ответственную личность. В смерти каждый предоставлен самому себе, каждый незаменим [4].

Совершенно очевидно литературное происхождение основных идей. Уже веками писатели ставят своих героев в пограничные ситуации, раскрывающие и проясняющие их подлинное Я, а читатели наслаждаются, сопереживая им. Другие же читатели (а частично те же самые) наслаждаются романтизмом философской версии достижения «подлинности» посредством переживания пограничной ситуации.

Но, спрашивается, насколько мы готовы по-настоящему применить столь сильное средство? Нетрудно представить возвышенно настроенного читателя, который не без удовольствия представляет себя идущим в атаку (желательно со знаменем в руках, подобно генералу Бонапарту на Аркольском мосту), но едва ли тот же самый читатель серьезно пожелает того же самого своим родным и близким, людям, к которым он по-настоящему привязан. Далее встает самый существенный вопрос: можно ли утверждать, что люди, пережившие близость смерти, действительно преодолели в себе «неподлинность»? Многие из них ничего по этому поводу не рассказали и не расскажут, поскольку их нет в живых. Многие другие тоже ничего не рассказывают, поскольку пережитое потрясение было слишком сильным, а воспоминания о нем разрушительны, потому они молчат о пережитом и живут «как все». Третьи же лечатся, стремясь вернуться к нормальному психическому состоянию, иначе говоря, к неподлинному бытию.

Что же касается идеи безличности неподлинного бытия (я как все) и уникальности каждого в смерти, то нетрудно заметить, что повседневная жизнь и смерть рассматриваются идеологами экзистенциализма в разных масштабах: обычная жизнь рисуется в масштабе социума, а смерть – в масштабе индивида. Можно сказать и иначе: конкретика смерти противопоставляется абстракции социальной функции. Между тем обращение к единому социальному масштабу показывает, что существует, к примеру, статистика

смертности. Военные традиционно оперируют понятиями типа «планируемый процент потерь», и вряд ли правомерно было бы упрекать их в каком-то особом цинизме: чтобы похоронить убитых сколько-нибудь достойно, а раненых вылечить, нужно быть к этому готовым. С другой стороны, повседневная жизнь, рассматриваемая в индивидуальном масштабе, тоже, как оказывается, для каждого своя. Я могу увлекаться тем же, чем другие, например читать книги, которые читают все, но прочитываю их по-своему. Как известно, даже простое уличное происшествие, увиденное несколькими свидетелями, никогда не описывается ими одинаково. Более того, в любом относительно небольшом коллективе индивидуальность каждого прекрасно ощущается. Одна и та же функция может быть выполнена по-разному, замена одного индивида другим сказывается и на ходе дела, и на взаимоотношениях его членов.

Необоснованное сопоставление разных масштабов или же одновременное «взвешивание» абстрактного и конкретного не раз осуществлялось в художественной литературе с неизменным успехом и эффектом. Например, ответ читателя на вопрос «стоит ли счастье человечества слезы ребенка?» почти предопределен, поскольку счастье человечества – абстракция, а ребенка каждый представит вполне конкретно. Вспомним также: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему»... Далее выясняется, что несчастье состояло в том, что муж изменил жене с гувернанткой, – не он первый и он не в первый раз. Таким образом, и в этой идее философии экзистенциализма обнаруживается литературный прием.

Наконец, вполне правомерен вопрос: а что же «подлинно»? какого рода изменения видит экзистенциализм в человеке, пережившем или переживающем пограничную ситуацию? к какому бытию мы должны стремиться? Трудно найти сколько-нибудь точное определение или хотя бы описание нового состояния. Считается, правда, что оно направлено на постижение смысла, но в чем состоит этот смысл, как правило, остается непонятным. Как мне представляется, О. Ф. Больнов одним из первых дал характеристику экзистенциального переживания, с которой «можно работать». Оказывается, что его нельзя определить, но можно изобразить его путь. Это остаток, который получается, если из всего внешнего и внутреннего опыта человека исключить то, о чем можно сказать: я имел бы или я имею. Остатком будет «некоторое глубинное ядро» [4, с. 38]. Вообще-то известно, что человек не является вполне человеком от рождения, он становится им, приобретая опыт и знания, т. е. именно то, что «я имею».

Если мы попытаемся представить условия, которые способствовали бы очищению нашего истинного Я, окажется, что даже необитаемый остров не подходит, поскольку в робинзонаде приобретенные человеком умения и знания практического характера имеют существенное значение. Важен и набор буквально имеющихся вещей, позволяющих выжить. К примеру, Робинзону Крузо удалось вывезти с потерпевшего крушение корабля следующее: Ящик с плотничьим инструментом, 20 топоров, 2–3 мешка с гвоздями, отвертку, точило, 3 лома; 3 ружья, 2 пистолета, 7 мушкетов, 2 сабли, куски железа; 2 бочонка с ружейными пулями, дробь, порох; 2 бритвы, ножницы, ножи и вилки; запас

ячменя, перемешанного с пшеницей; запасы вина, водки, рома, сахара, муки, бочку сухарей; одежду; паруса (все, которые были на корабле), подвесную койку, канаты; астрономические приборы, хронометры, подзорные трубы; чернила, перья, бумагу; несколько книг на португальском языке, 3 молитвенника, 3 библии [5, с. 86–95, 104].

Более «благоприятен» концлагерь – он «снимает» значительную часть опыта как ненужную. Но в нем имеется масса людей, которые, как считается, мешают нашему восхождению. Известно, что человек – существо общественное по своей природе. В негативном же отношении экзистенциализма к «окружению» явно просматривается тема поэта и толпы, которая, возможно, сопровождает искусство на протяжении всей его истории.

Идеальными окажутся условия одиночного заключения, причем в крайней литературной форме. Реальность же может быть и иной. К примеру, П. А. Кропоткин писал, что в одиночке Петропавловской крепости, читая немногочисленные книги в высшей степени внимательно, он узнал многое, чего не знал или не вполне понимал раньше, приводит аналогичные свидетельства других «одиночников» [6, с. 303–306]. Иначе говоря, объем того, что «я имею» увеличился. Литературный же вариант, например, заключение Эдмона Дантеса в замке Иф, вполне подходит. Едва ли такая перспектива может кого-то привлечь.

Тем не менее возможно, что философия экзистенциализма в какой-то мере помогла выжить людям, прошедшим войну.

Достаточно «ненормальны» и известные философские версии исторического процесса. Что движет историю? Предлагаются варианты: факторы природной среды, техника материального производства, экономика, религия, разум. Неужели же их создатели и сторонники не видят односторонности? Опыт подсказывает, что всегда есть «и то и другое». Очевидно, что однофакторное объяснение сложнейшего исторического процесса всегда ограничено. Но тот же опыт подсказывает, что, если мы, решая какую-либо проблему, сразу начнем с тезиса «и то и другое», решить ее не удастся.

Что же делает философия? В какой-то мере ответить на этот вопрос позволяет одно замечательное высказывание В. И. Ленина. В «Философских тетрадах» читаем: «Познание человека не есть (respectively не идет по) прямая линия, а кривая линия, бесконечно приближающаяся к ряду кругов, к спирали. Любой отрывок, обломок, кусочек этой кривой линии может быть превращен (односторонне превращен) в самостоятельную, целую, прямую линию, которая (если за деревьями не видеть леса) ведет тогда в болото, в поповщину (где ее закрепляет классовый интерес господствующих классов)» [7, с. 322]. По-видимому, болото, поповщину и классовый интерес позволительно «списать» на дух эпохи написания «Философских тетрадей» и общую направленность ленинского философствования. Но, возможно, здесь схвачена общая характеристика философии (причем не только идеалистической, о которой писал В. И. Ленин): философы нередко и занимаются превращением кусочков и обломков в самостоятельные прямые, которые, может быть, и не ведут именно в болото, но, по крайней мере, выводят за пределы нормального и очевидного.

Философия в своих теоретических построениях берет за основу некую реалию, идею, зафиксированную в жизни и ее отражениях, тенденцию, которая имеет место. В ходе развертывания философской мысли реально существующее доводится до предела, до чистой теоретической формы, происходит его обличение в буквальном смысле слова (обличить, т. е. поставить перед лицом, сделать явным, или же, по М. Хайдеггеру, привести из не-явленности к присутствию). При этом выявляются эвристические возможности идеи, а ее слабые стороны становятся очевидными и уязвимыми для содержательной критики, а сама философия дает повод для обвинений в ненормальности.

1. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 21. С. 269–317.

2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук // Гегель Г. Соч.: в 14 т. М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. Т. 1. 368 с.

3. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1: От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М.: Наука, 1989. 576 с.

4. Больнов О. Ф Философия экзистенциализма. СПб.: Лань, 1999. 222 с.

5. Дефо Д. Робинзон Крузо. СПб.: Издат. группа «Азбука-классика», 2010. 448 с.

6. Кропоткин П. А. Записки революционера. М., 1966. 504 с.

7. Ленин В. И. Философские тетради // Ленин В. И. ПСС. Т. 29. 783 с.

© Федяев Д. М., 2015

ФИЛОЛОГИЯ



Пометелина С. М.

Семантические разновидности предложений
изъяяснительного типа

Седова П. В.

Русский язык как средство
профессиональной коммуникации иностранного
студента-медика

Федяева Н. Д.

Наименования театров сибирских городов
в лингвокультурологическом аспекте

Шкуран О. В.

Христианский фразеологизм «сильные духом»:
этимология и современная эталонизация
в средствах массовой информации

Чик О. И.

Мотив инициации в украинском и немецкоязычном романе
воспитания второй половины XIX в.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗНОВИДНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНОГО ТИПА

В статье дается описание действия семантической диффузии в сфере сложных предложений изъянительного типа. Предлагается анализ различных видов синкретичных конструкций. Раскрывается соотношение исходной изъянительной семантики и проникающей временной.

Ключевые слова: семантическая диффузия, синкретичные конструкции, изъянительно-временные предложения, изъянительно-условно-временные предложения, изъянительно-причинно-временные предложения, изъянительно-условно-причинно-временные предложения.

Системное взаимодействие языковых единиц обуславливает явления переходности в грамматическом строе русского языка, в частности, в сфере синтаксических конструкций.

Для обозначения процесса переходности в области сложных синтаксических конструкций мы вводим термин «семантическая диффузия», под которой понимается «процесс проникновения одного семантического типа сложного предложения в другой при условии семантической корреляции типов» [1, с. 226]. Результатом действия семантической диффузии являются сложные предложения диффузной семантики, которые иначе можно назвать синкретичными, семантически контаминированными конструкциями, где оказываются совмещенными два или более значений.

Поскольку «без учета переходных синкретичных образований невозможна глубокая и всесторонняя классификация единиц синтаксиса» [2, с. 137], представляется целесообразным рассмотреть действия семантической диффузии в сложных предложениях на примере предложений изъянительного типа.

1. Изъянительно-временные предложения.

По мнению Н. Н. Чайковской, средством связи в изъянительных сложноподчиненных предложениях (далее – СПП) является комбинация информационной лексемы (далее – ИЛ) – опорного слова в главной части, содержащего в значении информационную сему, которая выполняет функцию каузатора отношений изъяснения, и союза (союзного слова), выполняющего функцию показателя связи [3; 4]. Известно, что слово *когда* часто выступает в качестве показателя связи частей СПП изъянительного типа. При этом в одних случаях форма *когда* является союзным словом, в других – союзом.

Проанализировав сложноподчиненные конструкции изъянительного типа, мы выявили круг опорных слов главной части, образующих контактную рамку с союзным словом *когда*. Это глаголы речи, передачи и получения информации (*сказать, спросить, ответить, узнать* и т. п.); умственной деятельности, обладания информацией и потери ее (*вспоминать, помнить, забыть, соображать* и т. п.); глаголы, в значении которых заключен элемент временной ограниченности сообщаемого события (*ждать, ожидать, дожидаться*). Например: *Ближе к весне, как-то в сумер-*

SEMANTIC VARIETIES OF CLAUSES OF THE COMPLEMENT TYPE

The article gives a description of the semantic diffusion action in the sphere of complex sentences of complement type. The analysis of the various kinds of syncretic constructions is offered. The relation between the initial complement semantics and the penetrating temporal one is revealed.

Keywords: semantic diffusion, syncretic constructions, complement-time clauses, complement-condition-time clauses, complement-cause-time clauses, complement-condition-cause-time clauses.

ки, к ней подошел на улице ученик технического училища и спросил, когда к ней удобнее заглянуть (Федин. Первые радости); *Паутинка карандашным чертёжиком висела между оконной петлей и косяком. Уже забыли, когда открывались окна* (там же).

Средством связи названных предложений является функив, построенный по схеме «ИЛ + союзное слово *когда*». В составе данного функива ИЛ выполняет функцию каузатора изъяснительных отношений, союзное слово *когда*, выполняя функцию показателя связи, в то же время полностью сохраняет значение времени. Следовательно, на исходные изъяснительные отношения наслаиваются отношения временные, и такая семантическая контаминация ведет к появлению синкретичных изъянительно-временных конструкций.

Отличие изъянительно-временных предложений от собственно-изъяснительных особенно наглядно обнаруживается при сравнении конструкций с союзным словом *когда* и союзом *что*, который является инвариантным для выражения изъяснительных отношений. Сравним, например, предложения: (1) *Где-то там, в своем кабинете, Пашков наверняка сидел и ждал, когда Лосев не вытерпит и позвонит* (Гранин. Картина) и (2) *Денисов глядел исподлобья, словно ждал, что его будут ругать* (Эренбург. Тоска). Если в первом предложении на первый план выдвигается вопрос о времени совершения действия придаточной части (*Когда Лосев не вытерпит и позвонит?*), то семантической основой второго предложения является предположение о совершении действия придаточной части. Замечено, что при возможной замене союза *что* союзным словом *когда*, ведущей к переходу собственно-изъяснительных СПП в изъянительно-временные (ср.: *Денисов глядел исподлобья, словно ждал, когда его будут ругать*), возможна замена союзного слова *что* союзным словом *когда*. Например, в предложении *С жадной юности – быть счастливой – она ждала, что будет дальше* (Федин. Первые радости) ставится вопрос о том, что должно произойти (*Что будет дальше?*), и невозможна постановка вопроса о времени совершения будущих событий, поскольку сами события не названы: местоимение *что*, выступающее в функции союзного слова, лишь указывает на них.

Резюмируя сказанное, еще раз подчеркнем, что синкретичную изъяснительно-временную семантику СПП изъяснительного типа получают в том случае, если в состав их средств связи входит союзное слово *когда*, причем в изъяснительно-временных конструкциях основными являются исходные отношения изъяснения, а проникающие временные отношения квалифицируются как дополнительные.

2. Изъяснительно-условно-временные предложения.

Если конструкции изъяснительного типа с союзным словом *когда* получают статус изъяснительно-временных, то конструкции этого же типа с союзом *когда* в зависимости от семантических и морфологических свойств опорных слов главной части могут трактоваться как изъяснительно-условно-временные, изъяснительно-причинно-временные и изъяснительно-условно-причинно-временные.

Изъяснительно-условно-временными можно считать предложения, ИЛ в которых представлены личными переходными глаголами, выражающими психические реакции лица на то или иное событие: *любить, обождать, предпочитать, ненавидеть, (не) выносить* и некоторыми другими. Например: *Люблю, когда тепло и светло* (Обухова. Избранник).

Свидетельством того, что предложения, подобные данному, выражают изъяснительные отношения, является лексическая и структурная синсемантичность их главных предикативных единиц (далее – ПЕ): придаточные ПЕ выступают в качестве структурно-семантических распространителей ИЛ и необходимы для реализации их лексического значения. Наличие временной семантики в данных предложениях объясняется тем, что в состав их средств связи входит временной союз *когда*. В этом случае «наблюдается транспозиция семантического союза в необычную для него структуру, сопровождаемая «побледнением» значения союза. Однако полной утраты специфического временного значения не наблюдается» [5, с. 116]. Наконец, условный оттенок значения в названных конструкциях является следствием семантики их морфолого-синтаксической структуры: сказуемые главной и зависимой части представлены глаголами несовершенного вида (далее – НСВ) настоящего или прошедшего времени, обозначающими обычные или повторяющиеся явления. Дополнительная условная семантика может эксплицироваться при помощи союза *если*, выступающего в данных условиях в качестве функционального синонима союза *когда*. Ср., например: *Люблю, если тепло и светло*.

Таким образом, исходное изъяснительное значение в предложениях, средством связи которых выступают функции типа «любил, когда», «не выношу, когда», является превалирующим, а проникающая условно-временная семантика отодвигается на второй план, и тем не менее наличие этой добавочной семантики сближает в определенной степени синкретичные изъяснительно-условно-временные конструкции с предложениями расчлененного типа.

3. Изъяснительно-причинно-временные предложения.

Изъяснительно-причинно-временными мы считаем конструкции, опорные слова в которых выражаются возвратными глаголами, обозначающими внутреннее состояние, чувства, переживания: *удивиться, обидеться, огорчиться, обрадоваться, испугаться, разозлиться* и др. Напри-

мер: *Он повернулся к жене, удивленно посмотрел на нее и еще больше удивился, когда не увидел машину Светланы* (Липатов. Игорь Саввович); *Ей-богу, хотя и грех вспоминать, но все обрадовались, когда узнали, что Вишняков скончался в госпитале от тифа* (Куприн. Гранатовый браслет).

В данных предложениях, как и в рассмотренных выше синкретичных конструкциях изъяснительного типа, ведущими являются исходные отношения изъяснения, что обусловлено отнесенностью придаточной части к ИЛ, находящейся в главной ПЕ. Семантика ИЛ, а также семантика морфолого-синтаксической структуры изъяснительно-причинно-временных предложений, находящая выражение в соотношении сказуемых-глаголов совершенного вида (далее – СВ) прошедшего времени, обуславливает наличие в этих предложениях добавочного причинного значения. Союз *когда*, выполняющий функцию показателя связи в составе функций типа «удивился, когда», «обрадовался, когда», будучи семантическим, сохраняет временное значение, которое, наряду с причинным, осложняет изъяснительную семантику конструкций с названными средствами связи.

Замечено, что союз *когда* может употребляться в изъяснительных конструкциях рассматриваемого типа только при условии, что сказуемые обеих ПЕ выражены глаголами СВ, тогда как союз *что* является компонентом средства связи как при видовой комбинации сказуемых «СВ – СВ», так и при комбинации «СВ – НСВ». Ср.: *Она обрадовалась, когда ее окликнули с улицы из-за частоккола* (Калинин. Запретная зона) и *Они признались и страшно обрадовались, что в своем горе матери и отца видели не только потерянного сына, но еще и того ребеночка, которого обоим хотелось иметь* (Федин. Первые радости). Прием подстановки показывает возможность замены в первом предложении союза *когда* союзами *что* и *потому что* и невозможность замены во втором предложении союза *что* союзом *когда*.

Можно сделать вывод, что условия появления дополнительного временного значения в рассмотренных конструкциях изъяснительного типа складываются из семантики опорного слова, семантики морфолого-синтаксической структуры предложений (обязательная видовая комбинация сказуемых «СВ – СВ») и функционирования союза *когда* в качестве компонента средства связи, причем соблюдение двух первых условий способствует также появлению добавочной причинной семантики, что и позволило назвать рассмотренные предложения изъяснительно-причинно-временными. Такой синкретизм значений, в свою очередь, способствует сближению изъяснительных предложений с предложениями расчлененной структуры.

4. Изъяснительно-условно-причинно-временные предложения.

Если в СПП изъяснительного типа с союзом *когда* в качестве опорных ИЛ выступают глаголы эмотивного значения или придиативы на -о, обозначающие психическое состояние лица или оценку содержания, заключенного в придаточной части, и при этом явления обеих предикативных частей представлены как многократные или постоянные, то мы определяем такие предложения как изъяснительно-

условно-причинно-временные. Причем мы рассматриваем такие предложения в рамках изъяснительного типа, поскольку в их главной части выражается только внутреннее состояние лица или оценка, а событие, вызывающее это состояние или подвергаемое оценке, передается придаточной частью, что характеризует главную ПЕ как информативно недостаточную. Более того, именно эмотивное или оценочное значение опорного слова предполагает возможность союза *когда* в структуре изъяснительных СПП. Вместе с тем такое семантическое наполнение ИП обуславливает наличие причинного оттенка значения в рассматриваемых конструкциях, а временной план настоящего, как правило, присущий обеим ПЕ, ведет к появлению дополнительной условной семантики.

Важно отметить, что при исходном изъяснительном значении степень временного содержания описываемых конструкций не является постоянной: она зависит как от семантики опорных слов, так и от их морфологических свойств, а также от структуры главной части в целом. Учитывая названные моменты, можно построить шкалу убывания значимости изъяснительных отношений в изъяснительно-условно-причинно-временных предложениях и, соответственно, возрастания значимости в них отношений времени. Основанием данной шкалы служит стремление главной части названных синкретичных конструкций от синсемантичности к автосемантичности, что способствует сближению нерасчлененных изъяснительно-условно-причинно-временных конструкций с расчлененными условно-причинно-временными.

Первым компонентом данной шкалы выступают синкретичные четырехсемные конструкции, опорными словами в которых являются предикативы на *-о*, имеющие значение оценки или совмещающие значение эмоционального состояния и его оценки: *хорошо, плохо, страшно, непонятно, мерзко, приятно, прекрасно, жалко, обидно, опасно, важно, ужасно, смешно, глупо, странно* и т. п. Главная часть таких предложений является нераспространенной, а глагольное сказуемое придаточной части употребляется в форме НСВ настоящего времени. Такая морфолого-синтаксическая структура, а также наличие союза *когда* в составе средства связи рассматриваемых конструкций ведут к тому, что последние передают не единичные, а обобщенные факты, оценка которых содержится в главной части. Например: *Хорошо, когда тоскуешь по человеку, когда по тебе тоскуют. Тогда хорошо* (А. Толстой. Для чего идет снег); *Страшно, когда наступает озноб души* (Розанов. Опавшие листья). В таких случаях все сложное предложение приобретает характер обобщения, своего рода моральной сентенции.

В предложениях подобной структуры союз *когда* может быть заменен союзами *если* и *что*. Как правило, смена союза отражается на видо-временных характеристиках глаголов-сказуемых придаточной части: в предложениях с союзом *если* сказуемое придаточной ПЕ выражается глаголом СВ будущего времени, а с союзом *что* – глаголом СВ прошедшего времени. Ср.: (Кнуров) *Хорошо, если она догадается поскорее бросить мужа и вернуться к вам* (А. Островский. Бесприданница) и *Хорошо, что у крыльца в тот миг зазвенели бубенцы* (Обухова. Избранник).

Союзы *когда, если, что* в указанных условиях выступают в качестве функциональных синонимов. Поскольку семантика опорных слов способствует появлению причинного оттенка, союз *потому что* также можно считать синонимичным названным союзам (ср.: *Страшно, потому что наступает озноб души*). Отношения синонимии, устанавливающиеся между перечисленными союзами, можно рассматривать как проявление семантической диффузии, вследствие которой образуются синкретичные изъяснительно-условно-причинно-временные конструкции, основным значением которых выступает изъяснительное, о чем свидетельствует употребление в качестве опорных слов предикативов на *-о* либо только с оценочным значением, либо совмещающих значение состояния и оценки, а оценочная семантика опорных слов заслоняет, отодвигает обстоятельное значение союза *когда*.

Таким образом, семантически контаминированные конструкции, средствами связи которых служат функтивы типа «хорошо, когда», «страшно, когда», являются преимущественно изъяснительными; проникающая временная семантика присутствует в них только в виде оттенка значения.

Если в главной части изъяснительно-условно-причинно-временных конструкций употребляется коррелят *это*, то такие конструкции приближаются к предложениям расчлененного типа, в силу чего возрастает значимость временного отношения между явлениями главной и придаточной части: придаточная часть указывает на время того явления, о котором говорится в главной части. Например: *Это ужасно, когда развратна женщина* (А. Толстой. Хромой барин); *Вы думали, Сергей Сергеевич, как это опасно, когда в 30 лет я ничего не сделал собственными руками?* (Липатов. Игорь Саввович).

Значимость временной семантики в конструкциях рассматриваемого типа возрастает еще больше, если главная часть распространяется дательным падежом субъекта: *Я за него на пытку пойду, – и все знаю, что и врал он мне, и смеялся, и что лестно ему, когда я перед ним мучаюсь* (А. Толстой. Хромой барин); *И им обидно, когда уплываешь их заработок* (Кривонос. Простая вода). Позицию ИП в данном случае занимают предикативы со значением состояния или совмещающие значение состояния со значением оценки. Такое семантическое наполнение опорных слов способствует сохранению временного значения союза *когда*, который при плане настоящего, характерном для обеих ПЕ, передает одновременность явлений.

К последним конструкциям примыкают синкретичные четырехсемные СПП, образованные на базе невозвратных глаголов НСВ типа *бесить, беспокоить, возмущать, волновать, злить, льстить, обижать, огорчать, радовать, раздражать, сердить, смешить, тревожить, удивлять* и т. п., общим в употреблении которых в функции опорных слов является то, что они всегда выступают в этом случае как безличные и образуют модели типа «меня волнует, когда...», «его раздражает, когда...» и т. д.

При нескольких кратких прилагательных со значением чувства (*рад, доволен, счастлив*), являющихся опорными словами, проникающие временные отношения в изъяснительно-временных предложениях, осложненных условным и причинным оттенками значений, начинают конкурировать

с исходными отношениями изъяснения. Например: *Дикарь с острова Пасхи счастлив, когда держит в пальцах бильярдный шар, а Хемингуэй, великий Хемингуэй, был несчастлив на Кубе, богатый и знаменитый* (Липатов. Игорь Саввович); *Сам Аркадий Матвеевич был рад, когда Лосев прибежал к его помощи* (Гранин. Картина). Подобные конструкции сближаются с предложениями расчлененного типа, выражая одновременно существующие явления.

Наконец, замыкают шкалу предложения с опорными словами, представленными личными возвратными глаголами НСВ, образованными на базе невозвратных глаголов, перечисленных выше. Например: *Я всегда беспокоюсь, когда ты долго не звонишь мне*. Такие предложения фактически смыкаются с предложениями расчлененной структуры, поскольку главная часть в этом случае имеет характер более или менее законченного сообщения и без придаточной части, которая является в известной мере факультативной. Это объясняется более высокой степенью автосемантической возвратных глаголов типа *беспокоиться, волноваться, радоваться* и др. Поэтому в последних предложениях проникающие временные отношения нередко подавляют исходное изъяснительное значение.

Рассмотрев шкалу убывания значимости изъяснительной семантики в изъяснительно-условно-причинно-временных конструкциях, мы можем изобразить ее, схематично обозначив модели названных разновидностей:

«хорошо, когда» → «это хорошо, когда» → «нам хорошо, когда» →

«нас радуется, когда» → «мы рады, когда» → «мы радуемся, когда».

Таким образом, исходная изъяснительная семантика в данных конструкциях может трактоваться в одних случаях как основная, в других – как дополнительная, и, соответственно, проникающее временное значение эволюционирует от дополнительного к основному.

Итак, проанализировав синкретичные конструкции изъяснительного типа с союзом (союзным словом) *когда*, мы должны констатировать, что в большинстве случаев основным их содержанием являются исходные отношения изъяснения, каузируемые ИЛ главной части; проникающее временное значение в данных конструкциях, как правило,

представлено как дополнительное: в зависимости от семантики опорных слов союз *когда*, выполняя функцию показателя связи, в большей или меньшей степени сохраняет значение времени. Важно отметить, что временная семантика, будучи дополнительной, тем не менее более значима, чем условная и причинная, так как эксплицируется союзом (союзным словом) *когда*, входящим в состав средства связи, тогда как условный и причинный оттенки присутствуют имплицитно и выявляются только на основе определенного лексического состава ПЕ и определенного соотношения видо-временных характеристик глаголов-сказуемых или временных планов безглагольных ПЕ. Широкая употребительность рассмотренных конструкций позволяет выделить их в качестве особых разновидностей СПП изъяснительного типа.

1. Пометелина С. М. Условно-временные предложения как результат семантической диффузии в сложных конструкциях с союзом «когда» // Эволюция научной мысли: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. Ч. 2. С. 226–228.

2. Пометелина С. М. Семантическая диффузия в сложных предложениях с союзным словом «когда» (на материале присубстантивно-временных конструкций) // Инновационный вектор развития науки: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа: Аэтерна, 2014. С. 137–140.

3. Чайковская Н. Н. Бессоюзное изъяснительное предложение. Алма-Ата: Наука, 1988. 189 с.

4. Чайковская Н. Н. Средство связи как грамматический центр сложного предложения (понятие и его развитие) // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм: материалы межведомственной науч.-теорет. конф. Харьков: ХИМЭСХ, 1991. С. 229–231.

5. Белошапкина В. А. Сложное предложение в современном русском языке: Некоторые вопросы теории. М.: Просвещение, 1967. 160 с.

© Пометелина С. М., 2015

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА-МЕДИКА

В статье рассматривается метаязык медицины как средство общения иностранных студентов в учебно-профессиональной деятельности. Становление врача в России невозможно без прохождения практики на базе больницы, и, поскольку большая часть россиян в нужной степени не владеет иностранными языками, студенту-иностранцу необходимо общаться с пациентами на русском языке. Обычно выделяют 4 основных вида речевого общения студента-медика: «врач – пациент», «врач – врач», «врач – медицинский персонал» и «врач – родственники пациента». В каждой из этих ситуаций иностранный студент должен выбрать правильное коммуникативное поведение, чтобы достичь цели общения. В статье рассматриваются основные языковые, речевые и профессионально-коммуникативные компетенции, которыми должны владеть студенты-медики после освоения комплекса дисциплин по языку специальности.

Ключевые слова: язык специальности, метаязык медицины, профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному, сферы общения иностранных студентов-медиков.

RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

The article describes the meta-language of medicine as a means of communication of foreign students during educational and professional activities. Becoming a doctor in Russia is impossible without an internship in hospitals, and as most of the Russians don't speak foreign languages well enough, foreign students need to communicate with patients in Russian. There are four main types of verbal communication of medical students: "doctor – patient", "doctor – doctor", "doctor – medical personnel" and "doctor – relatives of the patient". In each of these situations, a foreign student must choose the correct communicative behavior to achieve the purpose of communication. The article deals with basic language, speech and professional communicative competences which medical students have to possess after completing the complex of specialty language disciplines.

Keywords: language for special purposes, meta-language of medicine, professional-focused training in Russian as a Foreign Language, the sphere of communication of foreign medical students.

В процессе формирования русского литературного языка возникали и оформлялись его различные функциональные разновидности, необходимость которых была вызвана направлениями и потребностями общественной практики. Историческое разделение труда привело к появлению специального знания, выраженного в специальных понятиях, которыми владели специалисты данной области.

Многие отечественные и зарубежные исследователи (А. В. Раздвев, Л. Хоффманн, Р. Г. Пиотровский, И. А. Бодуэн де Куртенэ, А. В. Суперанская, В. П. Даниленко и др.) рассматривают языки для специальных целей как элементы академического языка, которые не могут существовать без непрерывной связи с ним. Это объясняется тем, что языки всех специальностей не имеют своей особой грамматики, а лишь отличаются грамматическими средствами и частотностью их употребления.

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения, что язык специальности – явление вторичного характера. Наиболее близкое к теме нашего исследования определение языку для специальных целей дано О. Д. Митрофановой, которая рассматривает его как «специфическую разновидность языка и культуры, которая используется для общения на ту или иную специальную тему и для которой характерны определенные особенности формальной организации и выражения, отличающие ее от общелитературного стандарта в целом» [1, с. 278]. Учащиеся изначально должны овладеть сначала национальным литературным языком и лишь потом переносить эти знания на другие функциональные подсистемы, входящие в сферу их коммуни-

кативных потребностей. Подобный путь от ядра языковой системы к отдельным явлениям позволяет сформировать уровень языковой компетенции, необходимой учащимся для общения на русском языке не только в учебно-научной, но и в других сферах общения.

Что происходит, когда человек начинает общение на профессиональном языке? Такой переход образно характеризуют как некую смену языкового регистра. В целом язык остается тем же национальным литературным языком, но содержательно редуцируется, насыщается специальными словами и выражениями, использование которых предполагает тот же необходимый профессионализм, т. е. компетентность. [2, с. 171]

Осваивая свою специальность и готовясь к будущей профессиональной деятельности, студент овладевает специальной лексикой и терминологией, навыками и умениями читать специальную литературу, говорить и писать по темам и проблемам избранной специальности, осуществлять профессиональную речевую коммуникацию.

Главная задача учебного процесса для преподавателей русского языка как иностранного (далее – РКИ) – научить студентов-иностранцев русскому языку как средству общения. Русский язык занимает исключительное место среди всех учебных дисциплин, поскольку именно на нем идет освоение остальных предметов. От того, насколько хорошо студенты овладеют русским языком, во многом будут зависеть их успехи в освоении специальных дисциплин [3, с. 150]. Студентам важно овладеть компонентами речи, обслуживающими сферу научного общения в своей профес-

сиональной области. Иными словами, иностранный учащийся должен осваивать одновременно саму специальность, углублять знания иностранного языка, на базе которого ведется учебный процесс, осваивать научный стиль речи и язык специальности.

В методике преподавания РКИ язык специальности определяют как аспект обучения языку, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке [4, с. 360].

Необходимо также отметить, что не существует единого специального языка. В зависимости от сферы коммуникации различают некоторое множество языковых подсистем – языков отдельных специальностей. Р. Г. Пиотровским был введен термин «подъязык», который в дальнейшем использовался для обозначения совокупности языковых элементов и их отношений в текстах с однородной тематикой (см. об этом: [5, с. 39]). По отношению к языку медицины используют термины «подъязык медицины» или «метаязык медицины».

В словаре подъязыка медицинской специальности выделяют три стилистические зоны:

- 1) нейтральные слова, межстилевой пласт лексики;
- 2) общенаучные термины, свойственные научной речи в целом, внутрителиевой пласт лексики;
- 3) узкоспециальная терминология, специфичная для подъязыка, составляющая особую часть словарного ядра подъязыка специальности [5, с. 29].

Исследователи отмечают, что метаязык медицины по сравнению с метаязыками других наук наиболее подвержен влиянию устной, профессионально-разговорной речи, поскольку в основе медицинской практики лежит «живое» общение с пациентом.

В рамках метаязыка медицины выделяют три функционально-стилистических разновидности:

- 1) научный стиль;
- 2) официально-деловой стиль общения врачей в рабочей обстановке;
- 3) обиходно-разговорный стиль общения врача и пациента со специфическим лексико-синтаксическим, интонационным строем и т. д. [5, с. 39].

Все три стиля должны быть хорошо освоены иностранными студентами-медиками, поскольку, кроме коммуникации в университете, в их учебно-профессиональную сферу входит прохождение клинической практики в лечебных учреждениях. Между тем филология не входит в круг учебно-профессиональных и научных интересов студентов-медиков. Для них русский язык – лишь средство овладения специальностью. Поэтому обучение русскому языку должно быть профессионально-ориентированным и основано на моделировании будущей профессиональной деятельности.

Потребность в речи у иностранного студента-медика проявляется, когда появляется конкретный партнер по общению. В деятельности врача обычно выделяют 4 основных вида речевого общения:

- 1) общение в системе «врач – пациент»;
- 2) общение в системе «врач – медицинский персонал»;
- 3) общение в системе «врач – врач (коллега, главврач и т. д.)»;

4) общение в системе «врач – родственники пациента» [6, с. 73].

В каждой из систем врач выбирает дискурсивную стратегию – способ коммуникативного поведения, направленный на достижение цели общения, путем последовательного решения коммуникативных задач [7, с. 61].

Диада «**врач-пациент**», на наш взгляд, является подсферой общения, в которой студенту-медику наиболее важно проявить все речевые умения на русском языке, чтобы показать свой профессионализм. В этой системе можно выделить несколько коммуникативных ситуаций: первичный осмотр, сбор анамнеза путем тщательного расспроса, анализ субъективного и объективного состояния больного, постановка диагноза, лечение, выписка и т. д.

Сбор анамнеза – это не просто перечень вопросов и ответов на них, это важный этап в общении врача и пациента, который во многом обуславливает успешность диагностики и лечения, а также способствует установлению доверительной атмосферы между коммуникантами. В практике преподавания языка специальности именно этому этапу уделяют наибольшее количество времени.

Конечной целью врача в процессе сбора анамнеза является выход на этап диагностирования заболевания. Диагностирование – главный мотив совместной деятельности врача и пациента. Студент-иностранец медицинского университета должен уметь запрашивать информацию о причинах обращения к врачу, о локализации и характере боли, о ранее перенесенных заболеваниях, о предыдущем лечении, о наследственных факторах и др.

На основании этих сведений, а также данных инструментального и лабораторного обследований, субъективного и объективного статуса больного врач может поставить правильный диагноз.

Для прогнозирования болезни врачу необходимо знать этиологию, патогенез заболевания. Лечение больного проводится под непрерывным наблюдением с всесторонними обследованиями и использованием различных методов и средств современной медицины.

Диада «**врач-родственники пациента**» носит более психологический характер, нежели прагматический. Умение наладить контакт с родственниками облегчает врачебную деятельность и способствует правильному отношению родных к пациенту, что не может не сказаться на его состоянии. Диалог в этой системе может начаться как по инициативе родственников, так и по инициативе врача. Врач может сам вступить в контакт с родственниками при необходимости сбора семейного анамнеза, уточнения проявлений заболевания либо для разъяснения системы лечения.

Не секрет, что последствия допущенной ошибки или небрежности врача в своей профессиональной деятельности будут более значимы для человеческой жизни, нежели в практике другого специалиста.

Диада «**врач-врач**» возникает при необходимости консультации с коллегой, с заведующим отделением, представителями узкой специальности или в случаях, требующих дифференциальной диагностики. Как правило, диада «врач-врач» реализуется в межличностном общении или в рамках клинических конференций, консилиумов.

В общении с медицинским персоналом врач может уточнять реакцию больного на принимаемые медикаменты, обсуждать состояние больного, его поведение. Также через вспомогательный медперсонал (медсестры, санитарки) врач дает указание на проведение процедур, назначение больных на анализы, на консультации к другим специалистам и т. д. Поэтому в этой диаде иностранному студенту-медику также необходимо правильно выстраивать систему общения на русском языке, грамотно ставить задачи и контролировать их выполнение.

Опираясь на принцип профессионально-ориентированного обучения, для успешного освоения иностранными студентами специальности преподаватели-русисты должны сформировать у них речевую и коммуникативную компетенции в ходе занятий по языку специальности.

В целом содержание языковой компетенции, профессионально-коммуникативной компетенции, актуальные ситуации и темы общения изложены в государственных стандартах по РКИ, причем профессиональные модули включаются в него с II сертификационного уровня (уровень В2 по шкале Совета Европы). При этом языковой и речевой материал должен быть отобран и представлен таким образом, чтобы обучение языку в специальных целях было организовано наиболее эффективно.

При изучении грамматики следует руководствоваться принципом коммуникативной ценности. Внимание должно уделяться грамматическим явлениям, наиболее часто встречающимся в профессиональной речи медиков или тем конструкциям, незнание которых затрудняет понимание предложений или текста в целом. Так, например, о составе, строении или структуре предмета можно рассказать предложениями, построенными по схемам «*что состоит из чего*», «*что входит в состав чего*», а для количественных или качественных характеристиках того же предмета будут использоваться совсем другие схемы: «*что имеет форму чего?*», «*что имеет какую форму*» и т. д. Необходимо также обращать внимание на словообразование и морфологические особенности терминов и специальной медицинской лексики (например, в анатомии большинство слов, заканчивающихся на мягкий знак, женского рода – *кость, кисть, конечность* и др.).

При изучении лексики на первый план по значимости выступает изучение медицинской терминологии. Это значительный пласт лексики, при изучении которого часто невозможно использование языка-посредника, так как названия этих реалий, явлений и процессов могут быть незнакомы студентам ни на языке-посреднике, ни на родном языке. И здесь важно обратить внимание студентов на сферу употребления слова и на его сочетаемость, и словообразовательные возможности [8, с. 18].

Обучение чтению в языке специальности особенно важно, поскольку текст является основным источником получения профессионально-значимой информации. Студент должен научиться вычленять главную, дополнительную и избыточную информацию, владеть навыками компрессии, оценивать текст и находить аргументы для доказательства своей точки зрения, сопоставлять информацию двух или более текстов. Кроме того, важным навыком является воспроизведение письменного текста в устной форме с пре-

образованием или сохранением (в зависимости от цели) его стилистики.

Обучение говорению должно вестись как в рамках монологической речи, так и в полилоге. При обучении монологу важно научить иностранца составлять тезисы своего выступления, строить высказывания адекватные по содержанию и характеру для данной ситуации, продуцировать сообщения в определенных подстилях. По итогам изучения дисциплины студент должен также уметь вести диалог с целью выявления жалоб больного (задавать вопросы, реагировать на высказывания, переспрашивать, просить объяснить что-либо), давать оценку, выражать согласие или несогласие. Также в рамках занятий студент должен выработать навык ведения разговора с медперсоналом и родственниками пациента. Для этого нужно тщательно отработать стиливые разновидности языка науки в устной речи.

Обучение аудированию тесно связано с обучением говорению в рамках диалогической речи. Врач должен понимать ответы больного, производить содержательно-оценочную переработку текста, адекватно реагировать на услышанное, стимулировать говорящего к продолжению повествования.

При обучении письменной форме работы важно научить студента хронологическому и логическому описанию (ход заболевания), трансформировать устно-разговорные формы речи в структуры научного и официально-делового стиля (например, записывать жалобы пациента в истории болезни). Обучение оформлению медицинской документации (выписки, направления, рецепты, медицинские заключения) также являются неотъемлемой частью в курсе языка специальности для будущих врачей.

На основе такого подхода российские вузы систематизируют учебный материал в блоки, вырабатывают программы обучения языку специальности, в рамках одной или нескольких дисциплин, рассчитанных, как правило, на несколько лет обучения.

Вопрос о последовательности распределения языкового и речевого материала, по мнению известного методиста, преподавателя русского языка как иностранного на медицинском и аграрном факультетах В. Б. Куриленко, необходимо решать в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных студентов. В процессе обучения изменяются приоритетные сферы общения (вернее, расширяется их диапазон, меняются их роль, соотношение), соответственно меняются задачи общения (сначала это задачи, характерные для общения в учебной макросфере, потом они дополняются задачами, типичными для социально-профессиональной макросферы, вначале – учебно-профессиональной, затем – производственно-практической сфер), меняются доминирующие классы и жанры текстов, с которыми работают студенты-медики [9, с. 180].

Курс языка специальности представлен в практике преподавания РКИ чаще всего во время продвинутого этапа обучения, начиная со второго курса, когда освоена база общелитературного русского языка, или с первого курса, если ему предшествовало обучение на подготовительном факультете. Однако в зависимости от периода обучения, меняется роль данного аспекта, меняются соответственно и цели, задачи, содержание обучения.

1. Митрофанова О. Д. Лингводидактическая категория учета будущей специальности учащихся: вчера и сегодня // Профессионально педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: материалы Междунар. науч.-практич. конф. «Мотинские чтения». М.: РУДН, 2005. Ч. 1.

2. Культура русской речи: учеб. для вузов / С. И. Виноградов, О. В. Платонова и др.; отв.ред. проф. Л. К. Граудина и проф. Е. Н. Ширяев. М.: Издат. группа НОРМА-ИНФРА М., 1999. 560 с.

3. Завадская А. В. Особенности преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе // Лингвистические аспекты совершенствования современной системы высшего профессионального образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 30 апреля 2015 г. Омск: Изд-во АНО ВПО «Омский экономический институт»; ОАБИИ, 2015. Т. 2. С. 149–153.

4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

5. Бердникова Э. Р. Психолого-дидактические условия эффективности обучения русскому языку иностранных студентов в медицинском вузе как средстве овладения специальностью: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999. 160 с.

6. Борзенко С. Г. Определение компонентов профессионального общения (на примере профессионального общения медиков) // Русский язык за рубежом. 1982. № 4. С. 73–75.

7. Куриленко В. Б., Макарова М. А. Педагогическая модель учебно-научного медицинского дискурса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2012. № 1. С. 60–66.

8. Адашкевич И. В. Обучение русскому языку на продвинутом этапе в медицинском вузе // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., 22 ноября 2013 г. Минск: БНТУ, 2014. С. 18–21.

9. Куриленко В. Б. Систематизация языкового материала в программе по РКИ для студентов нефилологических специальностей: II сертификационный уровень, профессиональный модуль // Сборник научных трудов, посвященный юбилею члена-корреспондента Российской академии образования и Российской академии словесности, доктора филологических наук, профессора Ольги Даниловны Митрофановой. Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. Т. 2. С. 172–181.

© Седова П. В., 2015

УДК 81'373.2

НАИМЕНОВАНИЯ ТЕАТРОВ СИБИРСКИХ ГОРОДОВ В ЛИНГВО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются названия театров городов Сибири. В связи с формой и семантикой номинаций даются лингвистические и лингвокультурологические комментарии, выдвигаются предположения о наличии универсальных идей и моделей номинаций.

Ключевые слова: урбаноним, названия театра, номинация, русский язык.

Среди многочисленных имен собственных, окружающих человека, заметное место занимают урбанонимы – названия городских объектов. Эта категория слов весьма многочисленна, ее внутреннее устройство сложно. В статье мы рассмотрим одну группу городских имен – названия театров. Наше исследование ограничено локально (будут рассмотрены только названия сибирских театров) и является индуктивным: мы сделаем первые два шага: проанализировав названия омских театров, рассмотрим, можно ли увидеть сходство в номинациях театров других сибирских городов. Гипотеза же о существовании идей и моделей номинаций, универсальных для пространства современной России вообще, еще ждет своего подтверждения.

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva

NAMES OF THE SIBERIAN CITY THEATRES IN RESPECT OF THE LINGUOCULTURAL ASPECT

The article discusses the names of the Siberian city theatres. According to the form and semantics of the nominations, linguistic and linguocultural comments are given, as well as assumptions about the existence of universal ideas and models of the nominations are made.

Keywords: urbanonim, name of the theatre, nomination, Russian language.

Неофициальный титул театральной столицы Сибири нередко присваивается Омску. Так, без всяких маркеров мнения это сделано во множестве публицистических текстов [1; 2; 3]. На запрос «Омск – театральная столица Сибири» Яндекс отвечает более чем 600 тысячами ответов. Аналитическая статья «Вопрос о театральной столице Сибири решен!» – интервью с известным театральным деятелем Б. Мездричем – содержит немало аргументов последнего в пользу присвоения этого звания Новосибирску, но из текста явствует, что театральный потенциал Омска велик, а сомнения в «столичности» продиктованы лишь экономическими показателями [4]. Таким образом, начало исследования с названий городских театров Омска вполне оправдано, тем более, что их количество в нашем городе превосходит

показатели других городов, а по созданию новых театров, а следовательно, по появлению новых номинаций) Омск – абсолютный лидер [4].

На сегодняшний день в Омске 7 театров, подведомственных Министерству культуры Омской области, а также около 10 иных театров, театральных студий, объединений. При анализе из названия подведомственных театров мы исключим тот фрагмент, который номинирует ведомство: так, в названии «Бюджетное учреждение культуры Омской области “Омский государственный академический театр драмы”» мы проигнорируем компонент «бюджетное учреждение культуры Омской области», так как он является повторяющимся элементом официального наименования всех 7 подведомственных театров и не представляется существенным для лингвистического анализа.

Начнем с комментариев по поводу структуры названий.

Ядром номинации является слово *театр*: 1. Искусство изображения драматических произведений на сцене. 2. Помещение, где происходят такие представления. 3. Совокупность драматических произведений [5, с. 633]. Отметим, что по отношению к составным терминам *зрелищные заведения, учреждение культуры* и т. п. слово *театр* является видовым, в то время как в именах собственных – названиях театров – играет роль родового имени. Позицию ядра могут заменять также *театр-студия (студия – 3*. Название некоторых театральных коллективов молодых актеров [5, с. 621]), *сцена – 1*. Специальная площадка, на которой происходит театральное представление, а также вообще театр, театральная деятельность [5, с. 626].

Конкретизаторами ядра являются, во-первых, согласованные определения, характеризующие главное слово с точки зрения:

- местонахождения (*омский*);
- статуса (*государственный, городской, муниципальный, областной* и т. п.);
- профиля театральных постановок (*музыкальный, драматический* и т. п.);
- происхождения театра, его предыстории. Среди омских театров такой компонент есть в номинации *Драматический лицейский театр*: театр возник на базе театрального класса лицея № 66; элемент пятый в номинации *Омский государственный драматический театр «Пятый театр»* указывает на то, что в момент возникновения он стал пятым в Омской области;
- специфики актерского коллектива: так, в номинации *Народный театр «Карусель»* (прилагательное указывает на то, что актеры не профессионалы);
- целевой аудитории (*детский* и т. п.).

В этом довольно развернутом перечне прилагательных обратим внимание на слово *образцовый*. Судя по словарному толкованию (*образцовый – 1*. см. образец. 2. Примерный, отличный, вполне совершенный; образец – 1. Показательное или пробное изделие. 2. То, чему нужно следовать, подражать. 3. Способ устройства, вид, форма [5, с. 357]), характеристика *образцовый* совмещает значение «совершенный, достойный подражания и одновременно «пробный». Если следовать за первым значением, можно предположить, что статусом образцового награждаются театры за особые заслуги: высокий художественный уровень и испол-

нительское мастерство, активную работу и т. д. Отметим, что театры разных городов регулярно *получают* соответствующее *звание* именно за достижения. Однако очевидно, что – и в этом слышны отголоски второго значения – эта образцовость не имеет абсолютного характера и определяется для театральных коллективов молодых, а потому доказывающих свои права на фестивалях, смотрах перед чиновниками и т. п., в то время *Государственный академический Большой театр России* в таком компоненте названия не нуждается.

Ядро номинации конкретизируется, во-вторых, за счет несогласованных определений, оформленных конструкцией (*театр*) *кого? чего? какой?* Значение конструкции уточняется в зависимости от семантики существительного в форме родительного падежа. В названиях омских театров встречаются следующие случаи:

- *драмы, драмы и комедии* и т. п. (форма родительного падежа нарицательного существительного, называющего род постановки, с определительным значением выражает то же значение, что и прилагательные «драматический», «музыкальный» и т. п.);
- (театр) *кого? чего? какой? юного зрителя* (форма существительного со значением возраста определяет аудиторию театра; аналогичное значение можно выразить и с помощью прилагательных в препозиции);
- (театр) *кого? чего? какой? Александра Гончарука* (форма родительного падежа имени собственного с определительным значением называет человека, играющего важную роль в жизни театра, например главного режиссера);
- (театр) *имени кого? имени чего? какой? имени Татьяны Ожиговой* (в форме родительного падежа находится знаковое для театра имя собственное, принадлежащее человеку, чаще – умершему, внесшему вклад в его развитие). В отличие от предыдущего случая конструкция *имени такого-то* со значением «названный в честь кого-либо, посвященный кому-либо» обычно выражает уважение к покойному.

Отметим в связи с сопоставлением последних двух конструкций такое название, как *Городской драматический театр «Студия» Л. Ермолаевой*: театр носит имя своего «создателя и бессменного художественного руководителя», умершего в 2013 г., но не покинувшего театр: «Ее душа всегда жива в театре, в каждом из актеров, работавших с ней, и в каждом человеке, хоть раз видевшем ее спектакли. Она до сих пор с нами» [6]. Очевидно, семантика словосочетания *театр Л. Ермолаевой* балансирует между значениями двух конструкций, причем понятной эта промежуточная позиция становится только при владении культурным контекстом.

Еще одним конкретизатором ядра может являться несогласованное приложение, пишущееся в кавычках: «Арлекин», «Карусель», «галерка» и т. п. Семантика приложения может быть различной, о чем пойдет речь чуть позже.

Разумеется, не все названные конкретизаторы ядра присутствуют в названии одновременно. Пример наиболее развернутой номинации – *Омский государственный театр куклы, актера, маски «Арлекин»*, пример наиболее лаконичной – *Омский государственный музыкальный театр*. Особое место занимает номинация «ТОП-театр», представ-

ляющаяся однословной, однако, учитывая, что первая часть является аббревиатурой, можно и здесь увидеть употребление основных компонентов: ТОП – «театральный омский проект».

Итак, собственные имена – названия омских театров – по структуре являются многокомпонентными. Основным структурный компонент – *театр* – может быть многообразно уточнен. Интересной является возможность функционирования имени собственного внутри другого имени собственного.

Перейдем от структуры номинаций к их семантике.

Если структурно номинация организуется вокруг слова «театр», то семантически главным оно отнюдь не является, так как лишь обозначает вид зрелищного заведения. В семантическом отношении наиболее весомы другие компоненты. Повторимся: номинации театров многокомпонентны, каждый элемент имени вносит свое значение, однако, на наш взгляд, семантически главный компонент может быть выявлен довольно определенно. Интересно, что название театра, функционирующее в разговорной, обиходной речи, отчетливо демонстрирует, какой именно компонент официальной номинации является ключевым. Сравним:

Омский государственный академический театр драмы: главное – указание на профиль театра; ср. разговорные варианты номинации *драма, драматический* (*Ходили в театр на выходных. – В какой? – В драму.*)

Городской драматический театр «Студия» им. Любови Ермолаевой: главное – упоминание имени основателя театра. (*Ходили в театр на выходных. – В какой? – В Ермолаевой [Любови Ермолаевой].*)

Рассмотрев названия омских театров, театральных студий и объединений и опираясь на семантику того компонента номинации, который нам кажется главным, мы выделили несколько типов названий:

1. Названия, одним из основных семантических компонентов которых является указание на профиль театра: *Омский государственный академический театр драмы, Омский государственный музыкальный театр* и т. п.

2. Названия, одним из основных семантических компонентов которых является имя выдающегося театрального деятеля: *Городской драматический театр «Студия» Любови Ермолаевой, Камерная сцена им. Татьяны Ожиговой* и др.

3. Названия, одним из основных семантических компонентов которых, является какой-либо аспект театральной жизни: быта, архитектуры и т. п.: *Городской театр драмы и комедии «Галерка», Омский государственный камерный «Пятый театр»* и др.

На этом этапе анализа начинает ощущаться нехватка эмпирического материала. В связи с этим вовлечем в исследование названия театров других городов Сибири: Новосибирска, Красноярска, Барнаула и др. Мы полагаем, что новый материал, с одной стороны, докажет, что в названиях омских театров реализуются универсальные для этой сферы принципы номинации, с другой стороны, позволит уточнить, конкретизировать некоторые на данный момент слишком общие выводы.

Что касается структуры названий, то даже беглый взгляд подтверждает однотипность моделей: все обнаруженные на

примере названий омских театров конструкции были обнаружены, более того: выявленные схемы позволяют исчерпывающе представить модели номинаций.

Группы, выделенные по семантическому критерию, также были дополнены. Рассмотрим основные случаи.

1. Названия, отражающие профиль театра.

Очевидно, что названия скольких бы городов ни стали объектом анализа, первая группа обязательно будет представлена, но составляющие ее номинации будут различаться только географически: основных видов театральных постановок немного. Номинации, указывающие на профиль театра, отражают представления о традиционном делении постановок на виды (носителю языка можно задать вопрос *Какие театры бывают?*) и формируют ожидания зрителей: если это музыкальный театр, следовательно это будет жанр оперы, балета или оперетты; если это театр юного зрителя, то спектакли ориентированы на молодую публику, будь то дошкольник, школьник или подросток. Отметим, что при включении в репертуар спектаклей нетрадиционных театры предупреждают об этом зрителей.

2. Названия, содержащие имя человека.

Обе конструкции: *театр кого?* и *театр имени кого?* – представлены в перечне названий сибирских театров и являются своеобразным признанием роли личности. При этом первая подчеркивает значение некоей фигуры для жизни театра сегодня, в то время как вторая чаще всего становится выражением культурной памяти социума. Назвать в честь кого-то – традиционная для культуры форма выражения уважения к умершему, попытка сохранить память о человеке для потомков. Если составлять своеобразный реестр имен и рассматривать их региональную специфику, то, с одной стороны, в списке окажутся имена выдающихся личностей, никак непосредственно не относящихся к данному региону (*Красноярский драматический театр им. А. С. Пушкина, Кемеровский областной театр кукол имени Аркадия Гайдара*), а с другой – имена знаменитых сибиряков, прославившихся далеко за пределами родного края: *Иркутский областной театр юного зрителя имени А. Вампилова, Алтайский краевой театр драмы имени В. М. Шукшина*. Думается, что второе направление мысли более логично: таким образом можно увековечить память своих земляков, превратив имя в своеобразный регионально-специфический символ театра.

3. Названия, отражающие различные аспекты театральной жизни – духовной и материальной.

Заметим, что эта группа была выделена нами на омском материале, однако для дифференциации упомянутых аспектов его было явно недостаточно. Расширение же эмпирической базы делает очевидным, например, распространенность локализирующих характеристик: от места в городе, где расположен театр (*На левом берегу* (Новосибирск)) до описания здания (*Старый дом* (Новосибирск), *Пристройка* (Барнаул)). распространена и метонимия, тоже пространственная: «место в театре – театр» (*Галерка* (Омск), *Ложа* (Кемерово)).

Не решая в рамках статьи задачи исчерпывающей систематизации всех названий этой группы, прокомментируем несколько повторяющихся ситуаций.

Очевидно, что в названиях театров регулярно используются культурно значимые единицы: *Ковчег* (Томск), *Огнен-*

ный дракон (Омск), традиционные европейские и славянские театральные символы, ср.: *Арлекин* (Омск), *Театр пилигримов* (Иркутск), *Скоморох* (Томск). Отметим, что в ряде случаев вербальная составляющая подчеркивается визуальной – эмблемами театров, причем предьявляемыми как традиционно (на афишах и т. п.), так и в соответствии с современными тенденциями в Интернете (рис. 1–3), пользователь которого может реализовать свои информационно-коммуникационные потребности «в максимальном объеме, не покидая освоенного пространства социальных

сетей, благодаря интегрированным в них информационным, развлекательным и прочим ресурсам» [7].

Детальное описание театральных номинаций – дело будущего; нуждается в уточнении как система имен сибирских театров, так и российская система в целом. Однако уже по сделанным шагам видно, что номинации театра функционально значимы: они поддерживают символический код лингвокультуры, хранят память о выдающихся представителях русской культуры, увековечивают память выдающихся земляков.



Рис. 1. Аватарка со страницы театра «Огненный дракон» социальной сети ВКонтakte



Рис. 2. Официальный логотип театра «Скоморох»



Рис. 3. Подарочная продукция с символикой театра «Арлекин»

1. Достопримечательности Омска, театральной столицы. URL: <http://www.trans-continental.ru/?s=%> (дата обращения: 25.11.2015).

2. Театры Омска. URL: <http://www.teatryomska.narod.ru>. (дата обращения: 25.11.2015).

3. Столица Сибири – какая она? URL: <http://www.fb.ru/article/157728/stolitsa-sibiri---kakaya-onaD0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA&submit=Search> (дата обращения: 25.11.2015).

4. Вопрос о театральной столице Сибири решен! URL: <http://www.mors-novosibirsk.sibnet.ru/article/1826/> (дата обращения: 25.11.2015).

5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 26-е изд. М.: ООО «Изд-во «Оникс»»: ООО «Изд-во «Мир и Образование»», 2009. 736 с.

6. Городской драматический театр «Студия» Л. Ермолаевой. URL: <http://www.ermolaeva.ru/about>. (дата обращения: 25.11.2015).

7. Демченков С. А., Паршанина Н. С. Флешмоб как форма массовой коммуникации: типология, прагматика и поэтика // Речевая коммуникация в современной России: материалы III Междунар. конф.: в 2 т. / под ред. О. С. Иссерс. Омск: ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, 2013. Т. 1. С. 48–56.

© Федяева Н. Д., 2015

ХРИСТИАНСКИЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМ «СИЛЬНЫЕ ДУХОМ»: ЭТИМОЛОГИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ЭТАЛОНИЗАЦИЯ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

CHRISTIAN PHRASEOLOGICAL UNIT “STRONG IN SPIRIT”: ETYMOLOGY AND MODERN STANDARDIZATION BY THE MASS MEDIA

В статье рассматривается христианский фразеологизм «сильные духом», его первоначальное значение и современное употребление. Высказывается мнение, что современные СМИ, употребляющие фразеологизм без учета его происхождения и семантики, формируют у носителей языка неверное представление о соответствующем концепте.

Ключевые слова: теолингвистика, фразеологизм, этимология, средства массовой информации.

The Christian phraseological unit “strong in spirit”, its original meaning and modern usage are considered in the article. The author suggests that modern mass media, using the phraseological unit without regard to its etymology and semantics, form a wrong idea of the existing concept among native speakers.

Keywords: theolinguistics, phraseological unit, etymology, mass media.

В XX в. в мировом научном пространстве складывается новое, неклассическое направление в языкознании – теолингвистическое.

В 1981 г. на Западе появляется коллективная монография «Theolinguistics» под редакцией Жана Пьера ван Ноппена на английском, французском и бельгийском языках. В 2008 г. в Германии выходит первый том серии «Theolinguistik», которая открывается монографией Михаэля Тиля «Öffentliche Rede im kirchlichen Raum» (Публичная речь в церкви). Именно эти труды сподвигли многих ученых мира задуматься над новыми научными исследованиями в области религиозного языкознания. Отечественные ученые иллюстрируют общетеоретический характер и фиксацию результатов филологических поисков в различных славянских и неславянских языках, репрезентируют культурологические особенности англоязычных версий Библии, стилистические особенности изображения библейских мотивов в художественных произведениях, особенности концептосферы «Бог» в языковой картине мира, семантику и прагматику фразеологических библейских единиц в современном французском публицистическом дискурсе и др. По словам ученых, «несмотря на то, что религия в повседневной жизни, без сомнения, переместилась на задний план, в культуре наблюдается ее мощное возрождение» [1, с. 18]. Благодаря этому закладывается прочная основа для новой научной парадигмы, в которой религиозные идеи имеют первостепенное значение.

В настоящее время все больше ученых, особенно представителей гуманитарных наук, интересуются вопросами, связанными с религией. Этот процесс наблюдается и в области лингвистики: украинской (Е. В. Михайлова, Н. В. Черкас, П. В. Мацькив, И. М. Выганская и др.), российской (В. И. Алексеев, В. И. Постовалова, В. А. Степаненко и др.), европейской (Ж. П. ван Ноппен, Ф. В. Диллистоун, Х. Э. Мэйл, В. А. де Патер, М. Тиль и др.).

Таким образом, теолингвистика (греч. *theos* – Бог и лат. *lingua* – язык) – это «наука, возникшая на стыке языка и религии и исследующая проявления религии, которые закрепились и отразились в языке; раздел языкознания, который занимается исследованием религиозного языка в узком

и широком понимании этого термина» [1, с. 24]. Отметим, что кроме термина «теолингвистика» в зарубежном и отечественном языкознании употребляются стилистические синонимы «лингвистическое религиоведение», «метафорическая теология», «православная лингвистика», «религиолингвистика», «сакролингвистика», «теопоэтика», «теологическое языкознание» и др. [1].

В рамках теолингвистики мы попытаемся определить такую задачу: выделить христианский фразеологизм «сильные духом», проанализировать его происхождение и проиллюстрировать современную интерпретацию в СМИ.

Христианство, являясь традиционной формой мировоззрения восточных славян, приобретает сегодня в мировом пространстве новое духовное начало. Религиозный фактор в жизни наших народов настолько важен, что без учета знаний его особенностей сложно представить картину развития и становления культуры. Религиозная картина мира восточных славян формирует философское и нравственное сознание этноса, его мировоззрение, определяет национальную точку зрения на мир.

Актуальность темы исследования связана с пониманием и признанием культурной доминанты языка и обусловлена перспективностью изучения православных фразеологизмов восточнославянских языков в аспекте межкультурной коммуникации.

Фразеологизм «сильный духом» интерпретируется по-разному: в зависимости от духовно-нравственных ценностей каждый вкладывает в него свое значение. В результате наблюдается крайняя смысловая пестрота. Это легко увидеть на примерах. Так, в художественной литературе 19-го века это выражение применялось к людям бодрым, далеким от уныния. Ф. Ницше всех людей распределил на три типа: «сильных духом», «сильных мускулами и темпераментом» и «не выдающихся ни тем, ни другим – посредственных». Первые составляют «элиту». Говоря о них, он проявляет болезненную озлобленность против христианства за его сочувствие и сострадание к слабым:

«– Что хорошо?

– Все, что повышает в человеке чувство власти, волю к власти, самую власть.

– Что дурно?

– Все, что происходит из слабости.

– Что есть счастье?

– Чувство растущей власти, чувство преодолеваемого противодействия. Не удовлетворенность, но стремление к власти, не мир вообще, но война, не добродетель, но полнота способностей... Слабые и неудачники должны погибнуть: первое положение нашей любви к человеку. И им должны еще помочь в этом.

– Что вреднее всякого порока?

– Деятельное сострадание ко всем неудачникам и слабым» [2].

Любят это выражение и современные оккультисты. Они уверяют, что «сильные духом» перемагничивают более слабые ауры.

Фразеологизм «сильные духом» не встречается ни в Священном Писании, ни у святых отцов. Библейский язык образный, поэтический, но при этом очень точный. Понятия и выражения самым определенным образом характеризуют духовные реалии. Господь говорит сынам Израилевым: «Будьте тверды и мужественны, не бойтесь, и не страшитесь их, ибо Господь Бог твой Сам пойдет с тобою [и] не отступит от тебя и не оставит тебя» [3, с. 6]. Бог повелевает преемнику Моисея Иисусу Навину: «Будь тверд и мужествен, не страшись и не ужасайся; ибо с тобою Господь Бог твой везде, куда ни пойдешь» [3, с. 9]. Мужество означает внутреннюю крепость (в противоположность безволию, растерянности) и умение действовать уверенно в трудных обстоятельствах. У библейских праведников, а позже у христиан, мужество всегда имело и имеет в своей основе глубокую и сильную веру: «Недостанет мне времени, чтобы повествовать о Гедеоне, о Вараке, о Самсоне и Иеффаяе, о Давиде, Самуиле и (других) пророках, которые верою побеждали царства, творили правду, получали обетования, заграждали уста львов, угашали силу огня, избегали острия меча, укреплялись от немощи, были крепки на войне, прогнали полки чужих» [3, с. 32–34]. Понятием мужества пользовались святые отцы-аскеты: «Посему, возлюбленные, совлекшись всякого предубеждения, нерадения и обленения, как чада Божии, постараемся соделаться мужественными и готовыми идти во след Его...». [3, с. 3].

В новозаветных текстах к понятию «мужество» близкими по смыслу являются «смелость» («И ныне, Господи, воззри на угрозы их, и дай рабам Твоим со всюю смелостью говорить слово Твое» [3, с. 29], «отвага» [3, с. 11, 17], «дерзновение»: «Господь, явившись ему, сказал: дерзай, Павел; ибо, как ты свидетельствовал о Мне в Иерусалиме, так надлежит тебе свидетельствовать и в Риме» [3, с. 11]. Малодушие есть отсутствие мужества и решительности. Понятие это встречается в библейских текстах: «И стал малодушествовать народ на пути» [3, с. 21]; «Умоляем также вас, братия, вразумляйте бесчинных, утешайте малодушных, поддерживайте слабых, будьте долготерпеливы ко всем» [3, с. 514]. Малодушен тот, кто теряет твердость духа и унывает во время гонений, скорбей, болезней, испытаний.

Таким образом, фразеологизм «сильные духом» репрезентирует такую семантику: верность Богу, выражающаяся в твердости веры, преодолении всяческих физических и духовных трудностей.

В советское время идеологи устремили семантику фразеологизма немного в другом направлении – уничтожение инстинкта самосохранения и риск собственной жизнью ради идеи (см. например художественный фильм Виктора Георгиева «Сильные духом», снятый по одноименному роману Дмитрия Медведева и рассказывающий о проникновении в фашистский тыл главного героя Николая Кузнецова для выполнения воинского и патриотического долга в годы Великой Отечественной войны).

В каком контексте вышеназванный фразеологизм используется современным социумом?

Во-первых, устойчивое словосочетание употребляется в современных СМИ в первоначальном понимании, например, социальные сети комментируют события в Донбассе: *Люди молятся на руинах храмов. Удивительно сильные духом люди! Новороссия будет жить или Донбасс не сдастся – он сильный духом!*

Во-вторых, СМИ иллюстрируют новую интерпретацию данной языковой единицы. Так, в рубрике «Сильные духом» журнала «Forbes Women» (одно из наиболее авторитетных и известных экономических печатных изданий в мире, общая аудитория около 5 млн человек) американский психотерапевт Эми Морин комментирует правила сохранения энергии. Для статуса «сильных духом» необходимо, по ее мнению, быть успешными в карьере, обладать упорством, твердым характером и разумным оптимизмом, например: 1) не тратить время на жалость к себе; 2) не пользоваться властью; 3) не бояться перемен; 4) не тратить энергию на то, что не в состоянии контролировать; 5) не беспокоиться о том, чтобы всем понравиться; 6) не бояться разумного риска; 7) не жалеть о прошлом и т. д. [4]. Таким образом, идет полное искажение семантики фразеологизма «сильные духом». И если этимология устойчивого сочетания определяет большую веру в Богочеловека и перенесение всяческих страданий ради любви, то современные средства массовой информации манифестируют привязанность к земным благам, желание к доминированию в социуме. Хотя правила демонстрируют мелиоративное коннотативное значение, оно имеет обратно направленный вектор духовного состояния.

Одно из украинских интернет-изданий, имеющее название «Люди сильные духом», обыгрывает фразеологизм следующим образом: *У весняний теплий день, громадські активісти Благодійної організації „Люди сильні духом“ звернулись до „зомбі“ з метою спільного порятунку життя. Громадські активісти, перевтілюючись у містичну істоту „зомбі“, зверталися до громади по допомогу, закликаючи простих людей рятувати життя разом. Люди, бачивши „зомбі“ на вулицях міста, приєднувалися та висловлювали свою підтримку* [5]. Показательно совмещение в одном контексте библейского фразеологизма и слова «зомби», называющее понятие из совершенно иной духовной области.

Нами был проведен психолингвистический эксперимент среди студентов Луганского университета имени Тараса Шевченко специальности «Украинская и русская филология». В исследовании принимало участие 70 юношей и девушек возрастом от 16 до 22 лет. Им было предложено назвать первые три ассоциации с фразеологизмом «сильные духом». Результаты эксперимента такие:

1) физически и духовно здоровые люди, которые достигают такого состояния благодаря работе над собой – 23 чел.;

2) упорные люди при достижении большой прибыли и карьерного роста – 21 чел.;

3) люди, жертвующие собой ради других – 14 чел.;

4) любящие и не требующие взамен ничего – 6 чел.;

5) физически не здоровые люди, которые смогли себя реализовать – 6 чел.

Из респондентов никто не смог назвать первоначальное значение фразеологизма. Это можно объяснить следующими факторами: отсутствие полного представления о содержании Библии и другой христианской литературы; идеологическое влияние государственных стандартов нравственности; полный контроль над сознанием подрастающего поколения, средствами массовой информации и др.

Считаем, что повысить интерес подрастающего поколения к этимологии широко используемых фразеологизмов-библейзмов является важной задачей, стоящей перед современными педагогами-филологами.

1. Гадамский А. К. Критерии определения религиозного стиля // Восточнославянская филология: сб. науч. работ. Горловка: ГППИИЯ, 2007. Вып. 11. Ч. 1. Языкознание. С. 16–24.

2. Ницше Ф. Антихрист URL: <http://www.nietzsche.ru/works/main-works/antihrist/?curPos=2> (дата обращения: 18.09.2015).

3. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издание Московской Патриархии, 1990. 1372 с.

4. 13 правил сохранения энергии. URL: <http://www.forbes.ru/forbes-woman-photogallery/psikhologiya/248592-silnyedukhom-13-pravil-sokhraneniya-energii> (дата обращения: 18.09.2015).

5. Люди сильні духом. URL: <http://www.lyudysylniduhom.org/zombi-ryatuyut-zhittya/> (дата обращения: 18.09.2015).

© Шкуран О. В., 2015

*О. И. Чук
О. I. Chyk*

УДК 82.091::821.161.2+821.112.2(494)+821.112.2

МОТИВ ИНИЦИАЦИИ В УКРАИНСКОМ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ РОМАНЕ ВОСПИТАНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

THE INITIATION MOTIF IN THE UKRAINIAN AND GERMAN BILDUNGSROMAN OF THE 2ND HALF OF THE 19TH CENTURY

В статье автор анализирует мотив инициации на материале романов А. Свидницкого, И. Нечуй-Левицкого, Г. Келлера, Т. Фонтане и В. Раабе. Особое внимание уделяется жанрообразующей функции мотива инициации в исследуемых произведениях. Мотив инициации организует сюжет произведений и принципиально влияет на формирование характера главных героев, которые в процессе прохождения этого ритуала внутренне меняются.

Ключевые слова: инициация, ритуал, обряд, мотив, роман воспитания.

The author analyzes the initiation motif through the materials of the novels by A. Svydnytskyi, I. Nechui-Levytskyi, G. Keller, Th. Fontane and W. Raabe. Special attention is paid to the genre function of the initiation motif in the studied works. The initiation motif organizes the Bildungsroman plot and has a decisive influence on the formation of character of the protagonists that are changed internally during the process of going through this ritual.

Keywords: initiation, ritual, rite, motif, Bildungsroman.

Мифопоэтика романов воспитания связана с творческой трансформацией ритуала инициации. Учитывая, что этот обряд является существенным для романа воспитания, целесообразным представляется его анализ в произведениях А. Свидницкого «Люборацкие» (1861–1862), И. Нечуй-Левицкого «Облака» (1874), Г. Келлера «Der grüne Heinrich» («Зеленый Генрих»), 1884, В. Раабе «Die Akten des Vogelsangs» («Летопись Птичьей слободы»), 1896 и Т. Фонтане «Effi Briest» («Эффи Брист»), (1894–1895). Компаративное сопоставление особенностей функционирования мотива инициации в произведениях украинских и немецкоязычных писателей второй половины XIX в. позволит глубже и полнее раскрыть как типологические аналогии, так и различия в жанровой системе романов воспитания в украинской, швейцарской и немецкой литературе.

Мы считаем, что типологическое сравнение аспектов художественного функционирования ритуала инициации целесообразно проводить, исходя из идей антропологов и литературоведов, которые исследовали мифопоэтику, ритуальную символику и особенности воплощения мотива инициации в художественных произведениях. Важными для нас являются, в частности, труды А. ван Геннеп, М. Элиаде, Дж. Кэмпбелла, В. Проппа, Дж. Дж. Фрейзера и др. Исследуемые произведения А. Свидницкого, И. Нечуй-Левицкого, Г. Келлера, В. Раабе и Т. Фонтане еще не рассматривались в мифопоэтическом и компаративном аспектах.

Целью статьи является компаративный анализ одного из важнейших элементов ритуальной символики в романе воспитания – мотива инициации. К задачам нашего исследования относим рассмотрение особенностей изображения инициации в исследуемых романах.

Е. Мелетинский в классическом труде по проблемам мифологии в литературе и литературоведении XX в. «Поэтика мифа» рассматривает роман воспитания как характерную жанровую разновидность повествовательной литературы Нового времени. Роману воспитания, по его мнению, присуща тема инициации (ритуального перехода юноши в категорию мужчин племени), которая может воплощаться в произведении в виде традиционного обряда или живого сражения героя с действительностью своего времени, в результате чего вырабатывается его характер и мировоззрение [1, с. 282].

Инициация в этнографическом контексте означает обряд посвящения, а в более широком смысле, который используется в нашей статье, – это переход, в результате которого человек (персонаж) меняет свой социальный статус и входит в определенное окружение или общественную среду. Такое понимание близко к юнгианской интерпретации: инициирование возникает тогда, когда человек отказывается подчиняться естественным инстинктам, открывая в себе способность двигаться по направлению к собственному сознанию. Совокупность инициационных обрядов и устных наставлений имеют целью радикально изменить религиозный и социальный статус неопита, который входит в мир человеческий и мир духовный [2, с. 20].

В 1908 г. французский этнограф и фольклорист А. ван Геннеп впервые предложил классификацию так называемых обрядов перехода: обряды отделения, обряды промежуточные и обряды включения. Обряд инициации, который предусматривает привлечение человека к определенному обществу (возрастному или «тайному»), он причислил к группе промежуточных. Инициация – это всегда переход к новому пространству, часто путешествие, подлинное или мнимое, за пределы своего дома, семьи (рода, клана) в другой мир, который является сакральным. Противоположные обряду инициации обряды изгнания, исключения и отлучения являются обрядами отделения и десакрализации. По А. ван Геннепу, структуру инициации составляет несколько этапов. Первый этап, сепаративный, – отделение индивида от социальной группы, в которую он входил ранее. Лиминальный этап – это этап испытаний и пограничных ситуаций. Во время заключительного этапа, восстановительного, герой возвращается к своей социальной группе в новом статусе [3, с. 105].

В романах А. Свидницкого, И. Нечуя-Левицкого, Г. Келлера, В. Раабе и Т. Фонтане инициация не сводится только к изображению испытаний человека в пограничных ситуациях или воспроизведению древних обрядов. Мотив инициации формирует сюжет произведений и, повторим, изначально влияет на формирование характера главных героев, которые во время прохождения этого ритуала изменяются внутренне.

Рассмотрим, каким образом этапы инициации, определенные А. ван Геннепом, становятся сюжетно- и жанротворными единицами в исследуемых романах. Первый этап, как уже было отмечено, предусматривает отделение индивида от привычной социальной среды. В романе «Люборацкие» А. Свидницкого этот процесс связан с началом обучения Антося и Масы: дети покидают родной дом, чтобы приобрести знания и жизненный опыт. К несчастью, заведения,

в которых они получают образование, слишком несовершеннолетние, а их воспитатели не могут считаться инициаторами – людьми, которые направляет посвящаемого на истинный путь. Так, псевдознания, полученные братом и сестрой, не поднимают перед ними занавес мудрости. Учителя иницируют неумело, пренебрегая талантами и способностями учеников. Масю, например, воспитывает бывшая панская содержанка, которая по воле шляхты ополячивает украинских детей [4, с. 66–67].

Наставники фактически сами создают трудности, а потом уходят, оставляя учеников на произвол судьбы. Основной фактор такой ложной инициации – это предположение, что унижения сделают неопита сильнее. В романе А. Свидницкого прослеживаем, как постоянное чувство стыда, постоянная травля деформирует в Антося и Маса то, что Р. Генон называл первичной материей. Учителя занимаются только соблюдением процедуры посвящения, а то, какие изменения происходят в душах учеников, их не волнует, как и не беспокоит их дальнейшая судьба. Настоящих инициаторов Антося и Маса на своих жизненных дорогах так и не встретят. Пытаясь действовать в соответствии с приобретенными ритуальными практиками в масках священника и польской дворянки, они терпят поражение.

Такие же невежественные наставники с претензией на ученость «обучают» Дашковича и Радюка [5, с. 111]. Но оба персонажа И. Нечуя-Левицкого становятся на путь самоинициации, активно удовлетворяя свои духовные запросы. Они возвращаются домой в новом статусе, однако в родной среде чувствуют себя теперь некомфортно. Оба стремятся вернуться туда, где получили знания, – в Киев. И если Дашкович адаптируется к правилам сообщества, принимает его, неуклонно придерживается закрепленной репутации образцового и благонадежного профессора, то Радюка заставляют покинуть общину, он не становится «своим» и даже считается опасным для общества. Радикальное отклонение от норм, заложенных во время учебы в академии, принимается как угроза для главных принципов государственности [5, с. 360–361]. Пробыв некоторое время в столице Российской империи, пройдя с честью и это испытание, Радюк делает еще одну попытку приобщиться к киевскому обществу. И снова его не воспринимают, смотрят с отвращением как на носителя заразы – европейских либеральных идей. Радюк опять-таки оставляет Киев, чтобы перебраться на окраину империи – на Кавказ.

В своей внешне вполне демократической школе Зеленый Генрих замечает похожее пренебрежение особенностями формирования внутреннего мира учащихся. Учителя (в прошлом духовники) подходили к вопросам преподавания как дилетанты, а светские педагоги-«профессионалы» применяли множество различных приемов и методов, которые, впрочем, были неэффективными: «Hieraus ergab sich als Hauptübel überdies eine ungleiche und unsichere Behandlung der Jugend und die Möglichkeit jener wunderlichen Katastrophen und Abenteuer, deren Opfer bald der Lehrer, bald der Schüler wurde» [6, с. 133–134].

Ученики из семей так называемого «благородного происхождения» вступают в открытую конфронтацию с учителем, который, по слухам, намерен воспитывать их чрезвычайно

строго. Наставнику не хватает мужества отстоять свой авторитет, он проявляет слабость, руководство школы демонстрирует равнодушие, потакают затянувшемуся конфликту и родители учеников. Итак, нивелирована основная роль инициации: «Таинство посвящения шаг за шагом открывает перед неопитом истинные изменения существования, вводя его в мир высокого и обязывая взять на себя ответственность быть человеком» [7, с. 119]. Конфликт между учениками и учителями, который будет иметь несправедливые и жестокие последствия для Генриха, спровоцирован взрослыми людьми, пренебрегающими важностью инициационного процесса и выбрасывающими из него ребенка, ведь некому защитить сироту. Генрих снова попадает в обряд инициации, в котором теперь не существует определенных правил, но есть множество испытаний и инициаторов – ложных и правдивых. К последним относим графа, открывшего перед Генрихом учение Л. Фейербаха, и Юдит, которая пробуждает в нем жажду жизни и становится верным другом. В конце концов, неопит Генрих в новом и высоком статусе находит признание в родном городе – инициированный становится равноправным членом общества, куда его с радостью принимают. Юдит сама предлагает Генриху вступить с ней в половую связь. Это – итог инициации героя романа воспитания. Б. Парникель замечал, что обряд инициации, главная форма племенного культа у многих народов мира, давал юноше, который успешно его прошел, право вступить в брак [8, с. 276].

Вельтена, героя романа «Die Akten des Vogelsangs», исключают из школы. Одаренный и очень талантливый юноша остается на обочине, с пренебрежением отвергая предложения помощи. Проваленный Вельтеном выпускной экзамен (так же как и неполучение Антосем прихода) выступает как своеобразный ритуал перехода [9, с. 50–51].

Во время учебы в школе и университете Вельтен не находит себе наставников, для него вообще не существует никаких авторитетов, кроме матери. Правда, госпожа Андрес не является строгой и требовательной. Она всегда на стороне сына. Не встретит он требовательных менторов и во время «кругосветного путешествия», сопровождая Елену и пытаясь стать учителем для нее.

Объяснить неудачи Вельтена можно отказом от индивидуации, первым этапом которой является инициация. По концепции К. Г. Юнга, человек, который проходит индивидуацию, т. е. развивается как целостная личность, выделяясь из коллективной психологии, должен предложить коллективу ценности, которые были бы равнозначны его отсутствию. Противоположен этому «откуп» крайний индивидуализм, который, по мнению швейцарского психолога, вступает в бескомпромиссный конфликт с нормами, установленными в обществе (см. об этом: [10, с. 144]).

Следует отметить, что обряд посвящения для Вельтена, как и для Зеленого Генриха, не составляет особого труда. Он готов к любым поворотам судьбы и с успехом испытывает себя в разных ипостасях: ученого, коммерсанта, воздухоплователя, солдата, моряка, журналиста и переводчика. А. Б. Лорд заметил, что идея путешествия для молодого человека – это «поступок, необходимый для взросления или, мы бы сказали, инициации» [11, с. 182]. Итак, путешествия для Вельтена и Зеленого Генриха очень важны.

Ключевой замысел Вельтена – покорить мир, но не в бюргерской смысле – получить свое место под солнцем, – а обрести счастье с любимой женщиной. Однако в глазах жителей Птичьей слободы он остается человеком без будущего: «Wieder einmal einer, der zu große Rosinen im Sack hatte und nachher das gewöhnliche Pech im Leben gehabt hat. Schade um den alten, lieben Kerl» [12, с. 144].

Было бы ошибочным при анализе обрядов инициации в произведениях не учитывать гендерный фактор, который является существенным. Как мы уже говорили, А. ван Геннеп определил три этапа обряда инициации: выделение из родной среды или группы, изоляция и возвращение в сообщество. Все три этапа переживает Эффи из романа Т. Фонтане. Сначала она соглашается выйти замуж, имея слишком смелое представление о браке и о счастливой семье: «Ich bin ... nun, ich bin für gleich und gleich und natürlich auch für Zärtlichkeit und Liebe. Und wenn es Zärtlichkeit und Liebe nicht sein können, weil Liebe, wie Papa sagt, doch nur ein Papperlapapp ist (was ich aber nicht glaube), nun, dann bin ich für Reichtum und ein vornehmes Haus, ein ganz vornehmes, wo Prinz Friedrich Karl zur Jagd kommt, auf Elchwild oder Auerhahn, oder wo der alte Kaiser vorführt und für jede Dame, auch für die jungen, ein gnädiges Wort hat. Und wenn wir dann in Berlin sind, dann bin ich für Hofball und Galaoper, immer dicht neben der großen Mittelloge» [13, с. 29–30].

После бракосочетания Эффи уезжает из родного города – это аналогично инициации зрелости, когда инициированный вынужден расставаться с семьей. Такую же инициацию зрелости, как уже отмечалось, видим и в романах И. Нечуя-Левицкого (Радюк и Дашкович оторванные от родной земли), А. Свидницкого (Антось и Маса учатся далеко от дома), Г. Келлера (Зеленый Генрих приобретает мастерство в Германии), В. Раабе (Вельтен блуждает по миру в поисках счастья). В вынужденном пребывании героев далеко от родного дома находим подтверждение слов Е. Мелетинского: «инициация – это отделение от матери, от мира женщин и детей и переход в мужское общество, это наступление взрослости, приобретение зрелости и мудрости, это серия испытаний...» [14, с. 77].

М. Элиаде заметил, что инициация зрелости требует определенного набора операций, полных драматизма. В исследуемых произведениях этот набор разный, но служит общей цели: показать путь перехода инициированного от естественного существования (здесь – жизнь в кругу родных) к культурному образу существования, т. е., по словам М. Элиаде, переход к духовным ценностям [15, с. 143–145]. Но после прохождения ритуала перехода – бракосочетания – Эффи попадает в фактическую изоляцию и лишена всех радостей жизни. Роскошный дом превращается в ужасную золотую клетку, испытание без надежды на лучшее будущее. После адюльтера Эффи выгоняют не только из семьи, но и из родительского дома. Она попадает в новую клетку – маленькую квартиру в Берлине. Э. Лич замечал, что неизменным атрибутом так называемых промежуточных обрядов является насильственное заточение объекта инициации, у которого отобрали его привычную домашнюю среду [16, с. 96].

В письме от родителей, переполненном бессмысленными стереотипами, изложены жестокие правила новых

испытаний [13, с. 234]. Это письмо символизирует совершение акта жертвоприношения: за нарушение правил сожития женщину выгоняют из родного сообщества, ее фактически проклинают, у нее отобрано имя. Эффи предлагают остаться в Берлине. В письме город является символическим убежищем для тех, кто не заботился о своем «честном имени», и теперь должен нести наказание. Как справедливо напоминает французско-американский антрополог и философ Р. Жирар, жертвоприношение – это всегда акт коммуникации между теми, кто приносит жертву и «божеством», которое является мнимым и поэтому находится лишь в воображении [17, с. 13]. Те, кто приносит жертву, не осознают насилия, которое совершают, «божество», а в нашем случае это набор типичных правил поведения, помогает избавиться от мыслей о ложности стереотипов, подпитывая представления о «правильности» социального строя. Изгнание Эффи и добровольное заточение напоминает одну из форм аскезы, которая является неременным атрибутом даже самых примитивных религиозных практик [18, с. 232].

Ритуальное «воцарения» иницированного, который проходит все испытания и возвращается после духовного воскрешения в родную общину, наблюдаем только в романах Г. Келлера и И. Нечуя-Левицкого. Зеленый Генрих и Дашкович соглашаются с той системой культурных ценностей, которые им предлагает общество и поэтому занимают в нем определенную нишу. В конце всех испытаний иницированные Зеленый Генрих, Дашкович и Радюк становятся «старейшими» и полноценными членами общества, женившись и создав собственные семьи (в случае с молодыми Люборацкими неудачная инициация обусловлена ошибочным избранием партнеров). После завершения инициации все герои романов воспитания делают попытки вернуться в свой социум или тот социум, с которым себя идентифицируют. Антось, Мася, Радюк, Вельтен и Эффи изгнаны из родной среды и, даже пройдя ритуал возвращения, не становятся «своими». Таким образом, обряд инициации, сознательно или подсознательно изображенный в исследуемых романах, помогает глубже понять сущность духовного перерождения или вырождения героев, которые вынуждены пройти путь созданных наставниками или обществом испытаний.

1. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. М.: Издат. фирма «Вост. лит.» РАН, 2000. 407 с.

2. Ефимкина Р. П. Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. СПб.: Речь, 2006. 263 с.

3. Геннеп ван А. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов: пер. с фр. М.: Издат. фирма «Вост. лит.» РАН, 1999. 198 с.

4. Свидницький А. Роман. Оповідання. Нариси / упоряд. і примітки Р. С. Міщука; вступ. ст. П. П. Хропка; ред. тому П. П. Хропка. Київ: Наукова думка, 1985. 570 с.

5. Нечуй-Левицький І. С. Хмари // Нечуй-Левицький І. С. Твори: в 3 т. / упоряд. Н. Є. Крутикової. Київ: Дніпро, 1988. Т. 1. 1988. С. 103–429.

6. Keller G. Der grüne Heinrich: roman. Düsseldorf: Albatros Verlag, 2006. 829 s.

7. Элиаде М. Священное и мирское; пер. с фр., предисл. и коммент. Н. К. Гарбовского. М.: Изд-во МГУ, 1994. 144 с.

8. Парникель Б. Б. Относительно полисемантической малайско-язычной «Повести о санг Боме» // Типологические исследования по фольклору: сб. ст. памяти Владимира Яковлевича Проппа (1895–1970) / сост. Е. М. Мелетинский и С. Ю. Неклюдов. М.: Наука, 1975. С. 275–292.

9. Вульф К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / пер. с нем. Г. Хайдаровой. СПб.: Интерсоцис, 2009. 164 с.

10. Зборовська Н. В. Психоаналіз і літературознавство: посібник. Київ: Академвидав, 2003. 392 с.

11. Лорд А. Б. Сказитель; пер. с англ. / коммент. Ю. А. Клейнера и Г. А. Левинтона; послесл. Б. Н. Путилова; статьи А. И. Зайцева, Ю. А. Клейнера. М.: Издат. фирма «Вост. лит.» РАН, 1994. 368 с.

12. Raabe W. Die Akten des Vogelsangs: Erzählung; Anmerkungen von M. Ritterson; Nachwort von W. Preisendanz. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Stuttgart, 2008. 240 s.

13. Fontane T. Effi Briest: roman. Köln: Anaconda Verlag GmbH, 2005. 272 s.

14. Мелетинский Е. М. Средневековый роман. Происхождение и классические формы. М.: Наука; Главная ред. вост. лит., 1983. 304 с.

15. Элиаде М. Ностальгия по истокам. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2006. 216 с.

16. Лич Э. Р. Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов: К использованию структур. анализа в соц. антропологии / пер. с англ. И. Ж. Кожановской. М.: Издат. фирма «Вост. лит.», 2001. 142 с.

17. Жирар Р. Насилие и священное. М.: Новое лит. обозрение, 2000. 396 с.

18. Кассирер Э. Философия символических форм. М.; СПб.: Университетская книга, 2002. Т. 2: Мифологическое мышление. 280 с.

ИСТОРИЯ



Чуркин М. К.

Сословная и этнокультурная идентичность российских
однодворцев в переселениях второй половины
XIX – начала XX вв.

**СОСЛОВНАЯ И ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ
ИДЕНТИЧНОСТЬ РОССИЙСКИХ
ОДНОДВОРЦЕВ В ПЕРЕСЕЛЕНИЯХ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.***

Статья посвящена факторам формирования и эволюции сословной и этнокультурной идентичности российских «одnodворцев» в пореформенный период. В процессе исследования, выявлена география размещения «одnodворческих» групп в пределах Европейской России, определены принципы государственной политики в отношении аграрных переселений, участия и роли отдельных локальных сообществ в данном процессе. Обоснованы причины миграционной мобильности сельского населения Черноземного Центра империи и основополагающие позиции правительственной бюрократии в организации переселенческого дела. Установлено, что выбор крестьянства в качестве главного субъекта переселений на восточные окраины страны, способствовал сословной инкорпорации одnodворцев в государственное крестьянство.

Ключевые слова: «одnodворцы», имперская политика, колонизация, аграрный вопрос, переселения, сословная идентичность.

В отечественной историографии проблема переселений на восточные окраины империи оценивалась в тесной связи с осмыслением природы внутреннего колониационного процесса. В этой связи, на первый план традиционно выносились вопросы выявления причин миграционной мобильности населения, факторов, определивших эскалацию миграционных настроений в крестьянской среде, обстоятельств водворения, обустройства, а также выбора адаптивных стратегий поведения участниками переселенческого процесса. К настоящему моменту накоплен и отрефлексирован обширный материал, относящийся к области выявления эпицентров переселенческого движения и детерминирующих факторов миграционной мобильности сельского населения Европейской России, даны детальные характеристики природно-географическим, экономико-демографическим и социально-психологическим обстоятельствам формирования и эскалации миграционных побуждений в крестьянской среде.

Доказано, что в земледельческой отрасли экономики Центрального Черноземья во второй половине XIX – начале XX вв. произошло оформление аграрно-экологического кризиса, ограниченного территориальными рамками исследуемого региона, вследствие экстенсивной эксплуатации земельных угодий, регулярного вовлечения в производственный оборот дополнительных площадей лесного и лугово-пастбищного комплекса. Эскалация аграрного кризиса в регионе стала результатом действия природно-географи-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-31-01018 «Одnodворцы Западной Сибири: стратегии социокультурной адаптации локальных групп».

**SOCIAL CLASS AND ETHNOCULTURAL
IDENTITY OF RUSSIAN SINGLE
HOMESTEADERS IN THE MIGRATIONS
OF THE SECOND HALF OF XIX – EARLY
XX CENTURIES**

The article is devoted to the formation and the evolution of social class and ethnocultural identity of the Russian "single homesteaders" in the post-reform period. In the research process, identified the location odnodvoretts groups within the European part of Russia, defined the principles of state policy of agricultural resettlement, the participation and role of local communities in the process. Justified reasons for migration mobility of rural population Chernozem Center of the Empire and the fundamental position of the governmental bureaucracy in the organization of the resettlement case. Determined that the choice of the peasantry as the main subject of migrations to the Eastern outskirts of the country, contributed to the estates of incorporation single homesteaders in the state peasantry.

Keywords: single homesteaders, Imperial policy, colonization, agrarian question, resettlement, social class identity.

ческого фактора: специфические особенности климата Черноземья, дискретный характер крестьянского труда, ориентированного на конкретные метеорологические условия заставляли земледельческое население придерживаться традиционных, исторически апробированных технологий обработки пашенных угодий.

На этом фоне в типично черноземных губерниях Европейской России шел процесс инерционных демографических изменений как естественной реакции на формальное экономическое благополучие, достигнутое в предшествующие реальному кризису периоды. В результате стремительного роста населения и накопления избытка рабочих рук, значительно превышающего потребности сельского хозяйства на фоне резкого спада производительности земельных угодий произошло окончательное оформление аграрного кризиса, наполнившегося теперь помимо экологического еще и экономическим содержанием, которое проявилось в снижении уровня жизни крестьянства земледельческих губерний России. В широком смысле данное явление означало нарушение адаптационного равновесия в системе «человек-среда».

Аграрно-экологический кризис, проехавший катком по районам традиционного земледелия, поставил население, занятое в земледельческом производстве, в жесткие условия выбора между сословной дисквалификацией в результате сворачивания хозяйства и поддержанием сословной идентичности, предполагающей усиленный поиск новых мест и способов приложения своего труда.

Рост миграционной активности сельского населения черноземных губерний, нашедший выражение в интенсив-

ной практике прошений и ходатайств о переселении в губернии и области Западной Сибири, а также регулярных фактах нелегитимных миграций вызывал серьезную обеспокоенность во властных сферах. Во многом поводом для тревожных настроений, становилось отчетливое понимание всего спектра проблем, с которыми государству предстояло столкнуться в связи с интенсификацией массовых миграций в ближайшей временной перспективе. К числу таковых следует отнести общую смену колониционного вектора России во второй половине XIX – начале XX вв., когда вследствие окончательного решения военных задач на восточных окраинах империи приоритетную роль начинает играть аграрное освоение зауральских территорий, что отчасти рассматривалось в качестве паллиативного варианта амортизации аграрно-экологического кризиса в центре страны. В данных обстоятельствах, именно крестьянство позиционировалось в качестве главного субъекта колониционного процесса и представителя имперских интересов на востоке страны.

В ситуации, когда государство решительно провозгласило изменение стратегического курса колонизации, невозможно было игнорировать тот факт, что именно в регионе-доноре (Тамбовская, Курская, Орловская, Воронежская губернии), сельское население отличалось крайней этнокультурной пестротой, определившей социокультурное и хозяйственно-экономическое своеобразие локальных групп, так или иначе втягивавшихся в переселенческий процесс.

Консолидированной по сословной идентичности группой южнорусского населения являлись однодворцы – потомки военно-служилых людей конца XVI – начала XVII в. Уже в первой четверти XVIII в. однодворцы утратили статус промежуточной группы между господствующим и эксплуатируемым сословием, войдя в состав последнего. В период петровских реформ необходимость содержать военно-земледельческий слой крестьян в центральных районах страны, по сути переставших быть окраинами, окончательно исчезла. Часть представителей этой категории была включена в состав дворянства, но значительная доля по бедности и измельчанию земельных наделов оказалась причисленной к податному сословию и перешла в разряд государственных крестьян. Численность однодворцев к концу первой четверти XVIII в. составляла 453 души м. п., к середине XIX в. потомков однодворцев насчитывалось более 1 млн. человек [1, с. 126].

Показательно, что формирование локального сообщества однодворцев было пролонгировано во времени и стало следствием дисперсных миграционных процессов в границах западных окраин российского государства, что приводило как к накоплению миграционного опыта, так и к известному изоляционизму отдельных страт внутри локальной группы. Так, по свидетельствам специалистов, первые и более поздние переселенцы долго различались по этнографическим признакам, особенно в одежде: крестьянки из коренных жителей носили поневу и “рогатую” кичку, однодворки – костюм с сарафаном (либо полосатой юбкой) и кошники. В XIX в. отдельные группы однодворцев были известны под прозвищами: “галманы” (иронич. – бранные, бестолковые) – однодворцы Воронежской, Тульской и Тамбовской губерний; “ионки” – часть однодворцев Нижнеде-

вицкого уезда Воронежской губернии (от ион – он), более образованные, чем другие, утратившие архаизмы в говоре, носившие городской костюм; “коннозаводские крестьяне”, в состав которых были причислены для работы на конных заводах однодворцы Скопинского и других уездов Рязанской губернии. Имелись и общие прозвища-клички для однодворцев: “индюки” (гордые), “талагаи” (бездельники, невежи), “щекуны” (грубого нрава, говорившие “що” вместо “что”) Нижнедевицкого уезда Воронежской губернии. Различия между группами однодворцев были столь велики, что они не вступали между собой в родственные связи [2].

С начала XIX в. положение однодворцев претерпевает некоторые трансформации. В нормативно-правовых актах и циркулярах локальная группа рассматривается не как категория «бывшего дворянства», а как государственное крестьянство, что окончательно было закреплено в 1866 г. Признаки изменения юридического и сословного статуса сословия, еще в 1830-х гг. идентифицируемого исключительно как «однодворцы» [3, л. 125], наглядно отражены в ревизских сказках 1850-х гг., когда в документах повсеместно встречается вариативность в определении данной группы. Так, в ревизских сказки о крестьянах Орловской губернии, Малоархангельского уезда села Красного о состоящих в оной мужского и женского пола однодворческих крестьян Орловской губернии, датируемых 1850 г. в отношении локального сообщества используются такие определения, как «государственные крестьяне» и «однодворческие крестьяне» [4, л. 8–11]. В аналогичном источнике за 1858 г. выражение «однодворец» практически повсеместно заменено словом «крестьянин» [4, л. 28].

Перемены в государственной колониционной политике, определившие содержание переселенческого движения и имперских практик, ориентированных во второй половине XIX – начале XX вв. в направлении аграрного освоения различных местностей Западной Сибири, ускорили процессы инкорпорации однодворцев в крестьянское сословие. Очевидно, что российские власти, убедившись в несостоятельности и культуртрегерской слабости некоторых локальных групп как проводников земледелия в регионе, а также трансляторов русской культуры (казачество), старались избегать экспериментов, предпочитая опираться на русскую крестьянскую общину, достаточно однообразную в сословном отношении. Кроме того, традиционные опасения сибирского сепаратизма, носителями которого, по мнению правительственной бюрократии, являлись переселенцы из западных и отчасти центрально-черноземных губерний, настраивало представителей империи в границах восточных губерний на проведение жесткого курса сословной унификации. Все это во многом спровоцировало кризис сословной идентичности однодворцев, чему достаточно интенсивно способствовало и включение этой группы в переселенческое движение, тем более, как свидетельствуют документы, в переселение вовлекались чаще всего лишь отдельные фрагменты больших однодворческих семей. Согласно ревизским сказкам середины XIX столетия по с. Красному Орловской губернии Малоархангельского уезда, практически в каждой однодворческой семье числились лица, переселившиеся в Сибирь, связи с которыми были утеряны [5, л. 1–24].

По косвенным этнографическим свидетельствам об однодворцах Европейской России можно сделать вывод о сохранении локальной группой собственной этнокультурной идентичности, выраженной в своеобразии одежды и обрядности [6, с. 110–111]. В отношении сибирских однодворцев, данный вывод может быть распространен лишь на отдельные территориальные ареалы, заселение которых представителями локального сообщества производилось в годы, предшествовавшие массовым миграциям [7].

1. Водарский Я. Е. Население России в конце XVII – начале XVIII века. М.: Наука, 1977. 264 с.

2. Русские. URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/rus/sian/6.htm> (дата обращения: 18.11. 2015).

3. Государственное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске». Ф. 154, Оп. 8. Д. 410.

4. Там же. Д. 1011.

5. Там же. Д. 1009.

6. Русские / отв. ред. В. А. Александров. И. В. Власова, И. С. Полищук. М.: Наука, 1999. 828 с.

7. Крих А. А. Переселение однодворцев в Сибирь: 1840-е и 1890-е – 1910-е гг. // Культурологические исследования в Сибири. URL: <http://www.sfrik.omskreg.ru/page.php?id=436> (дата обращения: 22.11. 2015).

© Чуркин М. К., 2015

ПЕДАГОГИКА



Асанов С. Д.

IT-технологии в военном образовании и военной науке: существующие проблемы и пути их решения

Волох Т. С.

Изменения в технологии конструирования урока по праву

Глазырина Е. С.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих регионоведов и международников средствами учебной дисциплины «иностранный язык для специальных целей»

Диких Э. Р., Лоренц В. В., Федяева Л. В.

Олимпиада – праздничное приобщение к профессии

Зарипова Е. И.

Анализ опыта современных российских вузов по созданию индивидуальной образовательной программы магистранта

Лосева С. Н.

Проблемы развития музыкальной одаренности

Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б.

Модели подготовки педагогов в рамках регионального образовательного кластера

Малашенко Л. И.

О формировании модели подготовки военных научно-педагогических кадров высшей квалификации в Республике Казахстан

Мацько Д. С.

Формулирование заголовка студенческих научных публикаций по иностранной филологии (на примере статей студентов магистратуры)

Синицына Г. П.

Профессиональный экзамен: подходы к структуре и содержанию

Таланкин Д. О.

Педагогический базис танцевального искусства как морально-этическая форма коммуникации детей

Федоров В. М.

Особенности интерактивных форм проведения занятий по экономическим дисциплинам в учреждениях среднего профессионального образования

Чуркина Н. И.

Реформирование системы подготовки педагогов в России и за рубежом: поиск оптимальной модели «входа» в профессию

Шипилина Л. А.

Организация сетевого взаимодействия кафедры вуза и образовательных учреждений среднего профессионального образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов

Щукин Д. В.

Дистанционное обучение (e-learning) в образовательной среде высшей школы: к вопросу о содержании, применении и формах

ИТ-ТЕХНОЛОГИИ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОЕННОЙ НАУКЕ: СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Рассматривается вопрос внедрения ИТ-технологии в учебный процесс и тенденции их дальнейшего развития, необходимость подготовки научного потенциала в ИТ-технологиях для Вооруженных сил с созданием в высших военных учебных заведениях группы магистратов и докторантов со специальным образованием: инженер-программист, инженер-серверного оборудования и инженер-локальной сети со степенями бакалавра, магистра и доктора.

Ключевые слова: электронные учебники, система управления, связь, информатизации, автоматизированная система.

С углублением процессов информатизации общества расширились возможности повышения эффективности управленческих процессов в различных сферах жизнедеятельности людей. Военная область не стала исключением. Более того, реальная потребность сокращения затрат на оборону не допускает снижения боеспособности войск (сил). Поэтому вопросам повышения эффективности управления боевыми формированиями в ведущих западных государствах в настоящее время уделяется первоочередное внимание.

Другим немаловажным фактором интенсификации процессов управления является стремление достичь всеобъемлющего превосходства над противником через упреждение его в действиях и выработке решений. Этот подход базируется на необходимости достижения информационного превосходства, на базе глобальной и масштабируемой ситуационной осведомленности в реальном масштабе времени. По мнению многих американских военных специалистов, формирование Вооруженных сил XXI века должно происходить не на базе имеющихся систем оружия, как в настоящее время, а на основе прежде всего информации, позволяющей командирам в полной мере реализовать их возможности. Информация о складывающейся обстановке на поле боя становится основанием для интеграции различных автоматизированных систем, что позволяет добиться максимального эффекта и принятия оптимальных решений.

Так, адмирал А. Оуэне выделил три категории технических новшеств в сферах военной деятельности: разведка и наблюдение; системы управления, связи и автоматизации; высокоточное оружие. По его словам, эти три новшества вместе будут формировать «систему систем», что нашло свое отражение в различных концепциях строительства перспективной военной информационной инфраструктуры в США [1].

Перспективная система образования, как профессионального, так и информационного, должна способствовать формированию:

INFORMATION TECHNOLOGIES IN MILITARY EDUCATION AND MILITARY SCIENCE: EXISTING PROBLEMS AND THE WAYS OF THEIR SOLVING

Information technologies simple mentation in the educational process and their further development trends, as well as the necessity of training scientific potential in IT technologies for the Armed Forces and establishing groups of Master's and PhD students in such specialties as engineer-programmer, server hardware engineer and local network engineer with Bachelor's, Master's and PhD degrees in military higher education in situations are discussed in this article.

Keywords: electronic textbook, management system, connection, informatization, automatic system.

– системного научного мышления, позволяющего человеку, обозревая некоторую проблему или явление в целом, выделить не только наиболее важные составные части, но и выявить их взаимосвязи и взаимообусловленность, а также место этой проблемы в ряду других;

– конструктивного образного мышления, являющегося универсальным средством общения специалистов разных предметных областей;

– пространственного мышления, содействующего адекватному восприятию разнообразных пространственных форм окружающего мира;

– ассоциативного мышления, позволяющего человеку уловить взаимосвязи и взаимовлияние некоторых, казалось бы, далеких друг от друга явлений и на этой основе выявить новые закономерности развития природы и общества;

– вариативности мышления, способности выйти за рамки привычных, устоявшихся представлений [2].

В условиях модернизации военного образования в качестве одного из перспективных направлений совершенствования учебного процесса в высшей военной школе рассматривается его информатизация, призванная значительно повысить уровень подготовки военных кадров и обеспечить формирование у обучающихся информационной культуры. При этом информатизация выступает не только как процесс овладения информационными технологиями, но и как одна из человеческих ценностей современного общества.

В условиях информатизации учебного процесса в высшей военной школе у педагогов появляются совершенно иные, чем при традиционных моделях обучения, возможности управления познавательной деятельностью курсантов и слушателей. В связи с этим возникает необходимость по-новому решать вопросы об объеме, качестве, количестве и способах получения и представления учебной информации обучающимся, требуют переосмысления существующие подходы к проектированию, конструированию и реализации информационных технологий обучения. Новая роль компьютеров в педагогической деятельности

как хранилища хорошо структурированной информации, сравнительная простота доступа к ней смещают целевые установки обучения с запоминаниями большого объема учебного материала на умение осуществлять его поиск и осмысление, определять, какая именно информация необходима для решения учебных и прикладных профессиональных задач. Таким образом, актуализируется проблема перераспределения знаний между компьютером и человеком, формирования и развития у курсантов и слушателей информационно-аналитических способностей и умений. Следовательно, использование информационных технологий обучения в высшей военной школе сегодня должно быть ориентировано на достижение стратегической цели – подготовки в военном вузе не только специалиста-исполнителя, но и творчески мыслящей и действующей личности, способной к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию [3].

Применение компьютеров в обучении создает возможность использования их для аудиторных (лекционных и лабораторных), аудиторно-самостоятельных и самостоятельных занятий. В настоящее время во всех вышеперечисленных случаях используется в основном программное обеспечение общего назначения – текстовые редакторы, электронные таблицы и др., но, по моему мнению, необходимо применение специализированных обучающих систем. Существует множество различных подходов к классификации обучающих компьютерных программ, но общей классификации нет, что отмечает ряд авторов. Одна из предлагаемых классификаций основывается на целях и задачах обучающих программ или режимах использования автоматизированных обучающих систем с выделением следующих типов: иллюстрирующие, консультирующие, операционная среда, тренажеры, обучающий контроль.

Анализируя и обобщая различные классификации, можно предложить следующие пять типов обучающих программ:

- а) тренировочные,
- б) наставнические,
- в) проблемного обучения,
- г) имитационные и моделирующие,
- д) игровые.

Одной из форм компьютерных обучающих систем является электронный учебник, который, в зависимости от заложенных возможностей, может быть отнесен к различным типам. Некоторые авторы полагают, и следует согласиться с их мнением, что электронный учебник должен проверять усвоение знаний, предъявлять новую порцию информации, только после усвоения предыдущей. Таким образом, электронный учебник ставится в один ряд с автоматизированными обучающими системами, но их, по моему мнению, нельзя полностью отождествлять. Поэтому следует определиться с терминологией.

Электронный учебник – компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное в первую очередь для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого.

Автоматизированная обучающая система – это также компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное как для предъявления новой информации, так и для научения навыкам и умениям, промежуточного и итогового тестирования (экзаменования), обладающее развитой системой помощи как по самой обучающей программе, так и по изучаемому предмету, возможностью поднастройки к обучаемому (его уровню знаний, скорости и пути продвижения по изучаемому материалу и т. д.), развитой системой сбора и обработки статистической информации об отдельном обучаемом, группе и потоке обучаемых, накапливающей информацию о часто встречающихся ошибках при работе с обучающей системой и ошибках по изучаемой теме или дисциплине.

Результаты экспериментального обучения в автоматизированной системе свидетельствуют, что использование в учебном процессе военного вуза информационно-технологического обеспечения позволяет: интенсифицировать и индивидуализировать учебный процесс; значительно активизировать познавательную деятельность, повысить ее стимулирующую составляющую; реализовать в процессе самостоятельной работы пользователей с элементами дидактического комплекса дружеский интерфейс и индивидуальный темп усвоения учебного материала, обеспечивая при этом высокую мотивацию в получении знаний, навыков и практических умений; производить оперативный контроль над ходом усвоения знаний, формирования навыков и умений; диагностировать уровень подготовки каждого магистранта и докторанта, а также группы в целом, что обеспечивает достаточно объективную оценку и хорошую информированность военного преподавателя.

Реализация описанного подхода при изучении ряда учебных дисциплин в военных вузах позволяет сделать вывод о том, что описанный вид обеспечения в условиях информатизации высшей военной школы является перспективным и может быть рекомендован в качестве основы для совершенствования учебного процесса в автоматизированной системе.

Для этого необходимы установка и создание специальных классов, оснащенных техническим оборудованием и программным обеспечением в локальной сети, в военных учебных заведениях для подготовки курсантов и слушателей, которые после окончания институтов и университетов будут свободно работать и выполнять свои функциональные обязанности в военной локальной сети.

Таким образом, мы реализуем один критерий технического новшества в сфере военной деятельности, предложенный А. Оуэне: наличие системы управления, связи и автоматизации.

Анализ опыта локальных войн и региональных конфликтов последних десятилетий показывает, что изменения, происшедшие в мире в конце XX века, привели к тому, что используемые ранее формы и способы управления войсками оказались в современных условиях недостаточно эффективными. Без упреждения противника в принятии решения и постановке задач войскам практически невозможно рассчитывать на победу в бою (операции). Кроме того, существующая система управления войсками применяет технологии, не в полной мере соответствующие сов-

ременному уровню развития науки и техники. Это несоответствие может быть устранено внедрением современных автоматизированных систем управления войсками (АСУВ), основанных на применении передовых информационных технологий, в частности геоинформационной технологии (ГИТ).

Необходимость внедрения геоинформационной технологии в процесс подготовки кадров Вооруженных сил обусловлена появлением новых форм и способов ведения вооруженной борьбы и соответствующих способов управления этой борьбой, например сетцентрического управления войсками и оружием; использованием в процессах управления современных информационных и телекоммуникационных технологий; повышением требований к Вооруженным силам.

Анализ процессов реализации достижений в области современных информационных технологий позволил установить основные подходы к формированию единого информационного пространства в зарубежных армиях. В основном они направлены на достижение главной цели – установление значительного роста качества информационного обеспечения управления боевыми действиями, на что затрачиваются значительные объемы экономических, технологических и интеллектуальных ресурсов государств [4, с. 209–229].

В настоящее время специализированные аппаратно-программные средства все чаще стали объединять в интегрированные геоинформационные системы (ГИС), позволяющие существенно повысить эффективность обработки картографической информации.

По мнению специалистов в области информационных технологий, применение ГИС является одним из перспективных направлений развития АСУВ, призванных существенно повысить эффективность решения наиболее трудоемких задач автоматизации процессов управления войсками (силами). К этим задачам можно отнести разработку графических документов, моделирование боевых действий, обмен входной информацией и результатами решения различных задач в рамках АСУВ (а также с взаимодействующими системами) и т. д.

При этом наблюдается большая разница в оценках эффективности внедрения ГИТ, вызванная различиями во взглядах на формы и методы применения ГИС в АСУВ. Например, по мнению некоторых должностных лиц органов военного управления, целью применения ГИС в АСУВ является повышение оперативности и качества разработки графических документов путем замены бумажной карты на соответствующую электронную. Другие же считают, что ГИС способна заменить собой чуть ли не всю АСУВ [5, с. 238].

Для выполнения 1-го и 3-го критериев А. Оуэне необходимо на базе Национального университета обороны создать

специальные группы магистрантов и докторантов со специальными образованиями: инженер-программист, инженер-серверного оборудования и инженер-локальной сети со степенями бакалавр, магистр:

– для выполнения ими научных исследований и написания специальных программ для повышения эффективности управленческих процессов в военной области;

– тестирования новых функциональных возможностей автоматического обмена информацией через штабные информационно-управляющие и оперативно-тактические системы с любым абонентом, вплоть до отдельного солдата, формирующий средствами автоматизации единую картину оперативной обстановки в близком к реальному масштабу времени;

– для обеспечения ситуационной осведомленности всех звеньев управления.

Это может быть осуществлено на базе научно-исследовательского института Национального университета обороны в г. Астана.

С внедрением автоматизированной системы управления мы получим высококвалифицированных специалистов-офицеров, умеющих работать, анализировать и оценивать оперативную обстановку, местность в автоматизированной системе управления в локальной сети Вооруженных сил Республики Казахстан.

В заключение необходимо отметить, что данная статья не претендует на полное освещение вопроса. Хотелось бы, чтобы на страницах журнала были представлены взгляды на перспективы внедрения IT-технологии в учебных процессах при подготовке будущих офицеров, использующих современные технологии в своей служебной деятельности.

1. Массной В., Судаков Ю. Автоматизированные системы управления сухопутных войск США // Зарубежное военное обозрение. 2003. № 9. С. 25–32; № 10. С. 28–36.

2. Информационные технологии в высшей школе. Геоинформатика и географические информационные системы. Отраслевой стандарт Минобрнауки России ОСТВШ 02.001-97. М., 1998.

3. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в высшей военной школе // Военная мысль. 2003 № 8. С. 22–26.

4. Паршин С. А., Горбачев Ю. Е., Кожанов Ю. А. Современные тенденции развития теории и практики управления в вооруженных силах США. М.: ЛЕНАНД, 2009. 272 с.

5. Цветков В. Я. Геоинформационные системы и технологии. М.: Финансы и статистика, 1998. 288 с.

© Асанов С. Д., 2015

ИЗМЕНЕНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ УРОКА ПО ПРАВУ

В статье рассматриваются возможные варианты деятельности учителя права, который в современных условиях работает параллельно по двум образовательным стандартам.

Ключевые слова: стандарт, этапы урока, активное целеполагание, интерактивное взаимодействие, оценивание действий по результатам, самооценка, рефлексия.

Образование является одним из институтов социализации личности, в рамках которого происходит целенаправленное формирование полноценных членов общества, способных ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия. Цели, форма, содержание правового образования определяется множеством факторов, к которым относятся: общее изменение целей образования в связи с переходом к информационному обществу и введением нового содержания федеральных государственных образовательных стандартов обучения; возрастание доли ответственности каждого члена общества за состояние правовой культуры общества; содержание и методическая обеспеченность подготовки будущего учителя к правовому обучению и ряд других составляющих, прямо или косвенно влияющих на этот процесс.

Следует отметить, что правовое содержание в школе реализуется в рамках интегрированной учебной области «Обществознание». Самостоятельный предмет «Право», согласно учебному плану среднего общего образования, появляется лишь 10–11 профильных классах (социально-экономический профиль). В непрофильных старших классах (физико-математический, естественно-научный и пр.) не все общеобразовательные организации вводят «Право» отдельным предметом, а по-прежнему изучают его в числе одной из семи содержательных линий обществоведческого курса, куда входит «человек», «общество», «социальная сфера», «духовная сфера», «экономика», «политика».

Реализация стандартов второго поколения в системе общего образования требует от учителя права не только качественной профильной подготовки по предмету, но и методического мастерства в освоении и реализации отдельных приемов и способов конструирования урока в логике Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Степень включения учителей различных циклов предметной подготовки и уровня их реализации (начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование) в освоении нового стандарта на сегодняшний день сопровождается определенными трудностями.

В соответствии с «Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы», утвержденным распоряжением Правительства от 7 сентября 2010 г., с 1 сентября 2012 г. все российские школы по мере их

CHANGES IN TECHNOLOGY DESIGN LESSON ON THE RIGHT

The possible variants of activity of teacher of right, which in modern terms works parallel on two educational standards, are examined in the article.

Keywords: standart, stages of lesson, active teleologism, interactive co-operation, evaluation of operating under results, self-appraisal, reflection.

готовности могут осуществлять переход на ФГОС основного общего образования. В настоящее время переход на новые стандарты осуществлен в начальной школе (ФГОС начальной школы утвержден 22.12.2010 г.), а также входит в основную (ФГОС основного общего образования утвержден 17.12.2010 г.), сегодня его осваивают 5 и 6 классы основного общего образования. Введение новых стандартов не отменяет действие ранее принятых в 2004 г., мы доучиваем всех тех, кто начал обучение по стандартам первого поколения. Полный переход отечественного образования на стандарты второго поколения осуществится лишь в 2021/2022 учебном году. Следовательно, учителя права, работающие с учениками общеправового этапа (напомним, что это две возрастные группы: старшие подростки 8–9 класс и учащиеся 10 и 11 непрофильных классов, чей период развития соотносится с ранней юностью), по-прежнему работают в логике знаниево-ориентированного стандарта 1-го поколения (ГОСа). Утверждение стандартов для среднего общего образования (17.05.2010 г.), но отсроченное во времени их ведение в учебный процесс, дает возможность учителям основной и старшей школы освоить отдельные приемы и методы, позволяющие конструировать урок в логике ФГОСа.

Что принципиально должно измениться? Стандарты второго поколения (ФГОСы) направлены на достижение иного результата. Особенность ФГОСов – деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Знания, умения, навыки (зуны) – результаты освоения стандартов первого поколения (ГОСов) – уступают место личностным, метапредметным и предметным результатам. Причем, характеристика метапредметных результатов сформулирована в терминах универсальных учебных действий (УУД). Формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности. Поставленная задача требует перехода к новой системно-деятельностной образовательной парадигме, которая, в свою очередь, связана с принципиальными изменениями деятельности учителя, реализующего новый стандарт. Каким образом прийти к новым качественным результатам, заявленным в ФГОСах?

Следует изменить многое: конструирование целей урока, его содержания, всего того, что должно привести к задуманному результату. Цели урока должны быть диагностичны, иными словами должны быть описаны так, чтобы они определялись по четко выделенным критериям. Цели

урока должны формулироваться через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся [1, с. 23]. Таксономия Блума дала российским педагогам первый опыт формулировки целей урока через деятельность учащегося. Цель – это планируемый результат. «Ученик научится: ...» (в терминах предметных или метапредметных УУД) [1, с. 26]. Благодаря ее освоению (таксономии Блума) многие учителя пришли к пониманию первого этапа урока – целеполагания. Мало задать цель урока через действия ученика. Это значит, что учитель через проблемную задачу, эпитаф, ситуацию «незнания», приемы и стратегии современных образовательных технологий создает условия для активного, совместного целеполагания урока, мотивации «включения» ученика в урок.

На втором этапе урока осуществляются процессы изучения нового материала, совершенствования УУД, обобщения и систематизации нового опыта. Включение в основной компонент урока интерактивных технологий (недостатка их освещения в последнее десятилетие в различных источниках и форматах нет) позволило многим учителям-предметникам изменить конструкцию урока. Сегодня учитель все чаще отходит от фронтальных форм и активно использует групповые и индивидуально-групповые виды деятельности на уроке, которые призваны повысить степень активности учащихся в учебном процессе, а также осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность к совместной работе, формулировать проблему, находить причины затруднений поиска оптимального решения, осознавать ответственность за конечный результат и т. д.) [2].

Наиболее сложно для практикующих учителей изменить свой взгляд на заключительный этап урока, оценивание. В логике этого этапа урока следует выделить несколько ключевых позиций. Во-первых, многие учителя по-прежнему оценивают только предметное знание, а метапредметные результаты (умение работать в группе, умение строить монологическое высказывание, самостоятельность, принимать цели и т. п.) не оценивают. Зачастую этому процессу не способствуют задания, сформулированные в репродуктивной форме: назови, перечисли... [3, с. 18]. В этом случае оценка не отражает результата достижения цели, а лишь фиксирует воспроизведение знаний. Достижение метапредметных результатов проверяется с помощью учебно-познавательных и учебно-практических задач, построенных на опорном учебном материале. Предметом оценивания должны стать учебные действия и их результаты, а не знания в готовом виде.

Во-вторых, процедура оценивания проводится самолично учителем при подведении итогов урока. Несомненно, что на завершающий этап урока приходится большая доля оценочных процедур. Логика конструирования урока по ФГОС настоятельно призывает выполнять оценочные действия на каждом этапе урока. В этой части следует напомнить, что урок, построенный по традиционной системе, предполагает оценивание учителем работы учеников за работу на уроке, а также выяснение учителем, что они запомнили. Новый формат урока предполагает, что учащиеся дают оценку деятельности по ее результатам, происходит самооценивание, оценивание результатов деятельности одноклассни-

ков. А подведение итогов урока осуществляется при помощи процедур рефлексии.

В-третьих, учитель по-прежнему отождествляет процедуру оценивания с присвоением баллов. Позволим себе небольшой экскурс в историю, который даст понимание смешения в сознании каждого из нас отметочно-оценочной системы. Вероятно, этому способствовала история развития нашего государства, во время которой русская школа пережила 3-, 5-, 8-, 10-, 12-балльную систему оценки знаний. Незадолго до революции система оценок в России была 6-балльной (отметки от 0 до 5). В мае 1918 г. постановлением Народного комиссариата РСФСР балльная оценка знаний и все виды экзаменов были отменены. Перевод в последующий класс, а также выдача свидетельств происходили по решению педагогического совета. На место традиционной системы контроля пришел самоконтроль, причем во главу угла ставили достижения всего школьного коллектива, а не индивидуальные достижения. В 1935 г. в школу вернулись не сами отметки, а их словесное описание. К 1944 г. оценки в советской школе приняли пятибалльную систему. Начиная с середины XX века пятибалльная система отметок превратилась в 4-балльную (как известно, «0» в системе оценивания отсутствует, а «1» – не приветствуется администрацией школ, да и самими учителями). Такая система оценивания слабо стимулирует учебный труд, все чаще мы встречаем нарекания в адрес учителей, которые тонкую грань между «тройкой» и «четверкой» или «четверкой» и «пятеркой» восполняют «плюсами» и «минусами», а зачастую и личным отношением к ученику.

Оценивание на современном уроке претерпевает большие изменения, которые обусловлены требованиями ФГОС основного общего образования. Оценка по-прежнему остается словесной характеристикой результатов действий ученика. Отметка – фиксация в балльной системе результата оценивания. Но подойти к этому результату возможно и через введение в урок листов индивидуальных достижений учащихся, через процедуры оценивания работы своих одноклассников, самооценку и рефлексиию.

Попробуем предложить конструкцию урока, отвечающую, по-нашему мнению, требованиям ФГОСа.

Обществознание, 11 класс (базовый уровень).

Тема «Гражданское право».

Место урока в системе уроков: раздел III «Человек и закон» (11 класс (базовый уровень)).

Тип урока: урок новых знаний.

Формы работы на уроке: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Используемые педагогические технологии и приемы: прием «толстые и тонкие вопросы» (ТРКМ), «лекция с оставками», «решение ситуационной задачи», «лист индивидуальных достижений по теме», «закончи предложение ...».

Педагогическая идея урока: создать условия для формирования устойчивых представлений о гражданских правоотношениях в современном обществе.

Цели урока:

1) Предметные:

знают основания возникновения, изменения и прекращения гражданских правоотношений; разграничивают элементы гражданских отношений (субъекты правоотношений,

объекты правоотношений и содержание правоотношений); ориентируются в имущественных и личных неимущественных правах; значимости закрепления авторского права; разбираются в процедуре наследования, знают способы защиты гражданских прав.

2) *Личностные УУД:*

сравнивают различные точки зрения; оценивают собственную учебную деятельность; формулируют собственное отношение к соблюдению гражданских прав и обязанностей.

3) *Метапредметные:*

а) формировать регулятивные УУД: учитывают ориентиры, данные учителем при освоении нового материала; умеют правильно распределить свое время при выполнении заданий; адекватно принимают замечания по выполнению заданного; предвидят возможные последствия принятия решений;

б) формировать познавательные УУД: овладевают целостными представлениями о гражданских правоотношениях в современном обществе; привлекают информацию, полученную ранее для решения учебной задачи;

в) формировать коммуникативные УУД: планируют цели и способы взаимодействия; участвуют в коллективном обсуждении проблем; проявляют способность к взаимодействию.

Формы и методы диагностики формирования основных компетенций в рамках ФГОС: 1) конспект лекции; 2) решение ситуационной задачи; оценочный лист работы в группе; 3) представление листа индивидуальных достижений по теме; самооценка результатов учебной деятельности учащимися.

Ход урока.

I. Организационная часть (5 минут).

Активное целеполагание предполагает, что ученики осознают недостаточность информации, чтобы ответить на поставленные вопросы и формулируют цель урока совместно с учителем.

Прием стратегии ТРКМ «Толстые и тонкие вопросы» [3, с. 35]:

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Почему содержанием гражданских правоотношений являются права и обязанности?	Кто является субъектами гражданских правоотношений?
Что может являться основанием для соотнесения наличия и объема дееспособности в соответствии с возрастом? Прокомментируй	С какого возраста наступает гражданская дееспособность?
В чем различие авторского права и патентного права?	Какие виды наследований вам известны?

II. Основная часть урока (30 минут).

1) Прием «лекция с остановками».

Прием основан на активном слушании учащихся и на партнерских отношениях учителя и школьников. Цель этого приема – активное включение учеников в освоение теории. План лекции отображен на доске или на слайде. Во время лекции сначала используется индивидуальная работа, когда

ученик отображает в первой части колонки имеющиеся у него сведения по одному из пунктов лекции. Во время изложения материала учителем ученик ищет соответствие/несоответствие известной ему информации, а также фиксирует недостающую информацию во второй колонке.

Что я знаю	Лекция учителя
1. Гражданские правоотношения: определение, субъекты гражданского права, объект и содержание гражданских правоотношений	
2. Имущественные права: владение, пользование, право распоряжения	
3. Личные неимущественные права	
4. Право на интеллектуальную собственность	
5. Наследование	
6. Защита гражданских прав	

2) Работа в группах.

Прием «решение ситуационной задачи».

Класс делится на группы по четыре человека, как правило, объединяются 2 парты. Каждая получает задачу. После – предъявление результата каждой группой.

Ситуационная задача № 1.

Ребята в школе занимаются творчеством: кто-то хорошо рисует, кто-то пробует себя в поэзии и пр. Катя, написавшая стихотворение, предложила оформить авторское право на него. Что необходимо сделать Кате, чтобы процедура регистрации авторского права состоялась?

Ситуационная задача № 2.

Иван, только что вернувшийся из отпуска с родителями из-за границы, забыл дома деньги на проезд в автобусе. Но в кармане он обнаружил 1 евро. В автобусе кондуктор отказал Ивану в приобретении билета и высадил на ближайшей остановке. Прав ли был кондуктор в своих действиях?

Ситуационная задача № 3.

Маша, ученица 10 класса, купила в магазине косметику на деньги, которые ей дали родители для приобретения проездного. Косметика оказалась дорогой, и она попросила в долг у своего одноклассника 1000 рублей. Могут ли потребовать родители признать сделку недействительной?

Ситуационная задача № 4.

Иванова приобрела в магазине столовый сервиз. На следующий день муж Ивановой принес его обратно, потребовал вернуть деньги, ссылаясь на то, что его жена «больная женщина», в доме уже некуда ставить эти сервизы. Кто является субъектами гражданских отношений? Как разрешится ситуация?

III. Заключительная часть урока (10 минут).

1) Оценочный лист «Работа в группе».

2) Возвращение к приему «толстые и тонкие вопросы».

3) Заполнение листа индивидуальных достижений по теме.

Оценочный лист «Работа в группе» [1, с.137]

№	Фамилии и имена участников группы	Критерии оценивания (оценка каждому: «1» – да, «0» – нет)			Оценка группы (0–3 балла)
		Соблюдал принципы сотрудничества	Участвовал в работе обсуждении	Участвовал в принятии решения	
1					
2					
3					

Лист индивидуальных достижений в изучении темы «Гражданское право» [1, с.138]

Ф.И.О. _____

Класс _____

	Планируемые результаты	Самооценка			Примечания
		достиг	достиг частично	не достиг	

По вертикали таблицы:

1. Я могу раскрыть значение понятий: гражданские правоотношения, гражданская дееспособность, наследование, право на интеллектуальную собственность.

2. Я знаю сроки наступления гражданской дееспособности.

3. Я могу привести пример гражданских правоотношений, выделив в них субъект, объект, основания возникновения и содержание.

4. Я могу охарактеризовать личные неимущественные права.

5. Я знаю процедуру наследования.

6. Я могу объяснить, что должно входить в примерный образец завещания.

7. Я могу пояснить, как реализуется:

- право владения,
- право пользования,
- право распоряжения.

8. Я могу разграничить понятия «ценная бумага», «деньги».

9. Я знаю способы защиты гражданских прав.

Самооценка:

- отлично,
- хорошо,
- удовлетворительно.

Прием «Закончи предложение».

Изучая тему, я задумался над

Мне было интересно

Мне было трудно

Могу себя похвалить за

Что еще хочу узнать

Над чем продолжу работать ...

Общие выводы и рекомендации учителя ...

Конструируя урок в подобной форме (ставя диагностично заданные цели, активизируя деятельность ученика на всех этапах урока) мы создаем условия для формирования у него компетенций, заданных новыми стандартами.

1. Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2014. 144 с.

2. Современные педагогические технологии основной школы / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, О. А. Ивашедкина и др. СПб.: КАРО, 2014. 176 с.

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-метод. пособие [2-е изд.]. СПб.: КАРО, 2015. 144 с.

© Волох Т. С., 2015

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ РЕГИОНОВЕДОВ И МЕЖДУНАРОДНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»**FORMATION OF PROFESSIONALLY VALUABLE ORIENTATIONS OF FUTURE REGIONALISTS AND SPECIALISTS IN INTERNATIONAL RELATIONS BY MEANS OF THE ACADEMIC SUBJECT "FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES"**

В статье рассматривается использование возможностей учебной дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» в формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов – будущих регионоведов и специалистов в сфере международных отношений. В данном аспекте исследуется понятие языковой личности специалиста, наделенной иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью, в состав которой входит прагматический компонент, отвечающий за аксиологический потенциал личности: систему ее целей, мотивов, ценностей, установок и интенциональностей.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации, аксиологический подход, иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, коммуникативный подход, иностранный язык для специальных целей.

The article considers the usage of opportunities of the academic subject "Foreign Language for Specific Purposes" in the formation of professionally valuable orientations of future regionalists and specialists in international relations. In this aspect, the author examines the notion "linguistic personality of the specialist" endowed with a foreign professional communicative competence composed by a number of components, one of which (the pragmatic component) is responsible for a person's axiological potential: the system of their objectives, motives, values, determinations and intentions.

Keywords: professionally valuable orientations, axiological approach, foreign professional communicative competence, communicative approach, foreign language for specific purposes.

Изменения, происходящие под влиянием экономических и социально-культурных процессов современного общества в России, являются фактором качественного преобразования системы высшего профессионального образования, перед которой ставятся более сложные задачи, требующие нового подхода к вопросам развития личности будущего специалиста и бакалавра. Благодаря расширению и качественному изменению характера международных связей осуществляется интернационализация всех сфер жизни нашего общества, появляется потребность в специалистах, владеющих иностранным языком на высоком уровне и способных принимать активное участие в межкультурной коммуникации [1, с. 13].

Именно поэтому одной из приоритетных функций высшего профессионального образования должно быть формирование ценностных ориентации личности, развитие ее культуры, способностей к коммуникации, сотрудничеству, для которых необходимы индивидуальная инициатива, предпринимательские способности, ответственность, самостоятельность в принятии важных решений.

Наиболее эффективным проводником элементов культуры, а вместе с ней и присущей ей системы ценностей, является язык, поэтому трудно переоценить в этом смысле значение преподавания иностранного языка в вузе, в особенности студентам, для которых владение техниками установления профессиональных контактов и развития профессионального общения, в том числе на иностранных языках, выступает как одна из ведущих компетенций. Именно к этой категории студентов относятся будущие регионоведы и специалисты в области международных отношений. В связи

с этим возникает необходимость внести коррективы в содержательное наполнение понятия «обучение языкам», дополнив его до понятия «обучение языку и культуре», которое предполагает интеграцию студента не только в иноязычную, но и инокультурную социосферу [2, с. 31].

Концепция модернизации российского образования ориентирована на создание условий для формирования базовой культуры личности: коммуникативной, нравственной, правовой, эстетической и др. «Иностранный язык», а особенно «Иностранный язык для специальных целей» как академический предмет может быть действенным фактором развития личности студента.

Направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации, от наличия и содержания зависит вектор направленности деятельности человека, его желаний, стремлений. Вслед за Н. Л. Худяковой, **ценности** понимаются нами как мыслительные образы, фиксирующие стремления человека к тому, что предстает для него как значимое само по себе, соответствует его предельным на момент возникновения ценностей социально-культурным и природным возможностям и создает для него сферу должного (проект будущего) [3, с. 40]. Устойчиво значимое для человека, отраженное в его личностных ценностях, определяет область его личностного опыта, которая воспроизводится в деятельности [4].

Успех формирования специалиста в вузе в решающей степени зависит от того, как и насколько овладевает студент знаниями и навыками, необходимыми для приобретения опыта будущей профессиональной деятельности, на какие ценности в области профессиональной и социальной

деятельности будет ориентировать себя личность уже в начальном периоде обучения. Бесспорно, все дисциплины вуза призваны сформировать определенный набор соответствующих компетенций у студентов за период обучения, используя специфические для каждого цикла наук методы и приемы. На наш взгляд, дисциплина «Иностранный язык для специальных целей» является одним из звеньев профессионально-личностного обучения, формирования адаптации студентов к профессиональной деятельности, а также накопления аксиологического (профессионально-ценностного) потенциала. Поскольку именно эта академическая дисциплина способна прежде всего обеспечить будущему специалисту-регионоведу и международнику доступ к зарубежным источникам информации, без чего в настоящее время немислима ни одна профессиональная деятельность.

Очевидно, что в условиях непрерывного увеличения периодических изданий одной из ведущих целей обучения будущих регионоведов и международников становится овладение умением читать оригинальную литературу по региону специализации для получения информации, способствующей скорейшему освоению определенных профессиональных навыков. Чтение оригинальной профессионально-ориентированной иноязычной литературы значительно повышает интерес студентов к изучению иностранного языка для специальных целей, тем самым являясь одной из фундаментальных мотивационных предпосылок процесса обучения.

Таким образом, преподавание иностранного языка в целом и иностранного языка для специальных целей в частности должно быть поставлено так, чтобы неразрывная связь этого предмета со всем учебным процессом, формирующим специалиста, была ясна, целесообразность изучения языка очевидна, польза доказана, роль осознана. В достижении этой цели наиболее действенным может оказаться коммуникативный подход обучения иностранному языку. Его задача состоит в том, чтобы заинтересовать студентов в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Этот подход привлекает студентов путем сосредоточения на интересующих обучаемых темах и предоставления им возможности выбора тестов и задач для приобретения профессионально-значимых компетенций. Именно этот подход как никакой другой отвечает потребностям дисциплины «Иностранный язык для специальных целей», и именно он ориентирован на формирование **иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности** у будущих выпускников.

Среди различных трактовок понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность» нам наиболее близким кажется версия А. С. Андриенко, который определяет ее как способность выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения, способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве [5].

Центральным звеном в данной трактовке выступает понятие «языковая личность». Учитывая структуру концепта «языковая личность», предложенную Ю. Н. Карауловым,

а затем детально разработанную Г. И. Богиним, И. И. Халеевой, Л. П. Крысиным, В. П. Фурмановой и другими учеными-лингводидактами, можно предположить, что языковая личность специалиста, владеющего иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью, представлена следующими содержательными компонентами, или, скорее, уровнями организации:

- 1) лингвистическим (лексикон личности);
- 2) социолингвистическим (тезаурус личности, отражающий образ мира и систему знаний о мире);
- 3) прагматическим (прагматикон личности – система целей, мотивов, ценностей, отношений к объектам действительности, установок и интенциональностей личности).

Третий уровень, самый высокий, отвечает за сформированность у будущих специалистов профессионально-ценностных ориентаций. Профессиональная направленность в преподавании иностранного языка означает учет отношения студентов к учебной дисциплине «Иностранный язык для специальных целей», поскольку работа с профессионально-ориентированными текстами и вовлеченность в иноязычную речевую деятельность по специальным темам не только вызывает познавательный интерес и расширяет кругозор, но и способствует формированию мотивации к изучению дисциплины, профессиональных установок и интенциональностей будущего специалиста, тем самым иницируя и стимулируя процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций будущих регионоведов и международников. Образование только тогда станет само ценностью, когда развивается аксиологический потенциал личности, под которым понимается совокупность ориентаций личности как реализованных возможностей и неудовлетворенных пока потребностей в саморазвитии и самореализации. В свою очередь, системообразующей линией аксиологического потенциала личности студента выступают профессионально-личностные ценностные ориентации.

Новообразованиями развития аксиологического потенциала личности, по нашему мнению, являются:

- ценностные отношения к окружающей действительности;
- положительное отношение к себе – «образ Я – студента»;
- активно сознательное отношение к будущей профессиональной деятельности – «образ Я – будущий регионовед / дипломат, профессионал своего дела».

Практически во всех аксиологических теориях ценности рассматриваются как проявления нормативного сознания. При этом отражаемое в ценностях значимое понимается как объективно необходимое человеку. Устанавливается, что человек придает значение чему-либо, оценивает его как значимое только если это было включено в какие-то его отношения. То есть для человека не может быть значимым то, что не вошло каким-то образом в опыт его жизни, не было им пережито, познано, оценено, соотнесено со своими желаниями, возможностями и т. п., т. е. если он как-то к этому не отнесся [4].

При рассмотрении процесса развития аксиологического потенциала личности исследователи отмечают, что данный процесс выступает стержнем самосовершенствования личности, который в контексте педагогического образования

рассматривается нами как самоактуализации студента. Многоаспектное рассмотрение философской, социальной, психолого-педагогической литературы позволило сделать общий вывод о том, что аксиологический потенциал является ядром профессионального и личностного у студента, и его развитие становится эффективным в условиях высшего образования. Владение языком – это умение пользоваться ценностями культуры. Изучение иностранного языка в целом рассматривается как инструмент познания, путь к ценностям цивилизованного мира. Аксиологический же уровень владения языком позволяет личности осваивать культуру другого народа на его родном языке. Этот уровень предлагает не только знание грамматики, семантики, стилистики, лексики языка, но и чувство языка плюс общая культура личности, что и являет собой эталон гуманистического образования XXI века.

Соответствующий подбор учебного материала для занятий по иностранному языку для специальных целей, отображающего прогрессивные идеи, профессионально-ориентированные тематики, трендовые новинки, беседы, доклады, конференции – все это способствует не только накоплению аксиологического потенциала будущего специалиста, но и способствует формированию морального и интеллектуального облика специалиста. Различные проекты, пособия по иностранному языку для специальных целей, интерактивные методы преподавания дисциплины формируют необходимые профессиональные навыки, повышают общий уровень грамотной литературной и профессионально окрашенной иноязычной речи.

Таким образом, преподаватель иностранного языка для специальных целей средствами своего предмета может формировать у студентов научное мировоззрение, ценностные позиции, развивать логическое мышление, активизи-

ровать творческий потенциал личности. Образовательный процесс в рамках этой дисциплины должен и может заключаться в воспитании ценностных основ профессиональной деятельности, отражающих значимые качества, навыки, систему целей, мотивов и интенциональностей будущего профессионала.

1. Глазырина Е. С. Лингводидактическая культура будущего учителя иностранного языка и ее составляющие // *General and Professional Education*. Щецин, Польша. 2011. № 1. С. 13–16.

2. Глазырина Е. С. Лингводидактические принципы обучения языку специальности будущих регионоведов на факультете Евразии и востока // *General and Professional Education*. Щецин, Польша. 2013. № 3. С. 31–34.

3. Худякова Н. Л. Аксиологические основы поведения человека: учеб. пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. 109 с.

4. Худякова Н. Л. Роль ценностных основ профессиональной деятельности в реализации тенденций развития дополнительного профессионального образования. Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М.; Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. Ч. I. 280 с.

5. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007. 282 с.

© Глазырина Е. С., 2015

*Э. Р. Диких, В. В. Лоренц, Л. В. Федяева
E. R. Dikikh, V. V. Lorents, L. V. Fedyeva*

УДК 37.043

ОЛИМПИАДА – ПРАЗДНИЧНОЕ ПРИБЛИЖЕНИЕ К ПРОФЕССИИ

Обобщен опыт организации и проведения психолого-педагогической олимпиады студентов. Олимпиада способствует развитию организаторских и творческих способностей студентов, умению применять знания при решении проблемных профессиональных задач обучения и воспитания. Ее эффективность определяется духом соревнования и высокой интенсивностью работы, праздничным характером.

Ключевые слова: олимпиада, праздник, соревнование, интенсивность, стандарты образования.

OLYMPIAD – FESTIVAL INCLUSION IN THE PROFESSION

The experience of organizing and managing student psychological and pedagogical olympiad is summed up. The olympiad promotes the development of students' organizational and creative abilities, as well as skills of using their knowledge in solution of problem professional tasks of study and upbringing. The efficiency of the olympiad is determined by its competitive spirit, high intensity of the work, and festival character.

Keywords: olympiad, feast, competition, intensity, educational standards.

«В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в при-

ятии решений – все эти характеристики деятельности успешного педагога-профессионала. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества» – так обозначены приоритетные цели концепции профессионального стандарта педагога [1].

Неопределенность будущего, быстрые изменения современной жизни предопределяют необходимость практико-ориентированной подготовки студента. При подготовке будущего педагога возникает много вопросов о том, как сделать профессиональную подготовку максимально приближенной к жизни школы, научить студента педагогического вуза оперативно реагировать на изменения в обществе, науке и образовании, как научить его быть творческим и конкурентоспособным? Но только ли этим должна ограничиваться учебная деятельность студента?

Вспомним «известную формулу, согласно которой образование есть то, что остается, когда все выученное забыто». Кое-что остается. Во-первых, понимание того, что человечество располагает некоторыми знаниями, принципиально отличающимися по уровню и характеру от набора элементарных сведений, которые несут средства массовой информации; во-вторых, способность к более чем среднему напряжению, необходимому для того, чтобы эти знания усвоить и применить [2, с. 17]. Одним из путей повышения интенсивности и действенности образовательного процесса является вовлечение студентов в творческую деятельность.

В основе процесса обучения всегда заложены принципы осознанности, связи теории и практики. Их реализация осуществляется в том числе через такие формы внеурочной деятельности, как конференции, коллективное творческое дело, тематические праздники, социально-значимую деятельность, волонтерство и т. п. Чем разнообразней внеурочная деятельность, тем богаче внутренняя жизнь студента, тем богаче будет его педагогический багаж. Одной из наиболее эффективных форм такой деятельности является психолого-педагогическая олимпиада. Мы рассматриваем олимпиаду не только как эффективную, но праздничную форму образования.

Праздник, безусловно, явление сложное и многоаспектное, его нельзя толковать в виде простой, механической группы слагаемых. Праздник повсеместно рассматривается как «перерыв повседневности». Являясь сложным комплексным феноменом, праздник обладает определенными социальными функциями, а именно:

– идеологической. Праздник – это часть духовного наследия народа – обряды, ритуалы, традиции. Праздник изначально был способом приобщения подрастающего поколения к традициям, идеям и верованиям;

– интегративной. Праздник – это сфера разностороннего творческого сотрудничества людей между собой в процессе его подготовки и проведения; в сущности, праздник служит обновлению и усилению групповых связей, напоминает и подчеркивает ценности, служит объединению, а также дает повод для игр, радости, эмоциональной разрядки. Праздники стимулируют групповую консолидацию, способствуют самоидентификации членов группы, организуют совместную жизнедеятельность людей и т. д.;

– коммуникативной. В ее основе лежит трансляция и передача информации, когнитивных установок. При этом возвышенный эмоциональный праздничный пафос позволяет усваивать нормы и правила непринужденно и естественно. Коммуникативная функция праздника проявляется разнопланово. Участие в праздничных ритуалах в качестве

наблюдателя или участника позволяет усваивать ролевые модели поведения.

Институт праздника выполняет также социализирующую, образовательную и воспитательную функции, поскольку приобщает новые поколения к культуре, способствует формированию личности в системе ценностей, исповедуемых обществом [3; 4].

В русском языке само слово «праздник» отражает его природу как отсутствие работы, праздность. Тем не менее и работа может носить праздничный характер. В контексте нашей статьи мы рассматриваем праздник не как праздность; праздник понимается нами как большое и важное дело, всегда коллективное и всегда творческое. В своем «рабочем» проявлении праздник – это время, в котором активизируется коллективная деятельность, выявляются связи и групповые принадлежности, общественные роли и положения. Праздник – есть своеобразная форма духовного обогащения человека. Именно таким праздником является олимпиада. Ее делают праздничной два компонента – интенсивность и соревновательность.

Каждое задание олимпиады направлено на актуализацию этих качеств, так как предполагает ограниченный временной промежуток: за 1 час нужно ответить на 40 вопросов психолого-педагогического теста, за 20 минут рассмотреть теоретический материал теста и подготовить сценарий мероприятия по заданной теме, за 2 минуты представить его жюри, за 10 минут прослушать фрагмент статьи и подготовить развернутый ответ на предложенный вопрос. И все это в режиме соревнования: рядом с тобой работают еще 15 команд, которые хотят сделать это лучше. Чтобы достичь этого, необходимо повторить курс лекций по педагогике и психологии, познакомиться с последними документами по модернизации Российского образования, овладеть современными формами организации воспитательных мероприятий.

За 18 лет существования психолого-педагогическая олимпиада постоянно видоизменялась: менялись задания и формы проведения. Но одно оставалось постоянным, тематика олимпиады всегда задается важнейшими событиями, определяющими педагогическую жизнь страны. Это и юбилеи выдающихся педагогов, и принятие важнейших государственных документов в области образования. Так, в 2013 г. олимпиада посвящалась 95-летию В. А. Сухомлинского, в 2014 – 190-летию К. Д. Ушинского, в 2015 – принятию «Стратегии развития воспитания в РФ до 2015 года».

Тематика олимпиады задает тон выступлению команд на самом эмоциональном и праздничном этапе соревнования – конкурсе визиток. С одной стороны, уже в сентябре студенты знают, какому событию посвящена олимпиада в этом году, с другой – каждая команда знает, что противник тоже готовится. Ограниченное время конкурса заставляет строго отбирать материал, стараясь найти наиболее интересные и научные факты. При этом команда старается сделать свое выступление и максимально красочным, и соответствующим тематике (либо научная, либо патристическая). Так, в 2013 и 2014 г. тематика олимпиады определялась юбилеями великих отечественных педагогов: В. А. Сухомлинского и К. Д. Ушинского. При повальном сокращении учебного времени основательно познакомиться

с особенностями воспитательных и дидактических систем обоих педагогов не представляется возможным. Именно олимпиада по-настоящему раскрыла творческий потенциал и Ушинского, и Сухомлинского. 2015 год – юбилей Великой Победы. При этом великая дата увязывалась и с историей Омска, и с историей педагогического университета. Интенсивность конкурса визиток определяется и строгим соблюдением регламента: команда должна уложиться в 4 минуты, в противном случае – штраф.

Первоначально олимпиада проводилась в основном в один день. Накануне олимпиады проводился только тест по педагогике и психологии и предполагалось домашнее задание в виде эссе на заданную тему. Получалось, что в этот день соревновался только один представитель от команды. Главный день включал в себя все задания: конкурс визиток и работа на станциях-мастерских. Такая форма проведения олимпиады продолжалась до 2013 г. В 2013 г. олимпиада расширила свои рамки, превратившись в форум. Этот год стал переломным в истории психолого-педагогических олимпиад: была изменена вся концепция программы олимпиады.

Первый день стал полноценным соревновательным днем. В этот день проходят *индивидуальные* соревнования, в которых участвуют все представители команд. В программу первого дня входят традиционное тестирование (20 вопросов по педагогике и 20 – по психологии), решение кейса и работа в проблемных лабораториях.

Второй день – *командные* соревнования. Кроме конкурса визиток проходят командные соревнования на 4-х станциях-мастерских. Тематика работы на станциях носит традиционный характер, среди постоянно действующих станций можно назвать: «Педагогическое красноречие», «Исторический пазл», «Мудрое решение». Одна из станций посвящена актуальным проблемам. В этом году станция-мастерская «Наше будущее – Омск» была посвящена предстоящему 300-х летнему юбилею нашего города.

Работа над олимпиадой начинается в сентябре, в этот период идет формирование организационного комитета и поиск финансирования. Два последних года научили нас экономить: мы отказались от дорогих призов, не заказываем информационные баннеры, сократили расходы на канцелярскую продукцию. Хочется заметить, что резкое сокращение расходов не сказалось на энтузиазме участников. Затем начинается работа над содержательным наполнением олимпиады.

2015 г. очень богат на события: в мае мы отметили 70-летие Великой Победы. Это год, предшествующий 300-летию Омска. В этом же году была принята «Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г.» Эти три события и легли в основу психолого-педагогической олимпиады, девизом которой стал лозунг «От юбилея Победы к юбилею города».

Определившись со стратегическим направлением, оргкомитет приступил к детальной разработке программы. На этом этапе было необходимо не только определиться с традиционными лабораториями и станциями, но и пересмотреть критериальную базу. Олимпиада прошлого года вызвала определенные замечания по вопросам оценки тех или иных заданий. Были выделены конкурсы (тест, кейс, конкурс

«Визитка») с более высокими оценками. В результате этого этапа была создана программа олимпиады.

День 1. 23 октября, пятница.

1. Регистрация участников – 14.20–14.50.

2. Торжественное открытие олимпиады и жеребьевка команд – 15.00–15.30.

3. Работа в проблемных лабораториях по основным направлениям Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (6 лабораторий) – 15.40–16.40.

1) «Кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин» (гражданское воспитание) – 1 чел.

2) «Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм» (патриотическое воспитание) – 1 чел.

3) «Воспитание человека в духе нравственности состоит именно в том, что поступки, полезные обществу, становятся для него инстинктивной потребностью» (духовно-нравственное воспитание) – 1 чел.

4) «Сила традиций и сила творчества в их сочетании – животворящий источник всякой культуры» (приобщение детей к культурному наследию) – 1 чел.

5) «Наука – самое важное, самое прекрасное и нужное в жизни человека» (популяризация научных знаний среди детей) – 1 чел.

6) «Образование только развивает нравственные силы человека, но не дает их: дает их человеку природа» (экологическое воспитание) – 1 чел.

Решение теста по педагогике и психологии – 1 чел. – 15.40–16.40.

Решение кейса «Школа. Война. Победа!» – 3 чел. – 15.40–16.40.

День 2. 24 октября, суббота.

1. Регистрация участников – 9.20–9.50.

2. Приветственное слово ректора Омского государственного педагогического университета. – 10.00–10.15.

3. Творческие визитки команд «От юбилея Победы к юбилею города» – 10.20–11.50.

4. Работа команд на станциях-мастерских – 12.00–13.20:

1) «Мудрое решение» (конкурс предполагает решение педагогических ситуаций);

2) «Педагогическое красноречие» (конкурс предполагает выступление по теме «Героям войны свою дань отдаем...»);

3) «Исторический пазл» (конкурс предполагает выполнение заданий, связанных с историей Омска);

4) «Наше будущее – Омск» (конкурс предполагает оформление идеи социально-педагогического проекта).

Награждение победителей и торжественное закрытие олимпиады – 13.30–14.30.

Девиз олимпиады нашел свое отражение в трех конкурсах. Во-первых, это командный конкурс: решение теста «Школа. Война. Победа», разработанного на основе материалов по истории Омска в годы войны. Результатом этой работы стали разработанные командами мероприятия, посвященные юбилею Победы. Во-вторых, конкурс визиток, в которых каждая команда представляла свое видение

взаимосвязи этих событий, и в-третьих, работа на станции «Исторический пазл». А самое главное – та работа, которая объединила участников команд в процессе совместного творчества, проявившийся командный дух, ощущение праздника, сотворенного своими руками. При этом в проведении олимпиады участвовали и те, кто не смог принять участие в команде. Прошлые годы эта команда называлась «Тельняшки», а в этом году была изменена форма одежды и манеры взаимодействия с командой, что привело к преобразованию функций. И теперь команда сопровождающих получила название «Тьютор». В задачи этой команды входит оформление сертификатов участников (оргкомитет благодарит всех участников олимпиады), регистрация участников, оформление зала, сопровождение участников проблемных лабораторий к месту проведения в первый день и работа с командами во второй день, оказание помощи гостям университета. Очень важным аспектом олимпиады является подведение итогов и награждение участников.

Участие студентов в психолого-педагогической олимпиаде позволяет показать возможности формирования метапредметных, личностных и предметных результатов учебно-познавательной деятельности школьников через организацию праздника! В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, метапредметные результаты современного школьника – это умение работать с информацией по разным учебным дисциплинам, анализировать данные, уметь высказывать свою точку зрения и т. д. [5]. Метапредметные результаты демонстрируются на проблемных лабораториях олимпиады, студенты анализируют высказывание ученого, решают проблемные задачи. Будущие педагоги получают опыт организации творческих праздников, основанных на интеграции научных знаний из разных областей, в нашем случае – на примере педагогики и психологии. Личностные результаты формируются на всех видах деятельности при участии в олимпиаде – это и при подготовке текста или проекта по заявленной проблеме, при организации деятельности команды, при выступлении, в ходе рефлексии. Предметные результаты также представлены в теоретическом и практическом туре олимпиады. Оценка команд по балльно-рейтинговой системе позволяет студентам научиться применять ее впоследствии в разных сферах учебной деятельности, в том числе и при организации школьных праздников.

Что касается профессионально-педагогических компетенций, то участие в теоретическом туре (выступление на

проблемных лабораториях по теме олимпиады) формирует ОПК-3, ОПК-4 педагога (общие профессиональные компетенции). Студент демонстрирует умение отбирать и организовывать языковые средства для решения задач профессиональной коммуникации, использует психолого-педагогическую терминологию при решении профессионально-педагогических задач, осуществляет рефлекссию при оценке результатов своей профессиональной деятельности. ПК-2, ПК-6 (профессиональные компетенции) студенты демонстрируют на станциях олимпиады, где необходимо создать проект воспитательного мероприятия, на основе современных методик воспитательного процесса, продемонстрировать знания основных понятий и закономерностей воспитания, использовать приемы взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами. И, конечно, ПК-7, что предполагает умение будущего педагога организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность и самостоятельность, развивать творческие способности.

В заключение отметим: Олимпиада как праздник – это всегда творчество, активность всех участников, самореализация, развитие талантов через содержание учебных дисциплин. Творчество объединяет, создает благоприятный психологический комфорт и сопричастность, заинтересованность ученика и студента в получении знаний.

1. Профессиональный стандарт педагога, утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <http://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 25.10.2015).

2. Федяев Д. М., Федяева Л. В. Проблема универсального в профессиональном образовании: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. 136 с.

3. Галактионова Н. А. Институциональные функции праздника // *European Journal of Arts*. 2015. № 1.

4. Бурменская Д. Б. К вопросу о роли праздника в жизни общества // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради*. СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2008, с. 43–48.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: http://consultant.ru/document/cons_docLAW_110255 (дата обращения: 25.10.2015).

© Диких Э. Р., Лоренц В. В., Федяева Л. В., 2015

АНАЛИЗ ОПЫТА СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ ПО СОЗДАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАНТА

На основе анализа массового и передового опыта современных российских вузов по созданию индивидуальной образовательной программы магистранта выявляются формы и методы ее создания, изучаются преимущества тьюторских практик как способа работы с индивидуальной образовательной программой студента, их значение для реализации принципа индивидуализации в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: индивидуализация образовательного процесса в высшей школе, индивидуальная образовательная программа магистранта, тьюторские практики.

Утверждение и введение с 2010 г. в высшие профессиональные образовательные учреждения федеральных государственных образовательных стандартов позволяет в полной мере реализовать идеи индивидуализации образовательного процесса в высшей школе. *Под индивидуализацией образовательного процесса* в высшей школе понимаем способ обеспечения каждому студенту права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание осмысленности учебному действию за счет возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, видения своих учебных и образовательных перспектив. Одним из средств индивидуализации высшего образования является индивидуальная образовательная программа (ИОП) студента.

Индивидуальная образовательная программа студента магистратуры – это проект его индивидуальной образовательной деятельности, в котором определяется научно-исследовательская, педагогическая или профильная направленность, обосновывается и реализуется образовательный запрос магистранта и обеспечивается его позиция активного носителя субъективного опыта (индивидуального опыта построения себя) в образовательном процессе. Для изучения массового опыта создания ИОП магистранта познакомимся с документами, разрабатываемыми вузами для магистратуры.

В документе «Положение о магистратуре» многих российских вузов (Сибирский федеральный университет, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Удмуртский государственный университет, Омский государственный педагогический университет и др.) обозначено, что магистерская подготовка строится на принципах: индивидуализации обучения, обеспечивающей углубленную подготовку к конкретным видам деятельности, целевую подготовку в интересах работодателя с учетом потребностей обучающегося. Вуз обязан обеспечить магистрантам реальную возможность участия в формировании своей про-

ANALYSIS OF EXPERIENCE MODERN RUSSIAN UNIVERSITIES IN CREATING INDIVIDUALIZED LEARNING PROGRAM FOR POSTGRADUATE STUDENTS

On the basis of analysis of mass and best experience that modern Russian Universities have in creating individualized learning programs for postgraduate students, the article presents the forms and methods of such programs creation, the advantages of tutoring practices as a means of working with student's individualized learning program, the importance of these programs in realizing the principle of educational process individualization.

Keywords: educational process individualization in Higher School, individualized learning program for postgraduate student, tutoring practices.

граммы обучения, включая возможную разработку индивидуальной образовательной программы через оформление и утверждение *индивидуального учебного плана* в установленном в вузе порядке. Обязательным документом, регламентирующим все виды деятельности магистранта, включая планы и результаты работы, является *индивидуальный план магистранта*. Индивидуальный план магистранта формируется магистрантом совместно с научным руководителем и руководителем магистерской программы. Чаще всего в индивидуальном плане обучения указываются: наименование видов работ; их содержание и объем; срок выполнения и форма отчетности. Магистрант имеет право выбирать конкретные дисциплины в пределах объема учебного времени, предусмотренных основной образовательной программой (ООП) магистратуры.

В документах «Положение о реализации программ магистерской подготовки» и «Положение об индивидуальной образовательной программе студентов» (Оренбургский государственный университет, Новосибирский государственный педагогический университет и др.) представлена еще одна форма ИОП магистранта – план научно-исследовательской работы (НИР). НИР предполагает общую программу для всех магистрантов, обучающихся по конкретной образовательной программе, и индивидуальный план по выполнению конкретного задания. План НИР утверждается на заседании кафедры, а его выполнение фиксируется по каждому семестру в отчете студента. Еще одна возможность формирования и реализации ИОП магистранта, заявленная в документах многих российских вузов, – это научно-исследовательский семинар, который является неотъемлемой частью НИР магистрантов. Эта форма дает возможность обеспечивать гибкое, интерактивное взаимодействие магистрантов и ведущих ученых. Научно-исследовательский семинар предоставляет магистранту возможность самостоятельно осваивать новые методы научного исследования; изменять научный и научно-производственный профиль своей профессиональной деятельности и т. д.

Таким образом, в массовой практике российских вузов наблюдается следующее:

1) существует общая тенденция в создании условий для учета и реализации индивидуальных образовательных интересов магистранта в рамках ООП магистратуры;

2) в большинстве случаев ИОП магистранта не отличается многообразием, так как является комбинацией тематических курсов и часов на них отведенных в рамках ООП;

3) инструменты, применяемые вузами для создания ИОП, не обеспечивают магистранту выявление и реализацию его собственных образовательных запросов, индивидуального образовательного движения.

Однако в российском образовательном пространстве есть вузы, которые осваивают инновационный способ решения этой проблемы с помощью развития тьюторской практики, основным объектом которой является работа с ИОП тьютора. На сегодняшний день в системе высшего образования существует более десятка тьюторских практик: в Московском педагогическом государственном университете, Международном институте менеджмента ЛИНК, Российском государственном педагогическом университете им. Герцена, Томском государственном университете, Томском университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Южном федеральном университете (Шахтинский филиал), Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева и в некоторых других вузах. В них разработаны и реализуются собственные подходы, концепции, программы, модели тьюторского сопровождения студентов по созданию ИОП.

Например, в структуре Дальневосточного федерального университета функционирует Дальневосточный Центр развития тьюторских практик. В этом статусе Центр оказывает влияние на культурную политику вуза, а также закладывает концептуальные основания магистерских программ по подготовке тьюторов, определяет стандарты тьюторской деятельности в вузе, аккумулирует реальные практики дальневосточных тьюторов по индивидуализации в образовании. Центр сопровождает индивидуальные образовательные программы, направленные на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании. Центр владеет широким набором методического обеспечения при сопровождении таких программ. Тьюторство в Центре стало гибкой практикой управления будущим посредством интеграции науки, прикладных разработок, проектирования, использования технологии форсайта.

В Северо-Восточном федеральном университете им. М. К. Аммосова реализуются проекты тьюторского сопровождения студентов в процессе вхождения в образовательную, социальную среду, научную, профессиональную деятельность.

В ТУСУРе в рамках образовательного процесса осуществляется деятельность по подготовке предпринимателей наукоемкого бизнеса. Программа подготовки включает групповое проектное обучение, которое объединяет в одной проектной группе носителей знаний из разных предметных областей и возможность осуществлять совместно управление проектом. Для решения поставленной в про-

екте задачи в образовательном процессе вуза появляется запрос на построение ИОП, использование не только образовательного и научного ресурса университета, но и внешней среды.

Т. А. Зубарева указывает на еще одну возможность вуза для создания ИОП магистранта – реализация партнерских стажировочных программ, в которых участвуют студенты, организации-партнеры, преподаватели. Создаваемое этими субъектами пространство может стать не только пространством для открытия и проработки инновационных направлений бизнеса, но и открытой образовательной средой для студентов. Автор предлагает студентам различные формы взаимодействия: стажерские дни; стажировка в должности; стажировка в типе деятельности; стажировка в проекте; стажировка в исследовательской программе [1].

Опыт М. В. Сафоновой [2] выделяет в практике создания ИОП проблемы, связанные с выявлением потребности, образовательного запроса студента, формулирования цели ИОП и подчеркивает значимость для их решения системы консультаций. Например, получение диплома психолога не приносит удовлетворения, если выбор профессии был обусловлен желанием понять себя и разобраться в собственных проблемах, а не потребностью освоить деятельность психолога на профессиональном уровне. Возможно, более эффективным способом получения образования для того, чтобы удовлетворить скрытую потребность, стали бы психологические семинары и тренинги, коучинг и т. д., что обуславливает необходимость сопровождения выбора человека в образовательном пространстве. Кроме того, по мнению автора, далеко не все обладают таким умением, как постановка цели, которая, чтобы сохранялась мотивация ее достижения, должна удовлетворять нескольким условиям: должна быть конкретна, ее достижение должно удовлетворить желаемую потребность, она должна быть интегрирована с другими жизненными целями и с ценностями человека, должна быть доступна (должна зависеть только от самого человека, а не от других людей и обстоятельств), ее достижение не должно негативно повлиять на жизнь окружающих и должна быть такой, чтобы человек с помощью образования не избавлялся от того, чего он не хочет, а приобрел то, что он считает важным в своей жизни. Для решения этих задач Е. В. Гаймановой и И. Б. Храпковым разработана и реализуется в научном обществе учащихся «Институт психоанализа» структура *индивидуальной тьюторской сессии*: установление контакта; основная часть – выявление текущего запроса и работа над этим запросом; обсуждение событий, произошедших в образовательном процессе; совместный анализ выполнения (невыполнения) договоренностей, достигнутых на предыдущей встрече; фиксация новых договоренностей, домашнее задание, рекомендация по его выполнению; завершение сессии. Оптимальная продолжительность тьюторской сессии – 1 час [3].

Методически содержательно описан опыт Т. В. Бурлаковой [4], которая при создании студентом ИОП в масштабе теоретической дисциплины акцент делает на согласование между всеми субъектами образовательного процесса и определяет структуру ИОП через описание студентом следующих разделов: информационно-аналитического, целеполагания, содержательно-деятельностного, монито-

ринга и коррекции. В информационно-аналитическом разделе представлены справочные данные о студенте, а также материалы диагностики и самодиагностики. Ученый отмечает, что становление потребности студента в выстраивании индивидуальной образовательной деятельности предполагает следующую последовательность действий: ощущение потребности в изменении → фиксация этих потребностей → конкретизация идеализированных представлений → осмысление фактического состояния образовательного процесса → фиксация проблемных точек → определение причин их существования. В разделе целеполагания представлены группы целей студента: личностные, образовательные, гностические, проектировочные, когнитивные, креативные. С учетом своих особенностей студенты выстраивают перечисленные цели в определенной логике индивидуальной образовательной программы. В процедуре сопровождения целеполагания студента важно, на взгляд ученого, выполнить следующее: подготовить исходный перечень образовательных целей; записать анализируемую цель; провести «мозговой штурм» поставленной цели, выявить признаки достижения цели; упорядочить полученный перечень, обсудить каждую формулировку; проверить перечень на полноту описания; установить, является ли полученный перечень надежным свидетельством достижения цели. Содержательно-деятельностный раздел индивидуальной программы изучения курса учебной дисциплины создается на основе типовой учебной программы по предмету и имеет следующий вид: наименование темы, количество часов на ее изучение, в том числе и на самостоятельную работу; расширение программы; углубление программы; индивидуальные проблемы; творчество. ИОПы, разработанные студентами, преподаватель включает в общую программу занятий по дисциплине в качестве структурных компонентов.

Таким образом, *обобщая передовой опыт создания ИОП магистранта* в современных российских вузах, заметим, что он связан с реализацией в вузах тьюторских практик, которые:

– направлены на создание открытого образовательного пространства вуза, предоставляющего каждому студенту выбор своего образа и своего образовательного пути;

– характеризуются многовариативностью содержания, используемых средств, форм, методов (проведение образовательных событий, проектно-аналитических и рефлексивных сессий, тренингов, тьюториалов, консультаций, работа в технологии форсайта, осуществление дистанционной поддержки, проведение разнообразных стажировок и стажерских дней, использование открытых образовательных технологий и т. д.) для сопровождения студента в построении и реализации ИОП, что обеспечивает магистранту выявление и реализацию его собственных образовательных запросов, его индивидуального образовательного движения.

1. Зубарева Т. А. Значение института тьюторства для современных технологий управления знаниями в системе профессионального образования // Тьюторство в университетском дискурсе. Ижевск: Удмурдский гос. ун-т, ERGO, 2010. С. 13–21.

2. Сафонова М. В. Консультирование по образовательному запросу как важный элемент в системе непрерывного образования // Инновации в непрерывном образовании. 2010. № 1. С. 83–87.

3. Гайманова Е. В. Развитие технологий тьюторского сопровождения в системе высшего профессионального образования // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2008. С. 41–45.

4. Бурлакова Т. В. Опыт создания индивидуальной образовательной программы изучения теоретических дисциплин в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. С. 134–138.

© Зарипова Е. И., 2015

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Рассматриваются теоретические и эмпирические аспекты проблемы развития музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором выявлены различия развития системообразующего структурного компонента музыкальной одаренности – музыкальности учащихся, занимающихся и не занимающихся пением. Показано, что данные различия связаны с особенностями занятий вокально-хоровой деятельностью: с соотношением описаний сходства и различия, а также параметров их сравнения. Полученные результаты свидетельствуют о равномерности развития музыкальности у одаренных школьников.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, музыкальность, аналитический слух, интонационный слух, вокально-хоровая деятельность.

В новых социально-экономических условиях развития нашего общества проблема изучения детской одаренности стала одним из приоритетных научных направлений. Важность изучения этой проблемы объясняется тем, что потенциал одаренных людей является основой прогресса любого общества, повышает эффективность общественных реформ, выступает в качестве одного из решающих факторов экономического развития.

Сравнительный анализ исследования музыкальной одаренности. Исследование проводилось на базе творческих хоровых коллективов Иркутска с музыкально одаренными школьниками 8–15 лет. Выборка испытуемых включала две группы. В первую группу были включены музыкально одаренные испытуемые (70 человек), которые занимались пением на протяжении длительного периода времени, имели высокие достижения в вокально-хоровой деятельности и награждены дипломами международных и всероссийских конкурсов. Во вторую группу вошли учащиеся, не занимающиеся пением (130 человек). В каждой группе были выделены три возрастные подгруппы: учащиеся 8–10, 11–12 и 13–15 лет.

Изучение возрастных особенностей и выявление различий между школьниками первой и второй групп проводилось с помощью комплекса методик, направленных на изучение отдельных структурных компонентов музыкальной одаренности. Компонент «музыкальность» (аналитический и интонационный слух) диагностировался на основе исследования К. В. Тарасовой [1] по шестибалльной шкале. Диагностика интеллекта проводилась с помощью культурно-свободного теста интеллекта Р. Кеттелла [2; 3]. Духовный компонент изучался на основе 16-факторного опросника Р. Кеттелла [4; 5]. Были выделены три фактора А, G, I (доброта, высокая совестливость, мягкосердечность), которые, на наш взгляд, характеризуют духовность, так как она связана со способностью личности творить добро, красоту, приносить счастье другим, служить обществу. Для изучения

PROBLEMS OF MUSICAL GIFTEDNESS DEVELOPMENT

The theoretical and empirical aspects of the development of musical giftedness in vocal and choral activities are discussed. The results of empirical studies revealing the differences in the development of such system-structural component of musical giftedness as musicality between students engaged and those not engaged in singing, are represented. It is shown that these differences are related to the peculiarities of vocal and choral training activities: a ratio of the descriptions of similarities and differences, as well as the parameters of their comparison. The achieved results indicate the uniformity of musicality development among gifted schoolgirls.

Keywords: musical giftedness, musicality, analytical hearing, intonational hearing, vocal and choral activities.

креативности использовались модифицированные тесты Ф. Вильямса [6]: тест дивергентного мышления (исследовались беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название, общий суммарный показатель) и опросник личностных творческих характеристик, направленный на самооценку качеств личности (воображение, любознательность, рискованность, сложность, общий суммарный показатель).

Полученные результаты представлены в обобщающей таблице 1.

Таблица 1

Уровень выраженности компонентов музыкальной одаренности в разных возрастных подгруппах

Компоненты музыкальной одаренности	Возрастные подгруппы учащихся					
	8–10 лет		11–12 лет		13–15 лет	
	М	Н	М	Н	М	Н
Музыкальность:						
а) аналитический слух	3,5	2,7	4,9	3	5,5	2,9
б) интонационный слух	4,2	2,6	5	2,8	5,1	2,4
Интеллект	90,5	95,5	109	92,1	113	106
Креативность:						
а) дивергентное мышление	60,4	57	63,7	54,1	67,7	57,9
б) самооценка творческих характеристик личности	–	–	70,3	64,3	68	60,1
Духовность:						
А – доброта	5	5,1	5,1	5	5	5
G – высокая совестливость	5,1	5,1	5,7	5,9	5	5
I – мягкосердечность	5,5	5,7	5,8	6	5	5

Примечание: М – музыкально одаренные; Н – учащиеся, не занимающиеся пением.

Аналитический, интонационный слух, креативность оценивались в баллах, интеллект – в IQ-баллах, духовность – в стенах.

Как видно из таблицы, между музыкально одаренными школьницами 8–10 и 11–12 лет обнаружена положительная возрастная динамика по уровню развития интонационного (Uэмп = 203,5, $p = 0,029$) и аналитического слуха (Uэмп = 134, $p < 0,001$). У школьников 13–15 лет отмечается увеличение показателей интонационного (Uэмп = 116, $p < 0,001$) и аналитического слуха (Uэмп = 167,5, $p = 0,02$) при сравнении с подростками 11–12 лет. У школьниц, не занимающихся пением, обнаружены в основном низкие показатели значений уровня аналитического и интонационного слуха. Положительная возрастная динамика аналитического слуха обнаружена у школьниц 11–12 лет (Uэмп = 971, $p = 0,039$) при сравнении с младшими школьницами.

Возрастная положительная динамика, выявленная у музыкально одаренных школьниц 11–12 лет ($t = 4,093$, $p < 0,001$), свидетельствует об интенсивности развития интеллектуальных функций, что ведет к повышению познавательных процессов младших подростков. В группе школьниц 11–12 лет, не занимающихся пением, отмечается снижение показателей интеллектуального развития, что подтверждает наличие «негативной» фазы у школьниц, не занимающихся пением. У школьниц 13–15 лет наблюдается резкое увеличение показателей по сравнению с учащимися 11–12 лет ($t = 3,592$, $p = 0,001$).

При сравнении результатов исследования дивергентного мышления была выявлена положительная возрастная динамика у музыкально одаренных школьниц 11–12 лет (Uэмп = 192, $p = 0,018$). У школьниц, не занимающихся пением, статистически значимых различий между возрастными группами не обнаружено.

В группе музыкально одаренных школьниц наблюдается относительная стабильность в развитии духовности, в то время как у не занимающихся пением стабильности развития этого компонента не выявлено. Это, на наш взгляд, связано с психологическими характеристиками и особенностями подросткового возраста школьниц, не занимающихся пением.

Сравнительный анализ музыкальности, интеллекта, креативности и духовности показал, что все структурные компоненты музыкальной одаренности в большей степени выражаются у школьниц, занимающихся пением. Вокально-хоровая деятельность способствует развитию аналитического и интонационного слуха у музыкально одаренных испытуемых, что подтверждается статистически достоверными различиями по критерию U-Манна-Уитни ($p < 0,001$). В процессе исследования было обнаружено, что возрастные особенности интересов у музыкально одаренных подростков 11–12 лет с высоким уровнем интеллектуального развития ($t = 4,962$, $p < 0,001$) проявляются значительно ярче и интенсивней, чем у большинства их сверстников, не занимающихся пением.

Музыкально одаренные школьницы превосходят своих сверстниц творческой продуктивностью (Uэмп = 511, $p = 0,032$), способностью выдвигать разнообразные идеи и использовать оригинальные стратегии решения проблем (Uэмп = 414, $p = 0,008$). Они способны делать большие умственные «скачки» или «срезать углы» при поиске решения, но это не связано с импульсивностью, поскольку поиск оригинальных решений предполагает торможение очевидных

и тривиальных ответов. Рисунки музыкально одаренных школьниц, выполненные по первой части теста Ф. Вильямса, отличаются асимметричностью и сложностью. Этим детям также свойственно творческое использование вербальных средств для отображения сути образного задания, стремление к любознательности, чувствительности к новому и неизвестному.

Для выявления связей между компонентами музыкальной одаренности мы провели корреляционный анализ, который показал, что у первой группы учащихся наблюдается значительное число связей музыкальности с интеллектом, креативностью и духовностью. Анализ позволил также определить четкую структуру положительных ранговых корреляций с увеличением возраста учащихся (см. рис.). В подгруппе испытуемых 8–10 лет статистически значимых корреляций не обнаружено. Однако в старших группах обнаруживается наличие корреляционных связей музыкальности с духовностью, креативностью, интеллектом, количество которых возрастает с увеличением возраста одаренных школьниц. Это говорит о том, что у испытуемых, занимающихся вокально-хоровой деятельностью, происходит развитие когнитивных способностей. Интенсивные занятия пением способствуют формированию слухо-вокальной координации, певческих навыков и, как следствие, происходит развитие интеллекта, креативности и духовности школьниц.

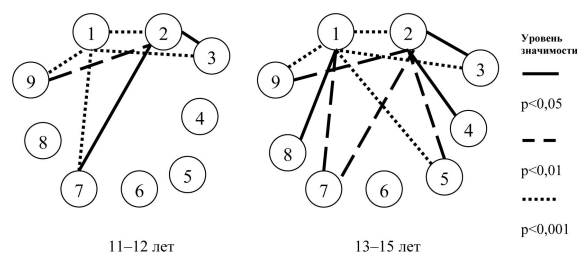


Рис. Взаимосвязь музыкальности с интеллектом, креативностью и духовностью

Примечание: 1 – аналитический слух; 2 – интонационный слух; 3 – интеллект; 4 – высокая совестливость (G); 5 – беглость; 6 – оригинальность; 7 – разработанность; 8 – название; 9 – суммарный результат (дивергентное мышление).

Корреляционный анализ в группе музыкально одаренных учащихся показал, что с увеличением возраста происходит значительное увеличение количества связей музыкальности с интеллектом, креативностью и духовностью, что говорит о формировании у детей структуры музыкальной одаренности. Значительное увеличение корреляционных связей музыкальности с другими компонентами может свидетельствовать о том, что именно музыкальность выступает в качестве системообразующего компонента в структуре музыкальной одаренности. У школьниц, не занимающихся пением, также выявлены значимые положительные корреляции между музыкальностью, интеллектом, креативностью и духовностью, но их меньше и они слабее. Целостная корреляционная структура у этих школьниц не выстраивается, и с увеличением возраста количество связей уменьшается.

Таким образом, уровень всех структурных компонентов музыкальной одаренности у школьниц, занимающихся

Таблица 2

Уровень выраженности компонентов музыкальной одаренности после эксперимента

Компонент музыкальной одаренности	Возрастные подгруппы учащихся					
	8–10 лет		11–12 лет		13–15 лет	
	1	2	1	2	1	2
Музыкальность:						
а) аналитический слух	3,4	4,4***	3,6	4,6***	3,8	4,8***
б) интонационный слух	3,4	4,4***	4,1	5,1***	4,3	5,3***
Интеллект	104	115**	94,2	104,5***	94,8	108***
Креативность:						
а) дивергентное мышление	55,7	66,3**	57,3	62,2**	55,8	64,3**
б) самооценка творческих характеристик личности	–	–	61,3	70,8**	57,8	63,8**
Духовность:						
А – доброта	4,6	4,8	3,4	4,4***	4,5	5,2
Г – высокая совестливость	5,2	5,6	5,1	6,2	5,1	5,4
І – мягкосердечность	5,7	6,2	5,8	6,3	4,1	4,3

Примечание: 1 – до эксперимента; 2 – после эксперимента. Достоверность различий: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

ся пением, выражается в большей степени. Ее развитие в данном случае не спонтанно, а в условиях специально организованной деятельности. Поэтому, естественно, что для развития музыкальной одаренности в условиях массовой школы требуется использовать специальную программу. С учетом результатов констатирующего исследования нами была разработана такая программа и проведена ее практическая апробация.

Экспериментальное исследование. Для проведения формирующего эксперимента мы выделили из группы учащихся (8–15 лет), не занимающихся пением, испытуемых с высоким уровнем музыкальности и провели в течение двух лет специальное обучение по разработанной нами программе. Цель программы – развитие музыкальной одаренности учащихся в процессе вокально-хоровой деятельности, их музыкального, интеллектуального, творческого и духовного потенциала.

Занятия проводились 2 раза в неделю (68 уроков в год). В программе большое внимание уделялось развитию аналитического и интонационного слуха, так как слух является главным регулятором и корректором певческого поведения гортани и всего голосового аппарата. Развитие интеллекта осуществлялось при выполнении упражнений, которые требовали понимания музыкального произведения, вовлеченности в процесс интонирования, осознания отношения к себе как субъекту вокально-хоровой деятельности. Для развития креативности в сферу исполнительской деятельности учащихся включались хоровое и ансамблевое пение, слушание музыки, музыкально-ритмические движения, инсценирование (разыгрывание) песен, сюжетов сказок, музыкальных пьес программного характера. Весь процесс вокально-хоровой деятельности был направлен на развитие духовного мира ученика как части его духовной культуры.

Методический комплекс, обеспечивающий контрольную диагностику, осуществлялся с помощью методик, использованных в констатирующей части исследования. В таблице 2 приводятся результаты обучающего эксперимента.

Данные, приведенные в таблице, отражают статистически достоверное развитие музыкальности в процессе формирующего эксперимента. Это говорит о том, что в процессе пения у школьников развиваются вокально-хоровые навыки, которые способствуют улучшению качества пения и воспроизведению мелодии голосом.

Рост интеллекта школьников был обнаружен во всех возрастных подгруппах. Проникновение в содержание музыки через ее всестороннее и тщательное аналитическое осмысление в певческой деятельности способствует интеллектуальному развитию учащихся, повышению их познавательной активности.

В процессе вокально-хоровой работы обнаружена положительная динамика дивергентного мышления. Этот факт, по нашему мнению, взаимосвязан с развитием музыкальной интонации, которая, в свою очередь, формирует у школьников способность к художественному творчеству, новым способам мышления и его нестандартности. Взаимосвязь развития музыкальной интонации и самооценки своих творческих способностей обнаружена у школьников 11–12 лет и 13–15 лет.

Повышение общительности, яркости эмоциональных проявлений, эмоциональной лабильности и выразительной экспрессии отмечается у музыкально одаренных школьников 11–12 лет (по фактору А – $t = 4,690$, $p = 0,001$). С увеличением возраста учащихся постепенно расширяется духовное самосовершенствование, направленное на взаимоотношение с окружающими. В процессе пения у школьников формируется рационально-логическое музыкальное мышление, которое воздействует на внутренний мир респондентов.

На основе полученных данных составлены психологические «портреты» музыкально одаренных школьников. Было установлено, что в процессе взросления девочки увлеклись пением, появилась привычка напевать дома, по дороге в школу и т. д. В процессе серьезных занятий в музыкальной школе и в вокальном ансамбле возросли самостоятельность и организованность, повысилась выносливость к возникающим трудностям. Дружеская атмосфера вокальных занятий, проведение школьных праздников и концертов привели к раскрепощению школьников, снятию комплекса зажатости. Благодаря стабильности музыкальных занятий, учащиеся достигли больших успехов в развитии вокально-хоровых навыков.

В процессе лонгитюдного исследования выявлено, что у школьников всех возрастных подгрупп обнаружена тенденция к увеличению показателей уровня музыкальности и интеллекта. В процессе вокально-хоровой деятельности у музыкально одаренных школьников 8–10 лет обнаружено развитие дивергентного мышления по факторам «оригинальность», «название» и общего суммарного показателя. Выявлено также развитие коммуникативных качеств и эмоциональной сферы школьников, что способствовало совер-

шенствованию художественного восприятия. У учащихся 11–12 лет с увеличением возраста происходит развитие вербального компонента дивергентного мышления, оригинальности, любознательности, возрастает интерес к людям, способность к установлению непосредственных, межличностных контактов, формируется саморегуляция поведения, настойчивость, организованность. У подростков 13–15 происходит развитие дивергентного мышления, самооценки творческих характеристик и общительности.

Таким образом, данные, полученные в обучающем эксперименте и лонгитюдном исследовании, продемонстрировали устойчивость развития музыкальности, интеллекта, креативности и духовности школьников. Этому, несомненно, способствовала разработанная нами программа обучения. Специально ориентированная на возможности и потребности музыкально одаренных школьников, она позволяет создавать благоприятные условия для индивидуализации обучения и развития всех компонентов музыкальной одаренности в процессе вокально-хоровой деятельности.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенного исследования показали, что музыкальная одаренность – сложный психологический феномен, который представляет собою динамическое интегральное образование, включающее музыкальность, интеллект, креативность и духовность как высший уровень развития личности.

2. Структура музыкальной одаренности формируется в процессе вокально-хоровой деятельности, между компонентами которой устанавливаются значимые корреляционные связи. При этом музыкальность выступает в качестве системообразующего фактора.

3. Музыкальная одаренность учащихся разных возрастных подгрупп отличается рядом особенностей: наиболее высокий уровень показателей музыкальности, интеллекта, креативности характерен для младшего подросткового возраста; у учащихся старшего подросткового возраста при относительной стабильности интеллекта и креативности в большей степени развивается музыкальность. В ходе

длительного лонгитюдного обучения учащихся, происходит устойчивое поступательное развитие музыкальности, интеллекта, креативности и духовности.

4. У одаренных школьников, по сравнению с учащимися, не занимающимися пением, структурные компоненты музыкальной одаренности развиваются равномерно, что в конечном итоге приводит к образованию устойчивой структуры. Для школьников, не занимающихся пением, образование целостной структуры нехарактерно.

5. Практическое использование разработанной нами программы развития музыкальной одаренности, ориентированной на формирование музыкальности, интеллекта, креативности и духовности, показало целесообразность ее применения в массовой школе и в системе дополнительного образования.

В целом выполненное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. В то же время исследование поставило ряд вопросов, намечающих перспективы дальнейших исследований по данной проблеме. К их числу, в частности, следует отнести изучение гендерных различий музыкально одаренных школьников, выявление роли и значения в вокально-хоровой деятельности духовной составляющей и др.

1. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М., 1988. 176 с.

2. Денисов А. Ф. Интеллектуальный тест Р. Кеттелла. Диагностика культурно-независимого интеллекта (методическое руководство). СПб.: ГП «ИМАТОН», 2003. 32 с.

3. Собчик Л. Н. Культурно-свободный тест интеллекта по Кеттеллу. СПб.: Речь, 2002. 24 с.

4. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2007. 104 с.

5. Рукавишников А. А. Факторный личностный опросник Кеттелла. СПб.: ИМАТОН, 2006. 92 с.

6. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

© Лосева С. Н., 2015

МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА*

THE MODELS OF TEACHERS TRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF THE REGIONAL EDUCATION CLUSTER

В статье обосновывается влияние регионального образовательного кластера на качество педагогического образования, показано что расширение круга субъектов, участвующих в профессиональной подготовке будущего учителя влияет на развитие социальных связей, осознание студентами мировоззренческих и этических профессиональных ориентаций, а также практики соблюдения норм и правил профессионально-педагогического сообщества. Рассмотрены модели подготовки педагогов в рамках образовательного кластера (традиционные, инновационные, контекстно-компетентностные, исследовательские, коммуникативные, рефлексивные) и на их основе раскрыты возможности кластерного подхода в подготовке педагогических кадров региона.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка педагогических кадров, кластерный подход, образовательный кластер, модели подготовки педагогов.

The article proves the interdependence between the activity of the regional education cluster and the quality of pedagogical education; shows that the expanding circle of organizations involved in teachers professional training has its influence on the development of social links, students' world outlook and ethical professional orientations as well as students' interiorization of norms and rules established in the local professional pedagogical community. The authors present the models of teachers training within the framework of the regional education cluster (traditional, innovative, content and competence-based, research-based, communicative, reflection-based) and on the basis of these models they show the potential of the cluster approach to the process of teachers training in the region.

Keywords: pedagogical education, preparation of pedagogical shots, education cluster, models of teachers training

Создание кластеров как основы управления циклами обмена знаниями и технологиями в рамках единой системы педагогического образования является одним из способов повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Во всем мире кластеры считаются перспективной формой взаимодействия государства и частного сектора. Так, например, во Франции в рамках Национальной инвестиционной программы (запущенной в 2010 г.) уже создано более 70 кластеров с целью повышения качества высшего образования и подготовки специалистов, проведение научных исследований, развития среднего и малого бизнеса, цифровой экономики и т. п.

Образовательные кластеры, как правило, региональные – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и, кроме этого, включающие другие учреждения и организации региона.

Предполагается, что создание образовательных кластеров существенно повышает уровень и качество подготовки специалистов, является основой для интеграции образовательных учреждений с другими организациями региона, открывает дополнительные источники финансирования для обновления материально-технической базы образовательных учреждений. Кроме этого, деятельность образовательного кластера способствует:

- выработке и реализации определенной образовательной политики в регионе;
- развитию бренда образовательных учреждений (входящих в кластер);

- повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда;
- устранению разрыва между теорией и практикой образования;
- разработке механизмов оценки качества подготовки специалистов и т. п.

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе предполагает включенность студентов в сеть социальных связей (установленных вузом и самим студентом), усвоение мировоззренческих и этических профессиональных ориентаций, усвоение практики соблюдения норм и правил профессионально-педагогического сообщества, что в последующем позволит молодому педагогу вписаться в ячейку социального, в том числе и профессионального, пространства. В исследовании Д. Константиновского, В. Вахштайна, Д. Куракина, Я. Рощиной [1] говорится, что человек выбирает вуз прежде всего в зависимости от своих стартовых возможностей; в дальнейшем вуз формирует социально-личностные качества человека и его профессиональные планки (тип личности). Таким образом, образовательный кластер представляет собой то многомерное образовательное пространство, в рамках которого складывается целый спектр различных общественных отношений, которые дают возможность будущему педагогу получить практический опыт решения профессиональных и личных задач.

Существует несколько вариантов структурной организации деятельности образовательного кластера:

- *горизонтальный* кластер, объединяющий альянсы вузов, колледжей, учреждений общего, дополнительного, дошкольного образования;
- *вертикальный* кластер, который включает постоянные и временные объединения по проблемам субъектов разных профилей профессий, квалификаций, учреждений;

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Сетевое взаимодействие в подготовке педагогических кадров Омского региона», проект № 15-16-55005.

– *матричный* кластер, в рамках которого формируются советы – экспертные, координационные, научно-методические.

Все эти элементы взаимодействия и их характеристики являются органичными для регионального кластера педагогического образования и представляют собой универсальную структуру. Интегрированное пространство регионального образовательного кластера становится контекстом для реализации различных моделей профессиональной подготовки педагогов (традиционных, инновационных, контекстно-компетентностный, исследовательских, коммуникативных, рефлексивных и др.).

В качестве примера *инновационных моделей* подготовки педагогов в рамках регионального образовательного кластера можно назвать *психологически ориентированные модели* (активизирующая, свободная). Теоретико-методологической основой таких моделей является личностно-ориентированный подход, который заключается в признании студента главной действующей фигурой всего процесса подготовки в вузе, при этом отношения студента и преподавателя построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. В рамках данных моделей популярными являются такие формы организации занятий, как тренинги, коучинги, деловые игры, мастер-классы, совместное проектирование, супервизорские встречи и т. п. Преподаватель выступает не как руководитель процесса обучения, управляющий ходом усвоения знаний и оценивающий его результат, а как *фасилитатор* учения, призванный создать благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного усвоения знаний, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы студентов, а также групповую учебную деятельность, поддерживающий проявление тенденций к сотрудничеству и предоставляющий им разнообразные учебные материалы. В основе психологически ориентированных моделей лежит *принцип субъектности*, предполагающий развитие человека как субъекта профессиональной деятельности.

Примерами *контекстно-компетентностных* моделей подготовки педагогов могут быть модели *ситуационного обучения* (обучение на основе изучения кейс-стади), *симулятивного обучения* (Simulation-based Learning), *обучения на «рабочем месте»* – обучение действием (action learning), *ситуативное обучение* (situated learning), *случайное обучение* (incidental learning). По сути, все контекстно-компетентностные модели (и квази-профессиональные и обучения «на рабочем месте») строятся исходя из логики того, что обучение происходит в определенных условиях, в контексте. В соответствии с этим, Б.-О. Лундваль выделяет следующие контексты: обучение в деятельности (learning by doing); обучение в процессе использования чего-либо (learning by using); обучение в процессе взаимодействия (learning by interaction); обучение в процессе производства чего-либо (learning by producing); обучение в процессе поиска (learning by searching); обучение в процессе исследования (learning by exploring) [2]. Основным принципом построения контекстно-компетентностных моделей подготовки педагогов – это *принцип практикоориентированности*, который раскрывается в особенностях ее организации, приобретающей характер «фокусной», «по требованию», более адаптивной

к потребностям самих студентов и одновременно запросам рынка труда.

Исследовательские модели подготовки педагогов в рамках регионального образовательного кластера включают *модели обучения на «лучших практиках»*, *обучения «в новой роли»*, *проектное обучение*, *каскадные модели*, *исследование действием (action research)* и др. В рамках данных модели педагоги рассматриваются не как «потребители» готовых знаний, произведенных учеными, экспертами в области образования, а как «творцы» знаний. Для того чтобы выполнять такую роль необходимы сформированные умения организации исследования и рефлексии полученных результатов.

В основе *коммуникативных моделей* подготовки лежат идеи организации активного взаимодействия студентов и преподавателей, которое достигается за счет использования интерактивных и коммуникативных технологий (групповое обучение, деловые игры, дискуссии, дебаты, круглые столы, мозговые штурмы, обучение в логике технологии критического мышления, кейс-технологии, проектное обучение и т. п.). Возможности современных информационных технологий также в значительной степени повышают интерактивность в такого рода подготовке (организация взаимодействия через социальные сети, чаты, блоги и т. п.).

Важной особенностью *рефлексивных моделей* подготовки педагогов в рамках регионального образовательного кластера является процесс сопровождения будущих педагогов, который может носить характер *наставничества*, *супервизии*, *менторства*, *фасилитации* и т. п. Наставник, супервизор, ментор, фасилитатор помогает студентам советом, исходя из своего профессионального опыта, может предложить несколько путей решения сложившейся ситуации, вместе со студентом выясняет, как избежать подобной ошибки в последующем.

Следует отметить, что деление представленных моделей подготовки будущих педагогов в рамках регионального образовательного кластера является достаточно условным, так как все современные модели подготовки комплексны, эклектичны по своей структуре и содержат элементы, присущие другим моделям. Так, например, контекстно-компетентностная содержит коммуникативный, рефлексивный, исследовательский и другие компоненты. Выделение тех или иных моделей скорее связано с характеристиками их направленности на определенные результаты подготовки, которые планируется получить в результате реализации той или иной модели. Результатом подготовки в логике инновационной модели является готовность к созданию и внедрению инноваций, готовность к изменениям, вызванным инновациями. Исходя из идей построения контекстно-компетентностных моделей подготовки результатом обучения будет набор компетенций, необходимый для реализации профессионально-педагогической деятельности в определенных условиях (например, поликультурное образование, инклюзивное образование, личностно ориентированное образование и т. п.). В контексте исследовательской модели подготовки результатом являются развитые умения исследовательской деятельности, а в контексте коммуникативной модели – коммуни-

кативные умения; в рефлексивной модели – рефлексивные умения. Кроме того, рассмотренный перечень видов моделей не исчерпывающий и, помимо представленных, можно также говорить, например, о появлении *аксиологических моделей, этосных моделей* и др.

В рамках регионального образовательного кластера специфичность каждой из моделей проявляется также в зависимости от этапа подготовки на котором она применяется. Целью довузовского этапа является профессиональное самоопределение школьников, их ориентация на педагогическую профессию, привлечение лучших выпускников школ региона в педагогические вузы. Анализ ситуации с подготовкой педагогических кадров в Омской области позволяет выделить ряд проблем, характерных в том числе и для педагогического образования Российской Федерации. На этапе «входа в профессию» к ключевым проблемам можно отнести: непривлекательность педагогической профессии в регионе, низкий средний балл ЕГЭ абитуриентов педагогических программ и отсутствие возможности отбора абитуриентов, мотивированных к педагогической деятельности на специальности и направления подготовки педагогов; недостаточно высокий процент трудоустройства выпускников педагогических учреждений среднего профессионального и высшего образования по специальности в систему образования региона. Выходом в данной ситуации должна стать целенаправленная совместная работа всех участников кластера по решению данных проблем.

Так, запланировано и уже реализуется привлечение средств массовой информации для повышения имиджевой привлекательности педагогической профессии и статуса учителя в регионе. В частности, осуществляется подготовка цикла передач на радио и телевидении о педагогических династиях, лучших представителях региональной системы образования, успешных студентах и выпускниках учреждений педагогического образования (см., например, [3, 4, 5]). Кроме того, участники кластера разрабатывают, реализуют и продвигают проекты просветительских психолого-педагогических программ. В Омском государственном педагогическом университете действует ряд проектов, направленных на работу с абитуриентами города и области, открыты педагогические классы в школах региона, разработаны профессионально-ориентированные программы для старшеклассников, реализуемые в очном и дистанционном режиме, проводятся различные олимпиады и конкурсы профессиональной направленности для будущих абитуриентов, ориентированных на педагогическую профессию (например, предметные, психолого-педагогическая олимпиады, конкурс творческих работ «Я – будущий учитель», конкурс портфолио «Педагогическая династия», конкурс фотографий «Спасибо вам, учителя» и др.). На сегодняшний день можно утверждать, что в рамках образовательного кластера Омской области складывается уникальный опыт работы с абитуриентами региона. В его основе лежит общее понимание всех участников кластера, что успешным данный проект может стать только в случае наличия гибких, вариативных программ по работе с абитуриентами, их в первую очередь не познавательная, а ценностно-смысловая направленность, событийность,

возможность выбора для педагогов и школьников форм и способов участия, постоянный мониторинг результативности и др. Соответственно, в рамках данного этапа подготовки будущих педагогов приоритет отдается коммуникативным моделям, предусматривающим организацию взаимодействия, установление партнерских отношений в пространстве образовательного кластера.

Второй (вузовский) этап подготовки педагогов ориентирован на преодоление проблем, связанных с несоответствием результатов подготовки выпускников педагогических учреждений среднего профессионального и высшего образования новым требованиям к качеству школьного образования, выраженным в Федеральном государственном образовательном стандарте. Опросы работодателей Омского региона показывают, что неподготовленность выпускников педагогических программ они связывают с отсутствием достаточного количества часов на практику и стажировку, а также с отсутствием связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы.

Фокус-группы и интервью с преподавателями вузов добавляют к этому перечню претензий к качеству подготовки также слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность и недостаточное ресурсное оснащение образовательного процесса при реализации педагогических программ. Решению указанных проблем содействует организация социального партнерства ученых, специалистов, лидеров, работающих в области профессионально-педагогического образования, и работодателей, их привлечение к проектированию образовательных программ (бакалавриата и магистратуры) подготовки педагогических кадров и региональных квалификационных рамок в условиях профессионально-педагогического образовательного кластера. Разрабатываются программы бакалавриата, направленные на адресную поддержку разных категорий школ (образовательные учреждения, реализующие программы повышенного уровня, сельские, сетевые, профильные, малочисленные и др.). Активно идет процесс развития школьно-университетского партнерства через функционирование базовых школ и базовых кафедр, и представительств педагогического университета в муниципальных районах Омской области, разрабатываются программы непрерывной педагогической практики в образовательных организациях разного типа, в том числе в области культурной педагогической просветительской деятельности. Наиболее перспективными моделям подготовки педагогов на этом этапе выступают контекстно-компетентностные и исследовательские.

Третий (постдипломный) этап подготовки педагога, призван решить проблемы недостаточной эффективности механизмов привлечения на должность педагогических работников самых способных выпускников, низкой результативности системы профессиональной поддержки и сопровождения учителей в ситуации профессиональных затруднений. Основой деятельности кластера в этом сегменте выступает построение на основе изучения запросов педагогического сообщества программ непрерывного педагогического образования (повышения квалификации, профессиональной переподготовки, педагогической интернатуры и др.), а также реализация системы адресной

поддержки молодых педагогов, программ сопровождения выпускников в первые годы их профессиональной деятельности. Определенных успехов членам кластера удалось добиться в деле формирования открытого дискуссионного пространства педагогов региона посредством поддержки и развития общественных педагогических сообществ. Сплоченность регионального педагогического сообщества, согласованность ценностно-этических основ профессиональной деятельности – резерв повышения качества образования в регионе на всех уровнях: от дошкольного до подготовки кадров высшей квалификации. Таким образом, можно утверждать, что решению этих задач будет содействовать применение в качестве основы деятельности на этом этапе рефлексивных и психологически ориентированных моделей, обладающих потенциалом для развития профессиональной культуры педагогов, их самореализации в профессии.

Подводя итоги, отметим, что построение и реализация кластеров в педагогическом образовании дает новый импульс в повышении качества образовательных услуг, повышает мобильность обучающихся и педагогических работников, позволяет осуществить действенную профессиональную ориентацию учащихся старших классов. В итоге это создает условия для повышения конкурентоспособности молодого поколения в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, в рамках кластера в процессе совместной работы целенаправленно формируется не

просто группа профессионалов, а значимое сообщество вузовских и школьных преподавателей, работников дополнительного профессионального образования, представителей администрации – людей, думающих, находящихся в постоянном развитии и понимающих какие результаты подготовки сегодня необходимы каждой из заинтересованных сторон.

1. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин и др. М.: Логос, 2006. 208 с.

2. Беленов О. Н., Анучин А. А. Конкурентоспособность стран и регионов: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2011. 144 с.

3. Судьбы, связанные с Омским педагогическим: сб. биограф. информации / Ом. гос. пед. ун-т; сост. С. А. Талаева. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2015. 187 с.

4. Муниципальные лидеры образования: сб. ст. / сост. и отв. ред. З. А. Халюта. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2015. 144 с.

5. В Омской области учителей будут готовить со школьной скамьи // Учительская газета. URL: <http://www.ug.ru/news/16496> (дата обращения: 01.11.2015).

© Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б., 2015

УДК: 378.14

Л. И. Малашенко
L. I. Malashenko

О ФОРМИРОВАНИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

ON THE FORMATION OF TRAINING MODEL FOR MILITARY SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF HIGHEST QUALIFICATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Рассматриваются основные подходы к формированию модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в условиях военного вуза.

Ключевые слова: военное образование, Национальный университет обороны, подготовка офицерских кадров, научно-педагогические кадры, высшая квалификация, профессиональная подготовка, моделирование, образовательный процесс.

The article reflects basic approaches to the formation of training model for military scientific and pedagogical personnel of highest qualification in conditions of military educational institution.

Keywords: military education, National Defense University, preparing of officer shots, scientific and pedagogical personnel, highest qualification, professional training, modelling, educational process.

Сегодня, в условиях, сопряженных с обострением военно-политической и военно-стратегической обстановки в целом ряде регионов, развитием и возникновением новых кризисных ситуаций, возрастает роль Вооруженных сил как стабилизатора международного паритета защитника территориальной целостности и суверенитета государств мира. Соответственно растет и востребованность офицеров как руководителей военных структур и органов управления всех степеней от тактического до стратегического уровней. Исто-

рически сложившийся стереотип формирования офицерского корпуса как оплота армии сохраняет свою актуальность, но с учетом развития общества, глобальных экономических и интернациональных процессов требуется его трансформация и совершенствование.

Особое место в офицерском корпусе страны занимают военные специалисты высшей квалификации – это офицеры, владеющие современными методами управления войсками, обеспечения, разрешения военных конфликтов как

с применением военной силы, так и другими, нетрадиционными способами, которые сегодня все чаще приобретают «гибридный характер». Способность умело совмещать военные и невоенные методы обучаемые должны приобретать в военных вузах и соответственно развивать в дальнейшей профессиональной деятельности.

История свидетельствует, что множество войн, в которых противники взаимно истощали свои силы, могли быть менее разрушительными, если в свое время руководители противоборствующих сторон могли бы быть более рассудительными в плане ограничения военных действий, уменьшения людских и материально-технических потерь. Большие войны людских ресурсов не жалели. Статистика фиксировала безвозвратные потери сотнями, тысячами, миллионами погибших. История войн знает немало примеров неоправданных потерь, когда целые части и соединения целенаправленно бросали на уничтожение противника, чтобы развить успех и достигать цели операции. Ресурсов было много, с потерями не считались.

Время изменилось. Ресурсы иссякают, пополняются слабо. Армии все больше формируются на профессиональной основе, когда качество преобладает над количеством. «Забрасывание шапками» давно ушло в историю. Военный руководитель мыслит иначе, он должен беречь ресурсы: людские, материальные, духовные. Он должен быть дипломатом и в то же время командиром, рассудительным и требовательным, уметь совмещать искусство дипломатическое с искусством оперативным.

Доставшийся Казахстану при распаде СССР «кусочек» системы военного образования включал в себя два военных вуза: общевоинское и пограничное училища. Эти вузы могли и реально обеспечивали качественную подготовку специалистов, но только по двум указанным направлениям. Охватить потребность других направлений военной подготовки они не могли. За сравнительно короткий исторический период была расширена сеть военных учебных заведений: открыта военная академия, военные институты сил воздушной обороны и радиоэлектроники, кадетский корпус и школа по подготовке младших специалистов. Тем самым была налажена подготовка офицеров новой формации [1, с. 2]. Национальный университет обороны как ведущий военный вуз страны, военные институты накопили определенный опыт организации образовательного процесса, совершенствование которого продолжается с учетом развития его научной составляющей.

Научно-исследовательская деятельность постоянного и переменного составов вузов направляется на оптимизацию учебного процесса, внедрение новых образовательных и информационных технологий, последних достижений в области военной педагогики и военной психологии.

Следует выделить главную задачу этого процесса, которая видится в отборе самого нужного и ценного из необъятного потока современной информации, а также в определении объема знаний, умений и навыков, приобретаемых офицерами в процессе обучения и применяемых ими в дальнейшей профессиональной деятельности. Научный подход к формированию образовательного процесса становится важнейшим условием обеспечения качества подготовки офицеров в военных вузах [2, с. 7; 3, с. 4].

При этом следует ориентироваться на корректировку старого принципа «учить тому, что нужно на войне»: «учить нужно так, чтобы выпустить способного и перспективного военного специалиста высшей квалификации». Исторический опыт показывает, что привычные способы боевых действий, оправданные в войнах XX столетия, сегодня требуют существенной корректировки. Все большее значение приобретает термин «специальный»: специальные войска, специальные операции, специальные задачи, специальное назначение [4, с. 3]. Возрастает необходимость взаимодействия войск регулярной армии с другими войсками и воинскими формированиями, в том числе с силами территориальной обороны.

В этих условиях следует критически применять положения действующих руководящих документов по ведению боевых действий.

Современная военная наука уже опровергает такие устоявшиеся понятия, как, например, признание основными видами боя наступление и оборону. Противник давно «поумнел», он не ходит в лобовые атаки и не бросается наперерез танкам с импортными противотанковыми ружьями, он сидит в засаде и ждет пока танк выйдет на открытое место и превратится из мощного огневого средства в удобную мишень. Стирается и четкое определение фронта. Фронт теперь везде или его нет вообще, противник повсюду, наступать некуда и не на кого. Его (противника) надо найти и обезвредить. Поэтому и рассматриваются наряду с классическими нетрадиционные, не прямые, невоенные методы разрешения вооруженных конфликтов.

Вместе с тем исторический опыт учит не разрушать, а совершенствовать и развивать старые, испытанные методы ведения и обеспечения боевых действий. Это подтверждается и практикой кампаний федеральных сил на Северном Кавказе, что было учтено при составлении учебных программ специальных военных дисциплин, а также при открытии новых кафедр Национального университета обороны: сил воздушной обороны, ракетных войск и артиллерии, материально-технического обеспечения [5, с. 64].

Стратегический анализ типового высшего военного учебного заведения, характерного для Казахстана, России и других стран Организации договора о коллективной безопасности, показывает, что военный вуз сегодня должен стать не только и не столько межведомственным, а и международным образовательным центром. Сила любого государства заключается в его способности отстаивать свои национальные интересы, обеспечить национальную безопасность и, как показывает современная обстановка, одну из ее важнейших составляющих – военную безопасность – основную сферу ответственности Вооруженных сил.

Любое государство не может существовать в современном мире, не создав условий для экономического и социального развития. В политическом аспекте это политика долгосрочного совершенствования государственной системы [6, с. 5]. Планировать защиту государства должны офицеры высшего звена, основными задачами подготовки которых являются: знание тенденций развития современных способов вооруженной борьбы, тактических приемов, особенностей информационного обеспечения боевых действий;

умение применять современные информационные технологии для эффективного планирования и применения войсковых формирований, воздействия на информационную среду противника.

В зависимости от современных задач подготовки офицерского состава корректируется миссия военного вуза, которая, с одной стороны, заключается в подготовке военных управленцев, способных принимать эффективные решения и оптимально их реализовывать, обладающих государственным мышлением, владеющих методикой проведения анализа военно-политической и военно-стратегической обстановки, прогнозирования их развития, умеющих мобилизовать личный состав на выполнение задач в любых условиях, знающих несколько иностранных языков и военную науку. С другой стороны, – в подготовке военных научных кадров, владеющих методикой проведения научных исследований, умеющих правильно формулировать научные проблемы и задачи, знающих современные технологии решения научных задач, способных к саморазвитию и самосовершенствованию. При этом выпускник военного вуза совмещает в себе военную подготовку и научную квалификацию.

На основе миссии современного военного вуза можно сформулировать его цель: формирование эффективной системы подготовки военных научно-педагогических и командных кадров высшей квалификации, базирующейся на принципе интеграции образовательной и научной деятельности; создание условий для формирования научных школ с целью развития фундаментальных и военно-прикладных исследований, опытно-конструкторских работ, научно-технических и технологических разработок с практической реализацией результатов деятельности.

Задачи военного вуза: формирование у обучаемых необходимых компетенций; организация и проведение научных и научно-технических исследований по военной и военно-технической тематике; обеспечение целевой подготовки магистров и докторов PhD; внедрение новой модели подготовки научно-педагогических кадров; выполнение требований, определенных присоединением страны к Болонскому процессу; организация взаимодействия военного вуза с ведущими зарубежными военными вузами; проведение активной кадровой политики; создание общеузовского информационного ресурса.

Таким образом, современный военный вуз должен соответствовать единому образовательному пространству, обеспечивать внедрение передовых технологий обучения и проведения военно-прикладных исследований, обеспечивать устойчивое комплектование высококвалифицированными специалистами согласно потребности Вооруженных сил. Военный вуз должен стать интеллектуальным, инновационным органом (мозговым центром) армии и обладать достаточным научным потенциалом.

Научная работа в военном вузе строится в два уровня: научно-исследовательская работа, выполняемая постоянным составом, и научно-исследовательская работа, выполняемая магистрантами и докторантами.

Международное сотрудничество военного вуза осуществляется в целях расширения международных связей, обмена опытом и вхождения в мировое рейтинговое образовательное пространство.

Для достижения должного уровня военного вуза необходимо решить проблемы, имеющие место быть на сегодняшний день: профильная магистратура военного вуза в ряде стран ОДКБ решает те же образовательные задачи, что и «видовые академии»; темы магистерских и докторских диссертаций не в полной мере соответствуют наиболее острым проблемам вооруженных сил и направлены, как правило, не на развитие военной науки, а на простоту их защиты; с учетом современных реалий требуют расширения спектры подготовки военных кадров магистратуры, адъюнктуры и докторантуры; фонды военных вузов не позволяют в полной мере создать полноценную лабораторную базу; оставляет желать лучшего уровень укомплектованности военных вузов учеными современного склада (в вузах, как правило, работают ученые старшего поколения); профессорско-преподавательский состав слабо владеет иностранными языками, не опирается на зарубежный опыт применения новых технологий обучения; отсутствуют тесные связи с ведущими зарубежными вузами; формирование профессиональных компетенций выпускника военного вуза не связывается с развитием его конкурентоспособности на международном уровне.

В качестве основных направлений решения названных проблем можно выделить: введение новых специальностей обучения, увеличение объема курсовой подготовки, создание дополнительных специализированных кафедр, формирование научно-экспериментальной базы.

Разработка модели подготовки офицеров высшей квалификации основывается на социальном заказе общества, а также особенностях организации образовательного процесса. В ней отражаются суть и содержание подготовки военного специалиста, которому кроме изучения базовых дисциплин обязательного компонента предоставляется право определения дополнительных предметов компонента по выбору. Это способствует развитию творческой личности, приобретению умения принимать самостоятельные решения, что является необходимым в будущей профессиональной деятельности военного специалиста.

Создание модели позволит достичь ожидаемых результатов (рис. 1).

Данная модель предполагает желаемое приближение к идее, согласно которой обучаемый одновременно овладевает учебным материалом и способами его освоения. Модель построена с опорой на опыт самих слушателей с учетом особенностей совершенствования профессиональной подготовки офицера, ее сущностных признаков и специфики (рис. 2).

Целостность и эффективность процесса подготовки военного специалиста достигается благодаря взаимосвязи и взаимообусловленности всех составляющих элементов модели, predetermined понятием профессиональной подготовки офицера высшей квалификации, а также с учетом влияния различных факторов деструктивного характера. В представленной модели содержание выступает в качестве системообразующего фактора. Основа модели подготовки военных кадров высшего звена базируется на ее составляющих элементах, которые, являясь равнозначными, в комплексе predetermined повышению эффективности самой системы обучения, а также развитие высших военных учебных заведений.



Рис. 1. Ожидаемые результаты подготовки офицеров высшей квалификации

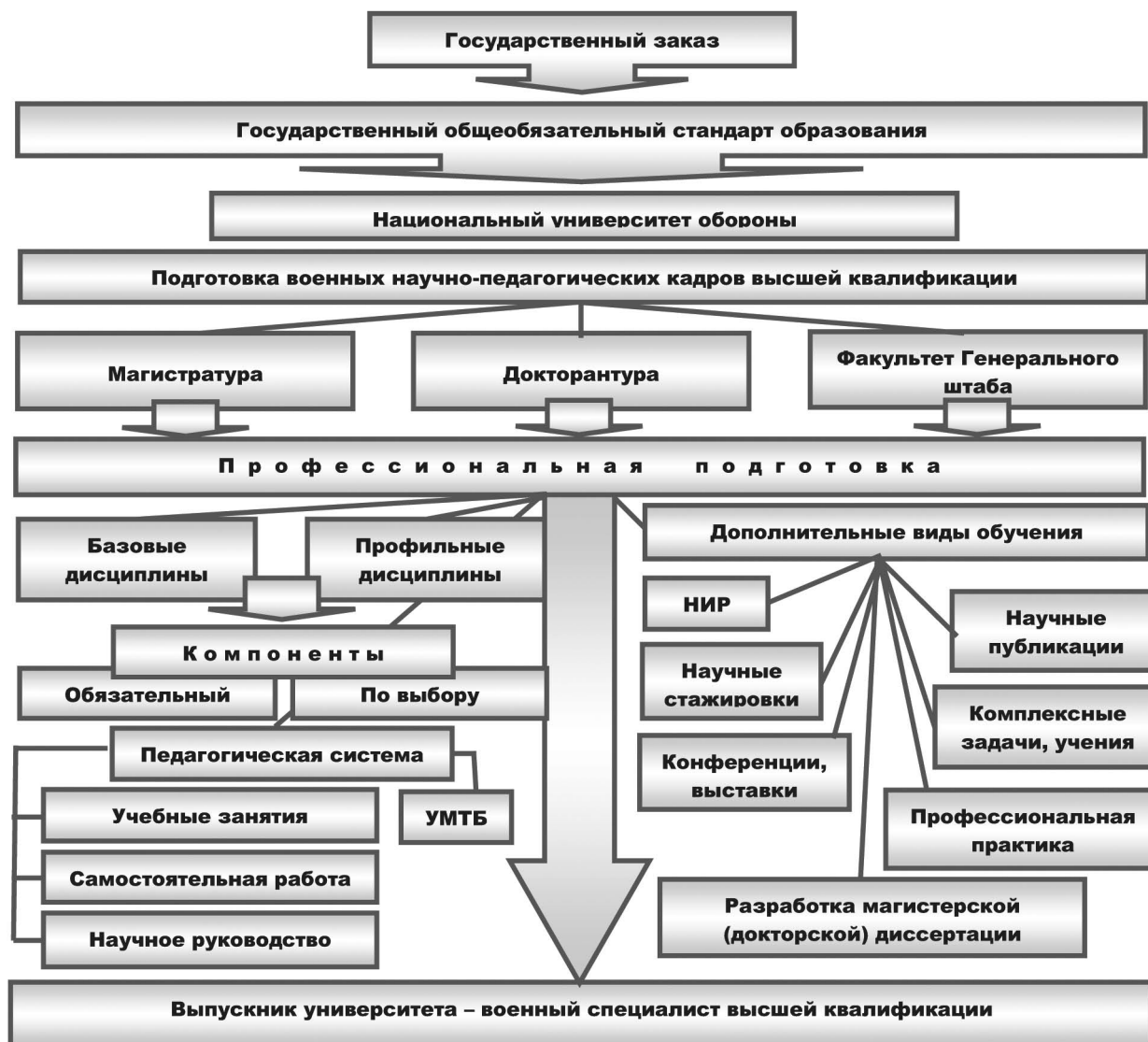


Рис. 2. Модель подготовки военных научно-педагогических кадров высшей квалификации

Усовершенствованный военный вуз – модель не только современного образовательного учреждения, но и центра научных исследований и разработок во всех направлениях обеспечения военной безопасности страны, включая исследования в области военного искусства, разработок перспективных видов вооружения, военной и специальной техники, информационно-разведывательно-ударных систем для формирования платформы, позволяющей проводить масштабные, превентивные, сетцентрические операции и военные действия группировками войск (сил) в военных конфликтах современности.

В результате Вооруженные силы получают военного специалиста, способного на научной основе решать вопросы совершенствования военной организации государства.

1. Тасбулатов А. Б. Совершенствование учебного процесса – необходимое условие улучшения качества подготовки военных специалистов для Вооруженных Сил // Вестник Карагандинского государственного университета. 2005.

2. Положение о высших военно-учебных заведениях Республики Казахстан. Алматы, 1996.

3. Круглов В. В. О вооруженной борьбе будущего // Военная мысль. 1998. № 5.

4. Александров В. И., Малашенко Л. И. Некоторые аспекты управления коалиционными группировками войск (сил) в современных операциях // Вестник Национального университета обороны Республики Казахстан. 2012. № 2.

5. Жаксылыков Р. Ф. Научно-педагогические основы подготовки офицеров высшей квалификации для Внутренних войск МВД Республики Казахстан: дис. ... канд. пед. наук. Астана, 2010. 135 с.

6. Жаксылыков Р. Ф. Совершенствование военного образования в свете современных реалий // Философия образования (Астана). 2012. № 4 (43).

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ЗАГОЛОВКА СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИИ (на примере статей студентов магистратуры)

Статья посвящена проблеме подготовки студенческих научных публикаций как неотъемлемой составляющей апробации магистерского исследования по иностранной филологии. На основе собственного опыта руководства научными публикациями студентов и рецензирования автор выявляет особенности формулирования заголовка студенческих научных публикаций по иностранной филологии. Кроме того, в статье проанализированы типичные ошибки, допускаемые студентами магистратуры филологических специальностей на этапе выбора заголовка научной публикации.

Ключевые слова: заголовок, иностранная филология, магистерское исследование, научная публикация, студент магистратуры.

В условиях интенсификации международного сотрудничества и необходимости установления подлинного межнационального диалога, уважения интересов и особенностей других народов особую актуальность приобретает изучение иностранного языка как средства межнациональной коммуникации. Удовлетворение социального заказа на овладение иностранным языком в значительной степени зависит от личности преподавателя, его компетентности. Одним из способов подготовки высококвалифицированных специалистов в области иностранной филологии является обучение студентов в магистратуре. Последнее способствует углублению теоретических и специальных знаний выпускника, овладению методами проведения научных исследований в определенной отрасли знания, развитию умений ведения научной и педагогической деятельности и, как следствие, повышению уровня профессиональной культуры будущего филолога. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 032700 «Филология» установлен перечень общекультурных и профессиональных компетенций выпускника магистратуры, определен круг профессиональных задач, к решению которых должен быть готов магистр иностранной филологии [1, с. 3–5].

Неотъемлемой составляющей подготовки магистров выступает проведение самостоятельного научного поиска по актуальным проблемам выбранной отрасли научного знания. Так, В. А. Семькин считает, что проведение научных исследований способствует восприятию студентами учебного материала сквозь призму поиска решения педагогических проблем, с которыми будущему специалисту придется столкнуться в профессиональной деятельности [2, с. 11]. В ФГОС ВПО за научно-исследовательской работой студентов закреплён статус обязательного раздела основной образовательной программы магистратуры, име-

CHOOSING HEADLINES FOR STUDENT SCIENTIFIC PAPERS (based on the articles of master students)

The article deals with the problem of writing student scientific papers as an essential part of the approval of Master's research. The author's experience of scientific supervision and reviewing student scientific papers helps to reveal the peculiarities of choosing their headlines. The typical mistakes in headlining made by Master's students in philology are analyzed.

Keywords: headlining, foreign philology, master research, scientific publication, student of magistracy.

ющего целью формирование общекультурных и профессиональных компетенций [1, с. 9]. Результаты научно-исследовательской работы должны быть представлены в виде рукописи магистерской диссертации. В одной из предыдущих публикаций мы детально осветили типичные ошибки в организации магистерского исследования по иностранной филологии [3].

Одним из показателей значимости научного поиска магистрантов выступает апробация результатов последнего. Как справедливо указывает П. И. Образцов, апробация исследования обеспечивает компетентную оценку и конструктивную критику оснований, методики и результатов работы [4, с. 130]. Как правило, апробация осуществляется в процессе выступления с докладом на научно-практической конференции, рецензирования работы или публичной защиты полученных результатов. Вместе с тем, на наш взгляд, одним из способов апробации магистерского исследования является также подготовка научных публикаций по проблеме исследования, поскольку публикация предполагает ознакомление широкого круга научной общественности с результатами поиска и, как следствие, обеспечивает максимальную корректность, состоятельность и компетентность оценки проведенного исследования. Опыт руководства научно-исследовательской деятельностью студентов магистратуры по иностранной филологии показывает, что будущие специалисты нередко сталкиваются с определенными проблемами в процессе подготовки научных публикаций.

Исходя из изложенного выше материала, цель статьи – выявить особенности формулирования заголовка студенческих научных публикаций по иностранной филологии.

Студенты магистратуры зачастую публикуют результаты своего исследования либо в форме статьи, либо в форме тезисов. Как замечает Г. Х. Валеев, тезисы представляют собой краткое изложение основных положений сообщения

без системы доказательств, аргументации и фактического материала [5, с. 122]. Статья же, раскрывая узкую проблему, ограниченное число вопросов исследовательской работы, должна иметь определенный завершённый характер. В ней должны быть представлены гипотеза, система доказательств и результатов исследования [5]. По мнению А. Н. Мороховского, тезисы имеют информационно-реферативное назначение [6, с. 252].

Практика консультирования студентов позволяет определить следующие различия между статьей и тезисами как формами научной презентации результатов исследования:

- 1) тезисы имеют гораздо меньший объем, чем статья;
- 2) тезисы характеризуются меньшим уровнем теоретизирования по сравнению со статьей;
- 3) в тезисах приводятся только полученные результаты научного поиска;
- 4) тезисное изложение, как правило, не предполагает определения направления дальнейших научных поисков;
- 5) уровень цитирования и ссылок при тезисном изложении гораздо ниже, что напрямую связано с отсутствием необходимости долгого теоретизирования.

Важнейшим элементом статьи (тезисов) является *заголовок* (название), который отражает аспект научного поиска студента магистратуры и служит для научной общественности своеобразным «индикатором» того, насколько статья интересна и актуальна. Мы полностью разделяем мнение Д. И. Фельдштейна о том, что в теме научной работы должна отражаться решаемая проблема, должен быть понятен ее научный смысл и значимость [7, с. 6].

В процессе написания научной статьи студент, как правило, уже имеет «на руках» определенный теоретический или практический материал, нашедший отражение в тексте магистерской работы. Иными словами, при подготовке статьи (тезисов) магистрант должен отталкиваться от текста публикации. Таким образом, заголовок статьи или тезисов целесообразно формулировать после написания основного текста работы. Следует отметить, что речь в данном случае идет об окончательной формулировке названия.

Формулирование названия может существенно облегчить четкое определение автором конечной цели публикации (зачем подготовлена данная работа, какой аспект исследуемой проблемы она освещает и т. д.). Как правило, цель и сфера научной работы зачастую определяют заголовок публикации, поскольку отражают все «реперные точки» исследовательского поиска – составляющие названия. Формулированию названия статьи также, на наш взгляд, будет способствовать выделение ключевых слов – терминов, отражающих смысловое наполнение статьи.

Если статья освещает особенности реализации определенного явления в пространстве части «исследовательского поля», то автор обязан отразить в заголовке исследовательский материал. Исследовательский материал отражают, на наш взгляд, следующие типы заголовков:

• **явление в рамках материала:**

- вымышленные имена собственные в контексте фэнтезийных представлений Дж. Роулинг;
- образ детектива в рассказах о Шерлоке Холмсе;

- развитие жанра философского диалога в произведениях «Мэн-цзы» и «Чжуан-цзы»;

- проявление языковой личности переводчика в украинском и русском вариантах романа Дэна Брауна «Ангелы и демоны»;

- функционирование реликтовых явлений в карибском варианте английского языка;

- Religious Symbolism in William Blake's «Songs of Innocence and of Experience»;

• **реализация явления на материале (примере) чего-либо:**

- библеизмы как средство создания комического (на материале рассказа О. Генри «Дары волхвов»);

- лингвистические аспекты гендерных стереотипов женщины на материале украинских и английских СМИ;

- образ ведьмы в английской литературе (на материале трагедии У. Шекспира «Макбет»);

- особенности перевода реалий на материале произведений Ф. С. Фитцджеральда;

- социолингвистические особенности молодежного сленга (на материале современной англоязычной прессы);

- Metaphorical means of expressing time in science fiction (based on science fiction stories by Stephen King).

В случае необходимости детализации (пояснения) предмета исследования или проделанной работы студент магистратуры может вынести предмет поиска в заголовок и через двоеточие представить детализацию (пояснение). Приведем примеры подобных заголовков:

• **явление (предмет): пояснение поиска:**

- бельгийская франкоязычная литература: современное состояние развития;

- метафора и ирония в системе художественных средств интерпретации: постановка проблемы;

- прецедентный текст: «чужое» слово для выражения скрытого смысла;

- English as universal means in Ukrainian – Chinese communication: variations and common features;

- Negation in English: a diachronical respective (XVI–XX centuries);

- The origin of English slang: historical background.

Если студент магистратуры работает над решением методической проблемы, то научная статья может отражать следующие аспекты проблемы исследования, а именно:

• **сущность (особенности) формируемого явления:**

- лингвострановедческий подход к изучению иностранного языка в отечественной школе;

- общая характеристика англоязычной грамматической компетенции учеников начальной школы;

- общая характеристика языковой интерференции как барьера в обучении английскому языку;

- особенности креативности будущих учителей английского языка;

- сущность и структура англоязычной социокультурной компетенции учеников средней общеобразовательной школы;

- юмор как отражение английского менталитета;

• **средство формирования (его особенности):**

- опорные схемы в обучении младших школьников грамматике английского языка;

- ролевая игра как средство формирования интереса младших школьников к изучению английского языка;
- средства стимулирования познавательного интереса младших школьников на уроках английского языка;

• **результаты (ход) экспериментальной работы:**

- использование метода проектов в формировании социокультурной компетенции учеников в процессе изучения английского языка;
- использование текстового песенного материала на уроках английского языка;
- методика преодоления языковой интерференции при обучении учеников средней школы английскому языку как второму иностранному.

Заголовок статьи (тезисов) должен четко отражать то, чем занимался автор, какой аспект проблемы исследовал и к каким выводам пришел соискатель. Проведенный анализ научных публикаций магистрантов показал, что заголовки нередко не несут абсолютно никакой информации о специфике научного поиска. К подобным заголовкам относим, в частности, заголовки, содержащие следующие слова и словосочетания:

• **о некоторых аспектах** (непонятна сфера поиска):

- о некоторых особенностях развития английской драмы в эпоху Возрождения (из заголовка следует, что речь пойдет не обо всех особенностях, а только о некоторых; непонятно, почему автор решил исследовать избранные особенности и на каких критериях основывался отбор);

• **роль** (термин банален, так как все объекты играют роль):

- о роли предмета «иностраный язык и культура» в средней школе Великобритании и США (непонятно, что будет исследовать автор – потенциал дисциплины, особенности организации, факторы, влияющие на успешность освоения курса или что-то другое);

- роль аутентичных материалов в обучении иностранным языкам (обучение иностранным языкам является эффективным, если преподаватель опирается на пособия, подготовленные носителями языка);

- роль социокультурного компонента в преподавании иностранного языка: постановка проблемы (преподавание иностранного языка неотделимо от преподавания культуры страны изучаемого языка, поэтому социокультурный компонент будет играть определенную роль);

• **к вопросу** (проблеме) (непонятны предмет и результаты поиска):

- гендерные особенности дифференциации в современном английском языке: к вопросу об искоренении сексизма (не совсем понятна связь между дифференциацией как филологическим аспектом и сексизмом как общественным явлением);

- к вопросу о фонетических особенностях английского разговорного языка (непонятен предмет поиска – выделение особенностей, градация по степени трудности для усвоения или что-то другое);

- к проблеме фразеологической синонимии в современном английском языке (из названия невозможно установить, чем же занимался автор).

Анализ научных публикаций студентов и магистрантов также позволяет сделать вывод о том, что формулируемые

молодыми исследователями заголовки нередко характеризуются излишней тенденциозностью. Она проявляется в стремлении авторов уже в заголовке продемонстрировать успешность проделанной работы. Приступая к чтению научной статьи, читатель точно так же стремится проследить весь ход проделанной работы, уловить идею автора и сделать выводы. Он абсолютно не желает, чтобы его с первой же строчки (до ознакомления с текстом работы) убеждали в истинности позиции автора статьи. Таким образом, заголовок статьи должен отражать суть полученных результатов, а не отношение автора к ним. Ниже приведем примеры тенденциозных заголовков статей.

- Песня как эффективный метод изучения английского языка;

- Эффективные методы развития речевых навыков на иностранном языке;

- Эффективные приемы использования интерактивных технологий обучения в средней общеобразовательной школе.

Неотъемлемой составляющей подготовки магистерской диссертации выступает ознакомление научной общественности с результатами научного поиска. Такое ознакомление осуществляется посредством подготовки научных публикаций по проблеме исследования. Одним из ключевых элементов публикации выступает заголовок статьи (тезисов). Были выделены следующие особенности формулирования заголовка научных публикаций по иностранной филологии:

- 1) формулирование заголовка после написания основного текста работы;

- 2) определение сферы научной работы по иностранной филологии (филология / методика / профессиональное образование) и цели публикации (какой аспект хотим осветить);

- 3) выделение ключевых слов, характеризующих смысловое наполнение и особенности решения того или иного вопроса как части проблемы исследования.

Необходимо сказать, что наиболее распространенными ошибками при формулировании студентами магистратуры филологических специальностей заголовка научной публикации выступают низкая информативность и тенденциозность заголовка («запрограммированность» на успех).

Безусловно, материал статьи не исчерпывает всех аспектов проблемы подготовки студенческих научных публикаций по иностранной филологии. Перспективы дальнейших научных поисков в данном направлении видим в определении особенностей научного аппарата студенческих исследований в области филологии.

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 «Филология» (квалификация (степень) «магистр»). URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110321080916.pdf> (дата обращения: 13.05.2015).

2. Семькин В. А., Лебедчук П. В. Роль научно-педагогических школ в подготовке конкурентноспособных специалистов // Alma-mater (Вестник высшей школы). 2009. № 10. С. 9–15.

3. Мацько Д. С. Типичные ошибки в организации магистерских исследований по иностранной филологии // Вестник Омского государственного педагогического ун-та. Гуманитарные исследования. 2015. № 3(7). С. 146–150.

4. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : курс лекций. Орел : Изд-во Орлов. ун-та, 2002. 292 с.

5. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие [для студентов 3–5-х курсов пед. вузов по специальности 031000 «Педаго-

гика и психология»]. Стерлитамак : Стерлитимак. гос. пед. ун-т, 2002. 134 с.

6. Стилистика английского языка : учебник / А. Н. Мореховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст и др. Киев: Выща шк., 1991. 272 с.

7. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогика. 2008. № 6. С. 3–14.

© Мацько Д. С., 2015

УДК 378.2.

Г. П. Синуцына
G. P. Sinitsina

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЭКЗАМЕН: ПОДХОДЫ К СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИЮ*

В статье рассматривается проблема многоканального «входа» в педагогическую профессию и допуска к педагогической деятельности. Многоканальный «вход» через профессиональный экзамен. Основным оценочным средством является профессиональная задача сформулированная в формате обобщенной проблемной ситуации, решение которой требует проявления субъектом определенных личностных и деловых (профессиональных) качеств.

Ключевые слова: профессиональный экзамен, многоканальность, профессиональная задача, трудовые функции, трудовые действия.

PROFESSIONAL EXAMINATION: APPROACHES TO THE STRUCTURE AND CONTENT

The article discusses the problem of multichannel “introduction” to the pedagogical profession and admission to pedagogical activities. The multichannel “introduction” to the pedagogical profession comes true through professional examination. The basic evaluation means is a professional task set forth in the format of the generalized problem situation, the solution of which requires display of certain personal and business (professional) qualities of the subject.

Keywords: professional examination, multichanneling, professional task, labour functions, labour actions.

Осознание потребности решения кадровых проблем, а также проблемы повышения качества подготовки педагогов приводит к необходимости создания таких условий, при которых стало бы возможным привлечение к педагогической деятельности не только тех, кто получил педагогическое образование, но и тех, кто имеет педагогический талант, призвание и желание работать в сфере образования, но обучался в непедагогических вузах. Это порождает проблему многоканального входа в педагогическую профессию и контроля допуска к педагогической деятельности.

Сам по себе термин «многоканальность» предполагает вариативность сценариев решения проблемы. Подготовка к педагогической деятельности в вузе может осуществляться субъектом, имеющим общеобразовательную подготовку, среднее профессиональное образование, несколько первых курсов непедагогического бакалавриата или любое высшее образование, когда он приходит в магистратуру по направлению «Образование и педагогика». Охарактеризуем траектории «входа» в педагогическую профессию.

1. Первая траектория является традиционной и представляет сценарий, при котором субъект сразу после школы осознанно поступает в педагогический вуз и после его окончания, сдав профессиональный экзамен, получает

допуск к педагогической деятельности и успешно трудится. При этом он может остановиться в своей профессиональной подготовке на уровне бакалавриата, магистратуры или аспирантуры.

2. Вторая траектория «входа» в педагогическую профессию сводится к первоначальному освоению программы среднего профессионального образования по педагогическому профилю и продолжению обучения в педагогическом вузе с перспективами, аналогичными предыдущему сценарию. В этом случае при совпадении укрупненной группы направлений (специальностей) программы среднего профессионального и высшего образования у студента есть возможность ускоренного обучения в вузе.

3. Третья траектория заключается в следующем. Студент, который обучался на первых курсах непедагогического бакалавриата, имеет возможность, поменяв профиль, получить педагогическую профессию. В данном случае ему назначается академический консультант (тьютор), который разрабатывает индивидуальный учебный план студента и осуществляет сопровождение его академического продвижения по программе. Далее сдается профессиональный экзамен или может быть продолжено обучение по программам магистратуры или аспирантуры, также с выходом на профессиональный экзамен. При модульном построении основной профессиональной образовательной программы и закреплении вузами стандартизированных модулей, представленных в библиотечных ресурсах Министерства обра-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России. Проект № 3162).

зования и науки РФ, «перезачет» дисциплин в разных вузах не будет вызывать особых трудностей.

4. На профессиональный экзамен может также выйти выпускник магистратуры по направлению «Образование и педагогика», окончивший педагогический или непедагогический бакалавриат.

5. В педагогическую профессию можно «войти» и через систему стажировок, переподготовку. Данный сценарий реализуется в основном без участия вуза, и претендент получает допуск к педагогической деятельности через квалификационный экзамен, проводимый аттестационными комиссиями в Центрах независимой оценки и сертификации квалификаций, которые также могут создаваться при педагогических университетах [1].

Многоканальный «вход» в педагогическую профессию осуществляется через профессиональный экзамен. Профессиональный экзамен является одним из видов экзамена, организованного вузом. Его основное значение сводится к проверке сформированности у выпускника компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, оценке его способности и готовности грамотно осуществлять трудовые функции будущей педагогической деятельности. Описание этих трудовых функций представлено в профессиональном стандарте педагога.

Данный вид экзамена организуется вузом и должен стать завершающим компонентом комплексной итоговой аттестации выпускников. Поэтому субъектами экзаменационных испытаний в данном случае могут выступать бакалавры, магистры или аспиранты, не имеющие опыта профессиональной деятельности и планирующие в будущем работать в образовательных организациях. В настоящее время большинство магистрантов и аспирантов – это уже работающие педагоги, имеющие стаж и опыт профессиональной деятельности. Поэтому для них такой экзамен может быть необязательным; «быстрое» же продвижение в профессии им дает квалификационный экзамен, который может быть организован как для получения педагогом квалификационной категории, так и для предоставления допуска к особым условиям работы. Например, через собеседование или специально организованные для этого испытания претендента могут «допустить» к работе в статусной образовательной организации, с особой группой детей, на высокотехнологичном оборудовании и т. д. [1].

Квалификационный экзамен организуется в Центре независимой оценки и сертификации квалификаций педагогических кадров, и поэтому есть возможность для специалиста с непедагогическим образованием через систему стажировок и переподготовки выйти на этот экзамен. Выпускники же педагогического вуза без опыта самостоятельной профессиональной деятельности должны подтвердить свою способность и готовность заниматься педагогической деятельностью именно в рамках профессионального экзамена.

Основной целью профессионального экзамена является оценивание готовности выпускника педагогического вуза к работе в реальных условиях образовательного процесса, поэтому, помимо преподавателей вуза, на экзамене должны присутствовать и принимать активное участие работодатели, представители управлений образованием, образова-

тельных организаций среднего профессионального и общего образования, методисты и др. Они также принимают активное участие в отборе содержания профессионального экзамена, его структурировании, выборе экзаменационных заданий и др.

Следует согласиться с челябинскими учеными-педагогами в том, что условно структуру профессионального экзамена целесообразно разделить на две составляющих и соответственно им осуществлять оценивание. Первая составляющая экзамена – констатирующая [1]. Она представляет сводный накопительно-рейтинговый результат всей подготовки будущих педагогов в вузе, который формируется в виде портфолио студента (возможно электронного), включает его академические, творческие, спортивные и научные достижения, а также результат защиты квалификационной работы и государственного экзамена, если он предусмотрен. Особое место здесь занимают результаты учебно-профессиональной деятельности студента в рамках практик (видеозаписи учебных занятий, воспитательных мероприятий, организованных в период практики социальных акций, конспекты, отзывы о работе студента-практиканта и др.). Все эти сведения предоставляются экзаменационной комиссии для ознакомления и камеральной констатации успешности процесса подготовки. Портфолио может быть представлено на собеседовании, предшествующем квалификационному испытанию, и быть основанием для допуска к ним. В зависимости от выбранной процедуры, необходимо разработать требования к оформлению и (или) защите портфолио.

Вторая составляющая профессионального экзамена – это оценка непосредственного проявления компетенций студента при выполнении практического задания. Именно в этой части профессионального экзамена есть возможность оценить степень способности и готовности выпускника к выполнению трудовых действий, предусмотренных профессиональным стандартом.

Квалификация выпускника должна быть оценена в целом, комплексно в условиях профессиональной деятельности или максимально приближенным к ней.

Процедура оценивания квалификации подразумевает создание «мотивационной системы», или, иными словами, условий для проявления, раскрытия готовности применять знания и умения, осуществлять необходимые действия на рабочем месте, которые ведут к получению определенного результата (продукта) деятельности или являются содержательным наполнением процесса трудовой (профессиональной) деятельности. Интегративный характер оценивания приобретает только в том случае, если в качестве объектов оценивания выступают продукт или процесс деятельности. Эти объекты подразумевают создание ситуации, в которой актуализируются необходимая информация, умения, профессионально значимые личностные качества и становится возможным проверить их применение. Выполнение практических заданий отражает процесс деятельности, направленной на решение заявленных в ней проблем или ситуаций.

Разработка оценочных средств в виде практических заданий должна носить итерационный характер, что обеспечивает их валидность и подразумевает включенность в их создание представителей академического, профессионального сообществ и самих испытуемых. Экспертиза

с участием разных заинтересованных сторон и апробация на выборке испытуемых требуют корректирования содержания оценочных средств, ведущего к окончательной итерации, которая, в свою очередь, должна пересматриваться через определенный промежуток времени (от года до пяти лет) на предмет актуальности и соответствия предмету и объектам оценивания.

Важными особенностями организации профессионального экзамена являются:

- открытость, что подразумевает свободный доступ претендента к экзаменационным заданиям и критериям их оценки;
- ориентация на самостоятельность претендента в выборе заданий и контекстов их выполнения;
- конфиденциальность обсуждения результатов экзамена экзаменационной комиссией и обсуждения представленных вариантов экзаменационных заданий.

В научно-педагогической литературе высказываются различные точки зрения относительно содержания, структуры и форм проведения профессионального экзамена. Например, в зарубежной практике, в частности, в Японии, учителя принимаются на работу по результатам экзаменов очень давно. Процедура проведения и содержание экзаменов различны в разных департаментах, но, как правило, экзамен состоит из теста по двум специализированным предметам, а именно педагогического теста (теория и методика обучения) и теста по базовому предмету, а также интервью и практических заданий. В последние годы в дополнение к традиционной процедуре несколько департаментов образования разнообразили содержание экзаменационных тестов и ввели новые критерии и новые процедуры отбора, ориентированные на учет личностных качеств соискателей и их опыта [2].

Аналогичный подход к структуре аттестационной процедуры педагогических кадров существует и в отечественной практике. Такой же подход предлагается к разработке оценочных средств в рамках модулей основных профессиональных программ прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры.

Для нас представляет интерес подход петербургских ученых, которые оценивают различные компетентности через решение субъектом соответствующих задач. Такое понимание компетентностного подхода может обуславливать как разработку содержания профессионального экзамена на стадии «входа» в профессию, так и содержание квалификационного экзамена в период аттестации. Структуру профессионального экзамена образует профессиональная задача, сформулированная в формате обобщенной проблемной ситуации, решение которой требует проявления субъектом определенных личностных и деловых (профессиональных) качеств.

Основной единицей стандарта профессиональной деятельности педагога являются трудовые функции, представляющие собой интегрированный и относительно автономный набор трудовых действий, осуществляемых в педагогическом процессе. Необходимые для осуществления профессиональной деятельности трудовые функции могут быть представлены совокупностью профессиональных задач, которые отражают изменения в профессиональной

деятельности учителя, происходящие под влиянием социокультурных факторов, проявляются в новых функциях, новых профессиональных ролях, в способности:

- реализовывать образовательную программу в соответствии с особенностями контингента обучающихся;
- проектировать образовательный процесс, направленный на достижение целей образовательной программы;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ;
- создавать среду реализации образовательной программы (образовательную среду образовательной организации, предметную среду учебной дисциплины) и использовать ее возможности в образовательном процессе;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование для успешной реализации образовательной программы [3];

Таким образом, содержание профессионального экзамена ориентировано на выявление сформированности компетенций, необходимых для решения профессиональных задач (осуществления обобщенной трудовой функции профессиональной деятельности), а именно:

- когнитивной компетенции, предполагающей использование совокупности знаний;
- функциональной компетенции, характеризующейся совокупностью умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;
- личностной компетенции, отражающей наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Во время проведения профессионального экзамена претенденты выполняют экзаменационное задание, которое конструируется на основе базовых единиц стандарта профессиональной деятельности – трудовой функции и представляет собой интегрированный и относительно автономный набор трудовых действий, определяемых педагогическим процессом. Для выбора претенденту предлагаются пакеты заданий, ориентированных на выявление компетенций в решении профессиональных задач. Все задачи открыты для выбора и могут быть известны претендентам заранее, известными являются также и критерии оценки решений этих задач. Такая открытость заданий и знание критериев, по которым будет оцениваться результат работы претендента, соответствует современным тенденциям развития образования, в частности тенденции усиления гуманистической составляющей образования.

Объективность оценивания результатов экзамена подразумевает осуществление его квалифицированными экспертами на основании показателей и критериев, объективно значимых для качества выполнения деятельности. Важнейшим условием является взаимосвязь показателей и критериев с предметом оценивания (квалификация) и соответствующим ему объектом (продукт и/или процесс деятельности).

Подведение итогов процедуры оценивания может осуществляться на основании разработанных показателей и критериев с использованием дуальной оценки. Главное требование к показателям и критериям – диагностичность. Факт соответствия объекта оценивания установленным показателям и критериям (а следовательно, и наличие ква-

лификации) должен определяться любым экспертом объективно и однозначно.

На основании вышеизложенных требований к оцениванию экзаменационная комиссия должна сделать вывод о степени сформированности тех или иных компетенций и готовности выпускников к профессиональной деятельности. Формулируя заключение, комиссия должна учитывать и трудовые запросы будущего педагога, поскольку в настоящее время чрезвычайно широкий спектр видов образовательных организаций задает неоднозначные требования к работе. Поэтому заключение о допуске выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности должно носить уровневый характер и фиксировать условия, для которых подтверждена способность и готовность выпускника вуза выполнять свои трудовые функции.

Важным является вопрос статуса такого заключения, который возможно определить совместно с органами управления образованием и образовательными организациями. Понимая роль экзаменационного испытания, они будут заинтересованы трудоустроить в первую очередь выпускников, показавших наиболее высокую степень готовности к трудовой педагогической деятельности.

Таким образом, профессиональный экзамен является необходимым условием многоканального «входа» в педагогическую профессию. Его проведение можно условно разделить на три этапа:

1. Представление портфолио и оценивание его по определенным критериям.
2. Решение профессиональной задачи и оценивание варианта ее решения по определенным критериям.
3. Составление экспертного заключения, в котором отражена степень сформированности у выпускника педагогического вуза компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом.

1. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Профессиональный экзамен как компонент многоканального «входа» в педагогическую профессию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/120-15406> (дата обращения: 19.05.2015).

2. Пискунова Е. В. Японский опыт оценки профессиональной компетентности учителя // Письма в Эмиссия. Офф-лайн: электрон. науч. журн. 2005. январь – июнь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/985.htm> (дата обращения: 19.05.2015).

3. Аттестация педагогических работников: концепция экспертизы профессиональной деятельности учителя / А. Е. Бахмутский, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова и др. СПб.: Свое изд-во, 2014. 57 с.

© Сеницына Г. П., 2015

УДК 372.87

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ТАНЦЕВАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ ФОРМА КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ

Автор делает попытку осмысления педагогического процесса в танцевальном искусстве, исходя из задачи нравственного воспитания детей средствами хореографии. Рассматривается специфическая сторона коммуникации детей в танцевальном искусстве. Танец представлен как особый вид коммуникации, элементы которого играют значимую роль в развитии процесса нравственных взаимоотношений всех участников.

Ключевые слова: педагогический базис, танцевальное искусство, воспитание, морально-этические коммуникации.

Во все времена искусству как средству обучения, воспитания и развития личности придавалось особое значение. Без искусства сложно представить развитие эмоциональной сферы личности, становление ее нравственно-мировоззренческих идеалов, эстетическое воспитание и развитие человека и человечества в целом. Познание человеком мира через искусство, его творческая деятельность в сфере искусства стимулируют активность личности на основе ее врожденной тяги и стремления к красоте, к прекрасному, к идеалу, к совершенству и гармонии. Таким образом,

Д. О. Таланкин
D. O. Talankin

PEDAGOGICAL BASIS OF DANCE ART AS MORAL AND ETHICAL COMMUNICATION FORM OF CHILDREN

The author makes an attempt of analysis of the pedagogical process in the art of dance based on the task of the moral education of children through choreography. The specific aspect of communication of children in the art of dance is examined. The dance is presented as a special kind of communication, elements of which play a significant role in the development of the process of moral relations among all the participants.

Keywords: pedagogical basis, dance art, education, moral and ethical communication.

педагогический базис искусства предполагает рассмотрение деятельности, связанной с каким-либо видом искусства, с точки зрения целенаправленного воздействия педагога на обучаемого с целью его всестороннего и гармоничного развития и адаптации к современным социально-культурным условиям.

Искусство – это уникальный мир культуры, общения, взаимоотношений и самовыражения человека. Эмоциональное наполнение искусства, его чувственные начала, синкретизм и образность тождественны чувственному миру чело-

века. С раннего возраста ребенок способен ярко проявлять эмоции, искренне реагировать на пронизанную эмоциями и образными смыслами художественную культуру. Именно поэтому искусство является необходимым компонентом любой образовательной системы [1].

И. Ф. Волков отмечает, что, придавая жизненному опыту человека всеобщее значение и определенную направленность, искусство творчески воздействует на духовно-практическую жизнедеятельность человека. В своем исследовании автор говорит о том, что искусство воспитывает у человека способность видеть значительно больше, чем он обычно видит, воспитывает у него способность обнаруживать существенное, выделять характерное в непосредственно окружающей действительности и приводить характерное к соответствующему типу [2]. Главной особенностью в восприятии произведений искусства является то, что оно проживается человеком, его содержание лично присваивается каждым отдельным слушателем, зрителем, читателем как собственный чувственный опыт.

Принципы, на которых создается художественное произведение, – это принципы расширенного воспроизведения духовно-практического опыта человека, расширенного вплоть до конкретно-чувственной реализации человеческих стремлений к совершенству своего общественного и личного бытия. Будучи воспринятыми в процессе общения с произведением искусства, эти принципы формируют у человека принципы его собственной жизнедеятельности, направленной на совершенствование окружающей его действительности и на самосовершенствование, что является актуальным для успешного профессионального самоопределения подростка.

Педагогика искусства в XXI веке все более настойчиво заявляет о себе как сфера развивающего потенциала образования, актуализирующего роль культуры и искусства в воспитании духовно богатой, творческой личности. Для духовно-культурного и материального обустройства жизни современного общества необходима продуктивная деятельность людей, обладающих созидательными качествами творческой личности: социальной мобильностью, восприимчивостью к инновациям, творческой активностью, культурно-творческой инициативой, что связано с различными сферами творческой деятельности человека. К этим областям относятся научное, художественное, производственное творчество и т. п. В каждой области реализуется творческий потенциал человека, выступающий как система личностных характеристик, находящихся в сложном процессе взаимодействия, который мы рассмотрим на примере танцевального искусства

Социальное и коммуникативное значение танца как феномена человеческой культуры сложно переоценить, поскольку акт танца можно расценивать как обряд инициации, как интерпретацию кодов этнической, национальной или космополитичной культуры, как экспрессивный пластический акт самовыражения личности, как форму межкультурной коммуникации. Жест, движение, танец являются языком, возникшим задолго до появления письменной речи, являясь языком коммуникации, на котором люди общались и общаются друг с другом, с собой и с миром, в этом состоит коммуникативное значение танца. Социальное же харак-

теризуется культурно-досуговой и межличностной составляющей, с помощью которых происходит обмен этнической и эмоционально-чувственной информацией.

Зародившись еще на заре человеческой цивилизации, танец был естественной потребностью человека в выражении своего внутреннего эмоционального строя и чувства сопричастности окружающему миру, потребности в ритмических движениях, пластической формой освоения мира и организации пространства. Природная среда обитания человека влияла на формирование всей системы его пластического языка, при этом танец с момента своего возникновения был связан с жизнью и бытом людей.

Наиболее ранние формы ритуальных танцев, танцев-посвящений, танцев-поклонений на первый взгляд просты в своем исполнении, но их смысловая наполненность отличается глубоким символизмом и стремлением к праосновам природы и человека. Движения древних танцев выражают вечные архетипы мироздания: круг, квадрат, спираль, линию, точку. Данные древние символические формы, или пра-формы, лежат в основе более сложных архетипических элементов как в геометрическом (природном или архитектурном), так и во внутреннем пространстве человека. Архаичные танцевальные ритуалы не являлись продуктами свободного художественного творчества, а были необходимым элементом сложной системы взаимоотношений человека с миром [3]. Синкретизм танца отражал единство религиозно-практической организации общества, что находит воплощение в единстве структуры танца, включающего словесные, музыкальные, танцевальные, пантомимические, графические, живописные и скульптурные средства, где многообразие элементов олицетворяло эффективность обряда [4].

Художественно-творческая деятельность человека реализуется и распространяется в разнообразных формах – в видах искусства и его жанрах и формах, являющихся закономерно организованной системой. Танец следует отнести к пространственно-временным видам искусства, которые имеют также название синтетических или зрелищных. Чаще всего искусствоведы причисляют к ним театральное искусство, литературу, кино. Образы данного вида искусства обладают протяженностью, континуальностью, динамизмом, телесностью. С точки зрения применения знаковой системы в художественно-творческой деятельности определенного вида искусства танец наряду с музыкой и архитектурно-прикладными искусствами следует рассматривать как вид искусства, оперирующий знаками неизобразительного типа, не допускающими узнавания в образах каких бы то ни было реальных предметов, явлений, действий и обращенных непосредственно к ассоциативным механизмам восприятия. Сложная природа семоизиса языка танца позволяет отнести его и к виду искусства, применяющему и интерпретирующему знаки смешанного, изобразительно-неизобразительного характера, что свойственно синтетическим формам творчества. Аналогичным образом могут быть поняты союз декоративно-прикладного искусства с изобразительными искусствами или пантомимический синтез словесно-музыкального и актерско-танцевального искусств [3].

Танцевальное искусство, как особый вид дополнительно образования, является одним из наиболее востребован-

ным среди детей всех возрастов. Это происходит благодаря развитию морально-этической коммуникации. Уникальность этой коммуникации заключается в том, что ее участники во время занятий танцем переходят на более высокий уровень взаимодействия, обусловленный синхронизацией посредством включения в танцевальный процесс.

В современном мире научных технологий и компьютеризованного знания люди отключены от природных ритмов. Социальное пространство наполнено информационными потоками, которые не несут жизнотворческой силы. Ориентированный на победу в конкурентной борьбе, выгодные материальные вложения, проекты с высокими процентами, человек постепенно утрачивает чувство реальности, не испытывает необходимости в самовыражении и, как следствие, перестает осознавать себя неповторимой и уникальной личностью. Невозможность использовать свои внутренние, заложенные природой ресурсы приводит к эмоциональному дискомфорту, утрате физического здоровья. Не имея фиксированного положения в социально-культурном пространстве и устойчивой направленности действий, современный человек пребывает в состоянии хаотической активности.

В мире, лишенном четких жизненных ориентиров, важно уметь сохранять чувство уверенности и комфорта. Это возможно только если человек способен соотносить собственное мироощущение с развивающимися вокруг него событиями, на которые он не всегда может влиять, и корректировать свое поведение в соответствии с меняющимися обстоятельствами. Эстетика – фон для развития когнитивного мышления.

Изначальным, основополагающим знанием о нашем существовании является телесное сознание. Кинестетическое восприятие формирует существенную часть индивидуальных особенностей, возникающих в результате опыта контактов с физическим миром. Все ощущения возникают как продолжение серии взаимодействий между телом и окружающей действительностью. Восприятие немислимо без движения, ощущения, чувствования и мышления, развивающегося в определенном социокультурном контексте.

Сознание можно рассматривать как процесс обозначения какого-либо существующего предмета или явления. Тело здесь видится как система взаимосвязей или форма, в пределах которой осуществляется наполнение значением. Без осознанного восприятия собственной телесности невозможно самосознание. Важнейшим условием признания себя является присвоение своего тела, его внутреннего и внешнего (социального и культурного) содержания.

Процесс обучения танцевальному искусству проходит через осознание тела, ощущения, реализацию чувств в пластике движения. Тело – это не то, что у нас есть, а то, чем мы являемся, посредством чего осуществляется наша ментальная активность, это материальное воплощение нашей души, нашего духа, наш путь к индивидуальности. Основываясь на ощущениях, мы структурируем опыт о самих себе, о внешнем мире и действуем в соответствии с этим представлением.

Танец способствует развитию осознанного восприятия телесности. Овладевая танцевальной техникой, человек

начинает чувствовать свое тело как прекрасно работающий тонкий механизм, позволяющий раскрыть многие возможности. Одновременно тело воспринимается и как инструмент сознания, который совершенствуется и духом, и душой. Тело соединяет Я и внешний мир – оно становится местом взаимопроникновения пространств, энергий, вещей, переживаний.

Сущность танца связана с процессуальной природой, движением. Движение – многогранный меняющийся процесс. Танец – это рисунок движений, их композиция. Движение как коммуникативный элемент танца – это образ, означающий экспрессивный момент, но это также и отточенный концентрированный опыт взаимодействия человека с миром, опыт отношений [5].

Коммуникация, в отличие от общения, специфична тем, что несет смысловой и идеально-содержательный аспекты социального взаимодействия. В практической деятельности (в том числе и педагогической), говоря о коммуникации, мы предполагаем передачу чего-либо и восприятие. Действия, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие, называют коммуникативными. Основная функция коммуникации – достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента. При анализе и описании коммуникации различают: коммуникацию в широком смысле как одну из основ человеческой жизнедеятельности и многообразные формы рече-языковой деятельности, не обязательно предполагающие наличие содержательно-смыслового плана; информационный обмен в технологически организованных системах (в этой своей ипостаси коммуникацию исследуют футурологи); мыслекommunikацию как интеллектуальный процесс, имеющий выдержанный идеально-содержательный план и связанный с определенными ситуациями социального действия; экзистенциальную коммуникацию как акт обнаружения «Я» в «Другом» [6].

Исследование проблемы коммуникации между детьми в танцевальном коллективе приводит к пониманию того, что их деятельность в вышеупомянутом коллективе заключена в музыкальное пространство. Это пространство, по Р. Арнхейму, включает в себя непрерывный мелодический поток, который делится таким образом, что даже самый короткий интервал между отдельными частями является достаточно сильным средством, способным превратить связываемые части в самостоятельные. При этом осуществляется метаморфоза пространственных характеристик во временные и наоборот. Таким образом, танец может быть воспринят как определенный визуальный образ (одномоментный), однако существующий как цельная структура [7, с. 92–94].

В процессе занятий танцевальным искусством в хореографической студии коммуникативная сторона может быть представлена как диалог. При этом мы подразумеваем диалог мысленный, как субъект-субъектный, так и диалог субъекта с квазисубъектом («Я – Другой»). Во втором случае возникает уникальный «...невозможный ни реально, ни в аутокоммуникации тип общения, играющий важную роль в развитии самосознания личности, помогающий ей смотреть на себя чужими глазами и оценивать себя судом друга» [8, с. 236].

Для успешного протекания процесса морально-этической коммуникации детей в хореографическом коллективе необходимы несколько условий, среди которых: грамотное воздействие педагогов, т. е. компетентный персонал, представляющий свою цель и задачи, способный не только преподавать танец, но и воспитывать в детях чувство уважения, взаимопонимания и помощи друг другу; непосредственно интерес самих воспитанников, подкрепленный действиями педагога, поскольку незаинтересованный ребенок не станет воспринимать информацию, которую он считает скучной и ненужной; привлечение старших групп для живого образного примера, что усиливает силу действия одновременно первого и второго факторов, описанных выше. Таким образом, педагогическим базисом танцевального искусства как морально-этической формы коммуникации детей является процесс морально-этической коммуникации детей средствами хореографии, содержание, формы и методы, направленные на развитие танцевального искусства. Мы считаем дальнейшие исследования в области танцевального искусства как фактора формирования морально-этической коммуникации детей актуальными для современного общества, исходя из того, что детский танец приобретает все более растущую популярность во всех своих проявлениях и формах, его влияние на формирование морально-этического базиса ребенка играет одну из ведущих ролей в сфере дополнительного образования.

УДК 37.02

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены актуальные вопросы совершенствования профессиональной подготовки студентов экономических специальностей в учреждениях среднего специального образования, посредством внедрения и использования интерактивных форм проведения занятий, востребованных новой образовательной ситуацией.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, интерактивные формы, познавательный процесс, эффективность, обучение.

Главной задачей современного среднеспециального профессионального образования является развитие личности, которая готова качественно жить и успешно действовать в обществе. Другими словами, студент должен не только получить теоретические знания, но и овладеть определенными навыками, умениями действовать в конкретных жизненных ситуациях, планировать собственную жизненную стратегию и нести личную ответственность.

1. Ильинская И. П. Использование педагогического потенциала искусства в образовательном процессе начальной школы // Педагогический потенциал искусства: материалы Междунар. науч.-практ. конф./отв. ред. Н. Ю. Сергеева. Чебоксары, 2009. Ч. 1. С. 84–88.

2. Волков И. Ф. Теория литературы: учеб. пособие для студентов и преподавателей. М.: Просвещение: Владос, 1995. 256 с.

3. Дьяконова Л. Т. Танец как феномен культуры // Общество. Среда. Развитие (Тerra Humana). 2011. № 3. С. 155–158

4. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Л.: Искусство. Ленинградское отделение, 1972. 440 с.

5. Храпова В. А. Танец в современном мире // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2012. № 10. Т. 3. С. 34–36.

6. Новейший философский словарь // Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/New_Dict/351.php (дата обращения: 05.06.2015).

7. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.

8. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.

© Таланкин Д. О., 2015

*В. М. Федоров
V. M. Fedorov*

FEATURES INTERACTIVE FORMS OF TRAINING IN ECONOMIC DISCIPLINES IN INSTITUTIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

In this article there were discussed actual questions of improvement professional training students of economic specialties in the institutions of secondary special education, through the implementation and use of interactive forms of training demanded by the new educational situation.

Keywords: teaching activities, interactive forms, educational process, efficiency, training.

Многие методические инновации, используемые в преподавании экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования, связаны сегодня с применением интерактивных форм обучения. Слово «интерактив» образовано от слова “interact” (англ.), где “inter” – взаимный, “act” – действовать. «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обуче-

ние – это прежде всего диалоговое обучение. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях «учитель – ученик» или «учитель – группа учащихся (аудитория)». При интерактивном обучении диалог строится также на линиях «ученик–ученик» (работа в парах), «ученик – группа учащихся» (работа в группах), «ученик – аудитория» или «группа учащихся – аудитория» (презентация работы в группах), «ученик – компьютер» и т. д. [1, с. 125].

Интерактивная форма проведения занятий – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет учащимся не только получать новое знание, но и развивать свои коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение. Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку школьников, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности [2, с. 211].

По сравнению с традиционными формами проведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и студентов: активность педагога уступает место активности студентов, а задачей педагога становится создание условий для инициативы.

Интерактивные методы обучения являются одним из наиболее важных средств совершенствования профессиональной подготовки студентов в учреждениях среднего профессионального образования. Результаты многих исследований установили, что использование интерактивных методов является самым эффективным путем обучения, способствующим оптимальному усвоению нового и закреплению старого материала. Применение интерактивных форм проведения занятий по экономическим дисциплинам решает следующие задачи:

- формирует интерес к экономическим знаниям;
- насыщает социальный опыт студента путем переживания конкретных экономических ситуаций;
- учит формулировать собственное мнение и уважать альтернативную позицию, слушать других людей;
- развивает самостоятельную и творческую деятельность студентов [3, с. 155].

Для решения воспитательных и учебных задач преподавателем среднеспециального учебного заведения могут быть использованы следующие интерактивные формы:

- круглый стол (дискуссия, дебаты);
- метод «морфологического анализа»;
- метод паратеатра;
- мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака);
- деловые и ролевые игры;

– case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ);

– мастер-класс.

В процессе преподавания экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования считаем важным предложить использование следующих методов.

Метод морфологического анализа. Этот метод разработал Фриц Цвики, известный американский астрофизик. Цель метода – выделить наиболее важные параметры конкретной проблемы, а затем изучить соотношения между ними. Данный метод направлен на то, чтобы использовать все имеющиеся альтернативы, которые может дать многомерная модель.

Метод паратеатра. Технология данного метода предусматривает исполнение ведущим трех ролей: сценариста, режиссера и менеджера. Сцена задается сценаристом. Как режиссер, ведущий инструктирует актеров, распределяет роли и, учитывая, как развиваются ситуации, как сценарист моделирует ту или иную сцену. Как менеджер ведущий должен выполнить следующее: сделать очевидными промахи обучаемых; продемонстрировать возможные отрицательные последствия; дать возможность обучаемым апробировать решения, на которые в жизни они бы не отважились; сделать наглядными удачные ходы обучаемых, чтобы развить потенциальный успех в действительный. Ведущий может одобрительными репликами подсказывать правильность хода.

Метод разыгрывания ролей. Этот метод применяется в основном при рассмотрении ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, а также при изучении тем, касающихся совершенствования стиля и методов руководства.

Метод дискуссии. Традиционно дискуссия рассматривается как диалог, деловой спор, свободное обсуждение проблем. Назначение дискуссии заключается в поисках истины посредством сопоставления и столкновения разных точек зрения. Кроме этого, дискуссия является мощным средством соединения теории с практикой и методом формирования интегральных знаний и развития навыков творческого мышления, инструментом отшлифовки идей и выработки убеждений.

Метод полемики. Цель полемики – не достижение согласия, а победа над другой стороной, утверждение собственной точки зрения. Средства, употребляемые в полемике, не обязательно должны быть настолько нейтральными, чтобы с ними соглашались все участники. Каждый из них применяет те приемы, которые находит нужными для достижения победы, и не считается с тем, насколько они соответствуют представлениям других участников полемики о допустимых приемах и средствах.

Методы круглого стола. Эта группа методов объединяет около полутора десятка разновидностей учебных занятий, в основе которых лежит принцип коллективного обсуждения проблем. Методы круглого стола можно объединить в следующие группы:

1. Учебные семинары.

Межпредметные. На занятие выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в разных аспектах. На семинар

могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий. Между слушателями распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Такой семинар позволяет расширить кругозор обучающихся, способствует комплексному подходу к оценке проблем.

Проблемные. Перед изучением каждого раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела. Накануне обучающиеся получают задание отобрать, сформулировать и объяснить сущность проблемы. На семинаре в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара дает возможность выявить уровень знаний слушателей в определенной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

Тематические. Эти семинары готовятся и проводятся с целью акцентировать внимание обучающихся на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах.

Ориентационные. Предметом обсуждения на этих семинарах являются новые аспекты известных тем, способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официальные материалы, директивы.

Системные. Проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемый курс или тема.

2. Учебные дискуссии. Они могут проводиться: по материалам лекции; по итогам практических занятий; по проблемам, предложенным самими слушателями; на основе событий и фактов из практики изучаемой сферы деятельности; по публикациям в печати.

Учебные дискуссии закрепляют знания; увеличивают объем новой информации; помогают выработать умения спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

3. Учебные встречи за круглым столом. Для слушателей бывают чрезвычайно полезны в познавательном отношении периодические встречи за круглым столом со специалистами – учеными, экономистами, деятелями искусства, представителями общественных организаций, учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений, государственных органов и др. Перед каждой такой встречей преподаватель предлагает слушателям выдвинуть интересующую их тему и сформулировать вопросы для обсуждения. Отобранные вопросы передаются гостю круглого стола для подготовки к выступлению и ответам. Одновременно на круглый стол могут быть приглашены несколько специалистов, занимающихся исследованием данной проблемы. Чтобы заседание круглого стола проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить слушателей на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения.

Таким образом, использование методов интерактивного обучения в преподавании экономических дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования повышает уровень развития продуктивной деятельности на основе взаимодействия всех участников образовательного процесса, обмена информацией и действиями между ними, сотрудничеством, совместным принятием решений в атмосфере взаимопонимания и уважения.

1. Смолин А. Б. Методы интерактивного обучения. М.: Дрофа, 2002. 276 с.

2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 2004. 355 с.

3. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2009. 376 с.

© Федоров В. М., 2015

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ПОИСК ОПТИМАЛЬНОЙ МОДЕЛИ «ВХОДА» В ПРОФЕССИЮ*

В статье рассматриваются практики реформирования профессионального педагогического образования, происходившие в конце XX – начале XXI века в России и ряде зарубежных стран. Обосновывается тезис о необходимости разработки гибкой модели ориентации на педагогическую профессию с использованием лучшего опыта развитых стран и адаптированного к современным условиям опыта недавнего прошлого. В работе приводятся результаты современных педагогических и социологических исследований, подтверждающих необходимость повышения престижа педагогической профессии, использования материальных и иных стимулов. Автором проанализирована практика деятельности педагогического класса ОмГПУ, как возможной модели профессиональной ориентации и отбора современных школьников.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная ориентация, профессиональный отбор, реформа образования, социальный статус, педагогическая деятельность.

Необходимость накопления и увеличения человеческого капитала, адекватного новым социокультурным условиям, делает образование гарантом стабильности государства и условием развития культуры и общества. Еще Фридрих Фребель писал, что существуют эпохи, когда образование становится в центр общественного интереса. Время предъявляет к нему главные требования со стороны будущего [1, с. 11]. Ориентация на будущее присуща компетентностному подходу, определяющему в качестве результата образования умение решать проблемы, жизненные и профессиональные задачи. Истоки компетентностного подхода можно увидеть в теории П. Бурдье, центральным звеном которой является понятие «культурный капитал», который накапливается через чтение книг, образование, посещение музеев, театров. Накопление культурного капитала индивидуальный процесс, в отличие от процесса развития компетенций, при котором необходим компетентный учитель. В исследовании М. Барбера, М. Муршед сделан вывод: «опыт лучших систем школьного образования свидетельствует, что решающую роль играют три фактора: 1) надо, чтобы учителями становились подходящие для этого люди; 2) следует дать им подготовку, которая позволила бы повысить эффективность преподавательской работы; 3) необходимо обеспечить условия, при которых каждый без исключения ученик получил бы качественное образование» [2, с. 10]. Первым условием исследователи называют отбор людей, подходя-

THE REFORMING OF TEACHER TRAINING SYSTEM IN RUSSIA AND ABROAD: SEARCH OF THE OPTIMAL MODEL OF "INTRODUCTION" TO THE PROFESSION

The article examines the practices of the professional pedagogical education reforming that took place in the late XX – the early XXI centuries in Russia and several foreign countries. It substantiates the need of developing a flexible model of orientation to teaching profession with the help of the best practices of the developed countries and the recent past experience adapted to modern conditions. The paper presents the results of modern pedagogical and sociological studies proving the necessity of increasing the prestige of teaching profession and applying material and other incentives. The author analyzed the practice of the pedagogical category of OSPU as a possible model of career guidance and selection of contemporary pupils.

Keywords: pedagogical education, career guidance, professional selection, education reform, social status, educational activity.

щих для педагогической деятельности, а в тексте работы указывают на необходимость привлечения на педагогические специальности лучших выпускников школ. Зарубежные исследователи указывают на то, что необходимость профессионального отбора связана с усложнением профессиональной педагогической деятельности [3]. В условиях снижения статуса профессии педагога в России эти задачи для педагогических учебных заведений представляются сложновыполнимыми. В работе Е. П. Белозерцева, теоретика профессионально-педагогического образования, приводятся данные опроса абитуриентов педагогических вузов в конце 1980–начале 1990 г. В качестве мотива выбора профессии они называли: интерес к предмету – 70 %; осознание способности к педагогическому труду – 46 %; семейные традиции – 70 %; участие в конкурсах – 33 %; влияние времени – 8,5 %; престижность профессии – 6,8 % [4, с. 90]. Таким образом, уже в начале перестройки, когда негативные процессы в образовании и обществе еще не проявились, наблюдалось снижение социального статуса педагога.

Проблема повышения престижности профессии педагога в мире была актуализирована в 1960 г. В актах, принятых на специальной конференции ЮНЕСКО 1966 г., подчеркивалось, что среди различных факторов, влияющих на положение учителей, особое внимание нужно уделить заработной плате, поскольку в современных условиях другие факторы, в том числе авторитет в обществе и уважение к профессии учителя, в значительной степени зависят от их экономического положения. В документах зафиксировано, что заработная плата учителей должна:

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Минобрнауки России. Проект № 3162.

- соответствовать значению педагогической деятельности, а следовательно, и самих учителей для общества;
- быть по меньшей мере соразмерной заработной плате, выплачиваемой лицам других профессий, требующих аналогичной или эквивалентной квалификации;
- предоставлять учителям средства, обеспечивающие им самим и их семьям удовлетворительный уровень жизни, дающий возможность повышать свою квалификацию путем продолжения образования и повышения культурного уровня [5].

На международных конференциях по образованию (1975 и 1985 г.) отмечалось, что улучшение качества подготовки работников образования является одним из существенных факторов его развития и важным условием любого нововведения в образовании. Итогом реализации этой политики стала рекомендация ЮНЕСКО о положении учителей, принятая в 1996 г. Это первый специальный международный документ, обосновывающий приоритетную роль учительства в развитии образования, регламентирующий их профессиональное и социально-экономическое положение, в нем подчеркивается личная и коллективная ответственность учителей за образование учащихся и необходимость их постоянного самообразования. С 1996 г. страны мира должны регулярно представлять отчеты о юридическом и фактическом выполнении ее положений. Внимание к подготовке учителей на международном уровне было развито многими национальными системами образования. Несмотря на широкомасштабную международную деятельность, поднять социальный статус учителя в России пока не удалось, поэтому проблема профессионального отбора для педагогических учебных заведений остается нерешенной. Результаты приема и обучения по педагогическим направлениям подготовки, а также данные о трудоустройстве выпускников соответствующих программ свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. Эта проблема была актуализирована и в Концепции поддержки развития педагогического образования 2014 г., где одним из трех направлений планируемых изменений, стала проблема «входа» в профессию.

Выбор профессии – процесс сложный во все времена и во всех профессиональных стратах. В профессиональной подготовке педагогических кадров он имеет специфику, учитывая, что в мире функционируют две модели педагогического образования: в ряде стран она развивается как самостоятельный сегмент профессионального образования (Россия, Китай), профессиональная подготовка будущих учителей в большинстве европейских стран и США осуществляется по параллельной, последовательной и альтернативной модели.

Система профессиональной подготовки в Англии и США является многоуровневой, продолжительность обучения 4–5 лет. Параллельная модель обучения включает в Англию три, в России и США четыре года полного обучения учителя и является первой ступенью образования. Такое обучение обеспечивают в России педагогические университеты и институты, в Англии – педагогические колледжи «общего»

профиля. Во Франции – высшие нормальные школы, в Дании такой тип образования реализуют университетские колледжи. Учителей начальной школы в Нидерландах в рамках данной модели готовят колледжи высшего профессионального образования, их насчитывается около 40, курс обучения в колледжах длится 4 года. Несмотря на то, что данный вид профессиональной подготовки имеет самую длинную историю, можно отметить как общую тенденцию, что число педагогических колледжей Англии, США и педагогических университетов и институтов в России в последние десятилетия сокращается.

Последовательная модель в Англии и США включает 3–4 года обучения по предмету специализации (первая ступень), затем еще 1 год профессионально-педагогической подготовки, только после этого выдается сертификат об окончании курса. Такое обучение обеспечивается в технических педагогических колледжах, художественных педагогических колледжах, художественных педагогических колледжах, педагогических отделениях университетов. В России данный тип подготовки осуществляется в классических университетах на 2–3 курсах обучения. В Нидерландах подобная модель образования для выпускников университетов используется на одногодичных курсах педагогической подготовки, которые оканчивает 1 из 20 учителей, остальные 19 – выпускники колледжей высшего профессионального образования. Последовательная модель педагогического образования получила распространение во Франции. В различные типы профессиональных педагогических учебных заведений поступают после окончания бакалаврского курса (2–3-летнего) или после окончания первой ступени университетского образования. Продолжительность получения педагогического образования в таком случае составляет 2 года, примерно 20 недель из этого срока составляет практика.

Помимо основных форм образования есть и альтернативные пути получения статуса квалифицированного учителя. В Англии это схема контрактного обучения учителей, схема лицензированного обучения учителей, схема обучения учителей, прошедших педагогическую подготовку в странах, не входящих в Европейское сообщество, школьные центры по начальной педагогической подготовке учителей (открытые согласно Закону об образовании 1994 г.). С февраля 1994 г. на курсы неполного рабочего дня по подготовке учителей для получения сертификата ведет прием студентов Открытый университет в Лондоне. В США действуют схожие альтернативные модели получения педагогического образования. В Дании начать работу учителем может любой желающий, даже без наличия специального педагогического образования, например в качестве помощника учителя (или даже учителя). В России альтернативными путями являются институты, факультеты, отделения вторых профессий, срок обучения в которых варьирует в зависимости от уровня первоначальной подготовки, он может длиться от одного до трех лет. Еще один путь получения педагогического образования (особенно для работающих в системе образования специалистов) – это окончание магистратуры педагогического профиля. В практике Омского педагогического университета ежегодно такие студенты составляют 10–15 % магистрантов.

С сентября 2010 г. в России введены стандарты третьего поколения, которые внедряют в общую практику обучения уровневую модель «бакалавр-магистр» и дифференцированную систему аттестации (кредитно-зачетная), построенные в логике компетентностного подхода. Стандарты подготовки учителя разработаны и в других странах, причем в ряде государств (например, США, Японии, Франция), помимо образовательных стандартов действует еще и система лицензирования. Оценка результатов и содержание образования подготовки педагогов в странах Европы и США уже несколько лет строится на основе педагогических компетенций, которыми должен обладать учитель, каждый блок компетенций отражает определенную сферу его профессиональной деятельности. Количество, набор, название этих компетенций в отдельных странах могут не совпадать, главное, что общим является толкование компетенций как синтеза знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности [6, с. 43].

Изучение современной образовательной практики в разных странах показывает, что в каждой из них получила развитие модель профессиональной педагогической подготовки, обусловленная национальными традициями, социальным статусом учителя, емкостью и подвижностью рынка педагогического труда. Но ни в одной из стран нет универсальной схемы оптимизации процедуры профессиональной ориентации, профессионального выбора, «входа» в профессию. Поэтому для решения задач концепции педагогического образования необходимо изучить как практики развитых стран, так и собственный опыт профессиональной сегрегации, профессиональной ориентации на педагогическую деятельность.

Свои способы решения проблем находят в педагогическом образовании Германии. Статус учителя в этой стране один из самых высоких в Европе, его труд оплачивается выше средней заработной платы в промышленности. Как государственный служащий учитель пользуется многими льготами. Пример Германии демонстрирует, что материальная поддержка и государственные гарантии являются самым главным фактором в общественном статусе профессии, но выбор учительской профессии у большей части студентов педагогических учебных заведений связан не только с финансовыми вопросами. Среди главных мотивов выбора профессии учителя у студентов педагогических колледжей Германии стоят: умение и желание работать с детьми и подростками, высокая оценка достоинств профессии, широкий выбор предметов для изучения. Материальные мотивы (заработная плата, отпуск, пенсионное обеспечение), как показывают опросы, отодвигались на второй план [7, с. 186].

Согласно закону об образовании Франции, с 1 сентября 1991 г. для работы на всех ступенях необходим диплом о высшем образовании, который можно получить после успешной сдачи экзамена в одном из педагогических институтов университетского типа (во Франции их 29) [8, с. 78]. Эти институты являются государственными учебными заведениями, связанными с одним или несколькими университетами. В 1986–1991 гг. в учебный курс университетов

для студентов, выбравших педагогическую специальность, был включен интегрированный курс по педагогическим дисциплинам. Для будущей педагогической деятельности во Франции необходимо иметь два диплома: об университетской подготовке и профессиональной пригодности. Первый выдается после 2–4 лет обучения и успешной сдачи экзамена по профилю специализации, вторым заканчивается практическая профессионально-педагогическая подготовка. Каждый из звеньев образования работает автономно, но между ними существуют нормативно определенные правила и тесная связь. При поступлении в университет нужно четко указать тип школы, в которой абитуриент хочет работать, от этого зависит набор изучаемых дисциплин, при собеседовании выясняется мотивированность абитуриента на профессию. Еще одной характерной для системы образования Франции чертой является подготовка педагогов непосредственно под заказ муниципалитета. Особенностью педагогического образования Франции является многообразие ее видов, вариативность, государственная поддержка и стимулирование даже тех, кто только готовится стать учителем. Учителюство обладает во Франции высоким социальным статусом, на что работает не только система материального поощрения, но и другие механизмы. Так, уже в годы учебы в педагогическом институте или нормальной школе студент выпускного курса становится государственным служащим и начинает получать заработную плату, за которую должен выполнять определенные требования: не пропускать занятия, не работать в других местах и т. д. Еще один интересный для России опыт связан с проведением общегосударственного конкурса на право занятия должности учителя школы, в котором могут участвовать даже студенты, за каждый успешно пройденный этап участники конкурса получают бонусы, а победители – пожизненное место в государственной школе, а значит, и все социальные гарантии [9, с. 130].

В Соединенном Королевстве Великобритании в результате реформ 1988, 1994, 1998 г. изменилось представление о содержании школьного и педагогического образования. Несколько лет в Британии дискутировался вопрос о выборе одной из двух моделей подготовки учителей: традиционной, сочетающей теорию и практику, и моделью ученичества, в рамках которой будущие учителя осваивают профессию в школе под руководством опытных педагогов. Победу одержали сторонники традиционной модели, но она претерпела серьезные изменения. В настоящее время для преподавания на всех ступенях школьного образования в Англии необходимо иметь статус квалифицированного педагога (Qualified Teacher Status). Образование должно строиться с учетом не только современного, но и перспективного духовного, культурного, умственного и физического развития учащихся. Что задает и новые цели педагогического образования – подготовить учителя-исследователя, рефлексирующего практика, ценностными ориентациями которого являются профессионализм и компетентность. Для оптимизации этого процесса разработана модель современного учителя, ценностными основаниями которой являются демократические, гуманистические и аксиологические принципы; осуществляется модернизация содержания образования с точки зрения углубления его ценностных значений, в этом контексте

те разрабатываются новые учебные планы и программы. Так как учитель невольно транслирует ученикам свои ценности, важно, чтобы они совпадали с ценностями школы и общества. В Британии к ним относятся «культура, индивидуальность, национальное сознание, интеллектуальные и академические ценности, мир, международное понимание, права человека, окружающая среда, гендерное равенство, антирасизм, труд, экономические ценности, здоровье, а также общечеловеческие ценности – толерантность, солидарность и сотрудничество (Values in Education 1996). В документе «Классификация учителя: профессиональные стандарты» закреплён национальный образ учителя. Учителя должны понимать и выполнять профессиональный кодекс британского учителя, «демонстрируя и внедряя в школьную жизнь ценности, отношения и поведение, которых они ждут от своих учеников».

Понятный и важный для нас опыт демонстрирует педагогическое образование в Китае, которое с 1950-х гг. строилось по образцу советской системы. Оно традиционно подразделяется на допрофессиональную и послепрофессиональную подготовку. Подготовку учителей осуществляют педагогические университеты и институты, средние педагогические училища и высшие краткосрочные колледжи. В 2002 г. в стране насчитывалось 430 педагогических училищ, 85 краткосрочных колледжей и 118 специализированных вузов. Соотношение количества учащихся в училищах – 601 тыс. человек, в вузах – 1541,6 тыс. человек. «Закон об учителях» (1993) впервые ввел обязательные требования к уровню образования учителей: для начальной школы достаточно окончить педагогическое училище, для средней школы необходимо иметь диплом не ниже высшего колледжа или вуза. Закон четко определил права учителей, значимые государственные гарантии, что повлияло на повышение статуса учителя. Подтверждением этого стали социологические опросы, согласно которым 73,94 % горожан не возражают, чтобы их дети избрали профессию учителя. Реформа педагогического образования в Китае продолжается, планируется повышение уровня всех учительских дипломов, что приведет к изменению традиционной модели подготовки учителей. Центральным звеном педагогического образования станут педагогические университеты, педагогические училища будут закрыты, а краткосрочные колледжи войдут в состав университетов [10, с. 387].

Российское педагогическое образование практически одновременно с западными странами вступило в полосу модернизации. На уровне теории и практических разработок уже в конце 1980-х гг. появились современные по тем временам (и даже сегодня) документы. Например, комплексная целевая программа «Учитель советской школы» 1987 г. Многие направлений программы совпадает с изменениями, которые в то время декларировали реформаторы в западных странах: непрерывное образование, совершенствование системы отбора абитуриентов, мотивированных на педагогическую профессию, единство всех звеньев педагогического образования, использование задачного подхода (т. е. практикоориентированность) при разработке содержания образования. В программе формулировались цели педагогического образования, они включали в себя описание социальной и профессиональной направленности

личности будущего учителя, творческой природы педагогической деятельности, отношений к учащимся, коллегам, родителям, его профессиональных качеств, ценностей, убеждений. Задавался подход к педагогическому образованию как целостному процессу, главный ориентир в содержании образования должен быть на развитие методологической культуры будущего учителя) [11]. Комплексная программа, не была реализована, став, скорее, ориентиром для научных исследований.

В качестве реальных шагов модернизации и развития непрерывного педагогического образования в России в 1990-х гг. стали создаваться учебно-научно-педагогические комплексы (УНПК), открытые в Барнауле, Волгограде, Ульяновске. Получили развитие три вида УНПК: комплекс на основе интеграции кафедры в центр подготовки, повышения квалификации для школ и дошкольных учреждений; УНПК в структуру которого входят вуз, НИИ, общеобразовательные школы. Третья модель объединяла в комплекс вуз, ИПКРО и школы. Эти комплексы решали региональные и вузовские проблемы (создание единой системы подготовки кадров под заказ системы образования, подбор мотивированных на педагогическую профессию школьников). Создатели таких комплексов указывали, что формальная интеграция отдельных звеньев системы образования в регионе не принесет эффекта без реальной государственной поддержки и единства финансирования без использования новых механизмов формирования образовательной политики и при отсутствии регионального педагогического сообщества, а главное, без изменений в содержании педагогического образования [12].

Изучение исследований по проблемам современного российского образования показывает, что ученые пишут о кризисе ценностных ориентиров отечественной школы (А. П. Валицкая, П. А. Гагаев, Л. И. Новикова, Н. Д. Никандров и др.), одновременно говоря о современном периоде как времени восстановления традиций отечественной общественно-педагогической мысли. А. П. Валицкая видит выход в культуротворческой переориентации образования. В. В. Кумарин для преодоления кризиса предлагает вернуться к природосообразности. Х. Г. Тхагапсоев обосновывает переход к культуроконтекстной и культуротворческой модификации образования. Многие исследователи поддерживают идеи Н. Д. Никандрова о необходимости увеличения дозы культуры в образовании. Это потребует, по мнению Е. В. Бондаревской, изменения представлений о личности, которая, помимо социальных качеств, наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономно, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции, пересмотра отношения к ученику как объекту – он становится субъектом образования и собственной жизни, эти изменения также являются отражением процесса гуманизации образования [13].

Реформа педагогического образования в России готовилась на протяжении всего переходного периода. Важным нормативным документом, направленным непосредственно на данный сегмент системы образования, стали программа модернизации педагогического образования, Приказ № 1313 Министерства образования РФ от 1 апреля 2003 г. «О программе модернизации педагогического образования», в кото-

рых заложена система мер по созданию механизма эффективного и динамичного функционирования педагогического образования в современных условиях. Основная задача модернизации педагогического образования состояла в его интеграции в мировое образовательное пространство, что потребовало:

- оптимизации структуры и совершенствовании организации профессиональной подготовки педагогов;
- совершенствования содержания и форм подготовки педагогов;
- достижения его конвертируемости;
- повышения методологического уровня преподавания и научно-исследовательской работы;
- обеспечения научного и учебно-методического обновления педагогического образования [12].

Часть направлений модернизации уже устарела, часть была выполнена, особенно в том, что касается материального обеспечения, внедрения технологических новшеств, частичного перехода на уровневую систему образования. Реформирование системы управления предполагало оптимизацию взаимодействия регионов и центра в вопросах функционирования педагогических учебных заведений всех уровней. Социальный аспект программы был связан с созданием системы трудоустройства выпускников педагогических вузов. Еще одним направлением программы стало поощрение и стимулирование сотрудничества как внутри российской системы педагогического образования, так и с коллегами из других стран.

Многие положения программы были разработаны В. А. Болотовым, в исследованиях которого с конца 1990-х гг. можно найти научное обоснование многих государственных решений. В качестве стратегических задач педагогического образования он выделял преодоление отставания системы педагогического образования от общих процессов обновления общеобразовательной школы, организацию его деятельности как опережающей по отношению к практической деятельности образовательных учреждений [14]. По отдельным направлениям модернизации в течение 10 лет после выхода исследования Болотова российское педагогическое образование действовало достаточно успешно. Но программа модернизации не смогла изменить главного – повышения статуса профессии в обществе. Как показывает опыт западных коллег, первым шагом в этом направлении должно быть достойное материальное обеспечение учителей, повышение их нормативного статуса (государственные служащие), только после таких мер можно проводить другие преобразования. Нам импонирует подход В. А. Бордовского, который отмечал, что нужно качественно новое педагогическое образование, которое позволило бы человеку не просто решать узкопрофессиональные задачи, а быть универсальным в освоении культуры и ее трансляции [15, с. 152].

В исследовании Е. И. Бражник приводятся слова французского компартивиста Jean-Michel Leclercq, отмечавшего, что европейские системы образования должны совместно реагировать на вызовы современности, руководствуясь принципами: признания права для всех; признания образования как национальной сферы, т. е. сектора, где необходимо минимальное вмешательство государства; обеспечения

качества образования; повышения квалификации учителей, адаптация их подготовки к современным условиям; развития европейского измерения в педагогическом образовании [16, с. 125]. Эти принципы не должны противоречить главной идее всех программ реформирования и теоретических концепций педагогического образования последних десятилетий. В их основе лежит задача повышение престижности педагогической профессии, привлечения к ней лучших выпускников школ, профессионалов из других сфер.

В разных странах накоплен опыт в этом направлении. В России широко использовалась практика создания педагогических школ, школ будущего учителя при педагогических институтах, педагогических классов в образовательных организациях. В гимназиях ФРГ преподаются курсы психологии и педагогики, открываются педагогические классы, где можно получить специальность воспитателя и учителя. В США молодые люди, имеющие склонность к педагогической профессии, объединяются в Ассоциацию будущих учителей, организующую семинары, летние лагеря и т. д. В Англии после поступления в колледж все студенты закрепляются за одной из школ согласно контракту, где работают в разном качестве (помощник учителя, тьютор). В условиях внедрения концепции развития педагогического образования, проблема выбора актуализирована, продолжается поиск оптимальных моделей профессионального самоопределения.

В Омском государственном педагогическом университете несколько лет действует проект «Педагогический класс ОмГПУ». Проект ежегодно привлекает новых партнеров: муниципальные районы Омской области, образовательные организации города. Отзывы педагогов и ребят, устойчивый контингент участников занятий педагогического класса, значительный процент из числа участников проекта, поступивших в ОмГПУ, показали, что у школьников есть интерес к тематике занятий, потребность в том, чтобы узнать больше о новых сторонах профессии учителя и педагогическом вузе, а в педагогическом университете имеется хорошая кадровая база, чтобы сделать эти занятия интересными и полезными для ребят. Реализация проекта «Педагогический класс ОмГПУ» позволит решить несколько задач: на уровне государства – сократить расходы на профессиональное образование граждан, так как если в вуз приходят люди, которые сознательно сделали свой выбор, то через несколько лет общество получит квалифицированных, увлеченных своим делом специалистов, профессиональная карьера которых будет развиваться успешно; на уровне общества – решить проблему наполнения школ хорошими учителями, способными к саморазвитию и сопровождать в этом процессе детей; на уровне Омского региона – решение проблемы нехватки новых педагогических кадров, владеющих новыми технологиями обучения и воспитания, любящими профессию; на уровне вуза – привлечение в профессиональное образование лучших выпускников, ориентированных на педагогическую деятельность, знакомых с профессией современного учителя, готовых к такой деятельности; на уровне личности – оптимизация процесса профессионального выбора, помощь в определении приоритетов дальнейшего обучения, успешная самореализация и выбор дела по душе.

Именно последний результат, скорее всего, самый значимый и несет в себе основу для государства и образования, потому что только при условии удовлетворения от процесса получения интересной для тебя профессии и последующей работы в этом профессиональном пространстве будет прирастать экономическая мощь государства, будет счастливо и благополучно общество, будет развиваться регион.

Изучение практики организации профессионально-педагогической подготовки за рубежом и в России показывает, что продолжается поиск новых форм профессиональной ориентации, привлечения в педагогическую сферу способных людей. Это предполагает развитие вариативных моделей педагогического образования, в том числе за счет организации в учреждениях общего образования, педагогических вузах структур, направленных на оптимизацию выбора профессии. Комплексные меры позволят повысить престиж профессии учителя, ее привлекательность для молодежи.

1. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования. М.: Изд-во МПСИ, 2007. 576 с.

2. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира: пер. с англ. // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

3. Дроботенко Ю. Б. Зарубежный опыт оценки компетенций педагогических кадров // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 92–95.

4. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

5. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования. М.: РГГУ, 1999. 282 с.

6. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в разных странах мира // Образование и общество. 2008. № 8. С. 43.

7. Образцова Л. В. Вузовская наука о современных тенденциях модернизации педагогического процесса в школе ФРГ // Материалы Международной научно-практической конференции, 28–29 мая 2008 г. Пятигорск: ПГЛУ, 2008. С. 186–191.

8. Владимирова С. В. Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров во Франции и России: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2001. 230 с.

9. Семенова Ю. И. Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 126–132.

10. Россия–Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Сравнительный анализ / отв. ред. Н. Е. Боревская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. 592 с.

11. Комплексная целевая программа «Учитель советской школы» общая концепция исследования. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. 40 с.

12. Лопаткин В. М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 150 с.

13. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д., 2000.

14. Болотов В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. Волгоград: Перемена, 2001. 290 с.

15. Бордовский В. А. Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования, СПб.: РГПУ, 1998. 179 с.

16. Бражник Е. И. Интеграционные процессы в современном российском образовании. СПб.: Изд-во БАН, 2001. 167 с.

© Чуркина Н. И., 2015

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАФЕДРЫ ВУЗА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье представлен и теоретически обоснован опыт организации сетевого взаимодействия профессиональных образовательных учреждений в Омском регионе на примере создания Регионального научно-образовательного центра «Интеграция». Дана характеристика особенностей организации сетевого взаимодействия в рамках некоммерческого партнерства, представлены цель, направления деятельности Центра, проанализированы его ресурсы, вероятные последствия и намечены пути минимизации возможных рисков.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, базовая кафедра, сетевое взаимодействие, интеграция, стратегии взаимодействия, ресурсы.

ORGANIZATION OF NETWORK INTERACTION BETWEEN THE DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION UNDER CONDITION OF REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

In this article on the basis of the analysis of the situation in the vocationally pedagogical education, connected with the realization of Federal State Educational Standards and theoretical ideas concerning network interaction as the innovative model of organizing the preparation of highly skilled specialists based on the integration of efforts, the experience of organizing network interaction between professional educational institutions in the Omsk region is represented, with the real example of the organized Regional scientific and educational centre "Integration". The characteristics of peculiarities of organizing network interaction within non-commercial partnership is given, the aim and the directions of activities of the Centre are presented, the resources, probable consequences are analyzed and the ways of minimizing probable risks are marked.

Keywords: vocationally pedagogical education, the department, network interaction, integration, strategies of interaction, resources.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. к педагогическим кадрам предъявляется требование быть способными решать задачи модернизации на всех уровнях образования, вызванное «...принятием профессиональных стандартов и усложнением социокультурной образовательной среды, связанной с динамичным развитием науки и технологий» [1]. В настоящее время ключевым показателем эффективности профессионально-педагогического образования и качества подготовки педагогов профессионального обучения становится степень ориентированности образовательных программ на рынок труда. Профессионально-педагогическое образование, как и любое другое, должно чутко реагировать на запросы рынка труда и ориентироваться на изменение ситуации. От педагогов профессионального обучения, кроме профессиональных компетенций, требуются способность к переобучению, универсальность, гибкость, умение работать в различных коллективах, быстро осваивать новые образовательные технологии.

Сегодня работодатель, а для вузов, осуществляющих подготовку по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям), – образовательные учреждения среднего профессионального образования (СПО), является заинтересованной стороной в определении целей, содержания и результатов вузовской подготовки педагогов профессионального обучения. В силу этого изменяется стратегия вузов по обеспечению выпускников таким образованием, которое бы

отвечало требованиям, предъявляемым к педагогам профессионального обучения в учреждениях СПО. Создание системы эффективного взаимодействия университета с работодателями, направленной на установление долговременного взаимовыгодного партнерства, становится в современных условиях стратегическим вектором обеспечения реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Существует и другой, не менее важный вектор в развитии системы профессионального образования: образовательные учреждения СПО не в меньшей степени, чем вуз, заинтересованы в организации взаимодействия с системой высшего образования (ВО), поскольку существует объективное обстоятельство: в условиях перемен возрастает необходимость постоянного совершенствования профессионализма профессионально-педагогических кадров учреждений СПО. Тем более, что на протяжении многих лет остается актуальной проблема отсутствия базового профессионально-педагогического образования у работающих в образовательных учреждениях СПО педагогов. По данным учебно-методических объединений по профессионально-педагогическому образованию и результатам исследований выявлены причины, обусловившие данное состояние:

- неудовлетворительный уровень заработной платы и низкий социальный статус профессии педагога;
- плачевное состояние материальной технической базы учреждений СПО;

– снижение престижа рабочих профессий среди молодежи;

– структурно-организационное однообразие сложившейся и законсервированной системы обеспечения педагогическими кадрами развивающейся рыночной экономики и др. [2].

В условиях реализации уровневой системы подготовки и ФГОС, имеющих компетентностную основу, вузы при подготовке специалистов по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям) переходят от приоритетов объемов подготовки к приоритету качества подготовки. При этом резко возрастает спрос на индивидуальную подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с запросами работодателей под специфику конкретного учреждения СПО, увеличивается доля профессиональной практической составляющей в содержании и организации образовательного процесса. Все это создает предпосылки для осмысления, поисков инновационных вариантов реализации профессиональных образовательных программ.

Традиционное обучение, основанное на бинарной методологии и знание-предмето-центристкой парадигме, ставит целью усвоение сложившихся взглядов, методов и правил, используя которые, можно эффективно работать в известных и повторяющихся ситуациях. Инновационное обучение имеет другие методологические основания, в частности гуманистические, направленные на человека. Оно призвано развивать способность обучаемых разрешать наиболее актуальные проблемы. Программы этого типа особенно эффективны для усвоения новых знаний взамен устаревших, для устранения пробелов в знаниях и умениях, освоения новых компетенций и получения новой квалификации педагогических кадров учреждений СПО. Как совершенно справедливо указывает И. И. Олейникова, для разработки инновационных обучающих программ необходимо прогнозировать возможные потребности в изменении профессионально-кадрового состава, учитывая будущие изменения во внешней среде, в системе управления и в технологиях деятельности [3].

Анализ состояния профессионально-педагогического образования [4] показывает, что существующая система подготовки педагогов профессионального обучения недостаточно использует принцип непрерывности профессионально-педагогического образования, не пользуется возможностями опережающего профессионального обучения. Все это оказывает слабое влияние на развитие личности педагога, использование ее творческой и профессиональной индивидуальности, не обеспечивает самореализацию.

Существенным потенциалом в решении проблем профессионально-педагогического образования обладает интеграция деятельности вузов и образовательных учреждений СПО. Одной из возможных форм этой интеграции является формирование сетей образовательных учреждений (организаций) с целью создания условий для повышения доступности и качества образования. Сетевая организация – это децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путем включения все новых и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придает данной форме гибкость и динамичность [5, с. 4]. Сетевая организация позволяет преодолеть автономность и закрытость учреждений,

организовать взаимодействие на принципах социального партнерства, выстраивать прочные и эффективные вертикальные и горизонтальные связи не столько между структурами на уровне учреждений, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами, когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой. Основным принципом образовательной сети является принцип сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие рассматривается как система, основным свойством которой является структурность – наличие многосторонних связей между всеми составляющими (компонентами, объектами, субъектами, элементами). Система связей позволяет разрабатывать, апробировать и предлагать профессионально-педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и организацию профессиональной подготовки при совместном использовании ресурсов [6; 7].

Интеграция является базовым понятием сетевого взаимодействия в образовании. Анализ научно-педагогических источников (А. П. Беляева, М. Н. Берулава, Л. Ф. Иванова, С. И. Корнеев, Ю. С. Тюнников, Н. К. Чапаев и др.) позволяет утверждать, что интеграция становится одной из важных проблем в педагогической теории и практике. Характерными признаками сетевого взаимодействия выступают отношения взаимной выгоды, «двусторонней полезности», лежащие в основе особого социального партнерства. Сетевое взаимодействие отличают такие характеристики, как объединяющая цель, множественность уровней взаимодействия, добровольность связей, множественность лидеров, независимость членов сети. Объединение образовательных учреждений в сеть на принципах распределенной деятельности позволяет реализовать преимущества сети и достичь синергетических эффектов в различных направлениях «дорожной карты развития» каждого из участников сети.

В психологии взаимодействия выделяются две стратегии: кооперация и конкуренция. Кооперативное взаимодействие предполагает посильный вклад каждого участника в решение общей задачи. Возникающие в ходе совместной деятельности отношения выступают средством объединения людей. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов. Сущностной характеристикой конкуренции в качестве стратегии взаимодействия является борьба за приоритет, которая в наиболее яркой форме проявляется в конфликте [8].

В. Н. Алексеев, анализируя функции сетевого взаимодействия с позиций управления, выделяет следующие: аналитическая (участники сети на всех этапах развития системы проводят анализ информации об окружающей среде), организационная (организация деятельности в сети и взаимодействия между ее участниками), информационная (создание и обеспечение информационных потоков внутри сети), контрольно-диагностическая (проведение мониторинга динамики развития), прогностическая (создание стратегии развития) [9].

Основанием для возникновения и становления сетей, как правило, являются культурно-образовательные инициативы.

Примером инициативы, давшей начало профессионально-образовательной сети, является создание в 2013 г. в рамках стратегии развития Омского государственного педагогического университета до 2018 г. Регионального научно-образовательного центра «Интеграция» при содействии Министерства образования Омской области и совета директоров образовательных учреждений СПО Омской области. Целью деятельности Центра является подготовка высококвалифицированных профессионально-педагогических кадров, востребованных отечественной и зарубежной наукой и образовательной практикой на основе интеграции научных исследований и образовательных программ ВО и СПО. Сегодня Центр на правах некоммерческого партнерства объединяет 23 образовательных учреждения СПО и ВО. Координационный совет, в состав которого входят представители от учреждений-партнеров, является коллегиальным органом управления Центром; оперативное управление осуществляет руководитель Центра. Почему для обеспечения сетевого взаимодействия была избрана форма партнерства? Сетевое партнерство, как известно, объединяет две парадигмы развития образовательных организаций: 1) расширение ресурса качества за счет распределенной деятельности; 2) взаимообмен ресурсами (материальными, интеллектуальными, кадровыми) на принципах соглашения равноправных сторон взаимодействия. Смысл и главная идеологическая основа сетевого партнерства заключается в повышении статуса согласованного действия (взаимодействия) для расширения ресурса качества совместной деятельности.

В различных источниках и нормативных документах выделяются следующие варианты сетевого партнерства: корпоративные сети, общественно-профессиональные объединения, ассоциации работодателей или организаций, сетевые сообщества и т. п. При организации деятельности Регионального научно-образовательного центра «Интеграция» был выбран вариант общественно-профессионального объединения.

Основные направления деятельности научно-образовательного центра «Интеграция» связаны с разработкой региональной модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений СПО и ВО, развитием теоретических и прикладных исследований по проблемам подготовки и переподготовки современного педагога профессионального обучения, организацией сотрудничества образовательных организаций ВО и СПО в области учебно-методической и научно-исследовательской деятельности, организацией и проведением международных и всероссийских научно-практических конференций, региональных семинаров и круглых столов по проблемам профессионально-педагогического образования с приглашением ведущих ученых и специалистов, оказанием консалтинговых услуг образовательным организациям высшего, среднего и дополнительного профессионального образования в области экономики, управления образованием и образовательными инновациями.

Деятельность Центра осуществляется в соответствии с планом, который ежегодно коллегиально разрабатывается и совместными усилиями реализуется.

В 2013 г. центр «Интеграция» начал свою работу с того, что выявил кадровое состояние профессионального обра-

зования в регионе и состояние системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров учреждений СПО. Один показатель, выявленный в ходе анализа состояния, стал ключевым для определения приоритетов в деятельности Центра: средний возраст педагогических работников учреждений СПО в регионе – 43 года; 46 % не имеют базового профессионально-педагогического образования. Все усилия Центра были направлены на решение задач по обеспечению качества подготовки профессионально-педагогических кадров, создание условий повышения их профессиональной компетентности. Приоритетными направлениями деятельности Центра на ближайшую перспективу были обозначены следующие:

- подготовка профессионально-педагогических кадров через магистратуру ОмГПУ, в частности, профессионализация руководителей образовательных учреждений СПО, подготовка управленческого резерва через целевое обучение на магистерских программах «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами в образовании» по направлению «Профессиональное обучение» (экономика и управление) при кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления;

- повышение квалификации и профессиональная переподготовка по программе «Профессиональное обучение» при кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления;

- проведение теоретических и прикладных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования через обучение в аспирантуре, институт соискательства, выполнение диссертационных исследований в магистратуре и выпускных квалификационных работ в бакалавриате по заявкам образовательных учреждений СПО;

- проведение различного рода конференций, форумов, семинаров по обсуждению и решению проблем профессионального образования;

- создание единого информационного пространства для качественной реализации совместных программ.

Все направления разрабатываются и реализуются в научно-образовательном центре «Интеграция» на основе сетевого взаимодействия.

Сегодня уже можно констатировать тот факт, что нарабатываемый опыт сетевого взаимодействия начинает давать свои результаты.

Существуют реальные контуры структуры взаимодействия партнеров по Центру. Своего рода системообразующим «ядром» научно-образовательного центра «Интеграция» стала кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления ОмГПУ, которая имеет статус базовой. Совместные программы деятельности партнеров Центра имеют отношение ко всем уровням и формам профессионализации педагогических кадров, начиная с профориентационных программ и заканчивая подготовкой высококвалифицированных кадров в аспирантуре и профессиональной переподготовкой и повышением квалификации.

В организации подготовки бакалавров профессионального обучения проектирование результатов и содержания образования осуществляется с обязательным участием

работодателей – руководителей образовательных учреждений СПО – на так называемой конференции работодателей, где фактически происходит определение вариативной части подготовки. Кафедра широко пользуется базами практик, предоставляемых образовательными учреждениями СПО; в свою очередь, преподаватели и мастера производственного обучения имеют возможность при кафедре пройти повышение квалификации; не имеющие базового профессионально-педагогического образования получить новую квалификацию по программе профессиональной переподготовки «Профессиональное обучение» или по программам ускоренного бакалавриата. Актуальные вопросы, требующие глубокого анализа сложившейся практики и изучения научных достижений, становятся содержанием повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, определяют во многом содержание вариативной части подготовки бакалавров и магистров по направлению «Профессиональное обучение». К таким вопросам относятся прежде всего вопросы, связанные с основаниями реализации ФГОС. Поэтому актуальна следующая проблематика: методология компетентного подхода и на ее основе проектирование образовательных программ, разработка карт компетенций, создание компетентностных моделей выпускников, проектирование оценочных средств, инновационные образовательные технологии, организация практик и т. п.

Магистерские программы по направлению «Профессиональное обучение» (экономика и управление) («Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании») благодаря политике Центра приобрели статус «магистратуры для взрослых». В большинстве своем на этих магистерских программах обучаются специалисты учреждений СПО, где они приобретают опыт исследовательской деятельности, осваивают инновационные образовательные технологии; все магистерские диссертации выполняются по заявкам образовательных организаций и защищаются с актом внедрения результатов; традиционно в работе государственных экзаменационных комиссий принимают участие непосредственно руководители тех учреждений, которые направили своих работников на обучение в магистратуру. Ежегодно ряды магистрантов пополняют сами действующие руководители образовательных учреждений СПО.

В Центре сложилась интересная с точки зрения интеграции содержания образования и реализации идеи непрерывности профессионально-педагогического образования практика так называемого обмена преподавателями, когда преподаватели базовой кафедры работают, например, в должности методистов в колледже, а высококвалифицированные преподаватели колледжа работают на кафедре, преподают цикл дисциплин и практикумов, связанных с производственным обучением.

Значимым событием в профессионализации, повышении профессиональной компетентности педагогических кадров профессионального образования региона, в представлении передового опыта широкой аудитории, в развитии общественно-государственных начал в управлении профессиональным образованием стала ежегодная научно-практическая конференция по проблемам професси-

онального образования, которую организует и проводит научно-образовательный центр «Интеграция». Доказательством авторитетности коллективных решений является тот факт, что конференция в развитии своего статуса прошла путь от региональной до международной. Конференция привлекает к себе внимание своими нетрадиционными формами организации совместной деятельности, глубокой практикоориентированной направленностью научных рекомендаций.

С 2014 г. Центр приступил к реализации еще одного совместного проекта учреждений СПО и ВО, ориентированного на развитие научно-исследовательской работы студентов и обучающихся, их интеграции в образовательное пространство региона. Этот проект получил название «Студенческий научный форум». Студенты вузов и обучающиеся колледжей и техникумов в совместной творческой деятельности разрабатывают социально- и профессионально-значимые для региона проекты, имеют возможность в интерактивной форме общаться с представителями власти, работодателями и предпринимательскими структурами, заявляют о себе и своем потенциале, обозначают свои карьерные устремления и планы, рассматривают варианты своего трудоустройства.

Во многом консолидации усилий через своего рода организацию сетевого взаимодействия способствует налаживание информационного обмена между партнерами. Научно-образовательный центр «Интеграция» имеет свою страницу не только на сайте ОмГПУ, но и на сайтах своих партнеров, что обеспечивает доступность и своевременность информирования, качественную проработку совместных решений.

Анализ ресурсной обеспеченности деятельности регионального научно-образовательного центра «Интеграция» показывает, что реализация направлений деятельности Центра обеспечивается прежде всего кадровыми и информационными ресурсами, ведется работа по систематизации и разработке учебно-методических и социальных ресурсов. Сложным остается вопрос о материально-технической и нормативно-правовой обеспеченности деятельности Центра. Это и многое другое создает риски. Опыт организации сетевого взаимодействия на примере научно-образовательного центра «Интеграция» свидетельствует о том, что наиболее вероятными рисками являются следующие:

– усиление конкуренции в системе профессионального образования существенно изменяет условия деятельности персонала, ведет к увеличению нагрузок, необходимости постоянно создавать новые и обновлять действующие программы, разрабатывать диагностический и контрольно-оценочный инструментарий и вызывает рост социальной напряженности в системе профессионального образования, выражающийся в такой форме протестного поведения, как сопротивление изменениям;

– неготовность руководителей образовательных учреждений к реорганизации и реализации сетевых программ требует дополнительных затрат на координацию усилий.

Для снижения вероятности негативных последствий и минимизации рисков нам представляется целесообразным обсуждение значимых вопросов на уровне реги-

она с публикациями и учетом мнений профессионального сообщества по обсуждаемым вопросам; поэтапность, преемственность и открытость проводимых преобразований; организация специальной подготовки руководителей к управлению образовательными учреждениями-партнерами в новых условиях; формирование системы мониторинга, ориентированного на анализ формирующихся механизмов взаимодействия, непрерывное отслеживание внешних условий, в которых эта деятельность осуществляется, а на этом основании – прогнозирование дальнейшего развития ситуации.

Все это, наряду с основной целью, во имя чего создавался Центр, определяет направления его дальнейшего развития.

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL: <http://www.profiok.com/files/fcp-obrazovanie-2020.pdf> (дата обращения: 29.11.2015).

2. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / под ред. Г. М. Романцева, В. А. Федорова, М. М. Дудиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 309 с.

3. Олейникова И. Н. Профессионально ориентированное образование как фактор развития человеческого капитала в организациях // Вестник Таганрогского института экономики и управления. 2014. № 1(19). С. 104–108; URL:<http://www.cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe->

obrazovanie-kak-faktor-razvitiya-chelovecheskogo-kapitala-v-organizatsiyah#ixzz3VUKtAJR4 (дата обращения: 29.11.2015).

4. Жученко А. А., Романцев Г. М., Ткаченко Е. В. Профессионально-педагогическое образование России. Организация и содержание: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 234 с.

5. Организация сетевого взаимодействия образовательных организаций, оказывающих услуги дополнительного образования: метод. рекомендации / автор-сост. Т. В. Широкорад. Мурманск: МОИПКРОиК, 2013. 69 с.

6. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 188 с.

7. Галковская И. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в муниципальном образовательном пространстве // Директор школы. 2007. № 2. С. 5–16.

8. Петровский В. А., Калинин В. К., Котова И. Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д.: РИО АО «Цветная печать», 1995. 88 с.

9. Алексеев В. Н. Сетевое взаимодействие субъектов образовательной деятельности как условие формирования гражданской компетентности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/113-11703> (дата обращения: 29.03.2015).

© Шипилина Л. А., 2015

УДК 378.1.

Д. В. Щукин
D. V. Shchukin

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ (E-LEARNING) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ, ПРИМЕНЕНИИ И ФОРМАХ

DISTANCE LEARNING (E-LEARNING) IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER SCHOOL: REVISITING CONTENT, APPLICATION AND FORMS

Статья посвящена рассмотрению технологии дистанционного обучения (e-learning) в образовательной среде высшей школы. В статье представлены формы дистанционного обучения, сформулированы основные компоненты среды центра дистанционного обучения вуза.

Ключевые слова: образование, вуз, технологии обучения, образовательная среда, дистанционное обучение (e-learning), программы обучения, инновации.

The article is devoted to consideration of distance learning (E-learning) technology in the educational environment of the higher school. The article presents forms of distance learning and formulates the main components of the university distance learning center.

Keywords: education, higher education institution, technologies of training, educational environment, distance learning (e-learning), programs of training, innovation.

Применение российскими вузами новых инновационных педагогических технологий, форм и методов обучения при подготовке современного специалиста для рынка труда стало «нормой» и «практикой» настоящего дня. Отечественные вузы, с одной стороны, стремятся не отстать от требований времени и потребностей развития страны, а с другой – ищут пути реализации и продвижения собственных учебных программ и расширения таким образом круга потенциальных потребителей образовательных услуг. Особый интерес

представляет дистанционное обучение (e-learning) как современный вид педагогических технологий ведения образовательного процесса и продвижения «продуктов» высшей школы на рынке образовательных услуг.

Старт официального развития дистанционного обучения в России был дан приказом № 1050 Министерства образования России от 30 мая 1997 г., позволяющий проводить эксперимент дистанционного обучения в сфере отечественного образования. В настоящее время данная сфера

регулируется Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» статья 16 «Реализация образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» [1].

Сегодня в России сфере развития дистанционного обучения уделяется пристальное внимание со стороны государства. Так, 26 декабря 2012 г. была создана Межведомственная рабочая группа по развитию электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в образовательных учреждениях. При Комитете Государственной Думы по образованию и науке действует экспертно-консультативный совет по вопросам электронного обучения, дистанционного образования и внедрению новых образовательных технологий и т. д. Стоит отметить и план мероприятий по развитию электронного обучения в России на период 2013–2015 гг. со следующими направлениями работ по данному вопросу:

- разработка программы развития электронного образования в России;
- реализация пилотных проектов в вузах и профессиональных образовательных организациях;
- развитие инфраструктуры электронного обучения;
- создание краудсорсинговой (экспертной) платформы по вопросам развития электронного обучения;
- профессиональная переподготовка и повышение квалификации в области использования электронного обучения [2].

Все это дает четкое понимание того, что дистанционное обучение занимает все большую роль в модернизации российского образования.

В рамках темы данной статьи обратим внимание на содержание сущности самого термина «дистанционное обучение». На наш взгляд можно выделить следующие направления «восприятия» данного понятия, которые сложились в отечественном пространстве высшей школы:

1. Дистанционное обучение – это образовательные программы по конкретному курсу, предмету, специальности реализуемым вузом в лице своих структурных подразделений (институтов, кафедр, центров дополнительного образования) дистанционно в практике своей деятельности [3, с. 52].

2. Дистанционное обучение – это специальные компьютерные программы для удаленного интерактивного взаимодействия учащихся с преподавателем в процессе обучения через Интернет.

3. Дистанционное обучение – это информационно-интерактивные технологии (базы данных) предоставления учащимся основного (дополнительного) объема требуемого образовательного материала и контента для освоения и получения ими образования по конкретно выбранной программе обучения, курсу или тренингу.

Отметим, что каждое из данных направлений имеет свою специфику. Вместе с тем нам представляется более верным трактовать сущность понятия «дистанционное обучение» через всю совокупность данного триединства.

Таким образом, дистанционное обучение – это комплексная система технологий «образовательных программ», «информационно-интерактивного взаимодействия при обучении» и «компьютерно-технической среды обмена инфор-

мацией». При этом данная система обладает суммарным положительным синергитическим эффектом всех входящих в нее элементов. Информационные технологии занимают сегодня все более значимое место в образовании. Дистанционное обучение (e-learning) сегодня осуществляется с преобладанием в учебном процессе удаленных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с использованием широких образовательных баз интернет-пространства [4].

Основными наиболее распространенными формами взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов при дистанционном обучении выступают:

- 1) видео-лекции,
- 2) вебинары и on-line консультации,
- 3) чаты и форумы,
- 4) тематические блоги,
- 5) Wiki-страницы для организации работы в группах,
- 6) RSS-рассылка и др.

Основными компонентами дистанционного обучения выступают различного рода онлайн-симуляторы, игры-менеджеры, вебинары, интерактивные учебники, проектные методы в форме:

- мультимедийного презентационного проекта;
- компьютерного моделирования и практического анализа результатов;
- деловых и ролевых игр в режиме on-line;
- психолого-педагогических и иных тренингов и т. д. [5, с. 122].

Отметим, что дистанционное обучение (e-learning) как инновационная образовательная технология имеет свой стандарт (SCORM) который способствует как углублению требований к самому составу и наполнению дистанционного обучения, так и к программному обеспечению, применяемому при его реализации [6, с. 171].

На практике применение и использование вузом технологий дистанционного обучения в образовательном процессе позволяет достичь следующих «положительных моментов»:

- 1) значительно сократить общие затраты на ведение образовательного процесса (данные технологии не требуют значительных учебных помещений, большого штата сотрудников, а следовательно, и затрат на их содержание);
- 2) проводить обучение большого количества человек;
- 3) повысить качество обучения за счет применения современных информационных технологий и средств;
- 4) создать электронную «умную» образовательную среду в общей архитектуре вузовского пространства [7, с. 133].

Внимание здесь привлекает компонент «сокращение затрат», который крайне гармонично сочетается с современными методами ведения «бизнеса» в отечественной вузовской среде и приоритетами в области «эффективной оптимизации» образовательного пространства России. Подчеркнем, что использование технологий дистанционного обучения не должно выступать для руководства российских вузов своеобразным инструментом давления на предмет сокращения затрат по «содержанию» профессорско-преподавательского состава по причине «плохого набора студентов», «тяжелой демографической ситуации в стране», «профориентационная работа была проведена вами слабо и вот результат...» и т. д.

В рамках данной статьи нельзя обойти вниманием и наличие в настоящее время различных систем оценки качества электронного обучения:

1. Стандарты ISO, IMS – стандарты менеджмента в области электронного обучения определяют общие подходы к управлению процессами.

2. Институциональные системы UNIQUE, DETC – системы определяющие набор формализованных требований к образовательной организации при реализации процессов электронного обучения (институциональные подходы).

3. Программные системы (ASIN, CEL, eXcellence) – системы, определяющие набор формализованных требований к конкретной программе электронного обучения (программные подходы).

4. Технологические стандарты (IMS, ADL) [6, с. 172].

Дистанционные технологии (e-learning) как нельзя лучше могут применяться в деле обучения, повышения квалификации и оценки уровня компетенции персонала коммерческих организаций и предприятий на рынке труда. Сегодня большинство как зарубежных, так и отечественных крупных компаний (например, ОАО «Сбербанк России», ОАО «Вымпелком» и т. д.) имеют в своей организационной структуре управления собственный корпоративный институт или центр дистанционного обучения. Наличие данных подразделений обусловлено практикой ведения бизнеса на рынке в рамках подготовки и обучения персонала под решение поставленных перед фирмой стратегических задач собственного развития. Применение коммерческими предприятиями технологий дистанционного обучения позволяет им максимально стандартизировать, удешевить и повысить качество профессиональной подготовки (переподготовки) своего персонала.

В свете данного, нам думается, что вузы не должны отставать от бизнеса по этому вопросу и работать на «перехват» образовательной инициативы, мобильно реагируя на потребности рынка в сфере «нужных» ему кадров и специалистов. Отметим, что данные «процессы» имеют место в отечественной практике высшей школы (в основном крупных российских вузов), однако в общем масштабе это пока не общепринятая тенденция. При этом организация обучения, переквалификации, аттестации сотрудников коммерческих предприятий посредством технологии (e-learning) в рамках взаимодействия с вузом через созданный при нем центр дистанционного обучения представляется нам наиболее выгодным для обоих участников данного процесса. Бизнес-сообщество получит желаемые результаты и снизит свои временные и материальные риски по данному направлению, а вуз – свое «место» на рынке образовательных услуг, коммерческую прибыль и практическую апробацию собственных дистанционных образовательных программ.

Расширение применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий во всех формах получения образования по всем направлениям подготовки выступает сегодня основным мировым трендом организации учебного процесса в будущем.

Все это позволяет говорить о том, что в условиях динамики мирового развития российские вузы должны уже иметь, а при отсутствии создавать в своей архитектуре образова-

тельной среды полноценные центры дистанционного обучения (ЦДО), а не просто отдельные удаленные образовательные продукты. При этом если крупные отечественные вузы (МЭСИ, МГУ им. М. В. Ломоносова, МГТУ им. Н. Э. Баумана и др.) имеют системы и структурные подразделения дистанционного обучения в организационной схеме своего управления, то региональный кластер высшей школы пока еще в так называемом «пути» по данному направлению.

На наш взгляд, структура среды ЦДО должна включать в себя следующие компоненты:

1) *дистанционный образовательный продукт* – «портфель» предлагаемых рынку образовательных услуг: программ обучения, курсов, систем дистанционной профессиональной оценки и аттестации и т. п. При этом все предлагаемые в данном «портфеле» программы должны иметь так называемый «законченный рыночный вид» (название, оболочку, предполагаемый круг потенциальных покупателей, рекламную поддержку и т. д.) на предмет их рыночного продвижения;

2) *информационные базы* поддержки образовательных программ – электронно-библиотечные системы с цифровыми образовательными ресурсами; учебно-методические комплексы, дистанционные видеокурсы, мультимедийные курсы; вебинары, онлайн-конференции по Skype, открытые лекции на YouTube, iTunes и т. д.;

3) *дистанционно-коммуникативную систему* свободного доступа – компьютерный программный комплекс средств автоматизации процесса реализации самого процесса дистанционного обучения, зоны и точки доступа Wi-Fi на территории вуза, компьютерные центры (см. рис.).

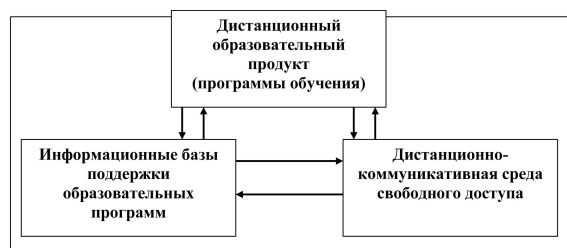


Рис. Структура компонентов образовательной среды центра дистанционного обучения вуза

В рамках данной статьи стоит отметить и еще одну особенность применения технологий дистанционного обучения (e-learning) на рынке образовательных услуг конкретной территории. Это прямое влияние на уровень конкуренции между ее участниками. Данная особенность значительно мотивирует находящиеся на этой территории вузы к процессу своего «инновационного обновления» на предмет:

1) повышения эффективности общего менеджмента управления собственной стратегией развития;

2) повышения качества и доступности предоставления образовательных услуг различного уровня;

3) создания и продвижения собственных образовательных программ под конкретную задачу и специфику рынка труда данной территории.

Таким образом, дистанционное обучение (e-learning), обеспечивая доступ к различным уровням образования, приводит к построению «новой» образовательной среды

внутри вузовского пространства, а через это и к его общему развитию.

В конечном итоге, дистанционное обучение (e-learning) как инновационная образовательная технология наиболее гармонична применима в деле предоставления массового образования для всех категорий обучающихся независимо от территориального места их проживания. При этом она позволяет максимально решать задачу открытого, лично-ориентированного и непрерывного обучения на протяжении всей сознательной жизни. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать дистанционное обучение еще и как наиболее практичную форму продвижения российских вузов на мировом рынке образовательных услуг.

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант плюс: информационно-правовой портал. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.08.2015).

2. План мероприятий по развитию электронного обучения в России на период 2013–2015 гг. / М-во образования и науки Российской Федерации. URL: <http://www.минобрнауки.рф/пресс-центр/3317> (дата обращения: 26.08.2015).

3. Зайченко Т. П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 167 с.

4. Топ российских ресурсов по онлайн-обучению. URL: <http://www.westudy.in/article/51683> (дата обращения: 30.08.2015).

5. Щукин Д. В. Метод проектов: педагогическая технология в образовательной среде высшей школы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 2(6). С. 120–124.

6. Гусева А. И., Иванов А. В., Кожин И. М. Опыт создания электронных образовательных ресурсов в стандарте SCORM 2004. // Программные продукты и системы. 2010. № 4. С. 171–175.

7. Щукин Д. В. Образовательный франчайзинг как форма продвижения вузовских инноваций на рынке образовательных услуг // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 3(7). С. 132–135.

© Щукин Д. В., 2015

КУЛЬТУРОЛОГИЯ



Кассал Б. Ю.

Пещерный лев – арт-объект реалий плейстоцена

Кениспаев Ж. К.

Троянский конь как символ греческой цивилизации

Кудря Д. П.

Поэтический жанр русских хайку как культурная форма в пространствах повседневности, социального взаимодействия и интернет-коммуникации

Шляпников В. В.

Ценностно-смысловое пространство в европейском и евразийском интеграционных проектах

ПЕЩЕРНЫЙ ЛЕВ – АРТ-ОБЪЕКТ РЕАЛИЙ ПЛЕЙСТОЦЕНА

22 исследованных арт-объекта плейстоцена с изображением льва пещерного являются художественным отображением реально наблюдаемых явлений в период 48–11 тыс. лет назад. В сопоставлении с фотографиями современного льва африканского это позволяет создать цельные и непротиворечивые представления о биологии и поведенческих особенностях льва пещерного, причем ряд арт-объектов получает биологически правильную интерпретацию.

Ключевые слова: плейстоцен, арт-объект, скульптура, рисунок, фотография, лев пещерный, сопоставление, интерпретация.

Реконструкции вымерших животных долгое время были уделом палеонтологов и археологов, но сейчас, с повсеместным использованием изображений компьютерной графики в телевидении и кинематографической продукции, они всё больше привлекают внимание широкой публики. Вполне объяснимо, что внимание как специалистов, так и публики, одинаково смещается в сторону странного и экзотического, а плейстоценовые животные подпадают под обе категории. Отправной точкой для любой реконструкции (не считая тел, сохранившихся во льду) могут быть сохранившиеся изображения, оставленные нашими доисторическими предками [1; 2]. Однако большинство этих арт-объектов имеют весьма поверхностную биологическую оценку, а потому нуждаются в соответствующем анализе.

Целью работы является оценка арт-объектов плейстоцена с изображениями льва пещерного. Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

1. Оценить известные арт-объекты плейстоцена с изображениями льва пещерного относительно его биологических и этологических особенностей.

2. Оценить биотические отношения льва пещерного и человека разумного на территориях совместного обитания в плейстоцене.

Методами работы стали графическое исследование, вербальное моделирование и анализ, включающие описательные и графические элементы, их интерпретация с современных биологических позиций. В качестве иллюстративного материала использована лишь часть известных арт-объектов плейстоцена с изображениями льва пещерного, фотографии из открытых Internet-источников [3] без указания авторства; в ряде случаев они зеркально отображены для удобства сопоставления с арт-объектами плейстоцена.

На территории Северной Евразии известно обитание в прошлом нескольких видов львов, сменявших друг друга во времени или живших одновременно. Пещерный лев (*Panthera leo spelaea Goldfuss, 1810*) – вымерший подвид современных львов, в плейстоцене населял Северную

CAVE LION – AN ART-OBJECT REALITIES PLEISTOCENE

22 studied art-object Pleistocene cave lion image is an artistic display of actual phenomena observed in the period 48-11 thousand years ago. In comparison with photographs of contemporary African lion is to create a solid and consistent presentation of the biology and behavioral features of the cave lion, and a number of art-objects gets biologically correct interpretation.

Keywords: Pleistocene, art-object, sculpture, drawing, photography, cave lion, comparison, interpretation.

Евразию, будучи одним из наиболее крупных представителей семейства кошачьих всех времён, существовал в период плейстоцена и длительное время (около 35 тыс. лет) был современником человека [4; 5; 6]. В советской палеонтологии пещерного льва называли тигролев [7; 8]. В Среднем Прииртышье известны находки льва пещерного, определенные таксономически [9; 10; 11], но с неустановленным геохронологическим возрастом.

Пещерный лев по размерам был в среднем на 5–10 % крупнее современного африканского льва. Возможно, это было обусловлено тем, что его добычей были виды жертв более массивные, чем современные африканские копытные. Масса льва пещерного составляла от 160 кг (молодые самки) до 350 кг (взрослые самцы). Не самый крупный скелет взрослого самца льва пещерного, найденный в 1985 г. возле г. Зигсдорфа, Германия, имел высоту в холке 1,20 м и длину 2,1 м без учета хвоста [12].

В горной местности останки представителей этого вида сохранились в пещерах, используемых в качестве убежища большими, старыми и ослабленными особями; в равнинной – убежищами служили лесные заросли, овраги и распадки по долинам рек. Морфологическим приспособлением к суровому климату Северной Евразии являются густой мех на всем теле, малые размеры ушных раковин (что видно на всех последующих сопоставлениях арт-объектов с изображениями льва пещерного и фотографий современного льва африканского), большая обволоченность пальцев. Относительно длинные конечности льва пещерного могли быть адаптацией, позволяющей охотиться в глубоком снегу во время ледниковых периодов, но это заключение сугубо логическое.

Рисунки и скульптуры художников плейстоцена показывают их всегда без гривы, но с более длинной шерстью на загривке и брюхе, с характерной кисточкой на хвосте, с одноцветной окраской шерсти глинистых тонов. Небольшая буроватая поперечная пятнистость у молодых зверей, и даже у взрослых, на ребрах, плечах, коленях и нижней части бедер была вероятна (рис. 1).



Рис. 1. Молодая особь льва пещерного *Panthera leo spelaea* с пятнами на шкуре. Скульптура из бивня мамонта, Фогельгерд (Vogelherdhöhlen), Германия, около 40 тыс. лет назад (слева), и фотографии молодых особей льва африканского *Panthera leo leo* из разных популяций, имеющих выраженную пятнистость окраски

У льва пещерного, как и у других кошачьих, половой диморфизм проявляется прежде всего в размерах: самцы всегда крупнее самок. В строении черепа половой диморфизм проявлялся в более массивных формах у самца, обус-

ловленных более мощным развитием челюстно-лицевой части, большими размерами зубов и большим развитием мускулатуры, имевшей соответствующее крепление на черепе (рис. 2).



Рис. 2. Черепа льва пещерного *Panthera leo spelaea*: А – самки из музея в Тулузе (найден в пещере Монморен (Montmaurin) Верхние Альпы), Верхняя Гаронна, Франция; Б – самца из Музея естественной истории (найден на Аляске), Вена, Австрия

Наиболее полезные величины в определении пола – это размеры клыков, хищнических зубов и нижней челюсти. Клыки самок в среднем, приблизительно на 20 %, меньше, чем клыки самцов; наблюдаемые изменения внутри половых групп незначительны (18–23 %); размер отношений в щечных зубах аналогичны таковым в клыках [12]. Исходя из этого, воспроизведенными на рисунках художников плейстоцена диагностическими признаками проявления полового диморфизма льва пещерного у самца относительно самки принято следующее: более крупные размеры, в том числе головы; более мощный челюстно-лицевой аппарат; заметный «подбородок» – кожно-мышечный выступ в дистальной части нижней челюсти, обусловлен-

ный более крупными клыками верхней челюсти; наличие грубых волос (не гривы!) на загривке, груди и брюхе, а также «бакенбарды» и длинные волосы на подбородке, зрительно имитирующие угловатую форму передней части нижней челюсти.

В соответствии с этим, самцы льва пещерного имели более массивную широкую голову, казавшуюся более округлой и угловатой, нежели у самок, морда которых казалась более вытянутой. Кроме того, лев пещерный характеризовался положением своих губ, при котором верхняя губа скрывала кончики верхних клыков, когда рот животного был закрыт и расслаблен, но определявших рельефность этой части морды (рис. 3).

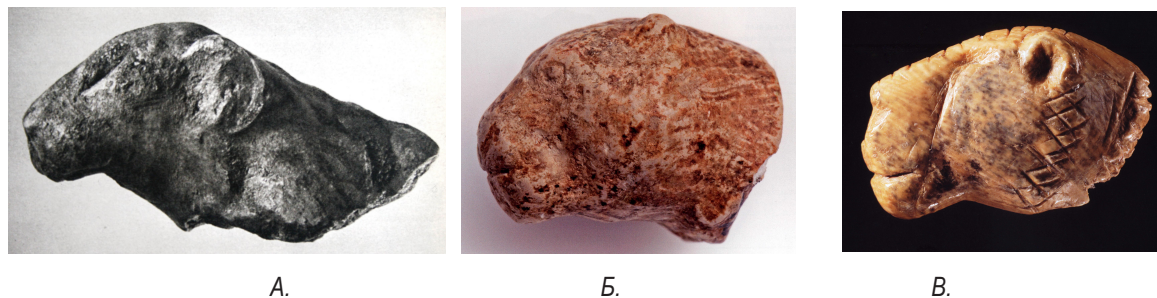


Рис. 3. Скульптурные изображения головы льва пещерного *Panthera leo spelaea*: А – из обожженной глины, длина 6 см, Долне Вестонице (Dolní Věstonice), Моравия, самка, 29–22 тыс. лет назад; Б – из мягкого мелового известняка, высота 1,5 см, Костенки-1, Воронежская обл., Россия, хранится в Кунсткамере, Санкт-Петербург, самка, 30–40 тыс. лет назад; В – из бивня мамонта, Фогельгерд (Vogelherdhöhlen), Германия, самец, около 40 тыс. лет назад (насечкой показаны удлиненные волосы – «бакенбарды»)

В силу этого, морда половозрелого самца отличалась от морды самки; неполовозрелые особи имели меньшие линейные размеры, чем половозрелые (рис. 4).

На основании этого сопоставление изображений самцов и самок на одном рисунке возможно на примере изображения охотящихся зверей одного прайда (рис. 5).

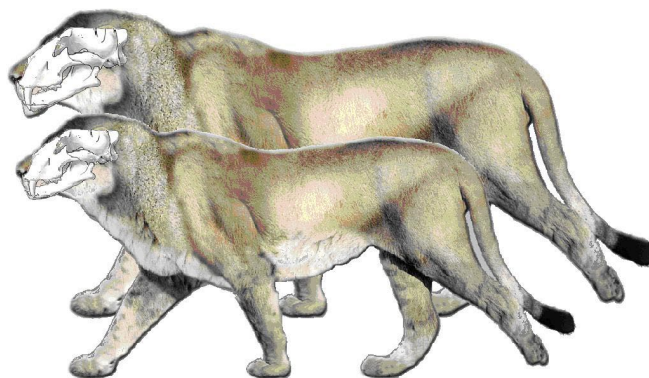


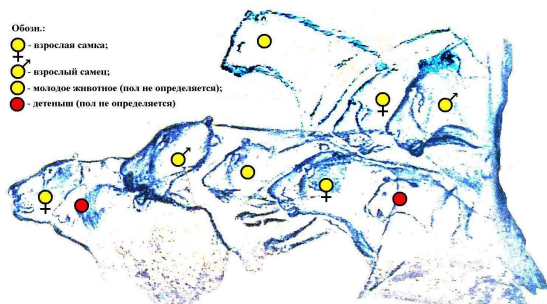
Рис. 4. Проявление полового диморфизма у самцов (на заднем плане) и самок льва пещерного *Panthera leo spelaea*, в том числе в строении морды (наличие «подбородочного выступа»), с прорисовкой черепа (авт.)



Рис. 5. Наскальные рисунки в пещере Шове (Grotte Chauvet), Валлон-Понт-Д'Арк, Ардеш, Франция, 38 тыс. лет назад. Львиный прайд изображен в крайней правой части рисунка

Рассмотрение изображенных девяти фигур прайда льва пещерного позволяет выявить среди них 3 взрослых самок, 2 взрослых самцов, 2 молодых животных (пол не определен; исходя из подобия устройства прайда у льва африканского,

наиболее вероятно – самок), 2 детенышей. Композиционное расположение членов прайда сходно с таковым у прайда льва африканского (рис. 6).



Обозн.:
 ● — взрослая самка;
 ♂ — взрослый самец;
 ● — молодое животное (пол не определяется);
 ● — детеныш (пол не определяется)



А.

Б.

Рис. 6. Прорисовка фигур прайда льва пещерного *Panthera leo spelaea* из правой части наскального рисунка в пещере Шове (Grotte Chauvet), Валлон-Понт-Д'Арк, Ардеш, Франция, 38 тыс. лет назад (А) и фотография прайда льва африканского *Panthera leo leo*, национальный парк Масаи Мара, Кения (Б)

Исходя из этого, а также анализа последующих арт-объектов плейстоцена, лев пещерный имел два типа социальной организации, как и современный лев африканский [13]. Основная организация – прайд, состоящий из пяти-шести родственников между собой самок, их детёнышей обоих полов и одного или двух самцов. При достижении 2-, 3-лет-

него возраста молодые самцы изгоняются из прайда. Функция самца в прайде, кроме репродуктивной, – охрана территории и самок от посягательства других самцов [14]; драки с другими самцами оставляли шрамы на их теле и сокращали продолжительность жизни (рис. 7).



Рис. 7. Покрытая шрамами морда льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Алден (Grotte de l'Aldène), департамент Од, Франция, 13 тыс. лет назад (слева); фотографии льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (в центре и справа)

Дополнительная организация – странствующие поодиночке или парами особи, обычно молодые самцы. Благополучие одиночной особи всецело зависело от ее уме-

ния контролировать ситуацию, находить добычу и избегать опасностей (рис. 8 и 9).



Рис. 8. Принюхивающаяся и прислушивающаяся взрослая самка льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Скульптура из бивня мамонта, Фогельгерд (Vogelherdhöhlen), Германия, около 40 тыс. лет назад (слева и в центре) и фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)



Рис. 9. Самка льва пещерного *Panthera leo spelaea*, высматривающая добычу. Скульптурное изображение из бивня мамонта, Долне Вестонице (Dolní Věstonice), Моравия, 22–29 тыс. лет назад (слева) и фотография льва африканского *Panthera leo leo* (справа)

Косвенным подтверждением жизни льва пещерного в прайдах является то, что в отложениях позднего плейстоцена близ г. Дармштадт, Германия, была найдена кость конечности льва пещерного со следами серьезного воспаления, которое на некоторое время сделало животное неспособным к охоте, но позже сошло на нет [12]. Тот факт, что

животное пережило этот продолжительный период, говорит о том, что сородичи как минимум терпели его рядом с собой при поедании добычи либо снабжали его пищей. Изображение охотящихся особей львиных прайдов в арт-объектах плейстоцена не редки (рис. 10).



Рис. 10. Группа охотящихся львов пещерных *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 38 тыс. лет назад (слева и в центре сверху); прорисовка изображения (справа сверху); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (снизу)

Львы являются суперхищниками, численность которых не регулируется другими хищниками, и занимают верхнее положение в пищевой цепи. Добычей льва пещерного являлись крупные копытные того времени.

Большую часть суток львы спят, пребывая в расслабленном состоянии. Охота прайда обычно начинается с того,

что его члены прерывают сон, потягиваются (рис. 11) и, следуя друг за другом, отправляются на поиски жертвы. Поскольку самки меньше самцов по размерам, быстрее и более гибкие, именно они принимают преимущественное участие в охоте (рис. 12).



Рис. 11. Потягивающийся лев пещерный *Panthera leo spelaea*. Скульптура из слоновой кости, Павлов, Моравия, Чехия, около 25 тыс. лет назад (слева) и фотографии льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (в центре и справа)

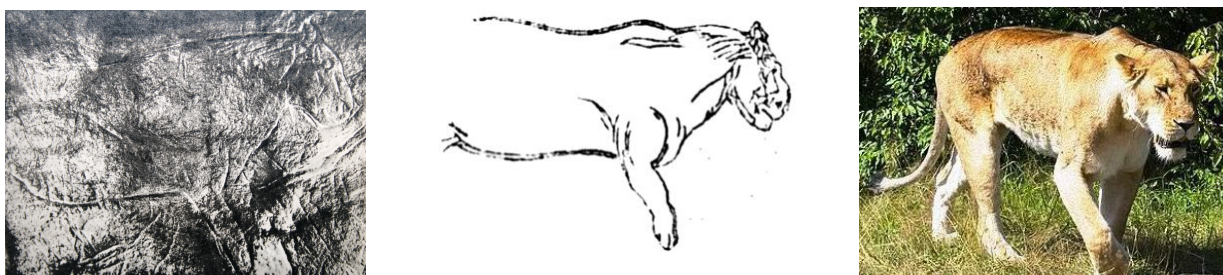


Рис. 12. Спокойно осматривающаяся в поисках жертвы взрослая самка льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Комбарель (Grotte des Combarelles), Дордонь, Франция, 11–13 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)

Наиболее вероятно, что львы пещерные охотились преимущественно скрадом и настигали своих жертв коротким броском, но были способны к преследованию и вдгон на протяжении нескольких сот метров, подобно современным африканским львам, а также к охотам с участием несколь-

ких особей, нагоняющих добычу на затаившихся в засаде. Об этом свидетельствуют артефакты палеолита с изображением пещерного льва в позе затаивания или преследования добычи (рис. 13).

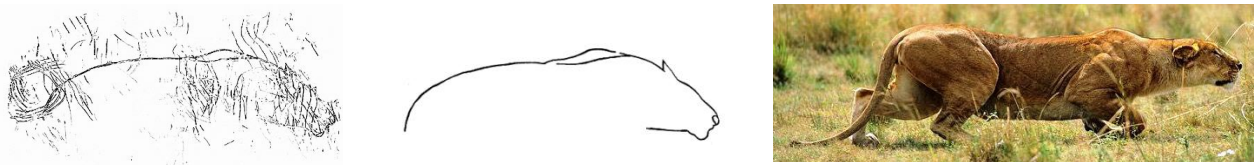


Рис. 13. Подкрадывающаяся самка льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Алден (Grotte de l'Aldène), департамент Од, Франция, 13 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)

Самки охотились вместе, чаще на крупных копытных, действуя скоординированно и выполняя каждая определённую роль (рис. 14).

Добывшие жертву самки обычно первыми осваивают добычу (рис. 15).

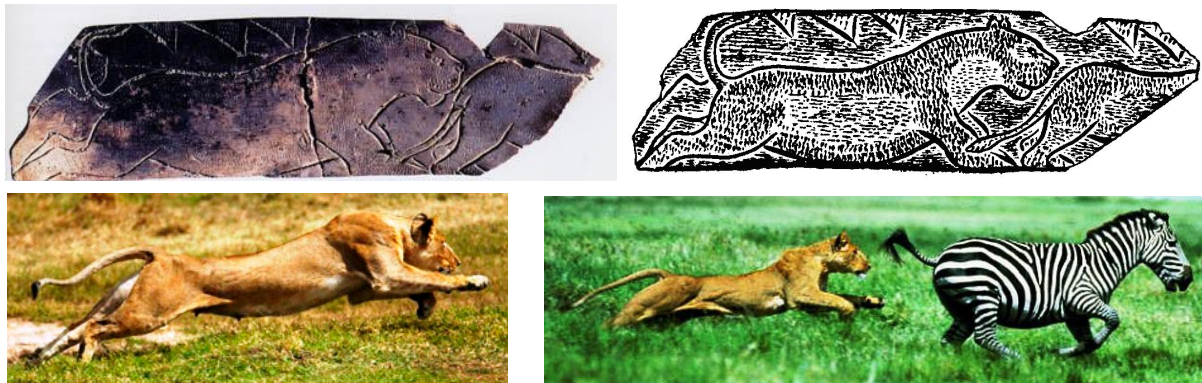


Рис. 14. Бегущие галопом самки льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Резная кость, пещера Ла Ваче (La Vache), Аррез, Пиренеи, Франция, 11–13 тыс. лет назад (слева сверху); прорисовка изображения (справа сверху); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (снизу)



Рис. 15. Самка льва пещерного *Panthera leo spelaea* после охоты. Скульптура из слоновой кости, Павлов, Моравия, Чехия (Pavlov, Moravia, Česká republika), около 25 тыс. лет назад (слева и в центре) и фотография льва африканского *Panthera leo leo* (справа)

Молодые особи наблюдали за охотой взрослых животных, однако сами принимать участие в ней начинали в возрасте одного года. Полноценно охотиться они были спо-

собны лишь с двухлетнего возраста, а до того времени сопровождали мать (рис. 16).

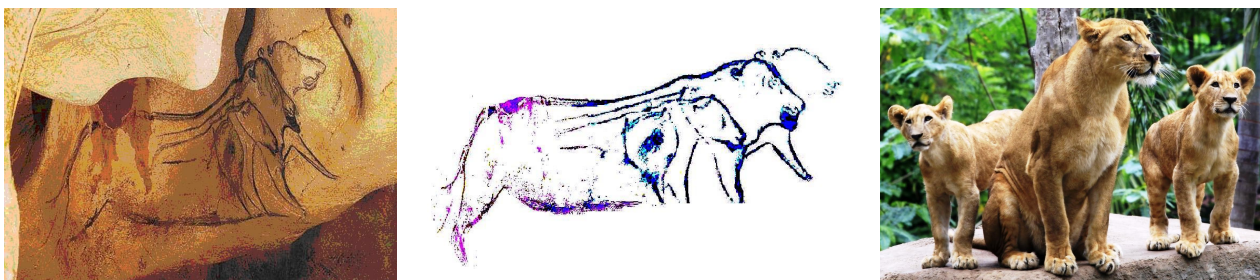


Рис. 16. Насторожившаяся самка с двумя детенышами льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 38 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)

С момента наступления проэструса у самки и в течение всего эструса самец неотступно следовал за ней (рис. 17 и 18), отказываясь от еды и совокупляясь с ней от 20 до 40 раз в день.

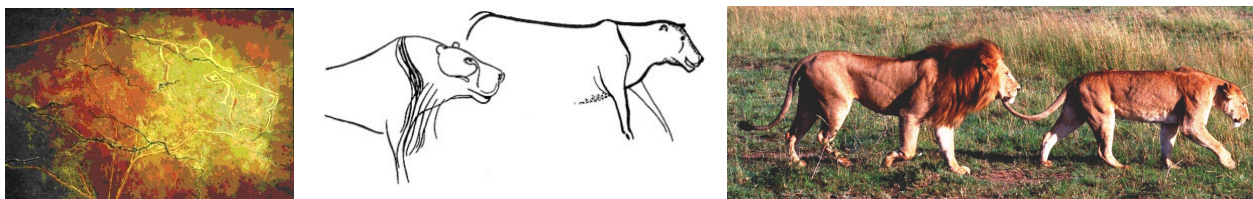


Рис. 17. Самка льва пещерного *Panthera leo spelaea* в состоянии течки, ведущая за собой самца. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 38 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре), с изображением гривы самца; фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)

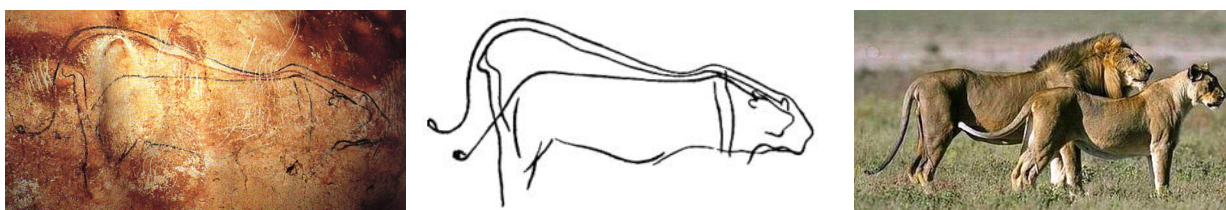


Рис. 18. Отделившаяся от прайда брачная пара льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 38 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре), с изображением части гениталий самца; фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)

Средняя продолжительность беременности самок этого вида составляет 110 дней [13], после чего она рождает от одного до четырёх детёнышей в уединённом месте, вдали от остальных членов прайда. У некоторых особей проявление материнского инстинкта настолько сильно, что при

гибели собственных детёнышей может переключаться даже на детёнышей копытных – в обычное время обычную добычу (рис. 19). Молочные львята имеют пропорции головы, нехарактерные для взрослых особей и легко опознаваемые (рис. 20).

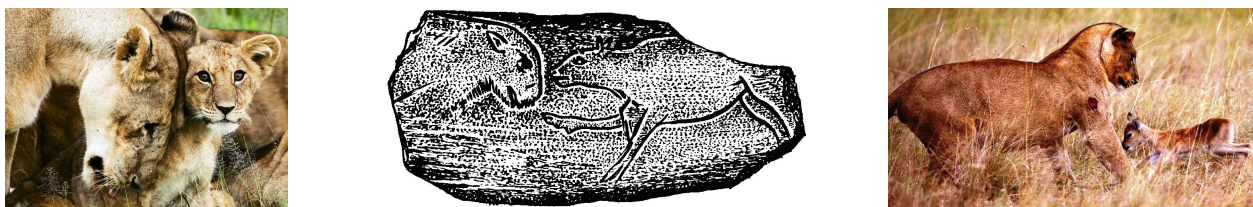
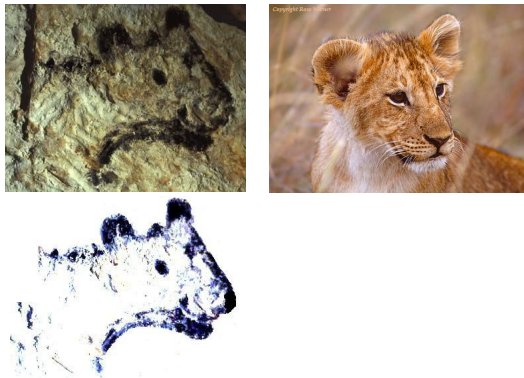


Рис. 19. Поведение проявления материнского инстинкта самки льва пещерного *Panthera leo spelaea* относительно детёныша антилопы. Резная кость, пещера Ла Ваче (La Vache), Арьеж, Пиренеи, Франция, 13 тыс. лет назад, прорисовка изображения (в центре); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации относительно детёныща антилопы (справа) и относительно собственного детёныша (слева)



Рис. 20. Детёныш льва пещерного *Panthera leo spelaea*, скульптурное изображение из обожженной глины, длина 5 см, Долне Вестонице (Dolní Věstonice), Моравия (слева), 22–29 тыс. лет назад; фотография детёнышей льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (в центре)

Обычно самка присоединяется к своему прайду, когда её детёныши достигают 6–8-недельного возраста [16].



В прайде львята играют друг с другом и со взрослыми особями (рис. 21).



Рис. 21. Детеныш льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 19 тыс. лет назад (слева); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (в центре и справа)

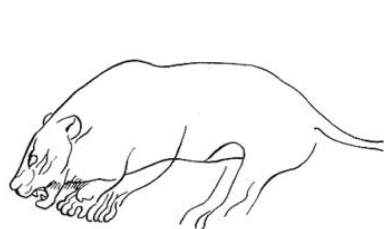
Лактация у самки длится 6–7 месяцев. Возвращаясь с охоты самка подзывает своих затаившихся детенышей своеобразным урчащим мяуканьем (рис. 22).

Лев способен издавать звуки, которые различаются по силе и высоте. Львы могут рычать, мурлыкать, шипеть,

кашлять, гавкать и реветь. Рёв происходит в характерной манере, начиная с нескольких глубоких звуков и заканчивая сильными. Обычно львы режут по ночам, направляя звук вниз и вперед, и он слышен на расстоянии до 8 км [13] (рис. 23).



Рис. 22. Самка льва пещерного *Panthera leo spelaea*, подзывающая детенышей. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 38 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)



А.

Б.

Рис. 23. Ревущий лев пещерный *Panthera leo spelaea*, самец (А) и самка (Б). Прорисовка рисунков в пещере Ла Марш (La Marche), регион Люссак-ле-Шато, Франция, 15–20 тыс. лет назад; фотографии льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации

Существует множество выражений морды и поз, которые используются львами в качестве визуальных жестов. Львы одного прайда трутся головой друг о друга (рис. 24),

нередко сопровождая этот жест облизыванием головы и шеи.

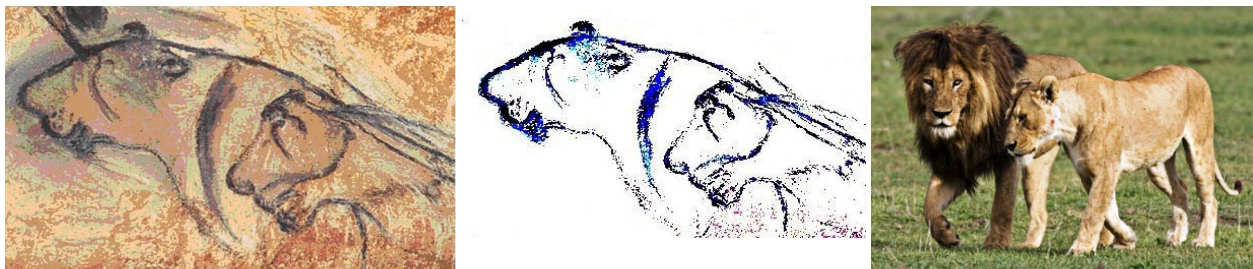


Рис. 24. Трущаяся головой о самца самка льва пещерного *Panthera leo spelaea*. Рисунок в пещере Шове (Grotte Chauvet), Франция, 38 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре); фотография льва африканского *Panthera leo leo* в соответствующей ситуации (справа)

О болезнях пещерного льва, отображенных в арт-объектах плейстоцена, известно очень немного. В частности, имеется фигурка льва пещерного, испещренная точками и полосами (от расчесов?), с характерно сложенными ушными

раковинами, возможно, свидетельствующими о поражении кожи чесоточными (Sarcoptidae) или угревыми (Demodicidae) клещами (рис. 25).

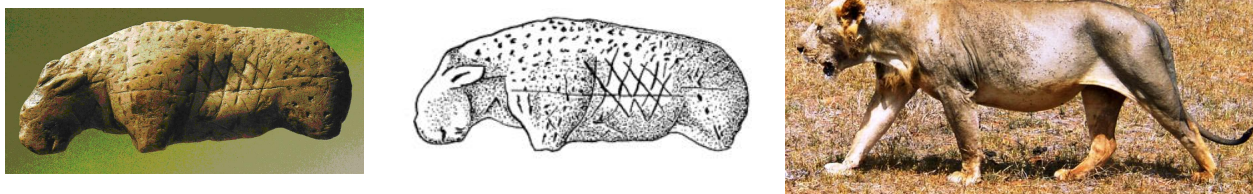


Рис. 25. Скульптура льва пещерного *Panthera leo spelaea* из слоновой кости, длина 9 см, Фогельгерд (Vogelherdhöhlen), Германия, около 40 тыс. лет назад (слева); прорисовка изображения (в центре); фотография облезлого от чесотки и потерявшего гриву самца льва африканского *Panthera leo leo* из национального парка Цаво (справа)

Трупы погибших львов пещерных пожирали гиены пещерные *Crocota crocota spelaea*, волки *Canis lupus*, песцы *Alopex lagopus*, медведи малые пещерные *Ursus (Spelaeartos) rossicus* и бурые *Ursus arctos*: ископаемые кости львов нередко носят следы погрызов хищниками [14].

В соответствии с принятыми диагностическими признаками проявления полового диморфизма и возрастных особенностей льва пещерного, воспроизведенными в арт-объектах художников плейстоцена, изображались преимущественно самки (72 % из 25 арт-объектов и выделенных фрагментов), реже – самцы (36 %), еще реже – молодые особи и детеныши (20 %). Это является свидетельством ведущей роли самок льва пещерного в их визуальных контактах с человеком плейстоцена и о двух типах социальной организации льва пещерного.

Итак, изображающие различные поведенческие акты льва пещерного арт-объекты созданы в период 40–11 тыс. лет назад на территории современных Франции (пещеры Шове, Ла Марш, Ла Ваче, Алден, Комбарель), Германии (Фогельгерд), Чехии (Долне Вестонице), России (Костенки-1). Арт-объекты с изображениями льва пещерного являются художественным отображением реально наблюдаемых явлений времен плейстоцена. Вне зависимости от геохронологии арт-объекты с изображениями льва пещерного в сопоставлении с фотографиями современного льва африканского, позволяют создать цельные и непротиворечивые представления о биологии и поведенческих особенностях этого подвида. При этом ряд арт-объектов получает биологически правильную интерпретацию.

1. Кассал Б. Ю. Этологическая информативность палеолитических изображений проявления агрессивного оборонительного поведения у представителей рода *Bison* // Омская биологическая школа: межвуз. сб. науч. тр. Ежегодник / под ред. Б. Ю. Кассала. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. Вып. 5. С. 100–111.

2. Кассал Б. Ю. Проявления агрессивного оборонительного поведения у представителей рода *Bison* на палеолитических изображениях // Эволюция жизни на земле: материалы IV Междунар. симпозиума. 10–12 ноября 2010 г. / отв. ред. В. М. Полбина. Томск: ТМЛ-Пресс, 2010. С. 607–610.

3. Африканский лев. URL: http://www.go.mail.ru/search_image?q=африканский%20лев (дата обращения: 20.03.2014).

4. Верещагин Н. К., Барышников Г. Ф. Палеоэкология поздней мамонтовой фауны в Арктической зоне Евразии // Бюллетень МОИП. Отд. биологии. 1980. Т. 85. Вып. 2. С. 5–19.

5. Верещагин Н. К., Барышников Г. Ф., Кузьмина И. Е. История териофауны четвертичного периода // Палеонтологический журнал. 1985. № 1. С. 18–26.

6. Gibbons A. Oldest *Homo sapiens* Genome Pinpoints Neanderthal Input. // Science. 2014. Vol. 343. 28 марта. P. 1417. URL: <http://www.sciencemag.org/content/343/6175.toc> (дата обращения: 25.11.2015).

7. Верещагин Н. К. Остатки млекопитающих из нижнечетвертичных отложений Таманского п-ва // Труды Зоологического института. Л.: АН СССР, 1957. Т. 22. С. 9–74.

8. Верещагин Н. К. Пещерный лев и его история в Голарктике и в пределах СССР // Труды Зоологического института АН СССР. 1971. Т. 69. С. 123–195.

9. Бондарев А. А., Кассал Б. Ю. История и перспективы развития териофауны Среднего Прииртышья // Вестник Оренбургского государственного университета. 2009 (июнь). № 6(100). С. 86–88.

10. Кассал Б. Ю. Лев пещерный // Энциклопедия Омской области: в 2 т. / под общей ред. В. Н. Русакова. Омск: Омское кн. изд-во, 2010. Т. 1. А – М. С. 547.

11. Кассал Б. Ю. Животные Омской области: биологическое многообразие: монография. Омск: Изд-во АМФОР, 2010. 574 с.

12. Kurten P. A. Pleistocene mammals of Europe // The World Naturalist. London: Wiedenfeld and Nicolson, 1968. Vol. 8. 317 p.

13. Schaller G. The Serengeti lion: A study of predator-prey relations. Chicago: University of Chicago Press, 1972. 420 p.

14. Barnett R. et al. Phylogeography of lions (*Panthera leo* ssp.) reveals three distinct taxa and a late Pleistocene reduction in genetic diversity / Barnett R., Shapiro B., Barnes I., Yo S.Y.W., Burger J., Yamaguchi N., Higham T.F.G., Wheeler H.T. // Molecular Ecology. 2009 (April). Vol. 18. Issue 8. P. 1668–1677.

© Кассал Б. Ю., 2015

УДК 140.8

ТРОЯНСКИЙ КОНЬ КАК СИМВОЛ ГРЕЧЕСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В статье анализируется значение греческой культуры для современного мира. Утверждается, что доминирование греческой цивилизации есть результат целенаправленной экспансии, совершенной греками, которые распространили свое духовное влияние на весь мир. Духовное господство одного типа цивилизации приводит к забвению достижений других культур.

Ключевые слова: культура, Греция, Сибирь, человек, сознание.

*Ж. К. Кениспаев
G. K. Kenispaev*

TROJAN HORSE AS A SYMBOL OF GREEK CIVILIZATION

The article analyzes the importance of Greek culture for the modern world. The author argues that the dominance of Greek civilization is the result of focused expansion, done by the Greeks, who thus extended their spiritual influence on the whole world. The dominance of a civilization leads to oblivion many other original forms of cultures, in particular cultures of the peoples of Siberia.

Keywords: culture, Greece, Siberia, human, consciousness.

Наше обращение к «греческой» теме связано с необходимостью прояснения вопроса о сущности культуры современной России.

Есть интересная история с почетным званием «Сибирские Афины», которое на протяжении многих десятилетий оспаривают между собой два города – Томск и Барнаул. Каждому из этих сибирских городов хочется быть похожим на столицу греческой цивилизации, колыбель западной культуры. На самом деле история непростая. Князь К. А. Вяземский, побывавший в Томске в 1891 г., действительно, сравнивал Томск с Афинами, но не без определенной доли сарказма. По его мнению, Томск – один из самых больших городов Сибири. Посреди города – небольшой холм, с которого виден весь город. Это, как утверждает князь, напоминает немного Акрополь Афинский, который тоже возвышается посреди города. Но греки, ценители красоты, ничем его не застроили, и вид оттуда чудесный. У сибиряков же тут сараи, лачуги да помойная яма. Согласитесь, есть в этом сравнении некоторая двусмысленность. Но за несколько десятилетий до этого впервые Сибирскими Афинами, был назван Барнаул, и сделал это известный ученый и путешественник П. Семенов-Тянь-Шанский. По его мнению, Барнаул – самый культурный уголок Сибири, и его можно назвать Сибирскими Афинами. Но это исторические факты, которые со временем были дополнены самой жизнью: Томск в прошлом веке стал признанным лидером в сфере высшего образования, студенчес-

ким городом, перехватил пальму первенства культурной столицы Сибири и по праву считается Сибирскими Афинами. Кстати, Омск, по мнению П. Семенова-Тянь-Шанского, больше похож на Спарту. Но почему-то омичи не подхватили это доброе слово великого ученого.

В силу традиции принадлежность к греческой культуре – признак хорошего тона, критерий цивилизованности. Напротив, отсутствие в обществе следов греческой культуры, философии, науки, мифологии расценивается нами как признак варварства, отсталости, дикости. Трудно определить точную дату, когда именно мы стали элигонами греков, но это произошло так давно, что мы об этом факте уже успели забыть.

Греки впервые теоретически обосновали свое превосходство над другими народами. Оно заключалось в их особом статусе потомков олимпийских богов, в их мудрости и способности к философии. Миф об Атлантиде, поведенный Платоном, как раз отражает историю восхождения греков. Согласно легенде, Боги поделили между собой Землю. Территория Аттики досталась Афине, богине мудрости, поэтому город Афины был заселен благородными людьми с правильными представлениями о человеческой жизни, общественном устройстве. Атлантида же досталась Посейдону. Война между Афинами и Атлантидой привела, как считается, к гибели последней. Поиск легендарной Атлантиды стал важным элементом европейской культуры, трудно себе представить, куда бы тратили свою энергию многие иска-

тели приключений, если бы не было платоновского мифа об Атлантиде.

Благородное происхождение означает и благородство души и поэтому в отличие от других народов эллинам знакома философия, понятия государства, закона, демократии, которые получили глубокое теоретическое обоснование в трудах великих мыслителей. Постепенно греческая мысль превратилась в образец для подражания, многие народы считали своим долгом читать греческих авторов, вести философские беседы, изучать природу, писать книги. Так модель греческой культуры превращается в своеобразного Троянского коня, который, попав на новую территорию, захватывает ее, уничтожая все чужое, не похожее на греческий мир. При осаде Трои нашелся лишь один жрец, который усомнился в добропорядочности греков и утверждал: «Бойтесь данайцев, дары приносящих», но троянцы не послушали его и потеряли свой мир. Примерно так исчезали и остальные культуры: поверив в греческие идеалы, они утратили свою самобытность, уникальность, естественную силу.

Россию, как показывает история, могут спасти ее бескрайние просторы, если речь идет о военном вторжении недружелюбных соседей, но экспансия чужой культуры происходит по иным законам, не физическим. Мы, как и остальной цивилизованный мир, являемся частью великой греческой державы, границы которой определяются не пограничными демаркационными линиями, а едва уловимыми культурными символами, которые свидетельствуют о том, что мы принадлежим к одному миру. Например, идея демократии, зародившись в Элладе, в настоящее время объединяет всех людей, считающих себя цивилизованными. Приверженность демократии – своеобразный пропуск в узкий круг избранных европейских народов.

Верность греческой цивилизации проявляется во всех сферах нашей жизни. Мы очень внимательно вглядываемся в страницы истории далекой Греции, пропуская мимо внимания целые тома собственной истории и огромные пласты культур аборигенов территорий, на которых живем. Мало кто, кроме краеведов, знаком с сибирской мифологией, но все знают Геракла и других героев греческого мифа. Реанимируя в книгах и общественном сознании греческие ценности тысячелетней давности, мы одновременно хороним собственную культуру, которая гораздо моложе и ближе нам.

Пора с большим уважением и вниманием относиться к собственной истории и культуре. Мы – свидетели и активные участники борьбы различных идей за господство в общественном сознании, но последние несколько веков греческие идеи одерживают убедительную победу. Пока нет человека (теории, книги, политического движения), который бы осмелился сказать своим современникам: «Бойтесь данайцев, дары приносящих». Троянского коня, стоящего у западных ворот, мы сами заносим на свою территорию, и это в истории России повторяется многократно. С периодичностью в несколько десятилетий у западных границ России появляется силуэт Троянского коня (в виде идей справедливости, демократии, гражданского общества и т. п.), который попадает к нам благодаря нашему любопытству и желанию воспользоваться результатами чужого труда.

Многочисленные захватнические войны в истории человечества всегда имели целью освоить территории соседних государств, иметь пленных в качестве живого товара, обладать всей полнотой политической власти. Но любая империя рано или поздно распадается, это закон природы, которому никто не в силах противостоять. Империя, созданная греками, единственная в истории человечества, которая не только существует на протяжении тысячелетий, но и процветает, если судить по количеству сторонников греческого типа мышления. Благодаря своей проницательности греческие мудрецы поняли: чтобы победить соседей, не обязательно подавлять их физическую, юридическую или политическую свободу, так как это всегда заканчивается восстаниями и освободительной борьбой. Но в структуре человеческой организации есть один элемент, контролировать который можно практически незаметно для постороннего взгляда – это сознание человека. С этого открытия начался процесс добровольного присоединения народов к греческому миру.

Различные культуры без внешнего принуждения переносят на свою землю традиции и нравы греков. Переключившись от борьбы за превосходство в физическом пространстве к борьбе в пространстве интеллекта, греки совершили великую революцию, доказав всем, что подчинять людей можно без физического принуждения, без единого выстрела и на больших расстояниях. Для этого достаточно внести в их сознание нужные идеи, и тогда сами побежденные (не подозревая, что их уже покорили) станут верными защитниками греческих завоеваний. В подобном мировоззрении нет места толерантности – все негреческое отвергается. Например, почему нам не известны имена мыслителей Древнего Египта, Месопотамии и других восточных цивилизаций? Причина одна – эти имена тщательно стерты со страниц истории, так как на первом месте разместились имена греков. Да, Древняя Индия и Китай сказали свое веское слово в философии и науке, мы знаем имена их великих мыслителей. Но, во-первых, не в таком количестве, как имена греческих философов; во-вторых, имена многих из них все-таки ничего не говорят подавляющему большинству образованных людей; в-третьих, философская мысль Индии и Китая до сих пор рассматривается нами как некая экзотика, к которой мы обращаемся в перерывах между чтением классических текстов Платона и Аристотеля.

Внутри самой греческой культуры существовала строгая цензура, не допускавшая вольнодумства. Самые известные философы не избежали ее влияния и давления. Аристотелю, как известно, всегда напоминали о его происхождении, ведь он не был настоящим греком, а всего лишь метэком, т. е. переселенцем, не обладающим всеми правами гражданина полиса. Он еще при жизни проявил свой великий талант, но все равно не угодил жителям Афин и был вынужден на старости лет спасаться бегством. Пифагорейский союз был разгромлен. Основанием для этого стали не какие-либо противоправные действия, предательство или иное преступление, а только лишь идеи восточного происхождения, которые, по мнению современников Пифагора, противоречили идеям, принятым в греческой культуре. Такая же история через сто лет приклю-

чилась и с настоящим во всех смыслах этого слова греком Сократом, которого приговорили к смерти из-за того, что он якобы учил неправильным взглядам молодежь Афин. Мы, их наследники, проявляем такую же жестокость по отношению к тем, чьи взгляды не соответствуют нормам современной жизни, скопированным с греческих образцов. Система образования по большому счету мало изменилась со времен средневековых монастырских штудий, а Средние века, как нам известно, это время господства идей Платона и Аристотеля.

Несколько преувеличенными оказываются идейные противоречия между философами античности, обсуждаемые историками философии. Так, например, «аристотелевская мысль, – пишет К. Поппер, – целиком находится под властью платоновской. Вопреки собственной воле он шел по следам своего великого учителя настолько тщательно, насколько это позволял ему его темперамент, – и не только в общем политическом мировоззрении, но практически везде. Так, он целиком принял и систематизировал платоновскую натуралистическую теорию рабства». [1, с. 8–9].

Заносчивость и чувство превосходства образованных людей по отношению к тем, кто не читал Гомера, чем-то напоминает высокомерное отношение греков к рабам и варварам. Греческая мысль благодаря завоеваниям Александра, установлению торговых отношений, распространению книг, увеличению числа грамотных людей стала покорять все новые и новые территории. Экспансия продолжалась до тех пор, пока не осталось ни одного уголка на Земле, где бы, не знали имена великих греков, где бы не рассуждали по правилам формальной логики Аристотеля и где бы не слышали мифа об Атлантиде. Те же уголки Земли, куда еще не проникла греческая мысль принято называть островками примитивных культур, первобытных отсталых племен, чьи дни уже сочтены. К ним с любовью и уважением относятся только этнографы и антропологи, да и то преследуя свои сугубо научные интересы. Говоря о греческой экспансии, достаточно вспомнить, что значительная часть слов европейских языков имеет греческое происхождение, самыми распространенными являются греческие имена, греческие мифы, а вся европейская философия – это, в сущности, комментарии к трудам греческих мыслителей.

Европа и весь остальной мир живут под диктатом греческих культурных смыслов, принимая их за свои. Захваченные в войнах территории рано или поздно возвращаются бывшим хозяевам или как минимум мысль об освобождении витает в воздухе. Но интеллектуальная оккупация греков продолжается до сих пор и мало кто ставит вопрос об освобождении от «захватчиков», а духовный мир греков кажется нам родным. Более того, свое будущее мы видим только через призму демократии, свободы слова, просвеще-

ния и иных культурных артефактов греческой цивилизации. Конечно, мы отдаем себе отчет в том, что отказ от греческой культуры, скорее всего, будет означать возвращение в эпоху дикости и варварства. Именно в этом мы слабы: нам нечего противопоставить греческим достижениям, у нас атрофировались способности, связанные с созданием жизненных смыслов, мы их можем только заимствовать. Благодаря нашим греческим учителям мы приобрели привитую неспособность – термин, который согласно американскому социологу Т. Веблену, означает неспособность человека самостоятельно принимать решения, его полную зависимость от своих учителей. Нет сомнения в том, что сам греческий мир эпохи Платона уже давно исчез, что искать следы прошлого бессмысленно. Но живы идеи людей, имена которых уже давно канули в лету. Есть бессмертные произведения, которые переживают своих авторов и при любом удобном случае актуализируются благодаря человеческому сознанию, нашему стремлению познать тайны универсума. Строго говоря, современный мир стал заложником не столько греков, сколько идей, которые когда-то наполняли греческую жизнь. Здравый смысл подсказывает, что чужим идеям следует противопоставить свои родные, которые родились на этой земле и отражают наши коренные интересы. Их поиск, к сожалению, заканчивается безрезультатно, так как на протяжении нескольких столетий вместо своих идей мы пользовались суррогатами чужой культуры.

Универсальность и тотальность греческих символов такова, что, несмотря на все антропологические, этнические или культурные различия между людьми, мы все относимся к одному интеллектуальному типу – греческому. «Объединение людей земного шара, – пишет К. Ясперс, – привело к процессу нивелирования... Исторически сложившиеся культуры отрываются от своих корней и устремляются в мир технически оснащенной экономики, в пустую интеллектуальность» [2, с. 76].

Распространение своего влияния, в первую очередь политического, на соседние территории, как показывает история греческой цивилизации, не обязательно осуществляется путем военного вторжения. Для этого существует греческий прием с Троянским конем, т. е. постепенная «прививка» соседних народов агрессивными и в то же время привлекательными идеями.

1. Поппер К. Открытое общество и его враги: в 2 т. М.: Феникс, 1992. Т. 2. 528 с.

2. Ясперс К. Духовная ситуация времени. М.: Алгоритм, 2008. 272 с.

© Кениспаев Ж. К., 2015

ПОЭТИЧЕСКИЙ ЖАНР РУССКИХ ХАЙКУ КАК КУЛЬТУРНАЯ ФОРМА В ПРОСТРАНСТВАХ ПОВСЕДНЕВНОСТИ, СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ*

Явление русскоязычных хайку является частью общемирового поэтико-социального явления world-haiku. История жанра в России насчитывает более 100 лет, но, не считая краткого взлета интереса к этой форме в начале XX века, его расцвет наступил в конце прошлого века. Это произошло в интернет-пространстве и породило много форм творческой и коммуникативной практики. Феномен неформального русскоязычного хайку-сообщества можно рассматривать не только как новую область отечественной литературы, но и как важную сферу формирования латентных образцов социума.

Ключевые слова: хайку, рэнга, повседневность, диалогичность, латентные формы культуры.

RUSSIAN HAIKU GENRE AS A CULTURAL FORM IN THE SPACES OF DAILY OCCURRENCE, SOCIAL INTERACTION AND INTERNET COMMUNICATIONS

The phenomenon of the haiku in Russian is a part of the global poetic and social phenomenon "world-haiku". Its history goes back more than 100 years, but apart from a brief rise of interest to this form in the beginning of XX century, its heyday came at the end of the last century. It happened in the Internet space, and gave rise to many forms of creative and communicative practices. The phenomenon of non-formal Russian-language haiku community can be seen not only as a new area of national literature, but also as an important area of the formation of the latent patterns of society.

Keywords: haiku, renga, daily occurrence, dialogicity, latent forms of culture.

В качестве предмета исследования взято литературное творчество субкультуры пишущих в жанре, получившем название «русские хайку». Указанная субкультура носит неофициальное пока самоназвание «Хайкумена» (вошло в употребление как название нового альманаха поэзии хайку в 2003 г.). В этом неологизме встретились два разноплеменных слова: японское «хайку» (традиционная краткая поэтическая форма) и древнегреческое «ойкумена» (области, заселенные человеком). Придуманное в самом начале третьего тысячелетия, это слово обозначает здесь поэтико-социальное явление, репрезентирующее целый слой современной мировой культуры (world haiku). Однако, несмотря на глобальность этого явления, в отечественной науке практически совершенно отсутствуют какие бы то ни было свидетельства ее существования.

История хайку на родине насчитывает более пяти-сот лет. Первые признаки жанра появляются в эпоху Хэйан, в период ее расцвета, в практике обмена пятистишиями – вака (японская песня, позже танка – короткая песня), составлявшими основную часть любовных посланий, а то и заменяя их [1, с. 161]. Сохранилось и несколько опытов сложения одной танка двумя авторами: один сочинял первые три строки, другой – последние две. Постепенно практика подобного сотворчества породила игру – чередование трех- и двустий, образующих танка как с предшествующим, так и последующим звеном. Из этой игры выросла поэтическая форма – рэнга (сцепленные песни), которую стали складывать по все более изощренным правилам. В сложении рэнга участвовали, как правило, три человека,

часть один из них оказывался мастером, а двое других – учениками [2, с. 384–407].

Как и вака, занятия рэнга были уделом знати. Однако к XVI в. это аристократическое действо оказалось потеснено более простонародной формой – хайкай-но-рэнга (шутейная рэнга, позже рэнку – сцепленные строки) и получило развитие искусство написания «начальной строфы» – хокку. Основа построения цепочки (как рэнга, так и рэнку) – единство двух принципов – «связь и смещение»: новая строфа должна быть связана с предыдущей, но отталкиваться от предпредыдущей [3, с. 305–310]. В результате в цепочке происходит постоянная ротация не только образов, но и тем, а также масштабов и точек зрения – всего, что может быть зафиксировано как нечто определенное и изменено. Ввиду малого объема очередной добавки текст каждого звена должен быть достаточно ясен, чтобы раскрыть замысел последующему автору. Но при этом строки не должны быть очевидными – тогда пропадает игровой интерес, азарт.

Особенно тщательно следовало складывать первую строфу – хокку, ее роль в дальнейшем разворачивании очередной цепочки была существенно выше, чем у промежуточных строф. Такое сочетание предельной краткости текста каждого звена, его понятности, небанальности и привлекательности порождает нехарактерное для европейской поэзии внимание автора к своему читателю, которым в первую очередь оказывается очередной соавтор цепочки. Разные мастера – среди них классики японской литературы Мацуо Басе, Ёса Бусон и Кобаяси Исса – воплощали эти принципы по-разному, но в целом поэты не теряли «общего языка» в общении с миром, что получило выражение в идее макото (непосредственность, искренность). Сложение рэнку постепенно отошло на второй план, ее вытеснила практика написания хокку без обязательного продолжения в цепочке,

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФГФ в рамках работы по гранту № 15-03-00581 «Освоение репрезентаций пространства в культурных практиках: история и современность».

но диалогическая особенность жанра не только не ослабела, но вышла на новый уровень.

В конце XIX в. реформатор жанра Масаока Сики [4, с. 273–316] (не без влияния западной поэзии и философии) утвердил термин «хайку», освободил его от обязанностей «начальной строфы» и сделал еще ближе к жизни, разработав концепцию сясэй (зарисовка с натуры). «Благодаря сясэй внимание с поисков макото на грани бытия-небытия переключилось на действительный мир» (Т. П. Григорьева). Можно сказать, что такая смена ориентиров проявила движение хайку из мира литературных образцов к миру человеческой повседневности.

После смерти Масаока Сики его школа, а по сути вся хайку-литература, в Японии разделилась на две основные ветви: традиционная и новаторская. Внутри них возникало множество новых школ, но безусловное преимущество принадлежит тем, кто наследует и воспроизводит традиционный образ хайку [5]. Соответственно, почти в неизменном виде сохраняется и культура обсуждения хайку, к которой пишущие приобщаются в разветвленной сети обществ хайку, объединяющих и начинающих поэтов, и тех, кто выпустил не одну книгу и попал в престижные центральные издания, выиграл в известных конкурсах, которые проводятся в Японии постоянно и на разных уровнях.

В это же время начинается и евро-американская одиссея жанра.

Можно отметить по крайней мере три составных части открывшегося западной культуре хайку-соблазна: (1) труднодостижимая привлекательность лучших классических, а позже и отечественных образцов; (2) открытость большинства текстов другому; (3) направленность внимания автора на обыденный человеческий мир.

Первые переводы, как и первые попытки сложения оригинальных хайку вне японского языка, решали проблему жанровой идентичности простым воспроизведением основных признаков хайку: 17 слогов, сезонное слово (киго) и режущая частица (кирэджи). Позже адепты жанра разделились: одни продолжают настаивать на обязательном выполнении этих требований, другие считают, что каждый из этих признаков не является обязательным не только для современных нам японских хайку, но и трудно или совсем невыполним во внеяпонской языковой и культурной среде.

Это наделяет существование жанра за пределами Японии особым статусом. Если японский автор в массе своей испытывает влияние европейской поэзии в значительной степени извне – из переводов и из произведений «свободных форм», появившихся в Японии сравнительно недавно, все с того же конца XIX века и до сих пор многими воспринимаемых как пусть прижившееся, но заимствование, то в евро-американской ойкумене сами хайку до сих пор (по крайней мере в глазах литературного большинства) выглядят как пришельцы, которые занимают свое место под солнцем, преодолевая не столько сопротивление литературного большинства, сколько существенную разницу поэтического языка европейской и японской поэзии.

Помимо привычки к ритму и рифме, позиции которых в Европе и Америке ослабли уже давно, основная «беда» для поэтики традиционных хайку – склонность не-японских поэтов к тропам и прежде всего к метафорам. Полемика

поэтов, выступающих «за чистоту жанра», и поэтов, выступающих за развитие национальных (культурно-языковых) особенностей пришедшей формы, порождает необходимость различения произведений, написанных в разной манере. Возникают попытки классификации этого нарастающего разнообразия форм, а точнее – оттенков выразительности. С другой стороны, в стремлении передать информативную (по мнению среднестатистического не-японца) значимость иероглифа многие авторы прибегают не только к разнообразной игре слов, но и к различным приемам словесной графики.

Важным результатом этой работы с разнообразием оказывается нескончаемая потребность понять, в чем состоит сокровенная природа хайку или что именно мы можем перенять у японцев и культивировать в материале, который, кажется, совершенно не приспособлен к такой поэтической практике.

Очевидно также, что это «вторжение» хайку осуществлялось не столько в литературную, сколько в обыденную жизнь, заметно повлияв, по признанию многих его адептов, на характер и полноту их интереса к окружающему и внутреннему миру человека.

Простота и краткость хайку вынуждает автора совместить два момента: ясность содержания и его художественную привлекательность. И это притягательное сочетание доступности текста хайку и недостижимости лучших его образцов привело не только к сохранению жанра на родине, но и ко все возрастающей популярности за ее пределами. И если в евроамериканской культуре получили распространение прежде всего чисто японские разновидности культуры хайкай (хайку, рэнку, хайбун, хайга), то российские хайдзины (поэты хайку) позволили себе, в дополнение к этому, ввести в круг художественного общения такие оригинальные практики, как командная рэнга, хайку-дуэль, икэбана+хайку и др. Каждая из этих акций вовлекает в себя широкий круг как прямых участников, так и косвенных – свидетелей, болельщиков, участников последующих широких дискуссий.

В России хайку появляется чуть более века назад: в 1904 г. во Владивостоке в переводе известного российского востоковеда В. М. Мендрина вышла «История японской литературы» английского дипломата и востоковеда Уильяма Астона. В главе, посвященной японской лирике, было приведено около ста классических хайку и танка. В последующее десятилетие увидели свет еще несколько антологий и исследований, посвященных японской поэзии, и все они содержали переводы, выполненные не профессиональными поэтами, а составителями и авторами этих книг и статей. Причем переводы делались подчас не с японского, а с английского и других европейских языков. А с середины 1910-х гг. в творчестве многих, включая и известных поэтов, появляются примеры подражаний и стилизаций. Свой след здесь оставили Брюсов, Бальмонт, Белый, Гумилев, Хлебников, Бурлюк, Сологуб, Черемшанова, Гуро, Мазурин и др. [6]. Однако к середине 1920-х подражания японской поэтической миниатюре практически исчезают, как исчезают и переводы (в связи с известными обстоятельствами в 1930-е гг. советская японистика оказалась по сути уничтожена). Спад же авторской активности можно связать, с одной стороны, с художественной невыразительностью пере-

водов, а с другой – с высокой степенью подражательности, т. е. несвободы авторов поэтических стилизаций. Интерес к этой форме практически угас сам собой.

И вот полвека спустя, в 1954 г., вышла небольшая книга со скромным названием «Японская поэзия». Поэзия хайку (и отчасти танка) была в ней представлена переводами Веры Николаевны Марковой. Тексты эти, переиздаваемые с тех пор в авторских книгах и различных сборниках, постепенно приобрели широкую и устойчивую популярность, вызвав не только читательский интерес, но и все более заметную поэтическую активность. Причем, в отличие от событий начала прошлого века, свои силы в экзотическом жанре стали пробовать не столько практикующие поэты (разве что редкие еще в то время верлибристы, например Арво Метс), а люди большей частью далекие от поэтических опытов в привычной нам силлабо-тонической манере.

Среди причин такой расширяющейся популярности можно назвать и большие «советские» тиражи, и упоминавшийся выше «оттепельный» поэтический взрыв, и появившийся в то время интерес к Востоку вообще и к Японии в особенности. Но главным представляется особенность самих Марковских переводов: в них сочетаются по крайней мере три момента: экзотическая для русского уха особая японская лаконичность поэтического текста, уникальная интонация переводчика и способность этих произведений выразить предельно широкий круг тем: от юмора и сатиры до лирики и философии [7]. Маркова «создала свой собственный вариант имитации японской поэтической миниатюры <...> Это верлибр, переходящий в белый стих, предельно афористичный и безмерно соблазнительный для подражания» (Е. Витковский) [8]. Это особенно заметно при сравнении ее переводов и собственных стихов, совсем на них непохожих.

Маркова сознательно отступила от гиперлаконичности японского текста, практически лишенного сколько-нибудь привычной нам поэтичности. Известнейший в России перевод хайку Исса «Тихо-тихо ползи / улитка по склону Фудзи / вверх до самых высот!» в оригинале (известному в Японии каждому ребенку) звучит примерно так: «катацумури / соросоро ноборэ / фудзи-но яма» («улитка / потихоньку поднимайся / Фудзи гора») [9, с. 231–238].

Подражаний этим переводам к концу XX в. развелось предостаточно при почти полном отсутствии их критической оценки. Поэтические тексты такого рода не печатали в периодике, тем более в авторских книгах (разве что случайно и чуть-чуть у маститых поэтов), и практически не обсуждали в многочисленных в советской России литобъединениях. Тем не менее сама Маркова, согласно ее устным свидетельствам, получала множество писем от читателей, в которых они очень часто делились с ней своими попытками подражания и оригинального сочинительства в той же, как им казалось, поэтической манере.

Ситуация изменилась радикально с середины 1990-х гг. В периодике (и прежде всего в первом и долгое время единственном журнале поэзии «Арион») замелькали подборки хайку (или хокку) и даже аналитические материалы [10], но главное, что благодаря все более доступному Интернету любители этой формы стали вступать в контакт, создавать свои зоны публикаций и общения, что это стало все более содержательным. Пищи для размышлений

добавили новые переводы (например, более сдержанные, но и более точные – Татьяны Соколовой-Делюсиной), возможность познакомиться с подстрочником японских хайку, а также с хайку, создаваемыми на других европейских языках, прежде всего по-английски. Подробной истории хайку в Рунете еще не написано (интересующегося читателя можно адресовать к единственной пока работе [11]), но даже знакомство с несколькими периодическими изданиями (см. ниже) позволяет увидеть заметно возросший за последние двадцать лет уровень практического освоения и теоретического понимания феномена хайку.

Представляется, что массовое увлечение хайку отчасти связано с кажущейся их простотой и свободой. Однако именно такие свойства и делают эту форму актуальным, находящимся на фронтире современного искусства жанром, исследующим возможности поэтического высказывания, взламывающим границу между искусством и повседневностью. Последнее не просто очень важно, а принципиально: авторы хайку буквально растут из того «сора» обыденности, повседневности, о котором упомянула как-то Ахматова, они берутся за сочинительство, как это ни парадоксально, порой даже не благодаря, а вопреки своему интересу к поэзии или даже при полном первоначальном отсутствии такового. Что-то такое поражает воображение многих и многих простых читателей, заставляя их – совершенно неожиданно для себя – браться за перо и производить на свет тексты, причислять к поэтическим которые они порой подолгу не решаются и бывают крайне удивлены, узнавая, что некоторые их творения становятся номинантами в поэтических конкурсах, оказываются замечены редакторами и попадают в поэтические журналы и антологии.

И еще одна существенная подробность. Несмотря на то, что статистически достоверный автор современных хайку – носитель/адепт/проводник hi-tech, за ландшафтами и перипетиями его сюжетов мимолетно или настойчиво проглядывает состояние его души.

Само сочинение хайку превратилось в непрерывное общение, постоянные поэтические отклики друг на друга и взаимные комментарии. Вырастающие из них дискуссии о понимании жанра поддерживают, наряду с другими его особенностями, общительную среду вокруг этого явления и способствуют появлению разнообразных коллективных проектов. По сути, все эти проекты «эксплуатируют» одну родовую черту жанра: его диалогичность. Поэтому, быть может, самым первым критерием принадлежности к новой поэтической форме в Интернете была содержательная понятность произведения, необходимо сочетающаяся с его образной привлекательностью. Собственно техническая часть уходит при этом на второй план. Это значит, что хайку позволено быть «корявым», но не позволено быть скучным и/или непонятным. При этом сохраняется, по сути, единственное требование, унаследованное от породившего его оригинала – лексическая лаконичность, а также неявное, но очевидное при чтении японских переводов требование художественной соотнесенности с миром в его очевидности и умо-зрительности, но не сентенциозности и дидактичности. Это, разумеется, не означает, что, с точки зрения поэта хайку, иные поэтические направления плохи. Просто таково неявное требование, а точнее, таков горизонт ожидания

читателя и самого автора к тому, что и как может быть предметом выражения в хайку [12, с. 204–226].

Отмеченная уже выше затрудненность и даже невозможность перенесения формальных структурных особенностей жанра с японской почвы на литературную почву других языков приводит к необходимости постоянного выяснения, прояснения, отстаивания границ жанра, что служит не только собственно поэтическим целям, но заставляет авторов все время проблематизировать поэтическую ценность своего творческого результата и вдумываться в саму природу поэтического и – шире – художественного, что само по себе имеет мощный культурный стимул для личностного роста и подразумевает огромный воспитательный потенциал. По сути, можно говорить о том, что феномен неформального русскоязычного хайку-сообщества можно рассматривать как значимую сферу формирования латентных образцов социума, т. е. общечеловеческих культурных архетипов, обеспечивающих возможность интер- и поликультурных экзистенциальных коммуникаций и социальных практик [13].

Причем эта самонастройка на общекультурные, общечеловеческие ценности в поэзии хайку и в дискуссиях, которые постоянно происходят в среде пишущих, видна в подготовке и реализации любых совместных проектов, которых в среде адептов этой формы очень много.

К ним можно отнести и традиционные для японской поэтической традиции формы, прежде всего написание поэтических цепочек рэнга, или рэнку, в которые включаются от 2–3 до 20–30 участников. Важным условием сложения многих рэнку является и написание комментариев к очередной строфе, критических разборов неудачных вариантов, обсуждения по улучшению, исправлению того или иного звена. Так называемые командные рэнга длятся иной раз по несколько месяцев и значительной частью их итога является именно корпус комментариев, который прочитывается и обсуждается не только самими участниками, но и теми, кто не принимал участие именно в этой игре, но заинтересован или просто увлечен продолжением, развитием ее как проекта.

Важной творческой и одновременно общительной формой является и написание-обсуждение переводов зарубежных произведений евро-американской и японской поэзии. Существуют целые конкурсы по переводам как классических, так и малоизвестных образцов жанра [14].

Значительным этапом и важной формой творчества и коллективного обсуждения результатов является ежегодный Международный конкурс хайку (на русском языке) [15]. Участие в Международном конкурсе хайку известных японистов, отечественных и зарубежных литераторов и поэтов хайку делает его привлекательным для все большего количества участников, расширяет круг авторов, которые сознательно ставят перед собой соответствующие поэтические задачи и участвуют затем в обсуждении результатов. Конкурс привлекает и зарубежных участников, причем не только носителей русского языка, для которых подобная языковая практика оказывается не просто полезной, но и внутренне необходимой, но и тех, для кого русский не является родным, но сохраняет культурное и эстетическое значение. Важным итогом этого проекта является периодически издаваемый альманах конкурса РОССИНКИ, который

включает в себя значительную часть произведений, присылаемых на конкурс, и развернутые рецензии членов жюри на лучшие произведения.

Важным центром притяжения стал и выходящий два раза в год интернет-журнал поэзии хайку УЛИТКА. Основная цель издания – знакомить читателя с творчеством русскоязычных поэтов, а также с обзорными, критическими, теоретическими статьями и эссе на темы хайку [16].

Центры хайку существуют уже не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в Самаре, Новосибирске, Владивостоке, Кирове, Вологде, а также в Минске, Киеве, Харькове, Львове. Много авторов русских хайку в Болгарии, Германии, Израиле, США. Среди участников Международного конкурса хайку появляются авторы из африканских стран.

Интерес к хайку порождает и усиливает интерес участников этого процесса к искусству и культуре вообще. Это отражается и в различных коллективных акциях. Одна из таких – проект «икэбана + хайку», который время от времени делается силами российских мастеров икэбана и авторов хайку как в реальном времени (на выставках икэбана или на презентации Международного конкурса хайку), так и в режиме различных форм виртуального сотворчества.

Другой формой сочетания разных видов искусства являются художественные отчеты авторов хайку о своих путешествиях, которые часто совмещаются с видеоматериалами в единое художественное целое. Эти формы только появляются, но уже пользуются большой популярностью среди ценителей жанра и простых зрителей.

Пять лет назад в рамках III Российского культурологического конгресса «Креативность в пространстве традиции и инновации Санкт-Петербург, 27–29 октября 2010 г.) перед участниками круглого стола «Антропология творческой субъективности и креативности: их культурные метаморфозы и история философской тематизации» была проведена арт-акция «хайку творчество – на границе культур»: перед аудиторией философов и культурологов выступили несколько российских поэтов хайку из Санкт-Петербурга, Смоленска и Москвы, познакомив присутствующих с образцами своего творчества и приняв участие в обсуждении [17, с. 302–308].

Видно, как продуктивная культурная форма создает вокруг себя целое поле намерений, идей и результатов, совокупность которых становится частью российской культуры, обогащая и развивая ее, усиливая ее собственные культурные потенции.

1. Конрад И. В. Исэ моногатари // Исэ моногатари. М.: Наука, 1979. 288 с.

2. Мазурик В. П. В сторону рэнга // Хайкумена (альманах поэзии хайку) / Рос. ин-т культурологии; отв. ред. Д. П. Кудря, Н. Г. Седенкова. М.: 2004. Вып. 2. 408 с.

3. Кэрли Дж. Краткое введение в сочинение рэнку // Хайкумена. М.: 2007. Вып. 3. С. 305–310.

4. Дьяконова Е. М. Теория хайку Масаока Сики, изложенная в семи трактатах // Поэтологические памятники Востока: образ, стиль, жанр. М.: Восточная литература, 2010. 317 с.

5. Долин А. А. История новой японской поэзии в очерках и литературных портретах: в 4 т. Т. 4. Танка и хайку. СПб.: Гиперион, 2007. 416 с.

6. Орлицкий Ю. Б. Краткий очерк истории русских переводов и подражаний японской классической поэзии // Трифон. М.: 2000. Вып. 1. С. 58–70.

7. Кудря Д. П., Захарченко Е. Г. Хайкумена: рецепция инокультурной художественной формы в актуальном русскоязычном литературном процессе (в социальных сетях интернет-пространства) // Культура Дальнего Востока России и стран АТР: Восток – Запад. Материалы XX науч. Междунар. конф. 24–25 апреля 2014 г. / ДВГАИ. Владивосток: Дальнаука, 2014. Вып. 20. С. 56–63

8. Маркова Вера // Век перевода. URL: <http://www.vekreperovoda.com/1900/vmarkova.htm> (дата: обращения 25.11.2015).

9. Кудря Д. П. Переводчик как культурный герой // От философии жизни к философии культуры. М.: Алетей, 2001. С. 231–238.

10. Орлицкий Ю. Б. Цветы чужого сада (японская стихотворная миниатюра на русской почве) // Арион. 1998. № 2. С. 72–79.

11. Кудряшов А. В. Хайку в Рунете // Хайкумена. М.: 2003. Вып. 1. С. 186–188.

12. Леви Н. А. Русские хайку // РОСЦИНКИ (альманах Международного конкурса хайку) / отв. ред. Д. П. Кудря. М.: Memories. 2011. Вып. 1. 258 с.

13. Кудря Д. П. Латентные образцы экзистенциальных практик сетевого сообщества «Хайкумена» // Политическая культура общества и проблемы сохранения культурного суверенитета России : материалы Всерос. науч.-теорет. конф. / ред.-сост. С. Т. Новикова. М.: Изд-во «Известия», 2015. С. 138–145.

14. Конкурс переводов хайку в Живом Журнале в сообществе All_Japan // Хайкумена. М.: 2011. Вып. 4. С. 171–262.

15. Сайт восьмого Международного конкурса хайку (на русском языке). URL: <http://www.haiku8.ru> (дата обращения: 02.01.2016).

16. Улитка (Интернет-журнал поэзии хайкай) / отв. ред. А. В. Кудряшов. URL: <http://www.ulitka.haiku-do.com/> (дата обращения: 25.11.2015).

17. Кудря Д. П. Хайку-творчество – оповседневливание художественной практики на границе культур // Антропология творческой субъективности и креативности: коллективная монография / отв. ред. О. К. Румянцев. СПб.: Эйдос, 2013. 310 с.

© Кудря Д. П., 2015

УДК 124.5

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЕВРОПЕЙСКОМ И ЕВРАЗИЙСКОМ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЕКТАХ

В статье рассматриваются основные ценности Европейского союза и Евразийского экономического союза. Определяются условия, имеющие принципиальное значение для успеха Евразийского экономического союза.

Ключевые слова: ценностно-смысловое пространство, Европейский союз, Евразийский экономический союз, Договор о Европейском союзе, Хартия Европейского союза об основных правах, Договор о Евразийском экономическом союзе.

В начале 2015 г. вступил в силу Договор о создании Евразийского экономического союза (ЕАЭС), заключенный в мае 2014 г. президентами России, Казахстана и Белоруссии. В 2015 г. в него вступили Армения и Киргизия. Евразийский экономический союз – это очередная попытка России создать большой интеграционный проект, который способствовал бы формированию особого ценностно-смыслового пространства. Региональная интеграция является не самоцелью, а средством выживания в условиях нарастающей конкуренции и борьбы за ресурсы. А в конечном итоге смысл любого интеграционного проекта – создать привлекательное для его участников социальное пространство, способствующее сохранению идентичности.

VALUE-SEMANTIC SPACE IN EUROPEAN AND EURASIAN INTEGRATION PROJECTS

The article considers the basic values of the European Union and the Eurasian Economic Union and defines the conditions that are fundamental to the success of the Eurasian Economic Union.

Keywords: value-semantic space, European Union, Eurasian Economic Union, Treaty on European Union, EU Charter of Fundamental Rights, Treaty on the Eurasian Economic Union.

Европейский союз (ЕС) как раз и является примером сообщества, основанного на ценностях. В статье 2 Договора о Европейском союзе (в редакции Лиссабонского договора) они сформулированы следующим образом: «Союз основан на ценностях уважения человеческого достоинства, свободы, демократии, равенства, правового государства и соблюдения прав человека, включая права лиц, принадлежащих к меньшинствам. Эти ценности являются общими для государств-членов в рамках общества, характеризующегося плюрализмом, недискриминацией, терпимостью, справедливостью, солидарностью и равенством женщин и мужчин» [1].

Детально эти принципы изложены в Хартии Европейского союза об основных правах, в преамбуле которой,

В. В. Шляпников
V. V. Shlyapnikov

в частности, отмечается, что «осознающий свое духовное и нравственное историческое наследие Союз базируется на всеобщих и нераздельных ценностях – человеческом достоинстве, свободе, равенстве и солидарности; он опирается на принцип демократии и принцип правового государства. Он помещает человеческую личность в центр своей деятельности посредством введения гражданства Союза и создания пространства свободы, безопасности и справедливости» [2].

Естественно, эти основные права не изобретены Европейским союзом, а являются частью европейского ценностного наследия, фундамент которого был заложен в конце XVIII в. Великой французской революцией 1789 г. и первой демократической конституцией в Европе – польской конституцией 1791 г. Гражданские свободы, демократия, принципы правового государства со временем были введены во все большем количестве государств, и сегодня они стали базовыми ценностями каждого отдельного государства – члена Европейского союза, а также самого Европейского союза [3].

Однако в истории формирования общей системы европейских ценностей можно обнаружить и более глубокие корни. Как справедливо отмечает Ю. Рубинский, эта система напоминает «пирамиду, сложенную веками из разных строительных материалов» [4]. Фундаментом этой пирамиды служит наследие античности и право Древнего Рима. Древние греки передали современным европейцам представление об окружающем мире как гармоничном целом, фундаментальные категории философии, этики и эстетики, основные формы государственного строя. В Древней Греции родились и достигли расцвета основные виды и жанры европейской культуры: литература, драматургия, театр, скульптура, живопись, спорт. Римское право впервые юридически отделило гражданскую сферу жизни от публичной, закрепило понятие частной собственности, ввело в качестве способа решения гражданских споров открытый состязательный процесс между равноправными сторонами, в рамках которого суд выносит приговор на основе писаного законодательства. Римская правовая культура стала основой самой эффективной для своего времени гражданской и военной администрации – четко структурированной системы управления государством, где каждый носитель власти имел строго определенный круг полномочий и ответственности. Важным истоком европейских ценностей стало христианство, которое проповедовало любовь к ближнему, покаяние, милосердие. Решающей вехой в эволюции европейских ценностей стали эпохи Ренессанса и Просвещения. Мыслители-гуманисты этих эпох поставили человека в центр мироздания, провозгласили его мерой всех вещей. Философы-энциклопедисты XVIII в. провозгласили критический разум единственным инструментом познания законов окружающего мира и его перестройки на рациональных началах. Именно они ввели понятие естественных прав человека и гражданина, нашедших выражение в лозунге Великой французской революции «свобода, равенство, братство».

Некоторые исследователи обращают внимание на то, что в официальных документах Европейского союза европейские ценности отражаются лишь частично и предлагают свои варианты их интерпретации. Например, старший науч-

ный сотрудник брюссельского Центра по изучению европейской политики М. Эмерсон так определяет системные черты европейской модели, называя их «десятью европейскими заповедями» [5]:

1. Демократия и права человека – юридически сформулированы в Европейской конвенции по правам человека Совета Европы, а также включены в «копенгагенский политический критерий» Европейского союза для принятия новых членов.

2. Общая юридическая основа для четырех свобод – общего рынка, пространства для свободного передвижения, обитания и занятости граждан Европейского союза.

3. Социальная модель – базовое социальное обеспечение и доступ к здравоохранению.

4. Многонациональный характер общества, отрицание национализма – общество должно приобрести качества, совмещающие региональные, национальные и европейские особенности.

5. Светский мультикультурный подход.

6. Антитоталитаризм и антимилитаризм во внешней и внутренней политике, но без пацифизма.

7. Многосторонний подход в международной политике, а также во внутриевропейских делах.

8. Многоярусное управление. Наднациональный, национальный и региональный уровни.

9. Открытость для всех европейских демократий.

10. Постепенно меняющиеся, эволюционирующие границы Европейского союза, а не жесткое разделение Европы на своих и чужих. Европейский союз как нео-Вестфальское федеративное государство.

В отличие от Европейского союза, ценности Евразийского экономического союза на сегодняшний день не сформулированы в таком явном виде и не закреплены ни в каких документах. В статье 3 Договора о Евразийском экономическом союзе речь идет лишь об основных принципах функционирования Союза, таких как уважение общепризнанных принципов международного права, уважение особенностей политического устройства государств-членов, обеспечение взаимовыгодного сотрудничества [6].

Вызывает вопросы и акцентирование внимания именно на экономической составляющей евразийской интеграции. Не без основания говорится о том, что «чисто материальные интересы не способны обеспечить полноценную, а самое главное, долгосрочную и успешную интеграцию. Только общая идеология, система представлений (или, как сейчас модно говорить, «духовные скрепы») позволит жителям всех стран, входящих в Евразийский союз, чувствовать себя единым целым» [7].

Важность разработки такой системы представлений осознают и во властных структурах. Так, во время заседания 13 ноября 2014 г. Интеграционного клуба при председателе Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации на тему «Формирование общего культурного и информационного пространства евразийской интеграции» В. И. Матвиенко заметила, что значимость Евразийского экономического союза понимают в основном только политики и эксперты. Отсутствует широкая информация о сути нового интеграционного объединения в Евразии, а без этого невозможно достичь поддержки гражданами этого проекта.

В. И. Матвиенко подчеркнула, что «просветительская и информационная деятельность должна вестись на всех уровнях. Выполнение этой задачи должно быть возложено не только на средства массовой информации, на журналистов, но и на общественных деятелей, на экспертное сообщество, на парламентариев и, конечно, на дипломатов» [8].

В экспертном сообществе стран ЕАЭС ведется активная работа в этом направлении, создаются диалоговые площадки для интеллектуального сопровождения интеграционных процессов. Так, например, в ноябре 2014 г. состоялась презентация Центра аналитических исследований (ЦАИ) «Евразийский мониторинг», который уже в декабре 2014 г. представил аналитический доклад «Духовно-ценностные ориентиры новой Евразии: содержательные основы». Авторы доклада подчеркивают, что «интенсивное развитие интеграционных процессов на постсоветском пространстве, включая создание Евразийского экономического союза (ЕАЭС), обуславливает необходимость формирования и продвижения качественно новых ценностно-смысловых основ этих процессов» [9] и предлагают базовые ценности, которые, по их представлению, составляют духовно-ценностную основу для дальнейшего развития евразийского пространства:

1. Семья и род. Семья является главной жизненной ценностью и одновременно естественной средой, где происходит рождение человека, его физическое, психологическое, интеллектуальное и духовно-нравственное развитие, личностное становление. Ключевыми функциями семьи являются: а) репродуктивная; б) воспитательная; в) эмоциональная; г) духовного общения. Родовые отношения являются еще более высокой ступенью в социальной иерархии, в них задействовано гораздо большее количество людей, связанных кровным родством и имеющих общих предков. Соответствующие родственные связи идут через много поколений, а семья выступает элементом системы родовых связей.

2. Отечество. Это место, земля, страна, где люди рождаются, откуда берут начало их родовые корни, произошли их отцы и предки, к чьей судьбе они ощущают свою духовную сопричастность. Таким образом, Отечество имеет как конкретные физические – территориальные, так и духовные – смысловые очертания. Отечество также содержит в себе следующие важные категории: а) национальную самобытность; б) суверенную государственность; в) национальные интересы; г) патриотизм.

3. Человеческий потенциал. Это совокупность людей, их жизненно важных потребностей, знаний, способностей и навыков, используемых для удовлетворения данных потребностей, а также осуществления социально-значимых видов деятельности. Составной частью человеческого потенциала являются: а) человеческий капитал; б) качество населения.

4. Приверженность традициям. Это передающееся от поколения к поколению социальное и национально-культурное наследие, которое выражается в многочисленных социальных установках, нормах поведения, практических навыках, обычаях, обрядах, праздниках и т. д. В традициях аккумулируется мудрость, унаследованная от предков, отражаются историческая память, коллективный дух и разум народа.

5. Культура межэтнического взаимодействия. Евразия постоянно испытывала воздействие различных культур и духовных традиций, синтезируя в себе ценности различных народов и цивилизаций. Тесно переплелись славянские, тюркские, финно-угорские, монгольские, кавказские этнокультурные, а также христианские, мусульманские, буддистские и иные конфессиональные мотивы. В итоге все это способствовало формированию атмосферы и культуры добрососедства, толерантности и взаимоуважения между разными этносами и народностями.

По мысли авторов доклада эти базовые ценности не нужно придумывать с чистого листа, так как они уже сложились за все многовековое совместное существование стран и народов евразийского пространства и востребованы сегодня для устранения всех «разделительных линий» между ними и последующего сближения и выстраивания конструктивных взаимоотношений в интересах достижения общих целей.

Однако не совсем продуктивным выглядит противопоставление в этом докладе, как и в многочисленных других публикациях, ценностных основ европейского и евразийского интеграционных проектов. Авторы доклада пишут: «Европейские ценности ставят во главу угла отдельно взятого человека, его права, свободы, потребности и интересы. Нисколько не умаляя ценность человеческой личности, нужно объективно признать, что для представителей евразийской цивилизации гораздо предпочтительнее общее (коллективное), нежели частное (индивидуальное). Именно в разных социальных общностях, начиная с семьи и заканчивая страной, происходит становление личности, раскрытие и проявление всех ее качеств. И от того, насколько тесной является связь человека с соответствующей общностью, настолько успешной выглядит его собственная жизнедеятельность» [9]. Более адекватной, в этом смысле, представляется позиция аналитика Центра консервативных исследований социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова В. Гулевича, который, признавая, что Запад и Восток на шкале морально-этических ценностей представляют бинарную композицию с противоположными установками, подчеркивает, что «Евразия находится между Западом и Востоком не только в политико-географическом, но и морально-цивилизационном отношении, впитывая ценностные установки с обеих сторон» [10].

В целом можно согласиться с оценками некоторых экспертов, которые указывают на то, что сегодня очевиден ряд условий, имеющих принципиальное значение для успеха Евразийского экономического союза [11]:

1) евразийская интеграция не может строиться только на экономических мотивах;

2) в евразийской интеграции должна доминировать социогуманитарная составляющая. Евразийский проект должен создаваться и реализовываться не в интересах правящей бюрократической и деловой элиты, а в интересах всех граждан. Только тогда он станет всенародным, устойчивым к колебаниям политической и деловой конъюнктуры. Нужны совместные культурные и научные программы, общие журналы и телепередачи, массовые обмены студентами и преподавателями вузов, стажировки, языковые курсы и т. п.;

3. евразийский проект должен задавать ясные и привлекательные ориентиры общественного развития. Чтобы разделить общую судьбу, граждане стран, входящих в Евразийский экономический союз, должны иметь простые ответы на главные вопросы. Какой тип экономики мы строим? Чем он будет отличаться от других типов экономики? Какую модель государства мы хотим видеть в наших странах? В чем, наконец, состоят особые и незыблемые ценности евразийства?;

4. Евразийский экономический союз должен действовать на принципах многосторонности, равноправия и взаимного уважения сторон. Доминирование в нем России, объективно заданное ее размерами и центральным географическим положением, необходимо компенсировать системой многостороннего принятия решений;

5. новое видение евразийского проекта должно стать результатом совместной работы интеллектуалов всех стран, входящих в Евразийский экономический союз. Коллективная работа политологов, историков, экономистов, философов, социологов из всех стран ЕАЭС позволила бы разработать новую концепцию евразийского проекта, призванного создать привлекательное ценностно-смысловое и экономическое пространство для всех евразийских народов.

1. Договор о Европейском союзе // Право Европейского союза. URL: <http://www.eulaw.ru/treaties/teu> (дата обращения: 05.05.2015).

2. Хартия Европейского союза об основных правах // Право Европейского союза. URL: <http://www.eulaw.ru/treaties/charter> (дата обращения: 05.05.2015).

3. Штратеншulte Э. Европейский союз – просто и понятно // URL: http://www.kas.de/wf/doc/kas_17802-1522-13-30.pdf?091012120807 (дата обращения: 05.05.2015).

4. Рубинский Ю. Европейские ценности // Вестник Европы. 2009. № 26. URL: <http://www.magazines.russ.ru/vestnik/2009/26/ru3.html> (дата обращения: 05.05.2015).

5. Эмерсон М. Экзистенциальная дилемма Европы // Вестник Европы. 2005. № 15. URL: <http://www.magazines.russ.ru/vestnik/2005/15/eme6.html> (дата обращения: 05.05.2015).

6. Договор о Евразийском экономическом союзе // Официальный сайт компании «Консультант плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170264/?frame=1 (дата обращения: 05.05.2015).

7. Салин П. Б. «Духовные скрепы» для Евразийского союза. Возможны ли общие ценности ЕАС? // Россия в глобальной политике. 2013. 31 августа. URL: <http://www.globalaffairs.ru/number/Dukhovnyye-skrepy-dlya-Evraziiskogo-soyuza-16110> (дата обращения: 05.05.2015).

8. Студнева Е. Формирование общего культурного и информационного пространства евразийской интеграции // Международная жизнь. 2014. 14 ноября. URL: <http://www.interaffairs.ru/read.php?item=12094> (дата обращения: 05.05.2015).

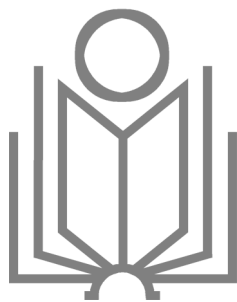
9. Духовно-ценностные ориентиры новой Евразии: содержательные основы (Аналитический доклад ЦАИ «Евразийский мониторинг») // Информационно-аналитический Центр по изучению общественно-политических процессов на постсоветском пространстве. URL: <http://www.ia-centr.ru/expert/19790/> (дата обращения: 05.05.2015).

10. Гулевич В. Евразийские ценности // Международная жизнь. 2013. 9 декабря. URL: <http://www.interaffairs.ru/read.php?item=10292> (дата обращения: 05.05.2015).

11. Буторина О., Захаров А. Евразийский экономический союз: что дальше // Ведомости. 2014. 6 августа.

© Шляпников В. В., 2015

СЛОВО МОЛОДЫМ



Леонов О. А.

Конфликты табуирования сексуальности в обществе
модерна и постмодерна

Юркова А. В.

Индивидуализация обучения информатике
с помощью дистанционных технологий

КОНФЛИКТЫ ТАБУИРОВАНИЯ СЕКСУАЛЬНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ МОДЕРНА И ПОСТМОДЕРНА

В статье рассматривается феномен табу сексуальности, а также закономерности влияния практик табуирования сексуальности на уровень конфликтности в обществе.

Ключевые слова: табу, табу сексуальности, экзистенциальный конфликт, конфликт традиций и инноваций, модерн, постмодерн.

Свободная от табуирования сексуальность, являющаяся одной из специфических черт современного общества, порождает ряд конфликтов.

Феномен табу на протяжении длительного исторического периода являлся эффективным средством социального регулирования, а следовательно, и механизмом управления конфликтами. Табу – это совокупность предписаний негативного характера на различные поступки людей, нарушение которых влечет за собой соответствующие санкции [1, с. 205]. Табу возникли и сформировались на основе различных религиозных и мифологических верований в период первобытного общества. Табу распространялись на различные объекты, действия и сферы жизни людей: тело, общение, сексуальность, брачные отношения, действия обыденной жизни (покрывание лица, обнажение рук), табу на пищу, на питье, на животных, на растения, на предметы [2, с. 10].

На протяжении долгих лет роль табу как фактора регулирования конфликтов была велика. И не только в первобытном обществе. Например, в традиционалистском обществе XVII – сер. XIX вв. отчетливо прослеживается связь религии и табу, наблюдается тождественность ряда табу и заповедей. Христианские заповеди в этот период являются важным регулятором социальных отношений. В первых четырех из десяти заповедей христианства формируется отношение человека к Богу как к высшему авторитетному началу, а в шести последних – регулируются отношения между человеком и обществом, в них объективирован сдерживающий механизм по отношению к животным инстинктам, присущим природе человека.

Роль табу существенно изменилась с приходом эпохи модерна (конец XIX – начало XX вв.). Для модерна характерен массовый атеизм. Наука помогла преодолеть страх человека перед дикой природой. В это же время Ф. Ницше обвиняет христианство в культивировании чувства вины, в намеренном воспитании человеческой слабости, в отвержении животной сущности человека [3, с. 516]. В обществе модерна актуальность табу, сопряженных с христианскими заповедями, впервые ставится под сомнение. По Ницше, освобождение от чувства вины, а значит, и от табу можно достичь, убив Бога [4, с. 325]. Человек эпохи модерна – это человек со здоровыми природными инстинктами, подобный радостному и невинному зверю [4, с. 328]. Путь к сверхчеловеку лежит в освобождении от табу посредством атеизма, отвержения Бога.

CONFLICTS OF SEXUALITY TABOO IN MODERN AND POSTMODERN SOCIETY

The article considers the phenomenon of sexuality taboo, as well as patterns of influence of sexuality taboopractices on the conflictness level of society.

Keywords: taboo, sexuality taboo, existential conflict, conflict of traditions and innovations, modern, postmodern.

3. Фрейд посчитал, что объективных причин для существования табу, в частности табу сексуальности, не существует. Фрейд дает неоднозначную оценку табу. С одной стороны, табу способствовало появлению в первобытном обществе черт цивилизации, с другой стороны, репрессировало инстинкты, делая человека невротически искаженным.

В эпоху модерна впервые заговорили о конфликте как интрапсихическом явлении. Психика, по Фрейду, состоит из трех структурных единиц: Ид, Эго и Супер-Эго. Эго испытывает давление со стороны иррациональных импульсов и социальных установок [5, с. 216]. В основе социальных установок лежат запреты и табу. Иррациональные импульсы, сообразно с принципом удовольствия, требуют немедленной разрядки, безотлагательного удовлетворения, но в силу объективных причин не могут быть удовлетворены в полной мере. Происходит конфликт между принципом реальности и принципом удовольствия. Человек эпохи модерна стремится разрешить этот внутриличностный конфликт, иницированный столкновением инстинктов и социальных установок. Табу практически тождественно инструменту репрессии человеческой природы. Справедливым для объяснения общества в эпоху модерна считался тезис, что уровень агрессии и конфликтности в обществе тем выше, чем сильнее человек подавляет импульсы либидо.

Табу сексуальности оказалось полностью снятым в эпоху постмодерна (середина XX в. – наши дни). Общество утрачивает черты тотальности, выстроенности в соответствии с той или иной моделью [6, с. 162]. В эпоху постмодерна табу утрачивает свою значимость, механизм социальной регуляции с помощью табу начинает давать сбои, что можно объяснить утратой целостности индивида, обретением им «разорванного» сознания и вследствие этого – неизбежным несопадением социальных, персональных, биологических функций и ролевых стереотипов.

Первоначальная функция табу состояла в спасении общества от вымирания. Запреты конструировались с целью ограничения инстинктивной природы индивида таким образом, чтобы он мог продолжить род и произвести здоровое потомство, а также осознавал ценность человеческой жизни.

Пространство постмодерна лишено табу. Примером такой лишенности табу в сфере сексуальности выступают гомосексуализм, однополые браки. Эвтаназия и аборт – являются примером свободы от табу на убийство. Эта сво-

бода от табу не приводит к появлению новой жизни и к ее сохранению. Получается, что человек подчинил себе законы смерти, но не нашел альтернативного закона жизни. Объективный запрет перестает существовать, перед обществом, лишившемся табу, может встать новая проблема – проблема вымирания.

Общество модерна стремилось разрешить внутриличностный конфликт между инстинктами и социальными нормами, но не смогло это сделать. В эпоху постмодерна этот конфликт разрешился с отвержением традиционной патриархальной идеологии и с отвержением практически всех прежних запретов в сексуальной сфере.

Однако такое разрешение одного из ведущих конфликтов закономерно привело к возникновению в обществе ряда новых конфликтов.

1. Экзистенциальный конфликт. Подвижность осознания событий, конструирующих социальное поле, запустила механизм актуализации неустойчивости и незащищенности индивида в чужом и равнодушном мире. Человек пытается сохранить собственную идентичность посредством понимания собственной природы, между тем постмодерн не предлагает взамен утраченной концепции новое понимание антропологической сущности человека. Практики сексуальных отношений в новом типе общества носят обыденный характер и лишены сущностной основы. Сексуальность освобождается от семантической нагрузки истинной близости. Конфликт возникает между потребностью в некоей структуре, смысле жизни и осознанием безличия (равнодушия) Вселенной, не предлагающей подлинных смыслов.

2. Конфликт традиций и инноваций. Не все индивиды в обществе постмодерна в равной степени разделяют идеи тотальной сексуальной свободы. Обостряются противоречия между приверженцами традиционных ценностей (ценности семьи и брака, ценности традиционных гендерных ролей) и приверженцами постмодернистской идеи сексуальной свободы.

Эти конфликты можно эмпирически выявить. К примеру, для анализа последствий снятия табу сексуальности в обществе постмодерна и оценки уровня конфликтности личности, свободной от сексуальных запретов, был проведен тест Г. Ю. Айзенка «Опросник установок к сексу». Опросник позволяет выявить уровень сексуальных отклонений, а также оценить уровень сексуальной невротичности и агрессии. Результаты, полученные в ходе исследования, позволили сделать выводы о том, что в обществе постмодерна можно зафиксировать достаточно низкий показатель уровня целомудрия и высокий уровень дозволенности, что ясно показывает неактуальность табу сексуальности. При этом можно

отметить высокий уровень агрессии и провести корреляцию между высоким уровнем дозволенности и высоким уровнем агрессии. Получается, что в современном обществе снятие табу сексуальности, вовсе не привело к тотальному снижению конфликтности и агрессивности.

Можно предположить, что регулировать подобного рода конфликты, можно опять же с помощью конструирования общественных норм. В XX в. Фрейд справедливо усомнился в концепции Ницше, согласно которой человек, отвергнув религиозные табу, найдет спасение в искусстве. Именно в искусстве философ видел возможность сохранения человеческой души. Ницше считал, что идеалы искусства останутся неизменными, Фрейд же говорил о том, что человек испытывает на себе двойственное влияние культуры: с одной стороны, он становится человеком с репрессированной сексуальностью, с другой стороны, культурные традиции выполняют для него функцию охраны и возможности перенаправлять сексуальные импульсы в русло искусства.

Баланс между абсолютной сексуальной свободой и тотальным запретом свободных сексуальных проявлений позволит разрешить ряд актуальных конфликтов. Возможно, в обществе постмодерна необходимо обратиться к практикам конструирования и модернизации табу сексуальности. Причем это табу может быть сконструировано только по инициативе, направленной от самих людей, осознавших, что с сексуальными свободами и запретами так или иначе связаны предельные проблемы жизни и смерти. Возможность такого конструирования табу связана прежде всего с индивидами и социальными группами, так как человек эпохи постмодерна склонен критически осмысливать институты государства и институты церкви, видя в них симулякры.

1. Фрэзер Дж. Разновидности табу. М.: Наука, 1983. 482 с.

2. Тайлор Э. Б. Первобытная культура. М.: Наука, 1989. 312 с.

3. Ницше Ф. Сумерки идолов, или Как философствуют молотом. М.: Наука, 1990. 680 с.

4. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла. М.: Феникс, 2013. 562 с.

5. Фрейд З. Тотем и табу: Психология первобытной культуры и религии / пер. с нем. М. В. Вульфа. М.: Астрель, 2005. 301 с.

6. Федорова М. М. Модернизм и антимодернизм во французской политической мысли XIX века. М.: Наука, 1998. 342 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ С ПОМОЩЬЮ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается использование дистанционных технологий как средства индивидуализации обучения информатике в старшей школе. Обоснована необходимость применения индивидуального подхода с элементами дистанционного обучения. Представлены факторы, которые следует учитывать при реализации принципа индивидуализации на уроках информатики.

Ключевые слова: дистанционные технологии, индивидуализация обучения, индивидуальный подход, обучение информатике.

Проблема индивидуализации обучения школьников на протяжении десятков лет остается актуальной в педагогической науке и практике. В условиях перехода системы общего образования на федеральные государственные образовательные стандарты эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся планируемых результатов освоения основных образовательных программ становится индивидуализация обучения.

В последнее время интенсивно развивающиеся и внедряющиеся в образовательное пространство дистанционные образовательные технологии являются основой непрерывного образования, их активная реализация осуществляется как в вузах, так и в средних школах [1; 2]. К плюсам дистанционного обучения информатике можно отнести возможность наиболее полного учета индивидуальных особенностей обучающихся и их образовательных потребностей при организации учебного процесса, а также активизации самостоятельной работы учащихся и создании ситуации успеха для каждого школьника. Дистанционное обучение как инновационный образовательный процесс помогает учащимся реализовывать личные образовательные цели, ценными становятся не только знания, но самое важное – умение их применять для решения определенных жизненных проблем, способы получения знаний и их использование в разных жизненных ситуациях, а также умение принимать ответственные решения [3].

Анализ учебно-методической литературы, практики обучения, наблюдения за уроками учителей показывают, что индивидуализация работы по информатике зачастую осуществляется на основе традиционного деления учеников на сильных, средних, слабых. Но в этом случае не учитываются мощные дидактические возможности новых методов обучения, в том числе основанных на дистанционных технологиях.

Для организации индивидуализации процесса обучения информатике в старших классах следует учитывать критерии:

INDIVIDUALIZATION OF TEACHING COMPUTER SCIENCE BY USING REMOTE TECHNOLOGIES

This article discusses the usage of remote technologies as means of individualization of teaching computer science in high school. The necessity of the usage of the individual approach with elements of distance learning is explained. The article presents the factors that should be considered when implementing the principle of individualization during computer science lessons.

Keywords: remote technologies, individualization of teaching, individual approach, teaching of computer science.

– обучаемости, т. е. возможности овладения материалом курса информатики на основе комплекса общих умственных и специальных способностей;

– обученности, указывающей, на каком уровне учащийся овладел необходимыми предметными знаниями, умениями и навыками;

– типа мышления, характеризующего то, как учащиеся воспринимают информацию [4].

Нами был изучен опыт работы педагогов в области индивидуализации процесса обучения, проведено анкетирование учителей, наблюдение, изучены методические материалы организации самостоятельной работы учащихся. Анкетирование учителей показало, что хотя подавляющее большинство педагогов считают индивидуализацию обучения необходимой, только малая часть в полной мере действительно внедряет ее в свою практику, да и то без участия дистанционных технологий. Можно сказать, что индивидуализация обучения в современной системе школьного образования встречает ряд трудностей, которые до сих пор остаются нерешенными.

Для решения данной проблемы нами был разработан дистанционный курс по информатике для учащихся 11 классов на портале «Школа» ОмГПУ (<http://www.school.omgpu.ru>), реализованного на базе системы дистанционного обучения MOODLE. Построение педагогического процесса в образовательной среде MOODLE обладает рядом преимуществ по сравнению со средой традиционной и способствует повышению эффективности образования. Наш курс разработан на основе реализации принципа индивидуализации на уроках информатики в 11 классе. Курс является дополнением к традиционной классно-урочной форме, он направлен на углубление и расширение знаний по предмету «Информатика», на повышение качества знаний.

В разработанном курсе имеются тесты входного, промежуточного и итогового контроля. Для каждой темы разработана интерактивная лекция, после изучения которой ребятам предложен ряд заданий. В лекции равнозначно присутствует текстовая и графическая информация, поэтому она удобна ребятам с любым типом мышления.

В нашем случае после определения уровней обучаемости (модифицированная методика оценки уровня обучаемости) (П. И. Третьякова и И. Б. Сенновского), обученности, типа мышления (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова, А. Д. Барбитова) у некоторых ребят получились схожие результаты, поэтому 10 учащихся мы поделили на 6 различных групп:

– группа 1 (двое): учащиеся стабильно занимаются на 3, уровень обученности «репродуктивный» и тип мышления – гармонический. Для данного типа необходимо давать шаблонные задания, решаемые на подсознательном уровне, по образцам, алгоритмам. Учащиеся этой группы одинаково воспринимают наглядную и словесную информацию;

– группа 2 (один): ученик учится на 3, уровень обученности «репродуктивный», тип мышления – аналитический, мыслительный. В данной группе также шаблонные задания, решаемые на подсознательном уровне, по образцам, алгоритмам, но с преобладающей информацией письменного характера, наглядность не нужна. Может долго концентрироваться на одном действии, предпочитает тесты, в которых необходимо выбрать из двух (да/нет) или нескольких альтернатив;

– группа 3 (четверо): самая многочисленная группа учащихся, занимающихся на 4, имеющих прикладной уровень обучаемости, тип мышления – гармонический. В данной группе учащиеся действуют по самостоятельно выбранному варианту алгоритма. Побудительными силами учебной деятельности учащихся здесь являются как внешние причины (слово учителя), так и внутренние (проявляющийся интерес к процессу деятельности). Учащиеся этой группы одинаково воспринимают наглядную и словесную информацию;

– группа 4 (один): у учащегося данной группы обученность на 4, уровень обучаемости – репродуктивный. Учащийся действует по заданному образцу, алгоритму. Побудительными силами учебной деятельности в этом случае, как правило, являются внешние причины: сообщение учителя или определенный учебный текст, который нужно запомнить. Так как преобладает художественный тип мышления, то следует давать наглядную информацию (демонстрируемую), задания с собственными вариантами ответов;

– группа 5 (один): у учащегося данной группы обученность на 4, уровень обучаемости – творческий. Этот учащийся предпочитает самостоятельное планирование и свободное выполнение деятельности. Побудительными силами учебной деятельности являются в основном внутренние причины: потребность самостоятельного поиска и открытия новых знаний. Поэтому для учащегося представлена дополнительная полезная литература по предмету. Тип мышления – гармонический, поэтому ученик этой группы одинаково воспринимают наглядную и словесную информацию, тестовые задания и задания со своим ответом;

– группа 6 (один): ученик этой группы стабильно учится на 5, имеет творческий уровень обучаемости, художественный тип мышления. Для данной ученицы предлагаются креативные задания, с привлечением дополнительной литературы, с преобладанием наглядной информации.

В системе MOODLE заложен групповой режим, т. е. каждой из этих шести групп видны и открыты только те задания, которые рекомендованы на данном этапе обучения. К примеру, для первой группы предложены шаблонные задания, решаемые по образцам, алгоритмам, не выходящие за границы учебника. В рамках темы «История развития вычислительной техники» ребятам, принадлежащим к этой группе, необходимо было заполнить таблицу поколений ЭВМ. Вся информация, необходимая для заполнения таблицы, находится в учебнике и лекции. Учащимся необходимо внимательно изучить материал и перенести конкретные сведения в таблицу.

Ученик из пятой группы предпочитает самостоятельное планирование и свободное выполнение деятельности, имеет творческий уровень обучаемости и хорошее знание предмета. Ему предложено самостоятельно создать презентацию. Хотя тема изначально определена учителем, у ученика много возможности для самовыражения, но не следует забывать про критерии оценивания. Учащемуся предложены дополнительные источники информации по теме, а также он может привлекать данные, найденные самостоятельно.

После прохождения половины обучения в курсе «Информатика» на портале «Школа» проводится диагностика обученности и обучаемости с целью выявления повышения данных уровней и перераспределением учащихся (улучшивших свои результаты) в новые мини-группы.

Качество усвоения теоретического материала достигается за счет использования ИКТ в учебном процессе, за счет индивидуализированных заданий. Консультирование возможно как онлайн (в курсе имеется форум, где можно задать любой вопрос), так и на уроках, ведь данный курс является дополнением к традиционным занятиям.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что применение дистанционных технологий обучения для реализации принципа индивидуализации обучения информатики на сегодняшний день является актуальным вопросом.

1. Лапчик М. П. Россия на пути к smart-образованию // Информатика и образование. 2013. № 8. С. 3–9.

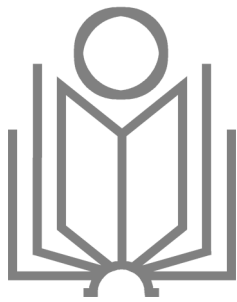
2. Лапчик М. П. Тернистый путь электронных технологий в образовании // Информатика и образование. 2014. № 8. С. 3–11.

3. Варданян Н. А. Применение дистанционных образовательных технологий при изучении информатики с целью индивидуализации процесса обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2013. С. 167–169.

4. Заславская О. Ю. Виды и формы индивидуализации обучения информатике студентов технического вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2011. № 1.

© Юркова А. В., 2015

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ



Воробьева З. В.

Вспоминая Юрия Викторовича Воробьева

Денисов С. Ф.

Кафедре философии ОмГПУ 50 лет:
три эпохи истории

З. В. Воробьева*

ВСПОМИНАЯ ЮРИЯ ВИКТОРОВИЧА ВОРОБЬЕВА К 80-летию со дня рождения преподавателя, ученого, поэта и переводчика



Мне в жизни очень повезло.
Хоть с детства я недуг терплю,
Но все же я всему назло
Живу, работаю, люблю.

Жизнь вечно катится волной.
То вверх, то вниз идет она,
Но в трудный миг всегда со мной
Друзья, любимая жена.

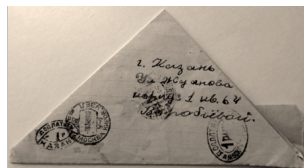
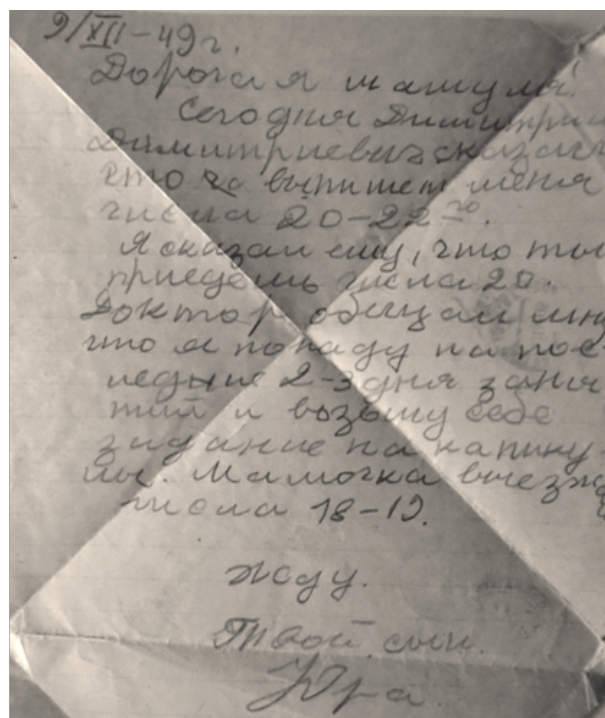
Все так идет, как быть должно,
То нелегко, то тяжело,
Но знаю я, что все равно
Мне в жизни очень повезло.

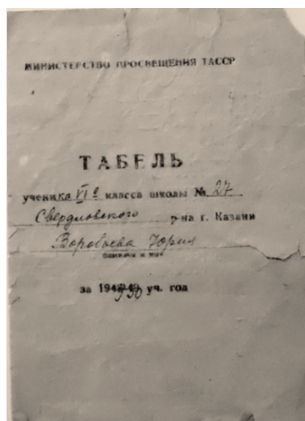
Юрий Викторович Воробьев родился 22 января 1936 г. в городе Ярославле. Его родителями были Дина Яковлевна Воробьева (Суриц), выпускница Ленинградского государственного университета (лингвист-романист) и Виктор Михайлович Воробьев, выпускник Ленинградского технологического института (из первого выпуска специалистов по синтетическому каучуку).

* Автор благодарит А. А. Палий, а также И. В. Краевскую и Т. В. Семенову за помощь и советы в составлении и подготовке статьи к печати.

В 1941 г. в связи с началом Великой Отечественной войны семья Воробьевых была эвакуирована вместе с заводом, на котором работал В. М. Воробьев, в Казань. В Казани Юра учился в разных школах с первого по восьмой класс. Мальчик с детства страдал тяжелым заболеванием. Недуг не сломил его, а наоборот, духовно закалил, научив радоваться любым проявлениям жизни. Болезнь заставляла его быть мудрым и добиваться всего самостоятельно. Он всему хотел научиться и считал нужным делиться с окружающими всем, что только имел.

В домашнем архиве Воробьевых сохранилось письмо, которое шестиклассник Юра, будучи на больничной койке в Москве, написал своей маме. Трогательное обращение к маме сопровождалось просьбой забрать его поскорей, чтобы успеть в оставшиеся два-три учебных дня взять задание на каникулы (за первую четверть Юра имел благодарность за хорошую учебу).





В архиве сохранились и два его акварельных портрета, сделанных, видимо, кем-то из товарищей по больной палате.



Из класса в класс Юрия переводили по болезни без экзаменов. В 1952 году семья Воробьевых переехала в Омск, так как отец Юры был назначен главным инженером строящегося завода СК, а мама получила направление в пединститут им. А. М. Горького. Девятый и десятый класс Юрий закончил в Омске, в школе № 72. Затем он поступил в Омский педагогический институт на отделение английского и немецкого языков. В школе он изучал лишь немецкий, но в детстве под руководством мамы Дины Яковлевны, основателя кафедры французского языка в Омском пединституте, освоил также французский.



Сразу по окончании вуза Юрий Викторович работал в научно-исследовательском институте связи в должности инженера-переводчика, а с 1960 г. – старшим инженером-переводчиком, руководителем группы. С 1963 г. он работает старшим референтом-переводчиком. Но даже эта должность не ограничивает его кругозор только технической тематикой, он остается творческим человеком, редактирует стенгазету «Эврика», слывет заядлым кавээнщиком.

В 1964 г. Юрий Викторович поступил в аспирантуру при кафедре английской стилистики Московского государственного педагогического института иностранных языков им. М. Тореза (теперь Московский государственный лингвистический университет). Его руководителем стал профессор И. Р. Гальперин. В годы учебы он общается с известными учеными-лингвистами, деятелями культуры, которые оставили в его жизни незабываемый след. Потом он напишет об этих встречах несколько новелл. К сожалению, они в большинстве своем были опубликованы не при жизни автора.

В 1968 г. Юрий Викторович успешно защитил кандидатскую диссертацию по теме «Некоторые особенности строфики в английской поэзии XVII–XIX вв.». После защиты он возвращается в Омск, заведует секцией английского языка на кафедре иностранных языков в политехническом институте, где пользуется огромным уважением у коллег. Юрий Викторович умеет создавать вокруг себя творческую атмосферу.



Коллеги не могут не замечать, как он трепетно относится к поэзии. Один из коллег-преподавателей посвящает ему дружеский шарж. Кафедральные самодеятельные поэтессы пишут ему шуточные стихи:

На дорогах – Омских и пыльных,
В башмаках – подбитых и чешских,
В сюртуке – прекрасном и сером

С шевелюрой – черной и буйной,
Над губой – темно и изящно,
А во лбу – семь пядей и степень.

С саквояжем – желтым и пухлым,
Здравым смыслом – здоровым и стойким,
Вслед за роком – лгущим и лгущим.

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

В 1970 г. ему, знатоку сонетов, в политехе посвящают сонет:

О Юра! Милый друг! Ценитель вдохновенья!
Сегодня дивный день – мы чувствуем тебя.
Прими восторги наши, и, любя,
Мы шлем тебе немое восхищенье.

Прими же наш поклон и слезы умиления:
Мы любим трудно, горестно, скорбя
О трудных днях, когда наш пол смиренный
Еще в твоих глазах оправдывал себя.

О! Позабудь свои обиды и печали,
Глаз ястребиных веки разомкни:
Прекрасные блондинки – где они?

Зато Елены, Анны, Софьи и Натальи
Или одна из них твои украсят дни.
Цепь Гименея поскорей замкни!



... Но его дни украсила совсем другая. Та, которой он сам посвятил венок сонетов, баллады и романс.

Кстати, Юрий Викторович очень любил музыку и сам музицировал. Возможно, этот талант достался ему по наследству от родителей и деда, Якова Абрамовича Сурица, который обладал многими талантами, в том числе и музыкальными. Поэзия Юрия Викторовича была настолько гармоничной, что легко ложилась на музыку. В семейном журнале «Воробьи» есть раздел «Мелодии любви», посвященный Зинаиде Васильевне Воробьевой. Музыка к стихам Юрия Викторовича писали разные авторы (профессиональные музыканты и любители).

С 1971 по 1977 г. Юрий Викторович заведует кафедрой иностранных языков СибАДИ.

Он обладал удивительной способностью окружать себя творческими, одаренными людьми. Собираясь в одной компании, они читали стихи, музицировали, делали наброски рисунков. Евгений Александрович Заливин, старший преподаватель немецкого языка кафедры иностранных языков СибАДИ, сделал однажды карандашный портрет Юрия Викторовича.



В Омском педагогическом институте Юрий Викторович возглавлял кафедру иностранных языков (межфак) в течение 17 лет, с 1977 по 1994 г.



В 1979 г. его избрали председателем совета по иностранным языкам зоны Западной Сибири и членом ученой комиссии по иностранным языкам Министерства просвещения РСФСР. По его инициативе в Омске проводились ежегодные межвузовские научные конференции по проблемам филологии и методики преподавания иностранных языков. Юрий Викторович постоянно участвовал в подготовке и проведении городских межвузовских олимпиад и фестивалей художественной самодеятельности на иностранных языках.

Кандидат филологических наук, доцент, он на протяжении многих лет занимался изучением строфики английской поэзии Дж. Г. Байрона, Дж. Китса и других поэтов. Опубликовал более 30 научных работ. Был талантливым поэтом-переводчиком и сам писал стихи.

Его интеллект, дружелюбие, стремление повысить профессиональный уровень кафедры, т. е. прежде всего помочь молодым преподавателям в подготовке к поступлению в аспирантуру, оставили о себе самую добрую память.

Валентина Георгиевна Болотюк, кандидат филологических наук, доцент.

С Юрием Викторовичем я проработала с 1971 по 1974 г. На меня, только что начинающего свою педагогическую карьеру преподавателя, Юрий Викторович произвел впечатление очень интеллигентного, спокойного человека, хорошего организатора. Он умел определить цели и объяснить пути их достижения, привить навыки работы с учебной и научной литературой. Юрий Викторович уделял большое внимание росту молодых научных кадров, оказывал помощь и содействие в подготовке к обучению в аспирантуре: помогал с выбором темы реферата, подсказывал, на каких моментах следует особенно сконцентрировать внимание, контролировал сам процесс подготовки, радовался нашим успехам. Ему хватало такта и терпения объяснять трудные моменты в образовательном процессе. Нам очень нравились стихи Юрия Викторовича, которые он читал нам, когда мы бывали в их с Зинаидой Васильевной гостеприимном доме. Я храню память о Юрии Викторовиче как об очень интеллигентном, добром и отзывчивом человеке. Нам очень повезло, что такой замечательный человек был в нашей жизни.

Виктор Брилли, кандидат филологических наук, доцент (Берлин).

Great men have reaching hands.
W. Shakespeare

Это потом были города и веси. А началось так.

1976 год, Омск, СибАДИ, Ю. В. Воробьев: «Ну, что, Виктор, так и будете в СибАДИ почасовиком? Подавайте документы на конкурс!». А еще через год: «Хотите еще 25 лет читать с вечерниками “Moscow News” и “Neues Deutschland”? А как для разнообразия насчет целевой аспирантуры в Москве? Фразеология, например, страшно увлекательная штука! А лучшего руководителя, чем А. В. Кунин из Мориса Тореза от Владивостока до Калининграда не найти».

И все случилось.

Низкий поклон и долгая память наставникам нашим.

Евгения Львовна Чепурнова, кафедра иностранных языков Омского государственного педагогического института (ноябрь 1977 – декабрь 1980) (Штутгарт).

Юрий Викторович был очень внимательным к молодым сотрудникам. Помогал им с методической разработкой занятий, давал специальную литературу. С Юрием Викторовичем было очень интересно работать. Он мог начать говорить с нами как с равными о литературе, о переводе на русский язык, о чем угодно. Мог предложить запросто зайти к ним домой за какой-нибудь статьей или книгой. Мог предложить подвезти, если в машине было место. В то же время Юрий Викторович был очень собранным и деловым человеком, ото всех одинаково требовал работы и умел ее четко организовать.

Валентина Михайловна Чикина, старший преподаватель кафедры иностранных языков (межфак) Омского государственного педагогического университета.

Юрий Викторович оставил в наших сердцах самые теплые и приятные воспоминания. Это был открытый, душевный и щедрый человек. Наша «женская» кафедра, которой

он руководил, доставляла ему немало хлопот. Тем не менее он был всегда в курсе наших домашних дел, интересовался атмосферой и бытом в наших семьях.

Заходя утром на кафедру, он закидывал шляпу на шкаф и моментально включался в ритм нового рабочего дня. Юрий Викторович начинал расспрашивать о наших детях, внуках и внучках, мужьях. Тут же он переключался на своих домочадцев, посвящая нас в круг своих семейных забот. Мы уже с утра узнавали море новостей из жизни нашего города, ближнего и дальнего зарубежья. Если у нас на кафедре или у них дома на Малунцева было какое-то торжество или просто сбор, то это было настолько интересно, что продолжалось много часов кряду и нам не хотелось покидать этот теплый гостеприимный дом.

Юрий Викторович был очень эрудированным человеком, он наизусть читал нам стихи русских и зарубежных поэтов, которых он переводил. Часто он посвящал каждой даме своей небольшой семье сонеты по любому приятному поводу. Это был человек энциклопедических знаний, с неподражаемым чувством юмора и необычайной скромностью. Не выпячиваясь и не выгораживая себя, Юрий Викторович завоевывал сердца и души людей, находящихся рядом с ним. Музицирование в их семье было настоящим праздником. Каждый был настроен что-то творить. Юрий Викторович заражал окружающих, пробуждая их фантазию. А как интересны, разнообразны, красочны и богаты на выдумку были газеты, выпускаемые у него дома!

Он много знал и владел обширной информацией. Если он «садился на любимого конька», то завораживал всех нас, а мы слушали, затаив дыхание и млея.

Стремительно входя в институт каждое утро, он быстро «пролетал» расстояние до дверей кафедры. Открыв дверь, и еще раздеваясь, он начинал рассказывать обо всем, что накопилось в его голове. Юрий Викторович знал много и хотел всегда передать какую-то свою частичку другим, чтобы они тоже прониклись этим. Он работал всегда много. Его сборники стихов, особенно те разделы, которые посвящены Зинаиде Васильевне, пронизаны такой нежностью и любовью, что поражаешься, как в таком маленьком человеке рождалось всегда что-то мощное, огромное и нужное.

Лариса Федоровна Герасимова (работает в СИБАДИ с 1971 г.), в 1995–2005 гг. заведующая кафедрой иностранных языков СибАДИ.

Я пришла на кафедру сразу после окончания института. Очень волновалась, впервые входя в кабинет завкафедрой. Но он заговорил со мной так дружелюбно, так доверительно, что у меня возникло ощущение, что он ждал именно меня.

Мои первые опасения, как этот невысокого роста болезненный человек сможет подчинить себе и организовать работу такого большого коллектива, очень скоро рассеялись. С первого же заседания кафедры, когда Юрий Викторович непререкаемым тоном заявил, что здесь не должно быть места конфликтам и дрызгам, он сумел установить нужную деловую атмосферу.

Юрий Викторович уделял должное внимание не только учебной и учебно-методической работе, но проявлял не меньшую заботу о научной деятельности кафедры. Он заведовал кафедрой в СибАДИ с 1971 по 1977 г. За это

время поступили в аспирантуру (а некоторые и защитились) Д. Н. Тринив, Л. И. Воскресенская, В. Г. Болотюк, В. Брилли. Разумеется, всех их наставлял, оказывал всякую поддержку Юрий Викторович Воробьев.

Незабываемое впечатление производили на преподавателей кафедры музыкально-литературные вечера, которые любили устраивать у себя дома Юрий Викторович и Зинаида Васильевна Воробьевы. Собравшиеся, и прежде всего сам Юрий Викторович, читали стихи, обсуждали поэтические переводы, слушали музыку в исполнении Юрия Викторовича.

Эти встречи были такими задумчивыми, они словно поднимали присутствующих над повседневностью, наполняли энергией и остались прекрасным воспоминанием о прошлом.

После 1977 г. Юрий Викторович работал в Омском педагогическом институте. В 1994 г. он вернулся в СибАДИ, но в 1995 г. он умер, и его смерть была для меня настоящей трагедией.

Когда в 1995 г. я стала заведовать кафедрой, на первом же заседании я сказала коллегам, что главным направлением в нашей работе будет продолжение традиций, заложенных Юрием Викторовичем Воробьевым.

Евгений Геннадьевич Кукля, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков (межфак) ОмГПУ.

В январе 2016 г. исполняется 80 лет со дня рождения Юрия Викторовича Воробьева – замечательного преподавателя английского языка и ученого-лингвиста, талантливого поэта и виртуозного мастера стихотворного перевода. А самое главное – Человека с большой буквы.

Как причудливо переплетаются порой человеческие судьбы...

В старых фотоальбомах моей семьи хранится паратройка пожелтевших черно-белых фотографий, где я – пятилетний мальчуган в коротких штанишках – стою на каком-то пустыре, на фоне строящегося здания института бактериологических исследований, что на проспекте Мира, а на обратной стороне каллиграфическим почерком моего отца выведено: «Из фотолаборатории Юры Воробьева. 1962 год». Помню такой диалог с отцом, состоявшийся несколько лет спустя: «Папа, а почему дядя Юра такой маленький?» – «Он, сынок, с шести лет болен страшной болезнью – диабетом. Она не дала ему вырасти. Ему каждый день приходится сражаться за свою жизнь. Но посмотри, какой он неунывающий, добросердечный, улыбчивый, открытый людям человек. И увлеченный: наукой занимается, фотографией увлекается, на пианино учится играть и машину мечтает купить и научиться водить. Вот тебе пример стойкости и мужества». – «А ты откуда его знаешь, папа?» – «Дело в том, что его мама, Дина Яковлевна Воробьева, учила меня французскому языку, когда я был студентом. Поскольку я был прилежным студентом, она очень хорошо ко мне относилась. А потом я пединститут закончил, пришел работать в школу, а в моем классе ученик – Юра Воробьев. А сейчас он работает переводчиком в моем отделе научнотехнической информации в ОНИИССе, но собирается поступать в аспирантуру в Москве».

Вот такое хитросплетение...

Кто бы мог представить, что много лет спустя Юрий Викторович не единожды сыграет роль доброго ангела в судьбе этого мальчика в коротких штанишках. Он, подобно героям популярного мультлика, всегда был готов спешить на помощь. Точно не знаю, но думаю, что это он помог мне стать студентом иняза в 1974 году – уж больно подозрительно доброжелательна была комиссия на устном экзамене, и это при конкурсе в 16 человек на место! Правда, до этого я целый год ходил на «малый иняз» и победил в городской олимпиаде, но... Май 1981 года – Юрий Викторович помогает мне подготовиться и сдать кандидатский экзамен по специальности «Германские языки», что через несколько месяцев решающим образом способствует моему зачислению в аспирантуру при кафедре английской филологии Ленинградского государственного университета.

Август 1991, он звонит мне, уже кандидату наук и доценту Омского политехнического института: «Тебе не надоело про токарные станки и сварочные аппараты по-английски рассказывать?» – «Надоело до смерти!» – «Давай, переходи ко мне на кафедру! Ты же гуманитарий – я тебя с детства знаю. Будешь на филфаке вести английский, про литературу рассказывать. Это тебе ближе». А в сентябре 1991 мы уже едем в Курск на курсы подготовки преподавателей к работе по эмоционально-смысловому методу И. Ю. Шехтера. Интенсивные методы обучения иностранному языку всегда интересовали Юрия Викторовича, как, впрочем, и все новое и неизведанное... Жаль, что он не дожил до всеобщей компьютеризации и Интернета... В начале «лихих 90-х» он как помог нам удостоверения этих курсов заработать лишнюю копейку и выжить! Во Дворце пионеров мы вместе вели две группы взрослых, изучающих английский по методу Шехтера, а это 100 часов, т. е. по 4 часа ежевечерне в течение 25 дней, без выходных. Здоровье у Юрия Викторовича уже было сильно подорвано, тяжело ему было работать в таком ритме. Помню, что несколько раз ему становилось плохо прямо на занятиях. Страшное слово «кома». Спасала верная подруга, жена и добрая фея – Зинаида Васильевна, которая всегда была рядом. Наконец, в начале осени 1994 признается: «Я вынужден уйти из педа, мне далеко ездить на работу, а ноги мерзнут, плохо ходят. Позвали меня заведовать кафедрой в СибАДИ, где я долго работал после защиты диссертации. Будешь заведовать здесь вместо меня. Не хочу, чтобы кафедра, которой я отдал почти 20 лет, кому попало досталась». До сих пор воспринимаю эти его слова как высшую похвалу. Потом буквально взял за руку и отвел к Э. М. Анфингеру, проректору по учебной работе. А в июне 1995 его не стало...

Лингвистические интересы Юрия Викторовича фокусировались в основном на проблемах изучения поэтической речи и анализа особенностей и закономерностей ее построения. Выбор подобной тематики научных изысканий, конечно, не был случайным. Вероятнее всего, в основе этого выбора лежали две причины. Первая, несомненно, заключалась в его стойкой приверженности поэтическому слову. Поэзия сопровождала Юрия Викторовича всю его сознательную жизнь, сочинение стихов одновременно давало ему и поддержку в суровых жизненных испытаниях, в еже-

дневной борьбе с изнурительной, медленно истачивающей организм болезнью, и средством художественного выражения самых сокровенных мыслей и чувств, когда непременно нужно, как писал Булат Окуджава, «выплеснуть слова, что давно лежат в копилке». Стоит прочесть вот это короткое стихотворение, и становится понятно, насколько знакомы были Юрию Викторовичу муки и радости творчества, в итоге завершавшиеся появлением то глубоко личных, пронзительно грустных и трогательных, то забавных, полных самоиронии строф...

Итак, пишу стихотворенье.
 Нелегкий труд, как ни крути.
 Пусть осенит нас вдохновенье
 На поэтическом пути.
 С чего начать, чем кончить строки?
 Ей-ей, сию, как на уроке.
 Смотрю неведомо куда
 И просто таю от стыда.
 К тому же я вполне уверен,
 Что, делу преданность храня,
 За вирши высечет меня
 Илья Романович Гальперин...

Вторую причину своего интереса к изучению поэтической речи Юрий Викторович невольно называет здесь сам. Его научный руководитель, выдающийся отечественный языковед профессор И. Р. Гальперин, оказал определяющее воздействие на формирование исследовательских приоритетов Юрия Викторовича, которые концентрировались в области поэтики. Немаловажную роль здесь сыграло также общение Юрия Викторовича в годы его учебы в аспирантуре при 1-м Московском государственном институте иностранных языков им. М. Тореза (ныне Российский лингвистический университет) с такими столпами лингвистической мысли, как академик В. В. Виноградов, профессора Н. С. Поспелов и Е. Г. Эткинд. В 1968 году он блестяще защищает написанную под руководством И. Р. Гальперина кандидатскую диссертацию «Некоторые особенности строфики в английской поэзии XVIII и XIX веков».

Следует отметить, что проторенных путей Юрий Викторович не искал. Фонетические и структурно-семантические закономерности построения английской поэтической речи всегда оставались в числе трудных и малоизученных областей германистики. Несмотря на это, ему удалось настолько глубоко и полно разработать данную тему, что

по прошествии 27 лет, осенью 1995 г., автору этих строк не удалось отыскать в главных библиотеках страны – Российской государственной в Москве и Российской публичной в Санкт-Петербурге – сколько-нибудь значительных исследований других авторов, содержащих новые научные подходы и представления.

Всем любителям английской поэзии, читающим ее в оригинале, известно, что, несмотря на ее силлабо-тонический характер, линия ударений играет в ней ведущую роль, а линия равнослоговости выполняет лишь вспомогательную функцию. В строках английского стихотворения не обязательно равное количество слогов, их может быть то больше то меньше, но при этом центральное значение приобретает длина слога. Если в одной из строк стихотворения слогов будет значительно больше, чем в другой, и при этом слоги будут существенно длиннее, то ритмическая структура стиха сильно отстает от силлабо-тонического размера. Чем больше лишних слогов в строке английского стихотворения, тем быстрее она должна произноситься.

Поэтому для русского слушателя чтение английских стихов кажется неравномерным: в одной строке очень быстрым, в другой – слишком медленным.

Проиллюстрировать это можно хотя бы следующим отрывком из Байрона:

Oh, snatched away in beauty's bloom
 On thee shall press no ponderous tomb.
 But on the turf shall roses rear
 Their leaves, the earliest of the year
 And the wild cypress wave in tender gloom.

Остается лишь догадываться, явилось ли это неповторимое своеобразие английской поэзии еще одной причиной, побудившей Юрия Викторовича заняться изучением именно ее закономерностей, но на протяжении почти тридцати лет им был сделан на эту тему целый ряд докладов на научных лингвистических конференциях разного ранга, опубликовано значительное количество статей, завершена рукопись монографии. Последнюю, к великому сожалению, мне пришлось редактировать и готовить к изданию уже без Юрия Викторовича...

В заключение хочется вспомнить, что среди стихов, принадлежащих перу Юрия Викторовича, есть одно под названием «Мне в жизни очень повезло». Я уверен, что мне, как и многим другим людям, в жизни очень повезло, потому что в ней был такой Человек, Друг и Учитель.

*С. Ф. Денисов***КАФЕДРЕ ФИЛОСОФИИ ОМГПУ 50 ЛЕТ:
ТРИ ЭПОХИ ИСТОРИИ**

В развитии любого социального организма, к которому, несомненно, относится и кафедра философии, можно выделить предысторию и собственно историю. В предыстории накапливаются незаметные изменения, приводящие к качественному скачку. Предыстория кафедры философии началась в далеком 1932 г., т. е. 83 года назад, когда в Омске открывают учительский институт, ныне Омский государственный педагогический университет. В те времена философские дисциплины находились на единой кафедре марксизма-ленинизма. Но в 1962 г. эта кафедра разделилась на две, а в 1965 г. была создана кафедра философии, которая выделилась из кафедры истории КПСС, философии и научного коммунизма. С этих пор начинается собственно история кафедры философии. Таким образом, предыстория кафедры философии длилась 33 года.

В истории кафедры философии можно выделить два периода, или две исторические эпохи. Историческая эпоха представляет собою качественные периоды в развитии какого-либо социального явления, при этом границами эпох становятся знаковые события. Первая историческая эпоха начинается с события создания самостоятельной общеуниверситетской кафедры философии. Кафедра, являясь структурным подразделением вуза, объединяет профессорско-преподавательский состав и научных работников одной или нескольких тесно связанных между собой отраслей знаний. Работа кафедры направлена прежде всего на качественную подготовку специалистов, бакалавров, магистров, аспирантов и докторантов, обладающих глубокой теоретической и практической подготовкой. Смысл жизни кафедры – обучение, главная сфера деятельности – учебная. И в зависимости от того, кого и чему обучает кафедра, осуществляется деление кафедр на общеуниверситетские и выпускающие.

Кафедра философии, обучая азам философии студентов всех отраслей и направлений на всех факультетах, относится к общеуниверситетской кафедре, оставаясь самостоятельной единицей, не входя в состав каких-либо факультетов. Как говорится в «Положении о кафедре» Омского государственного педагогического университета: «Кафедры, обслуживающие различные факультеты, могут не входить в состав факультетов и институтов и в этом случае являются общеуниверситетскими». Первую историческую эпоху в развитии кафедры философии можно назвать эпохой существования кафедры философии в статусе общеуниверситетской кафедры. В первую историческую эпоху на кафедре философии преподавалась марксистско-ленинская философия: диалектический и исторический материализм, марксистско-ленинская этика и эстетика, научный атеизм и логика – на различных факультетах, история философии на историческом факультете, а также ряд факультативных курсов.

Благополучие кафедры во многом зависит от ее заведующего, ибо он формирует кадровый состав кафедры, задает стратегию ее развития. В первую историческую эпоху кафедру возглавляли: кандидат философских наук, доцент Михаил Васильевич Федяев (1965–1968); кандидат философских наук, доцент Олег Алексеевич Суворов (1971–1975); доктор философских наук, профессор Лидия Ивановна Чинакова (1969–1971, 1976–1991); доктор философских наук, профессор Сергей Иванович Орехов (1992–1999).

В начале истории, в первое десятилетие, коллектив кафедры был небольшим, состоящим из десяти сотрудников, из них два кандидата наук и ни одного доктора. С 1973 года кафедра философии стала пополняться выпускниками философского факультета Уральского государственного университета: на кафедру пришли И. Ф. Корень, С. И. Орехов, Л. М. Карпова, Н. Г. Красноярова, Е. В. Любякина, В. С. Пашкин, Л. В. Денисова. В третье десятилетие существования кафедры философии ее состав качественно меняется, появляется первый доктор наук – Л. И. Чинакова, которая защитила докторскую диссертацию в 1989 г. Росло и число кандидатов наук: вернулись из аспирантуры Н. Г. Красноярова, В. С. Пашкин, Л. М. Карпова, А. П. Трубицын, Л. В. Денисова, Д. М. Федяев.

Четвертое десятилетие кафедры философии (после 1995 г.) характеризуется качественными изменениями учебного процесса. В 1990-е гг. страна вступает в эпоху перестройки и преподавание общественно-научных дисциплин отражает происходящие в стране процессы. Во всех вузах страны философия и смежные философские дисциплины освобождаются от марксистского содержания, философию начинают преподавать как историю философии, вместо научного атеизма появляется религиоведение, вместо научного коммунизма – политология и социология. В то же время перед преподавателями открывается возможность чтения авторских курсов, а философия стремится к своему концептуальному самоопределению. В 1995 г. на кафедру приходит кандидат философских наук С. Ф. Денисов, который в 1996 г. успешно защитил докторскую диссертацию. В 1996 г. при кафедре философии открывается аспирантура по специальности 09.00.01 – онтология и теория познания. В 1997 г. открыт диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата философских наук. В 1998 г. открыта докторантура по специальности 09.00.01. На кафедре зреют и развиваются интересные концепции, которые выливаются в оригинальные научные исследования.

В своем развитии общеуниверситетская кафедра философии достигла того состояния, о котором она так долго мечтала: во-первых, пополнилась сотрудниками, имеющими базовое философское образование; во-вторых, неизмеримо повысила свою «остепененность», т. е. на кафедре стало больше кандидатов и докторов философских наук.

Общеуниверситетская кафедра философии становится образцовой, отвечающей всем многочисленным критериям очень хорошей кафедры. К тому же во главе кафедры стояли люди, уважаемые администрацией вуза и рядовыми сотрудниками университета. Открыта аспирантура, докторантура и диссертационный совет. Логика развития кафедры философии неизбежно вела к качественному скачку, к превращению кафедры из общеуниверситетской в кафедру выпускающую. В 1999 г. на кафедре философии открывается специальность «Учитель философии» с дополнительной специальностью «История», и квалификацией «Учитель философии и истории», осуществляется набор студентов на первый курс. Кафедра становится выпускающей и для нее начинается вторая, новая историческая эпоха.

Таким образом, первая историческая эпоха в развитии кафедры философии начинается с такого события, как создание самостоятельной общеуниверситетской кафедры философии и заканчивается таким событием, как открытие специальности «Учитель философии». Временные рамки первой исторической эпохи жизни кафедры философии: 1965–1999 гг. Длительность первой исторической эпохи – 34 года.

Итак, с 1999 г. кафедра философии с открытием специальности «Философия» с квалификацией «Учитель философии и истории» становится выпускающей, в ее жизни начинается вторая историческая эпоха. Теперь преподаватели кафедры читают не только традиционные курсы философии на всех факультетах, но и новые дисциплины предметной подготовки для специальности «Философия». Это были такие предметы, как *логика, систематическая философия, социальная философия, история зарубежной философии, история византийской и русской философии, этика, эстетика, философия и история мировых религий, философия и методология науки, философские проблемы естествознания и гуманитарных наук, философская антропология, философия и история науки* – всего двенадцать новых дисциплин, не считая курсов по выбору и факультативных курсов.

Но выпускающая кафедра всегда должна находиться на каком-либо факультете, ведь всей студенческой документацией занимается деканат, а не кафедра, соответственно, и кафедра философии в таком случае должна была сделать свой выбор – выбор факультета. Этот выбор пал на исторический факультет, тем более что квалификация специалистов по специальности «учитель философии» дополнялась еще одной – учителем истории. Итак, с 1999 г. судьба связывает кафедру философии с историческим факультетом. В 2002 г., пробыв три года в составе исторического факультета, в университете было принято решение о создании философского факультета, деканом которого становится С. Ф. Денисов. Философский факультет просуществовал девять лет, но в 2012 г. был объединен с историческим факультетом, который стал называться факультетом истории, философии и права.

Во вторую историческую эпоху кафедру возглавляет доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов (заведующий кафедрой с 1999 г. по настоящее время). Разумеется, один заведующий кафедрой «погоды не делает», и здесь хотелось бы особо отметить тех людей, которые внесли

существеннейший вклад в развитие кафедры философии в этот период, тех, без кого вторая историческая эпоха была бы невозможна. Это ректор ОмГПУ, кандидат исторических наук, профессор К. А. Чуркин, проректор по научной работе, внутренний совместитель по кафедре философии, доктор философских наук, профессор Д. М. Федяев, депутат Государственной Думы, доктор философских наук, доцент, внешний совместитель по кафедре философии О. Н. Смолин. Кроме того, весь состав кафедры философии, безусловно, способствовал ее развитию, а это были: Л. И. Чинакова, С. И. Орехов, Н. Г. Красноярова, Л. М. Карпова, М. П. Шубина, П. Л. Зайцев, Ю. И. Деревянченко и др.

Вторая историческая эпоха очень бурная и емкая на события. Я перечислю наиболее знаковые из них.

1999. Открыта специальность «Учитель философии» и проведен набор студентов на эту специальность.

2000. Состоялся первый выпуск аспирантов, успешно окончивших аспирантуру.

2000. Открыт диссертационный совет Д 212.177.03 по защите докторских диссертаций, в котором могут защищаться и претенденты на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности 09.00.01 – онтология и теория познания. Председателем диссертационного совета становится доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов, ученым секретарем кандидат философских наук – доцент Л. М. Карпова.

2000–2004. По заданию Министерства образования Российской Федерации на проведение научно-исследовательской работы по тематическому плану кафедра философии проводит финансируемое исследование «Человек и человеческое: исследование инвариантов повседневности». Научный руководитель темы, доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов.

2001. Получено положительное заключение экспертного совета по открытию специальности 020100 – философия в Омском государственном педагогическом университете.

2002. Осуществляется первый набор студентов на специальность 020100 – философия с присуждением квалификации «философ» по Государственным образовательным стандартам первого поколения.

2002. Открыта аспирантура по специальности 09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры.

2002. Диссертационный совет Д 212.177.03 получил право осуществлять защиты по двум специальностям: 09.00.01 – онтология и теория познания и 09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры (философские науки).

2002. Кафедра философии начинает функционировать в структуре философского факультета, деканом которого становится доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов

2002. Организована и проведена первая в истории кафедры межвузовская научная конференция «Реальность. Человек. Культура». Были выпущены материалы этой конференции: Реальность. Человек. Культура: материалы межвузовской научной конференции (23–24 декабря 2002 года). Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. Редакционная коллегия сборника: доктор филологических наук, профессор А. А. Асоян, доктор

философских наук, профессор С. Ф. Денисов, кандидат философских наук, доцент Ю. М. Деревянченко (отв. ред.), кандидат философских наук, доцент С. И. Орехов.

2003. Открыта докторантура по специальности 09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры.

2004. Состоялся выпуск студентов по специальности «Учитель философии».

2004. Кафедра выигрывает финансируемую тему по плану Федерального агентства по образованию «Человек в контексте культуры: исследование динамики смысловых универсалий». Научный руководитель темы, доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов.

2005. Введен новый кандидатский экзамен «История и философия науки» вместо старого «Философия». Подготовлены новые курсы лекций и вопросы к экзаменам по этой дисциплине.

2005. Проведен последний набор абитуриентов на специальность 020100 – философия.

2005. Открыта аспирантура по специальности 09.00.11 – социальная философия и по специальности 09.00.03 – история философии.

2006. Осуществляется работа кафедры по открытию направления 040300.62 «Конфликтология».

2006. Осуществлен первый набор студентов на бакалавриат направления 040300.62 «Конфликтология». Куратором направления становится старший преподаватель кафедры философии Ольга Игоревна Овчинникова.

2006. Осуществлен первый набор студентов на бакалавриат 030100.62 «Философия» по программе «Философская антропология».

2007. Состоялся первый выпуск студентов по специальности «Философия».

2007. Осуществлен первый набор студентов в магистратуру направления 030100.68 – философия, магистерская программа «Философская антропология и философия культуры».

2007. Произошли качественные изменения в составе диссертационного совета Д 212.177.03 в связи с изменениями в «Положении о присуждении ученых степеней» и частичных изменений в «Положении о диссертационных советах». Ученым секретарем совета становится кандидат философских наук, доцент Л. А. Максименко.

2007. С целью увековечивания памяти доктора философских наук, профессора кафедры философии С. И. Орехова ежегодные научные конференции решено именовать Ореховскими чтениями.

2009. Состоялся первый выпуск магистрантов, окончивших магистратуру по направлению 030100.68 – философия, по магистерской программе «Философская антропология и философия культуры».

2009. Кафедра выполняет тематический план Министерства образования и науки Российской Федерации «Фундаментализм в мировоззрении: исследование сущностных характеристик, основных форм, эволюция». Фундаментальное исследование. Научный руководитель темы, доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов.

2010. Состоялось 100-е заседание диссертационного совета.

2010. Открыта магистратура по направлению 040300.68 – конфликтология по магистерской программе «Прикладная конфликтология в системе организационного управления» и состоялся первый набор студентов по этой программе.

2010. Состоялся первый выпуск студентов, окончивших бакалавриат 030100.62 – философия по программе «Философская антропология».

2010. Состоялся первый выпуск студентов, окончивших бакалавриат по направлению 040300.62 – конфликтология.

2011. Состоялась десятая конференция «Реальность. Человек. Культура: Антисциентизм – философская и культурологическая специфика». III Ореховские чтения. Материалы этой конференции были выпущены в двух частях. Редакционная коллегия сборника: доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов (отв. ред.), кандидат философских наук, доцент О. М. Гребенникова.

2012. Состоялся первый выпуск магистрантов, окончивших магистратуру по направлению 040300.68 – конфликтология по магистерской программе «Прикладная конфликтология в системе организационного управления».

2013. Кафедра работает над Государственным заданием Министерства образования и науки России на проведение научно-исследовательской работы «Исследование онтологических оснований, философско-антропологической специфики, дискурсивных форм фундаментальной конфликтологии». Научный руководитель темы, доктор философских наук, профессор С. Ф. Денисов.

2013. Произошли качественные изменения в деятельности и составе диссертационного совета Д 212.177.03 в связи с принятием нового Положения о диссертационном совете. Ученым секретарем диссертационного совета становится кандидат философских наук, доцент Н. Л. Варова.

Во вторую историческую эпоху кафедрой философии было подготовлено 97 философов-специалистов, 105 бакалавров и 27 магистров. Итого кафедрой было выпущено 229 профессионалов в сфере философии.

С 2006 г. кафедрой было подготовлено и выпущено 111 специалистов в области конфликтологии, из них 93 бакалавра и 18 магистров.

Отмечу наиболее активных преподавателей, которые выступили в роли руководителей студенческих выпускных работ различных уровней – специалистов, бакалавров, магистров. Так, под руководством Н. Г. Краснояровой было подготовлено 35 ВКР; Ю. И. Деревянченко – 32; В. В. Николина – 32; О. М. Кордас – 30; П. Л. Зайцева – 28; О. И. Колотовой – 26; Г. В. Горновой – 26; Л. М. Карповой – 22; Л. К. Нефедовой – 16.

Со времени открытия аспирантуры, с 1996 г., а затем и докторантуры на кафедре прошли обучение 118 аспирантов, соискателей и докторантов. При этом профессорско-преподавательским составом кафедры было подготовлено 59 кандидатов философских наук и 13 докторов философских наук. Приведу руководителей, чьи аспиранты и докторанты успешно защитились. С. Ф. Денисов подготовил 20 кандидатов и 6 докторов наук; Д. М. Федяев – 12 кандидатов и 5 докторов наук; В. В. Николин – 12 кандидатов наук, Л. К. Нефедова – 4 кандидата наук; Л. И. Чинакова,

О. Н. Смолин, В. Г. Пузиков, С. И. Орехов, П. Л. Зайцев, Н. Г. Красноярова – по 2 кандидата наук.

Таким образом, во вторую историческую эпоху кафедрой философии было подготовлено и выпущено 412 профессионалов по философии и конфликтологии различного уровня – специалистов, бакалавров, магистров, кандидатов и докторов философских наук.

За время существования диссертационного совета Д 212.177.03, открытом в 1997 г., было защищено 135 диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора философских наук. Из них – 118 кандидатских и 17 докторских диссертаций.

Вторая историческая эпоха кафедры философии характеризуется активной научной работой. Проведено четырнадцать всероссийских научных конференций «Реальность.

Человек. Культура». Профессорско-преподавательский состав кафедры принимал самое активное участие в создании и работе Российского философского общества, в работе российских философских конгрессов, а С. Ф. Денисов принял участие в трех всемирных философских конгрессах (XXI, 2003 г., г. Стамбул; XXII, 2008 г., г. Сеул; XXIII, 2013 г., г. Афины).

Таким образом, истории кафедры философии предшествовал тридцатитрехлетний период предыстории (1932–1965). При этом в истории кафедры философии выделяются две эпохи: эпоха кафедры философии в статусе общеуниверситетской, которая длилась тридцать четыре года (1965–1999) и эпоха выпускающей кафедры философии, которая длится пока только шестнадцать лет (с 1999 г. по настоящее время).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асанов Серик Досбергенович, Национальный университет обороны им. Первого Президента Республики Казахстан – лидера Нации (Казахстан), преподаватель, asanov-67@list.ru

Варова Наталья Леонидовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, nvaanova@mail.ru

Волох Тамара Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, voloh_ts@mail.ru

Воробьева Зинаида Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат географических наук, доцент, vostrova.k@mail.ru

Глазырина Елена Сергеевна, Челябинский государственный университет, кандидат педагогических наук, доцент, glazyg-elena@yandex.ru

Диких Элина Радиковна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, bagautdinova1987@mail.ru

Дроботенко Юлия Борисовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, jbd2004@yandex.ru

Зарипова Елена Игоревна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, e_zaripova00@mail.ru

Карпова Лариса Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, larissee2005@mail.ru

Кениспаев Жума Кубжасарович, Алтайская академия экономики и права (Барнаул), доктор философских наук, профессор, kenispaev@mail.ru

Кордас Ольга Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, elga78@mail.ru

Красноярова Наталья Георгиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, kra-nataliy@yandex.ru

Кудря Дмитрий Петрович, главный редактор альманаха «Хайкумена» (Москва), haikumena@yandex.ru

Кузнецов Илья Сергеевич, Омский государственный педагогический университет, студент, lik.88@mail.ru

Леонов Олег Александрович, Омский государственный педагогический университет, аспирант, azazel9307@mail.ru

Лоренц Вероника Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, v.lorents@yandex.ru

Лосева Светлана Николаевна, Иркутский государственный университет педагогический институт, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Loseva@bk.ru

Макарова Наталья Станиславовна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, доцент, maknat1@yandex.ru

Малашенко Леонид Иванович, Национальный университет обороны им. первого Президента Республики Казахстан – лидера Нации, кандидат технических наук, доцент, leonid1608@mail.ru

Мацько Дмитрий Сергеевич, Луганский университет им. Тараса Шевченко (Украина), selen_matsko81@mail.ru

Нефедова Людмила Константиновна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор, konstans50@yandex.ru

Новикова Екатерина Борисовна, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, кандидат философских наук, katika73@yandex.ru

Пометелина Светлана Мухтаржановна, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск), кандидат филологических наук, доцент, lana1970-07@yandex.ru

Седова Полина Витальевна, Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава РФ, ассистент, p.v.sedova@gmail.com

Синицына Галина Петровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, maknat1@yandex.ru

Таланкин Дмитрий Олегович, Челябинская государственная академия культуры и искусств, аспирант, dmitrijmmm@yandex.ru

Федоров Виктор Михайлович, Университетский колледж Омского государственного педагогического университета, преподаватель, viktor702460@rambler.ru

Федяев Дмитрий Михайлович, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор, fedyaev@omgru.ru.

Федяева Людмила Викторовна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, lvfed2007@yandex.ru

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, ndfed@yandex.ru

Чик Ольга Ивановна, Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса Шевченко (Украина), кандидат филологических наук, доцент, olga_chuk@meta.ua

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор, proffchurkin@yandex.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, n_churkina@mail.ru

Шипилина Людмила Андреевна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, shipilina-l@yandex.ru

Шуран Оксана Владимировна, Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко (Украина), кандидат филологических наук, доцент, oksana.shkuran@mail.ru

Шляпников Виктор Валерьевич, Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д. Ф. Устинова (Санкт-Петербург), кандидат философских наук, доцент, shlyapnikovv@mail.ru

Щукин Денис Васильевич, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, кандидат исторических наук, доцент, dionysios@yandex.ru

Юркова Анастасия Владимировна, Омский государственный педагогический университет, магистрант, nastyayurkova@gmail.com

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в очередной номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: исторических, филологических, философских, культурологических, педагогических и психологических.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т. п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо **до 15 января 2015 года** выслать по электронному адресу: vestnik.omgpu@yandex.ru, в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет международный индекс периодического издания ISSN 2309-9380 и включен в систему РИНЦ.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>) осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи – 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно.

Требования ГОСТ Р 7.0.5–2008 см.: <http://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC>.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

- индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на: <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);
- переводом названия и имени автора на английский язык;

- аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);
- ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Примечание: В описании источника **обязательно** должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): Ф.И.О., 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

2015. № 5 (9)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 25.12.2015. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 19,25. Уч.-изд. л. 24,4
Тираж 100 экз. Заказ Б-74

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93