

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное образовательное
учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет»

**Наука и образование на российском Дальнем
Востоке : современное состояние
и перспективы развития**

Сборник научных трудов

В двух томах

Том 1

**Хабаровск
Издательство ТОГУ
2016**

УДК001:37(571.6)(082)
ББК72.4+74(255)я43
НЗ4

НЗ4 Наука и образование на российском Дальнем Востоке: современное состояние и перспективы развития : сборник научных трудов по итогам межвузовской научно-практической конференции преподавателей и аспирантов 24 апреля 2015 г. : в 2 т. / Тихоокеан. гос. ун-т. – Т.1. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. – 2 т.

ISBN 978-5-7389-1935-0

Т.1. – 382 с.

ISBN 978-5-7389-1937-7

Сборник материалов и научных статей по итогам межвузовской научно-практической конференции, проходившей 24 апреля 2015 г. в Дальневосточном государственном гуманитарном университете. В сборник вошли статьи преподавателей и аспирантов образовательных организаций Хабаровска по гуманитарному и естественно-научному направлениям.

ISBN 978-5-7389-1935-0

ISBN 978-5-7389-1936-7

УДК001:37(571.6)(082)

ББК72.4+74(255)я43

© Коллектив авторов, 2016

©Тихоокеанский государственный университет, 2016

Научное издание

Наука и образование на российском Дальнем Востоке : современное состояние и перспективы развития

**Сборник научных трудов по итогам межвузовской
научно-практической конференции преподавателей и аспирантов
24 апреля 2015 г.**

Том 1

Редактор А.А. Дьяченко. Технический редактор Н.П. Индыченко

Дизайнер обложки Е.И. Саморядова

Подписано в печать 31.01.16. Формат 60x84 1/16 Бумага писчая. Гарнитура «Таймс». Печать цифровая. Усл. печ. л. 22,2. Тираж 100 экз. Заказ № 83

Издательство Тихоокеанского государственного университета
680035, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136

Отдел оперативной полиграфии
Тихоокеанского государственного университета
680035, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136

ПЕДАГОГИКА

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ТРЕБОВАНИЯХ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Давыденко Валентина Александровна
заведующая кафедрой педагогики
(davvalentina@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

За последние годы профессиональная деятельность преподавателя претерпела существенные изменения, что связано как с тенденциями развития образования в мире, так и с реформированием высшего образования в стране. Перед преподавателями поставлены новые задачи, а необходимость их решения заставляет преподавателей критично оценивать свою компетентность и наращивать новые знания. К значимым тенденциям развития отечественного образования можно отнести следующие: стремление интегрироваться в мировое образовательное пространство, коммерциализация деятельности вузов, усиление конкуренции между ними, расширение массовости и платной доступности высшего образования, его непрерывность и диверсификация, появление новых образовательных технологий, связанных с достижениями в области информатики и связи.

Проводимая в течение последнего десятилетия реформа, направленная на интеграцию российской высшей школы в европейское образовательное пространство, привела к существенным изменениям: к выстраиванию вузовской иерархии, к внедрению различных уровней подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура), к реализации компетентно-ориентированных образовательных стандартов и использованию нового механизма учета освоенного содержания образования в виде кредитов. Основная трудность заключается в том, что все преобразования в высшей школе оказались недостаточно проработаны и не получили должного нормативно-методического обеспечения со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации.

Усиливающаяся конкуренция между образовательными учреждениями, особенно в условиях неблагоприятной демографической ситуации в стране, стимулирует вузы наращивать материально-технические и кадровые преимущества, побуждает устанавливать партнерские контакты с различными учреждениями и организациями, налаживать международные связи, организовывать различные пиар-акции и таким образом работать на свой бренд.

Новые требования к профессиональной компетентности преподавателя обусловлены и такими тенденциями развития высшего образования, как его непрерывность, расширение массовости и платной доступности. Так, непре-

рывность профессиональной подготовки требует обеспечения реальной преемственности программ и технологий на всех ступенях обучения.

Большая часть новых требований к компетентности преподавателей связана с информатизацией образования, широким распространением Интернета и активным использованием студентами гаджетов. Именно сейчас, когда меняются способы получения информации, приходит понимание того, что традиционные образовательные технологии стремительно устаревают. Почти все студенты имеют доступ к Интернету; благодаря наличию у них ноутбуков, планшетов, смартфонов преподаватели могут использовать различные Интернет-ресурсы, образовательные мобильные и веб-приложения, которые, во-первых, разнообразят обучение и повышают познавательную мотивацию, во-вторых, позволяют учиться в любое время и в любом месте.

Нельзя не отметить и еще одну тенденцию, имеющую революционный характер, – переход части образования в онлайн, причем, по мнению экспертов, этот сегмент в ближайшее время будет стремительно расти [1].

Информатизация привела к тому, что в учебном процессе смещаются приоритеты: главным становится не запоминание большого объема информации, а развитие мыслительных способностей студентов, связанных с отбором и анализом данных, синтезом различных идей, решением типичных и нестандартных, творческих задач. Современным специалистам нужны как метакомпетенции, позволяющие самостоятельно приобретать новые знания, так и узкие (уникальные) компетенции, которые необходимы для осуществления экспертных функций. И высшее образование должно отвечать этим запросам общества [2].

Сегодня студенты, ранжируя качества идеального преподавателя, на первые места поставили не только профессиональные и личностные качества (умение увлечь предметом, доступно излагать учебный материал, справедливость, доброжелательность, чувство юмора, высокий интеллект), но и способность преподавателя быть современным, идти в ногу со временем.

Таким образом, остро осознается общественная потребность в компетентном, чувствительном к инновациям и мотивированном в своем профессиональном развитии преподавателе.

Первые вопросы, которые возникают в контексте обсуждаемой проблемы. 1. Есть ли у преподавателя внутренние ресурсы, чтобы соответствовать этим общественным ожиданиям? 2. Что делает государство, чтобы преподаватель не думал о финансовых проблемах, стремясь обеспечить достойный уровень жизни, а сосредоточил все внимание на занятии наукой и передаче накопленных знаний студентам? В настоящее время эмоциональное самочувствие преподавателей резко ухудшилось, что объясняется негативными тенденциями в высшей школе, вызванными социально-экономической ситуацией в стране и издержками государственной образовательной политики.

Опрос преподавателей на курсах повышения и переподготовки в нашем вузе показал, что большинство признают крайнюю необходимость изменений в системе высшего образования. Однако можно утверждать, что преподавате-

лей не устраивают изменения в высшей школе, связанные, прежде всего, с образовательной политикой. Среди них преподаватели чаще всего называют следующие: сокращение профессорско-преподавательского состава вузов, ухудшение условий трудовой занятости; увеличение учебной и учебно-методической нагрузки; игнорирование мнения академического сообщества по вопросам реформирования высшей школы; возрастание объема отчетной документации; невыполнение правительством обещаний по увеличению заработной платы, диспропорции в оплате труда администрации и рядовых преподавателей; неэффективное внутривузовское управление.

В настоящее время преподавателей беспокоят увеличение учебной нагрузки и сокращение кадрового состава вузов. Чтобы выполнить указания Президента о повышении зарплаты [3], администрация вузов увеличивает учебную нагрузку до 900 часов без учета квалификации и должностного статуса. По сути, речь идет о скрытой эксплуатации труда преподавателей.

Рядовому преподавателю нужно не так много: достойная зарплата и создание реальных условий для занятий наукой, учебной, методической работой, для регулярного повышения квалификации. Причем занятие наукой давно уже превратилось в «хобби»: преподавателям часто приходится платить свои деньги за публикацию статей и монографий, за поездку на научную конференцию. А требования к научной активности преподавателей вуза только возрастают (количество публикаций, индекс Хирша и пр.), но, как и раньше, ставка делается на личный энтузиазм, а не на обеспечение материальных условий для проведения исследований.

Протестные акции преподавателей столичных и ряда региональных вузов – самое яркое подтверждение тому, что кредит доверия к власти исчерпан, так же как и внутренние ресурсы, которые эксплуатировались в течение нескольких десятилетий.

Система высшего образования остается крайне неэффективной, что преподаватели не адаптировались к меняющейся среде и в силу множества демотивирующих факторов, о которых говорилось выше, не готовы прогрессировать в соответствии с требованиями времени: оперативно осваивать новейшие образовательные технологии, широко применять технические средства передачи знаний, заботиться об эффективности научных разработок и их внедрении. Однако кризис в академической среде во многом обусловлен противоречивой, замешанной на двойной морали образовательной политикой: с одной стороны, преподавателей призывают повышать качество профессионального образования, с другой – ничего не делают для достижения этого. То есть вместо решения первоочередных задач (реальное повышение зарплат профессорско-преподавательскому составу, укрепление материально-технической базы вузов, стимулирование их связей с производством и др.) решают задачи второго порядка (структурная перестройка, введение всяческих рейтингов и др.).

Что делать в создавшейся ситуации? Каким быть преподавателю высшей школы? Творчески активным, свободным, мотивированным на профес-

сиональное развитие или бесправным, разочарованным, сожалеющим о затраченных усилиях, которые не оценены по справедливости? Жизнь научила нас быть реалистами. У автора теплится надежда, что настоящие профессионалы, равнодушные к судьбе высшего образования, смогут выстоять, усилить свой потенциал, а также сделать правильный нравственный выбор и, если будет надо, объединить усилия в отстаивании своих прав.

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 150–155.

2. Красинская, А.Ф. Готовность преподавателей к инновационным преобразованиям высшей школы // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 132–137.

3. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки: Указ Президента РФ от 7.05.1012 г. № 399 // Российское образование: Федеральный портал. URL: <http://edu.ru>

ТАЛАНТ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Давыденко Валентина Александровна
заведующая кафедрой педагогики,
(davvalentina@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Эта статья о судьбе Человека, связавшего свою жизнь с профессией благородной и благодарной, требующей сердечных сил и веры и вознаграждающей вдохновением и любовью. Эта статья – восхищение Женщиной, воплотившей в себе идеальный образ Жены, Матери, Бабушки, – талантливой, любимой и любящей.

Лидия Николаевна Куликова – крупный ученый, известный и авторитетный исследователь в области теории воспитания человека, с чьим именем связаны многие человеческие судьбы.

Л.Н. Куликова – доктор педагогических наук, профессор, в течение 15 лет возглавляла кафедру педагогики Хабаровского государственного педагогического университета (позже Дальневосточного государственного гуманитарного университета). Под руководством Лидии Николаевны защищена 81 диссертация, в т.ч. 21 докторская, 60 кандидатских. Ею опубликовано 209 научных работ общим объемом около 300 п.л., в т.ч. 8 монографий, 24 книги и брошюры, в ряду которых: «Педагогические основы самовоспитания ученического коллектива старшеклассников» (Владивосток, 1989), «Воспитать себя» (Москва, 1991), «Эмпирическое исследование самовоспитания коллектива старшеклассников» (Хабаровск, 1994), «Проблемы саморазвития личности»

(Хабаровск, 1997; дополненное издание – Благовещенск, 2002), «Гуманизация образования и саморазвития личности» (Хабаровск, 2003) и др. Она научный редактор 23 монографий, 11 сборников научных трудов. Вторая докторская диссертация по психологии опубликована в виде монографии.

Шесть научных проектов получили гранты научных фондов Минобрания РФ, осуществляла международное сотрудничество с университетами других стран: Пекинским (Китай), Аугсбургским (Германия), Вичитским (США). Много лет Л.Н. Куликова возглавляла в университете научно-исследовательскую лабораторию по проблемам саморазвития личности, президент Ассоциации педагогов Дальнего Востока, действительный член АПСН, член-корреспондент МАНВШ, основатель и председатель докторского диссертационного совета по специальности 13.00.01 – общая педагогика. Л.Н. Куликова – создатель дальневосточной научной школы по педагогике, ученица и научный последователь Л.И. Новиковой, Б.З. Вульфова, А.А. Бодалева. Педагогический стаж – 48 лет. Выпускница Рыбинского государственного педагогического института. В 1979 г. успешно защитила кандидатскую диссертацию, а в 1990 – докторскую. Но это формальная сторона.

Лидия Николаевна пришла в науку из самой гущи школьной жизни, проработав учителем и организатором воспитательной работы 20 лет. Учителем она была вдохновенным и вдохновляющим, творческим и помогающим, слышащим и понимающим. Педагог-гуманист – это без капли преувеличения о ней. Л.Н. Куликова – педагог и организатор от Бога. Она была настоящим Учителем, но не столько учителем словесности или преподавателем педагогики, сколько Учителем Жизни в яркой палитре ее разнообразных проявлений. Редко кто из педагогов обладает таким талантом.

Ее жизненная, научная позиция не менялась конъюнктурно, не зависела от должности и полученных регалий. Это редчайшее качество ее личности снискало к ней в научном, педагогическом, человеческом обществе искреннее уважение, признание, авторитет, успех со стороны коллег, учеников. Трех вещей Л.Н. Куликова избегала в жизни: ненависти, зависти и презрения.

Как она умела читать книги! С карандашом в руках, с обязательными пометками и подчеркиваниями. И ее знаменитое: «Не хватает в голове масла, а ты все равно читай, хоть по страничке, хоть по абзацу, но вперед!» И это было не что иное, как принцип саморазвития в действии.

Ей многое было дано от природы, но не меньшего она добилась в жизни сама, обладая при всей своей внешней мягкости и деликатности железной волей и огромной самоорганизацией.

Лидия Николаевна всегда была Женщиной - матерью, покровительницей, кормилицей, целительницей. Рядом с ней можно было быть слабой, неумелой. Ей можно было поплакаться и поплакать, прижавшись к ее плечу. Она щедро предоставляла нам возможность ошибаться, прикрывала наши спины, укрывала плечи, вытирала слезы и помогала, не дожидаясь просьб и благодарности. Нет, я не совсем права. Она ждала от нас теплых слов, принимая их, она становилась сильнее, восполняя растратенное тепло, чтобы с еще

большей щедростью делиться им. Нам было уютно рядом с Лидией Николаевной, как в маминых объятиях.

А кто из нас не любовался ее нарядами, не восхищался ее элегантностью, свежестью. Как она умела себя украшать, как любила одаривать нас, своих «девочек». У многих дома найдутся вещички от Лидии Николаевны, дорогие сердцу, подаренные со всей теплотой, на которую она была способна.

Но что бы мы ни рассматривали в Лидии Николаевне Куликовой как в целостной незаурядной личности, на первое место сама жизнь поставила ее талант ученого. Пройдя многолетнюю школу московской аспирантуры и докторантуры, последующего научного взаимодействия с ведущими учеными страны, она не потерялась в их рядах, не стала ничьим отзвуком и апологетом, а выстроила собственную профессиональную исследовательскую биографию, заняла свою нишу в большой науке, создала свое направление в науке, свою неповторимую научную школу саморазвития личности. Школу, которая признана, активно развивается, дает все новые и новые имена ученых высокого уровня научной компетентности и личной зрелости.

Л.Н. Куликова – Заслуженный работник высшей школы РФ, награждена медалями К.Д. Ушинского, «Ветеран труда», дважды Лауреат Премии Губернатора Хабаровского края «Профессор года – 2001», Почетный профессор Благовещенского государственного университета.

Лидии Николаевны не стало в 2009 году. Но спустя почти пять лет, а особенно сейчас, в 2014 г. в год 80-летнего юбилея коллеги и ученики, вновь прочитывая ее работы, не перестают удивляться тому, что высказанные ею идеи не только не потеряли актуальности, но и обретают сегодня все новые смысловые оттенки.

***ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОСВОЕНИИ ПРОГРАММ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОТ БАКАЛАВРИАТА К АСПИРАНТУРЕ***

Юдина Надежда Петровна
профессор кафедры педагогики
(nayudina@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Вступление в силу Закона «Об образовании» не только утвердило существование трех ступеней педагогического образования, но породило комплекс проблем, связанных с организацией образовательного процесса и разработкой учебных программ. Одна из них – обеспечение преемственности между бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой. Мы рассматриваем возможный вариант ее разрешения на примере направления «Педагогическое образование».

Преемственность мы рассматриваем как связь, сопровождающую динамические изменения объектов и явлений, возникающую между диахронными пластами бытия, уровнями его развития и отдельными элементами. Преемственности присуща двойственность, так как она предполагает сохранение и передачу некоторого инварианта и тем самым обеспечивает одновременно и устойчивость, и изменчивость бытия. Преемственность соединяет разные качественные состояния и разные состояния одного качества и имеет место при эволюционной или скачкообразной динамике бытия. На этой основе возможна преемственность на одном уровне и преемственность на разных уровнях. Преемственность на одном уровне соотносится с развитием как круговоротом, когда происходит воспроизводство исходных качеств, возникновение вариантов явлений и объектов, объединенных инвариантной структурой, сохранение устойчивых характеристик явлений бытия. Преемственность на разных уровнях соотносится с прогрессом и регрессом как формами развития. В том и другом случае «снимается» и трансформируется возникшая ранее структура явления или объекта, «отрицается» исходное качество, старое переносится (возвышается или возвращается) на иной уровень организации бытия. Механизмом преемственности выступает снятие результатов предыдущего этапа развития. Смысловое единство снятия и результата позволяет моделировать преемственность как последовательную цепочку промежуточных снимаемых результатов, подобную передаче социальных эстафет.

Если снятие является механизмом, обеспечивающим преемственность, то сама преемственность порождает традиции и является собой механизм их возникновения. Применительно к образованию сегодня мы можем говорить о рождении неких новых образовательных традиций. Благодаря преемственности в традиции присутствуют два полюса – устойчивость и изменчивость. Ее сущность проявляется как связь между элементами социально-культурного опыта, этапами и ступенями его развития. Переносится из одного состояния объекта в другой устойчивый инвариант, который включает в себя структурированные элементы предшествующего опыта. Инвариант образует собой консервативное ядро традиции, обеспечивающее устойчивость всего социально-культурного организма.

Традиция изменяется и развивается. Она может существовать на этапе количественного накопления качества и передает инвариантную структуру объекта без изменения, а динамика ее осуществляется как увеличение или уменьшение количества образующих ее элементов. Традиция может переживать поступательное развитие; в этом случае она претерпевает структурные изменения и переходит в «свое другое». Появление нового в старом сопровождается координацией нового и старого.

Педагогические традиции – особая форма социально-культурного наследования. Для того чтобы она появилась, необходимо образующее ядро, которым могут выступать идеи, цели, концепции и т.д., прошедшие ценностную проверку и принятые субъектами-носителями. Считаем целесообразным обратиться к содержанию педагогических традиций. Содержание педагогиче-

ской традиции отражает педагогическую реальность, в которой находят свое место педагогическое знание, педагогическая деятельность, педагогический результат. «Здание» педагогической традиции содержит три взаимосвязанных «этажа», соответствующих педагогической аксиологии, теории и практике. Верхний «этаж» амбивалентен: он одновременно принадлежит и социокультурному контексту, и педагогической традиции. На этом уровне происходит трансформация экстрапедагогических факторов в собственно педагогические за счет формирования единого ментального пространства и вживления в него субъекта-носителя педагогической традиции. Учитывая диалектику старого и нового в традиции, необходимо в содержании педагогической традиции выделять ядро, окруженное диффузным пространством. Ядро включает давно освоенный и признанный педагогический опыт и лидирующие представления современности; оно консервативно, а динамика его обнаруживается в пределах достаточно длительного временного отрезка. Диффузное пространство относительно легко подвергается изменениям, поэтому оно заполнено новообразованиями, появляющимися в результате личностного освоения традиции или ее исторической динамики.

Таким образом, педагогическая традиция выражает объективно существующую преемственную связь между элементами, качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов. Эта связь формируется в результате внешней (социально-культурной) детерминации, при ценностном выборе субъектов педагогической реальности и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности.

Как мы сказали, сегодня зарождаются новые педагогические традиции. Их особенность мы усматриваем в том, что они инициированы извне – принятыми на государственном уровне решениями о реформировании отечественного образования. Одна из инициатив связана с созданием трехуровневого педагогического образования – бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Именно сейчас, когда решения, принятые на государственном уровне, открывают широкие возможности для индивидуального творчества разработчиков основных образовательных программ, и важно понять, что может стать основанием для осуществления преемственности между бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой.

В поисках такого элемента мы обратились к утвержденным стандартам педагогического образования, которые нацеливают нас на подготовку выпускников, способных и готовых выполнять разные виды профессиональной деятельности.

Бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» готовится к «следующим видам профессиональной деятельности: педагогическая; культурно-просветительская». Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым «в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-

педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей» [1].

Магистр по тому же направлению подготовки осваивает следующие «виды профессиональной деятельности: педагогическая; научно-исследовательская; проектная; методическая; управленческая; культурно-просветительская». При разработке и реализации программы магистратуры «организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится магистр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации» [2].

Третий уровень подготовки – аспирантура: «Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу аспирантуры: научно-исследовательская деятельность в области образования и социальной сферы; преподавательская деятельность в сфере высшего профессионального образования. Программа аспирантуры направлена на освоение всех видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник» [3].

Материалы демонстрируют, что количество видов профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник в рамках направления «Педагогическое образование», резко увеличивается в магистратуре. В бакалавриате и аспирантуре они одинаковы: педагогическая и исследовательская деятельность. Выражение «освоение всех видов профессиональной деятельности» в стандарте аспирантуры неконкретно, поэтому не может содержать в себе системообразующих элементов, имеющих ценностное выражение, как это определяется сущностью педагогической традиции. Выбор между этими двумя видами деятельности регулируют локальные акты образовательного учреждения и в какой-то мере – предпочтения разработчиков образовательных программ. Мы считаем, что, ориентируясь на конечный результат, необходимо исходить из задач и специфики аспирантуры как этапа образования. В рамках аспирантуры исследовательская деятельность является основной, а педагогическая – вторичной. Такое же соотношение этих видов деятельности и в магистратуре, о чем так же свидетельствуют стандарты.

Когда системообразующий элемент определен, необходимо очертить круг тех средств, которые и создадут транслируемое от уровня к уровню педагогического образования содержание. Подчиняясь закону о целенаправленности и целесообразности педагогических средств, обратимся к описаниям ожидаемого результата, соотносимого, как известно, с целью.

Стандарт *магистратуры* указывает на общенаучные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Искомые мы находим в ряду профессиональных. Это:

- «способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);

- готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6)» [2].

Стандарт *аспирантуры* определяет круг универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Заметим, что отбор формируемых профессиональных компетенций осуществляется на основе локальных актов. Из ряда компетенций, определенных стандартом, выберем те, которые характеризуют готовность выпускника к исследовательской деятельности. Выпускник, освоивший программу аспирантуры, должен обладать следующими универсальными компетенциями:

– «способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

– способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

– готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3) [3].

Этот ряд дополняют общепрофессиональные компетенции:

– «владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);

– владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);

– способность интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3);

– готовность организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4)» [3].

Анализ формулировок позволяет сделать вывод, что в рамках подготовки к исследовательской деятельности выпускник должен постепенно становиться ее субъектом, осваивая шаг за шагом элементы методологической культуры. Однако задачи, которые встают перед исследователями на каждом этапе освоения образовательных программ, должны быть посильными. Мы попытались их систематизировать, учитывая логику исследования и критерии исследовательских результатов.

Считаем, что для *бакалавра* достаточно суметь остаться в пределах пространства проблемы и темы исследования (выпускной квалификационной работы), но вряд ли можно ожидать самостоятельности в их выведении и формулировке. На этом этапе допустима известная инверсия: тема исследования задается научным руководителем, а проблема выводится в их совместной

деятельности. Нельзя ждать и новизны в результатах – они должны быть объективными, то есть относиться к объекту исследования, но не обладать ни новизной, ни значимостью.

Магистр должен уметь осуществлять исследование, ориентируясь на логику исследования как особого вида деятельности, и соотносить полученные результаты с критериями их оценки. Он должен уметь аргументировать актуальность исследования, обнаруживать исследовательскую проблему, ставить цель и задачи исследования, самостоятельно определять структуру магистерской диссертации. Результаты его исследования должны быть субъективно новыми, достоверными, объективными, иметь практическую ценность.

Аспирант должен научиться осуществлять все вышеперечисленные действия и обосновывать методологические и теоретические основания своего исследования.

Как видим, преемственность в решении исследовательских задач прослеживается. Однако ее осуществление само по себе не задается нормативными документами. Она возможна только тогда, когда руководитель сам прошел путь исследования от учебного до научного и обладает соответствующим опытом, может рассматривать педагогическое образование на всех уровнях как целостность, видеть его перспективу и относиться к исследовательской деятельности как к педагогической ценности.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 (с изменениями от 31 мая 2011 года) Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «Бакалавр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf>

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от от 30 июля 2014 г. № 902 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 44.06.01 «Образование и педагогические науки». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cdnimg.rg.ru/pril/107/55/83/33712.doc>

**СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ГУМАНИТАРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМЫ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Колташ Светлана Ивановна
профессор кафедры педагогики
(koltasha@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Важнейшим результатом развития отечественной педагогики в первом десятилетии XXI в. является разработка ее гуманитарной (антропоориентированной) парадигмы в контексте философско-научной идеи «человекоразмерности» (термин В.С. Степина) всех явлений и процессов объективной реальности. Гуманитарная стратегия в педагогической науке зримо проявляется, во-первых, в стремлении с максимальной полнотой использовать в теории и практике выводы всего комплекса наук о человеке в их историческом развитии; во-вторых, в актуализации на основе принципа холизма постнеклассической рациональности целостного образа человека как философско-методологического ориентира всей образовательно-воспитательной сферы; в-третьих, в интенции к вычленению интегрирующего теоретико-методологического основания для изучения образования, воспитания, обучения как гуманитарных феноменов, имеющих социокультурную, ценностную, смыслополагающую и коммуникативную ориентацию.

Отметим в этой связи, что гуманитарная составляющая научно-педагогического знания представляет собой на сегодняшний день неупорядоченную совокупность идей, концепций и подходов, которая требует систематизации на уровне фундаментальной теории [6, с. 40].

Обобщающий анализ разворачивающегося ныне в отечественной педагогике процесса гуманитаризации (антропологизации) ее оснований показывает, что уже наметились зримые контуры теоретико-методологического представления о специфике (сущность, содержание, структура) гуманитарного образования, значение которого возрастает в решении глобальных проблем человечества, российского общества и каждого отдельного человека.

В вычленении структуры и общей характеристике «знаниевых пластов» становящейся теории гуманитарного образования будем опираться на результаты проведенного нами исследования методологических аспектов построения развитой (зрелой) педагогической теории в отечественной педагогике советского, постсоветского и современного периодов ее развития, имеющих сегодня инвариантное значение в качестве образцов знания для научно-педагогических исследований [7, с. 188–190].

Согласно модели высокоразвитой педагогической теории, утвердившейся в современной отечественной педагогике на основе взаимодополняющего синтеза традиций и новаций, в структуру системы теоретического знания высокой степени обобщения и абстрактности входят такие компоненты, как: а) междис-

циплинарный комплекс исходно-предпосылочного знания (внешние и внутренние факторы, противоречия, определяющие особенности развития изучаемого объекта, его проблемное поле, исходные допущения философского характера, методологические регулятивы построения теории); б) система ее абстрактных объектов (или «фундаментальная теоретическая схема», по В.С. Степину), которая включает в себя модель исследуемой реальности, категориально-терминологический аппарат, ведущие идеи, законы, базовые концепты и конструкции); в) логико-выводная основа (принципы, методы, технологии); г) прогностические аспекты системы теоретического знания [8, с. 6–8].

Методологическая стратегия построения теории гуманитарного образования междисциплинарного типа, которая, как известно, характеризуется содержательной широтой «информационных блоков», предельной степенью обобщения материала, смысловой глубиной представленных идей и положений [11], требует, как мы полагаем, выработки исследовательской программы, адекватно сочетающей в себе метаустановки и процедуры, обоснованные в методологии естествознания, точной методологии науки, методологии социальных и гуманитарных наук, методологии педагогики, осмысливающей и присваивающей этот разнообразный методологический инструментарий с учетом особенностей объектно-предметной сферы педагогической науки. В частности, нам представляется перспективным в методологическом плане анализ и обобщение представлений о гуманитаризации отечественного образования в аспекте креативного совмещения, одновременной работы выделенных сегодня в общей методологии науки двух программ исследования: «натурцентризма» (объясняющая методология) и «культурцентризма» (понимающая методология) [16, с. 281–301], что позволит, с одной стороны, обозначить и усилить законосообразную, объясняющую функцию строящейся фундаментальной теории, а с другой, достичь ее «гуманитарной адекватности» (по терминологии В.В. Ильина).

Для осуществления междисциплинарного синтеза многообразных точек зрения (тенденция плюрализации науки) на особенности гуманитарной сферы познания в целом; общих представлений о человеке и путях «образовывания» каждого индивида на всех этапах его жизненного пути представляется необходимым сочетать разные по своему идейному генезису метаустановки (парадигмальный, контекстный, герменевтический, феноменологический, конвенциональный, экзистенциально-антропологический, когнитивно-информационный, традиционно-рефлексивный, системный подходы и др.), обоснованные в отечественной философии науки (В.С. Степин, В.С. Швырев, В.А. Лекторский, Б.И. Пружинин, В.В. Ильин, В.М. Розин, Л.А. Микешина, А.Л. Никифоров, В.П. Кохановский и др.) [10; 17].

В свете названных нами выше теоретико-методологических ориентиров, не претендуя на полноту освещения материала, обозначим кратко интегративное содержание формирующейся в основаниях педагогики теории гуманитарного образования как результат обобщения идей, концепций, установок общей философии, философии и методологии науки, философской ан-

тропологии, истории педагогики, педагогической антропологии, философии образования, социологии, христианской и культурной антропологии во множестве их интерпретаций.

Первый (исходно-предпосылочный) компонент содержания строящейся общей теории гуманитарного образования представляет собой совокупность следующих основоположений:

- конкретизирующее антропный принцип современной науки фундаментальное метапонятие «гуманитарный антропоморфизм» (В.В. Ильин), согласно которому знания и ценности перестают противостоять друг другу, как это было характерно для традиционной (классической) науки. Социокультурная обусловленность науки, ее аксиологизация необходимо предполагает адекватный синтез истины и ценности;

- общее представление о гуманитарной культуре (А.С. Запесоцкий, Л.П. Бучева, Н.Н. Павелко, О.В. Архипова, Н.А. Эмих и др.) как высшем проявлении идеальной деятельности человека в контексте синтеза знания и веры, истины и абсолюта. «Духовная проективность гуманитарной культуры» как ее главный признак, полагает, в частности, философ и культуролог А.С. Запесоцкий, способна «выводить человека за свои пределы»..., требует от него «духовных усилий, понимания и переинтерпретации смыслов, идей, символов» [4, с. 261];

- идея абсолютной, безусловной ценности человека и человечества, утратившая, по мнению Л.А. Степашко, свое значение в условиях агрессивной техногенной цивилизации, которая разрушает индивидуума и разобщает людей [12, с. 151–156];

- концептуальное положение о взаимоотношении, взаимообусловленности человека и окружающего мира, идущая от античной философско-педагогической мысли и уточненная в современности представлением о человеке «как исходном пункте и начале миропонимания» (В.В. Ильин, В.С. Степин, А.А. Крушанов, Н.С. Рыбаков, М.М. Прохоров и др.) [5; 11];

- трактовка образования как «непрерывно-дискретного процесса становления человека» (Г.С. Корнетов, В.И. Слободчиков, Б.М. Бим-Бад, Л.А. Степашко и др.), в ходе которого он приобретает свой подлинный образ, «образовывается» на стыке «естественного» как неорганизованного, спонтанно-произвольного, стихийного разворачивания его природы и «искусственного» как специально-организованного, целесообразного и ценностно-ориентированного образовательного процесса [12; 13].

Исходными посылками для формирования аутентичной (подлинной, не искаженной) теории гуманитарного образования являются также те противоречивые тенденции, которые определяют в целом его развитие и функционирование в качестве органической части целостной педагогической реальности. Речь идет, прежде всего, о «человекоразмерной» сущности современного отечественного образования, которая, по существу, нивелируется в образовательной практике, воспроизводящей традиционную (просвещенческую) модель образовательного процесса, характерную для массового общества, кото-

рое, как известно, подавляет человеческую субъективность, личностность и персональность. Явно проявляющееся сегодня «отчуждение человека» от образования связано с утратой смысла его существования и потерей ценности человеческой личности как «обособленной индивидуальности» в «эпоху нивелированного массового сознания», по выражению философа-антрополога Р.С. Сигнаевской [14, с. 210–212].

Следующее противоречие связано с несоответствием процесса глобализации, в рамках которого развивается современное образование, ментальным ценностям российской культуры, ориентированным на органический синтез интеллектуального и экзистенциального начал в системе образования. «Отсюда следует, подчеркивает, в частности, И.В. Воловик, что ментальность во всем своем междисциплинарном понимании должна быть введена в структуру гуманитарного знания» [3, с. 64].

Выделим еще один важный дисбаланс в сфере образования, который проявляется в объективном несоответствии внутренней логики всей образовательной сферы, закономерно направленной на становление и развитие человека во всей сложности и противоречивости его сущностных сил и возможностей, сугубо экономической (рыночной) трактовке образования как сферы услуг. В этом случае преимущественно внешние факторы (прежде всего политические, финансовые, коммерческие и пр.) определяют развитие образования, которое по своей сути всегда есть общественное благо, а не услуга (С.Ю. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.В. Наливайко, А.Г. Бермус и др.) [2].

В развитии современного отечественного образования отчетливо проявляется также значительное преимущество его технологической составляющей перед гуманитарной (человекообразующей) стороной. Эта существенная дисгармония оценивается современной философской, культурологической и психолого-педагогической мыслью как антигуманная тенденция, подводящая человека, по словам О.В. Архиповой, «к порогу деантропологизации» (т.е. расчеловечивания и деградации). В этой связи она пишет, что «доминирование техноцентризма, поглощение человека миром техники и технологий, наваждение компьютерной виртуальности, атомизация деятельности, господство симулякров создает пропасть между человеком и миром, подлинным человеком и подлинным бытием» [1, с. 198].

Переходя далее от исходных идей, установок и проблем формирующейся теории гуманитарного образования к характеристике ее фундамента, отметим, что в основе данной теоретической конструкции лежит идея образования как «человекотворческого» процесса, который нацелен на воспроизводство человека во всей его целостности (природы, сущности, существования); на онтологическое слияние категорий «образование» и «бытие человека». Образование в такой трактовке «смыкается с самой жизнью» (Г.Б. Корнетов). То есть антропологическая доминанта образования объективно обуславливает его непрерывность. Эта ведущая идея разворачивается в содержании и структуре теории.

Центральный компонент («тело») общей теории гуманитарного образования состоит, как показывает обобщенный анализ философско-психолого-педагогической литературы, из трех концептов (главное понятие методологии социально-гуманитарных наук, согласно Л.А. Микешиной): картина педагогической реальности (или дисциплинарная онтология); сущностно-содержательная модель (целостный образ) человека как методологический ориентир образования; теоретико-методологическое представление о процессе становления «человеческого качества» (И.А. Колесникова) в образовании. Эти базовые концепты в соответствии с методологией гуманитарных наук функционируют в режиме «объяснения-понимания», составляя «концептуальный каркас» (Л.А. Микешина, В.В. Ильин, В.С. Степин) строящейся теории гуманитарного образования.

Картина педагогической реальности как гуманитарного феномена в настоящее время в педагогике только складывается (работы В.С. Шубинского, И.А. Колесниковой, В.М. Розина, В.В. Серикова, Л.А. Степашко, Ю.В. Сенько, Л.М. Лузиной, В.В. Ильина, Н.М. Борытко, И.А. Соловцовой и др.). В частности, определен ее объем (вся совокупность разнообразных педагогических явлений и процессов); выявлена сущность педагогической реальности как процесса-системы с нелинейной динамикой, ориентированной на формирование у «образовывающегося индивида» таких ценностей, как кооперация (вместо конкуренции), партнерство, коммуникативность, интеграция [15]; вскрыта специфика истины в гуманитарном познании как «абсолютной, вечной ценности духовного плана» и особенности гуманитарного знания в целом (диалогичность, символичность, наличие человечески значимого материала, его смысловая нагруженность и ряд др.) [5, с. 56–73]; определены общие и частные законы образования как центральной подсистемы многоуровневой и многомерной педагогической реальности [12, с. 56–71].

Утвердившаяся сегодня в педагогике антропологическая трактовка педагогической реальности как многомерной саморазвивающейся целостности и образования как ее центральной подсистемы необходимо предполагает «предварительную корректировку на мировоззренческом уровне самого образа человека, на воплощение которого будет нацелена педагогическая деятельность» [4, с. 49]. Следует отметить в этой связи, что на сегодняшний день в философии, философской антропологии, в социально-гуманитарных науках, в педагогике нет общепринятого обобщенного представления о человеке, что, естественно, объясняется, с одной стороны, неоднозначностью, дисгармоничностью, противоречивостью самого человека, а с другой стороны, методологической сложностью совмещения и интеграции разнородных представлений о его специфике.

С нашей точки зрения, междисциплинарный концепт «Образ человека» как ориентир-регулятор системы российского образования должен аккумулировать в своем содержании глубинные философские, антропологические, психолого-педагогические, культурологические, богословские смыслы. В этом широком контексте нами был выработан инвариант содержания катего-

рии «Человек», который исходно представляет собой целостное (телесно-душевно-духовное), иерархически организованное («многоэтажное»), противоречивое, несовершенное и незавершенное существо. Он формируется во взаимодействии с Мирозданием (Вселенной, Космосом, Ноосферой), Природой, культурой, другими людьми и в драматическом диалоге со своей сущностью. Сущность человека не дана, она (как подобие Божье) задана в виде возможности, способности реализоваться в определенных условиях и в результате собственных усилий индивида [9, с. 192–193].

Признание у человека «низшей» (инстинктивной) и «высшей» (духовной) природы обуславливает содержание третьего базового концепта общей теории гуманитарного образования, названного нами выше как развитие «человеческого качества» (или «человеческого в человеке», по словам В.И. Слободчикова) в целостной системе образования. Речь идет о том, что идеалосообразная и культуросообразная направленность процессов образования, воспитания и обучения на выращивание в каждом индивидууме полноценного человека в перспективе его постепенного преобразования (при условии осознанного саморазвития и самосовершенствования) из человека природного в «человека культуры», а затем – и в человека высокодуховного.

Таков один из возможных вариантов базового содержания («ядро») теории гуманитарного образования, широко и объемно представляющей на междисциплинарном уровне обобщения и концептуализации знание о человеке и путях его становления как гармоничной целостности во взаимосвязанном единстве сущностных характеристик педагогической реальности (онтологических-бытийственных, диалогических, личностно-ориентирующих, креативно-творческих, духовно-развивающих).

Библиографический список

1. Архипова, О.В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: монография / О.В. Архипова; Санкт-Петербург. гос. ин-т экономики и управления. – СПб.: СПбГИЭУ, 2011. – 268 с.
2. Андреев, С.Ю. Россия без будущего: ни образования, ни науки: монография / С.Ю. Андреев. – СПб.: Полярная звезда, 2011. – 367 с.
3. Воловик, И.В. Образование в системе современных интеграционных процессов: философские и культурологические аспекты: монография / И.В. Воловик; Ижевский гос. техн. ун-т. – Ижевск: ИжГТУ, 2008. – 243 с.
4. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика: монография / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
5. Ильин, В.В. Философская антропология: учебное пособие / В.В. Ильин; Московский гос. ун-т. – М.: МГУ, 2008. – 232 с.
6. Колташ, С.И. Философско-методологические основания педагогики: история, проблемы, перспективы развития / С.И. Колташ // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – № 9 (36) Т. 3. – С. 35–41.

7. Колташ, С.И. Методология педагогики: история становления и развития (середина 60-х – начало 90-х гг. XX в.): учеб. пособие / С.И. Колташ; Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-т. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. – 288 с. – Библиогр. в конце глав.

8. Колташ, С.И. Особенности процесса теоретизации отечественной педагогики (вторая половина XX – начало XXI в.) / С.И. Колташ // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте: сб. науч. тр. / Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-т [ред. Н.В. Семенова]. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. – Вып. 10–11. – С. 3–8.

9. Колташ, С.И. Антропологические основания педагогики: перспективы построения фундаментальной теории / С.И. Колташ // Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара; [гл. ред. В.В. Краевский; ред. Р.В. Почтер]. – Краснодар, 2009. – 420 с.

10. Наука глазами гуманитария: сб. науч. тр. [отв. ред. В.А. Лекторский]. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 688 с.

11. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2008. – 384 с.

12. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие / Л.А. Степашко; Дальневост. ун-т. – Владивосток: ДГУ, 2008. – 248 с. – Библиогр. в конце глав.

13. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования: монография / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург, 2010. – 264 с.

14. Сигнаевская, О.Р. Человек в сетях полипарадигмальности: кризис смыслоутраты XXI века: монография / О.Р. Сигнаевская; Екатеринбургский гос. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во ЕГУ, 2010. – 215 с.

15. Ушкалова, В.Н. Естественно-научные основы методологии образования нового времени / В.Н. Ушкалова. – Ханты-Мансийск, 2008. – 345 с.

16. Федотова, В.Г. Основные исследовательские программы социально-гуманитарных наук / В.Г. Федотова // Философия. Методология. Наука: коллективная монография [ред. Б.И. Пружинин]. – М.: Институт философии РАН, 2004. – 368 с. – Библиогр. в конце глав.

17. Эпистемология: перспективы развития: сб. науч. тр. [отв. ред. В.А. Лекторский]. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. – 536 с.

**МЫСЛОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПОНЯТИЯ
«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XIX –
ПЕРВОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА**

Семенова Наталья Викторовна
профессор кафедры педагогики
Педагогический институт ТОГУ

Анализ трактовок понятия «взаимодействие» отечественными педагогами конца XIX – первого десятилетия XX века в период расцвета антропологической философии обусловлен необходимостью изучения его сущностных смыслов и их трансформаций в обозначенный период.

Понятие «взаимодействие» получило широкое распространение в различных сферах человеческой деятельности и понимается как установление внешних связей субъектов деятельности, в том числе в педагогическом процессе. На наш взгляд, такая трактовка фиксирует лишь формальную сторону данного понятия, что является следствием технократизации гуманитарных наук.

Прежде всего, обратимся к современным словарям. В большинстве словарей искомого понятия не оказалось. В «Новейшем философском словаре» оно рассматривается как взаимодействие между членами человеческого общества, как социальный акт установления связей между людьми [9]. Толковый словарь С.Н. Ожегова и Н.Ю. Шведова: это связь явлений [10]. Педагогика: Большая современная энциклопедия: личностный контакт воспитателя и воспитанников, сотрудничество, в котором успехи одних стимулируют или тормозят деятельность сотрудничающих [11]. Словарь по социальной педагогике [16], Педагогический словарь под редакцией В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой [15]: действия индивидов и групп в процессе реализации интересов: взаимное информирование, согласование, совместная деятельность, взаимопомощь, взаимное обучение.

Рассматриваемое понятие в разное время включают в педагогическую теорию и практику Ю.К. Бабанский, Д.А. Белухин, Н.В. Бордовская, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.П. Крившенко, С.Д. Поляков, А.А. Реан, Н.Л. Селиванова, С.А. Смирнов.

Так, Н.В. Бордовская, А.А. Реан определяют взаимодействие как отношения воспитателя и воспитанника, при котором воспитатель стремится повлиять на воспитуемого [3]; И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова: это акт глубинного общения в воспитании [6]. Взаимодействие воспитателей и воспитанников – необходимость в рамках педагогической системы (учреждения), пишет Л.П. Крившенко [12].

Как в дидактике, так и в теории воспитания отношения «учитель – ученик» определяются как осуществление взаимодействия, в процессе которого

учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками и методами познавательной деятельности, у них происходит формирование и развитие личностных качеств.

О.Н. Крылова и И.В. Муштавинская в методическом пособии «Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО» [7], анализируя определения урока разными авторами прошлого и настоящего, принимают определение М.И. Махмутова, в котором он выделил в качестве одного из решающих аспектов обучения «процесс целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения)» учителей и учащихся.

Анализ современной педагогической литературы убеждает в том, что сам факт взаимодействия предстает необходимым в педагогической практике, но понимание его смысла ограничивается установлением внешних связей. При этом, как правило, не оговариваются внутренние условия и факторы, обеспечивающие как сам факт взаимодействия, так и его педагогические результаты.

Как же предстают смыслы понятия «взаимодействие» в отечественной педагогике конца XIX – 20-х гг. XX в.?

Смысловая наполненность взаимодействия представляла у педагогов гуманистического направления как проникновение во внутренний мир ребенка, в его истинные интересы, стремления, мотивы, пробуждение в них чувств, оказание педагогически целесообразного влияния, а не простое установление связей, пусть доверительных, отношений между педагогом и учеником, воспитателем и воспитанником.

Педагоги авторитарного направления использовали это проникновение для наиболее эффективного воздействия на поведение ребенка, не на развитие индивидуальных природных сил, а на придание нужного направления и характера этим интересам, стремлениям и мотивам. В этом случае взаимодействие трансформировалось в одностороннее педагогическое воздействие, где ребенок оказывается пассивным объектом воспитания или обучения.

Обратимся к высказываниям ряда педагогов прошлого.

Д.И. Писарев: «Общее образование есть скрепление и осмысление той естественной связи, которая существует между отдельной личностью и человечеством» [14]. Именно в становлении и разъяснении этих природных связей человека с природой и людьми он видел смысл образования, важно, чтобы эти связи не только наполнялись определенным содержанием, но и были эмоционально окрашены. Взаимодействие предполагало пробуждение и побуждение чувств к проявлению себя в душевных состояниях в процессе познания. Таким образом, взаимодействие возникает между познающим и познаваемым им миром. Педагог же оказывается посредником между ними и решает задачу адекватной трансляции и организации восприятия этих чувств учащимися.

У К.Д. Ушинского [22] (и у многих других педагогов XIX в.) можно найти трактовку «взаимодействия» как педагога, так и учеников с самим собой внутренним, как вопрошание и осознание собственных желаний и природных склонностей, пристрастий, мотивов. Именно в этом случае взаимо-

действие способствует правильному выбору в жизненных ситуациях. Научить этому – одна из задач образования. Часто цитируемое выражение К.Д. Ушинского о том, что только характером можно воспитать характер и только убеждением можно воспитать убеждение в воспитаннике имеет глубочайший смысл, не всегда осознаваемый цитирующими. Смысл его в том, что между двумя характерами или убеждениями должна возникнуть связь как взаимное эмоциональное принятие, взаимопонимание, взаиморасположение. Чтобы состоялось педагогическое влияние, воспитатель должен суметь вызвать у воспитанника удивление, удовлетворение, удовольствие, радость, потрясение... При этом неизбежно происходят изменения в личности самого педагога. К.Д. Ушинский подчеркивал, что жизнь своими влияниями как будто вызывает наружу то те, то другие черты человека, этого бесконечно глубокого создания природы, и постепенно раскрывает его богатое содержание. Этот тезис – проявление принципа педагогического антропологизма К.Д. Ушинского. Собственно педагогическим следствием его должно было стать установление множественных актов взаимодействия ребенка с внешним миром, изучение возможностей его влияния на ребенка.

В.Я. Стоюнин [17] дополнял к этому взаимосвязь между семьей и школой. Эта взаимосвязь своим нравственным содержанием, откровенностью должна была преобразоваться во взаимодействие, когда обе стороны станут проявлять откровенность, бескорыстие и сердечность друг к другу. Став взаимодополняемыми, семья и школа смогут образовать целое, основой которого станет ребенок.

Н.Г. Чернышевский [1], обращаясь к социально педагогическим процессам, обращал внимание на неизбежность заражения, то есть быстрое привыкание поступать как все, думать, как все и т.п. Такое взаимодействие может происходить и стихийно: помимо воли ребенок оказывается погруженным в него, и, воспринимая все происходящее как должное, он впитывает как достойное, так и плохое, безнравственное. В связи с этим возрастает роль специально организованного педагогического взаимодействия в процессе воспитания. Использование же естественных механизмов, наполненных достойным человека содержанием, способно пробуждать собственную мысль детей, позволяющую сопоставить разные жизненные впечатления и сделать свой выбор.

О подобном заражении говорил и Л.Н. Толстой. Но при этом он не раз подчеркивал, что «воспитывать других мы можем только через себя...» и далее: «Я не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включало бы и воспитания себя» [18, с. 265]. Жизнь семьи он, как и А.Я. Стоюнин, рассматривал как многоканальное и многоуровневое взаимодействие, основанное на родовых связях. Так или иначе, дети включаются в это взаимодействие и разумом и чувствами, усваивая опыт, нравственно-этические нормы. Причину такого сильного влияния А.Н. Острогорский видел в обыденности, а, следовательно, в незаметности действия. Говоря о семье, ее воспитательных возможностях и реальной роли в воспитании, он писал следующее, например:

«Нормальная семья представляется нам союзом, в котором, при всей индивидуальности ее членов, царят дружественные отношения, взаимная поддержка и помощь, неразделимость радостей и горестей, словом совместный труд с целью сделать жизнь и лучше, и легче. Дети в семье не первые и не последние, а равноправные члены ее... Дети вызывают необходимость строже относиться к самим себе, к взаимным отношениям, к своим отношениям к детям, к прислуге, к родным, к друзьям. Справедливо говорят, что, воспитывая других, мы воспитываем, прежде всего, самих себя...» [21, с. 247–256]. То есть важнейшим условием воспитывающего взаимодействия индивидов, имеющих свои особенности, является дружественный тон отношений, отсутствие соперничества, вражды, обмана, интриг, совместная деятельность по совершенствованию общей жизни на паритетных началах...

Представляется значимым использование П.Ф. Каптеревым термина «затронуть» в сочетаниях типа «затронуть то или иное свойство, сторону личности» и т.п. Лексически это предполагает не только осторожность, бережность, но и отклик, отзвук затронутого объекта, то есть акт взаимодействия. Далее следует ценнейшее замечание о том, что между детьми и взрослыми трудно достичь взаимного понимания, «...а потому некоторые стороны детства взрослыми даже и не могут быть затронуты» [21, с. 264–265]. Невозможность полного, глубинного взаимопонимания, а следовательно, и взаимодействия взрослых и детей, в том числе родителей и детей, обуславливает внимание ученого к общению детей со сверстниками. Именно в этом общении происходит незаметное для них взаимовлияние, взаимообучение, приобретение живого опыта общественных отношений, реальных переживаний. П.Ф. Каптерев объяснял такой результат наличием общих представлений, способов восприятия и характера оценивания и т.п., чего практически невозможно достичь между взрослыми и детьми, которые, добиваясь взаимопонимания, подстраиваются друг под друга, тем самым искажая и себя, и другого.

Особого внимания в связи с вопросом о педагогическом взаимодействии заслуживают опыт и теоретические выводы С.Т. Шацкого [23]. Одну из задач воспитания он видел в вооружении детей опытом установления разнообразных общественных связей, обеспечивающих возможность многогранных взаимодействий, без которых невозможны развитие и полноценная жизнь человека. Обеспечение тесного соприкосновения детей с современной жизнью во всем ее многообразии он считал обязанностью педагогов, потому что отсутствие продуктивного взаимодействия школы и населения делает невозможным ни строительство школы, ни воспитание подлинных граждан.

Особенностью педагогической позиции С.Т. Шацкого является убеждение, что «жизнь детей почти никогда не укладывается в те формы, которые, из чувства любви к ним, стараются ей придать взрослые». В реальной жизни детям «некуда уйти, нечем защититься, потому что взрослые присвоили себе одни, без всяких оснований, право знать, что именно нужно ребенку, и такое же право не считаться с тем, что хочет ребенок» [23, Т. 1, с. 301]. При этом оказывается, что дети на самом деле живут той же жизнью, что и взрослые, и,

взаимодействуя со всеми видимыми и доступными им сторонами реальной жизни, принимают ее со всеми хорошими и дурными сторонами, и чем хуже жизнь взрослых, тем губительнее она сказывается на детях в процессе взаимодействия с ней. Вместе с тем, у детей всегда внутри есть нечто свое, что делает его самого в его собственных глазах особенным, близким самому себе, дорогим, ценным. При этом они стремятся ощутить свою общность с другими, увидеть себя частью целого, что дает чувство защищенности, безопасности в актах взаимодействий.

Важнейшим условием успешности педагогического взаимодействия С.Т. Шацкий считал встречное движение, встречную активность детей. Именно в этом случае возможно было принятие ими педагогического влияния. Это происходит при наличии доверия, взаимопонимания, которые являются результатом совместной деятельности, демонстрирующей неразделенность слова и дела у взрослых, их знания и опыт, любовь к детям и отсутствие принуждения, возможность для детей права выбора, уважения мнений и интересов, их суждений и решений.

Важной педагогической задачей для достижения успеха в воспитании С.Т. Шацкий считал изучение социальной стороны школьной жизни: «Разобраться в ней – значит устранить многие тормоза общения с детьми» [23, Т.2, с. 90], получить признание детьми права взрослых вмешиваться в их жизнь.

Взаимодействию особое место отводилось в воспитании социально ориентированной личности. Здесь акцентировалось внимание на взаимодействии человека со всеми сферами его жизнедеятельности, на взаимодействии его с другими людьми и группами людей, с общественными объединениями и социальными институтами, при котором ребенок получает возможность пережить, осмыслить, прочувствовать особенности этой жизни, понять и проявить свое отношение к ней, определить через это свое место в этой жизни.

Таким образом, в русской антропологической философии серебряного века проблема взаимодействия рассматривалась не иначе, как диалог человека с самим собой, с миром людей и природы, как обучение и воспитание на основе диалоговых методов.

В педагогике советского периода над педагогическим взаимодействием преобладало педагогическое воздействие на чувства, сознание, поведение подрастающего поколения, что детерминировалось резким поворотом в педагогической теории и практике к авторитарному характеру педагогических отношений. При этом индивидуальные особенности детей использовались с целью более эффективной трансформации их в общие с другими.

На рубеже XX–XXI вв. понятие «взаимодействие» трактовалось и трактуется как совместная деятельность взрослых с детьми. Важнейшим условием осуществления взаимодействия считалось доверие, заинтересованность в самой деятельности и ее результате. Такое взаимодействие давало опыт организации различных видов деятельности, воспитывало ответственность за выполнение своей части работы. Именно на таком взаимодействии строилась работа коллективов, руководимых А.С. Макаренко [8].

Наибольшую реализацию система взаимодействия, рассмотренная в первой части нашей статьи, нашла в опыте коллективной творческой деятельности И.П. Иванова (начиная с середины XX в.) [4]. Взаимодействие субъектов процесса воспитания в его системе содержало в себе взаимодействие творческих идей, мыслей, чувств, смыслов, переживаний и т.п.

Таким образом, смысловые трансформации понятия «взаимодействие» в отечественной педагогике конца XIX – первого десятилетия XX в. происходили в соответствии с методологическими позициями педагогов, с их представлениями о человеке и ребенке, о роли его природы в развитии личности, о сложности его отношений с окружающим миром. Значение имели и приверженность к той или иной теории воспитания. В целом же видение и реализация глубинных механизмов развития личности свойственны педагогам, принявшим антропологическую философию и поставившим ее в основу своих гуманистических педагогических позиций. Приверженцы авторитарной педагогики, педагогики не сотрудничества во взаимодействии, а педагогики одностороннего воздействия, доминирования педагогов в процессе обучения и воспитания, оперируя понятием «взаимодействие» рассматривают его как формальные действия, совершаемые взрослыми и детьми вместе, не акцентируя внимания на создании глубинных внутренних связей уникальной личности педагога с уникальными личностями детей.

Библиографический список

1. Белинский, В.Г. Педагогическое наследие / В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов [сост. А.Ф. Смирнов]. – М.: Педагогика, 1988. – 384 с. – (Б-ка учителя).
2. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика: учебное пособие / Д.А. Белухин. – Московский психолого-социальный институт. – М., 2005. – 448 с.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2009.
4. Иванов, И.П. Наша забота / И.П. Иванов // Педагогика общей заботы. – СПб.: Образование, 1996.
5. Караковский, В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В.А. Караковский. – М., 1991.
6. Колесникова, И.А. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.
7. Крылова, О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: методическое пособие / О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2015. – 144 с. – (Серия «Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО»).
8. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 т. / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.

9. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицианов. – Минск: Изд-во В.М. Скакун. 1998. – 896 с.
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4 изд., дополн. – М.: Азбуковник, 2002. – 944 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово. – 2005. – 720 с.
12. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2012. – 432 с.
13. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издат. Центр «Академия», 2003. – 552 с.
14. Писарев, Д.И. Реалисты / Д.И. Писарев. – М., 1956. – С. 130–131.
15. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Изд. Центр «Академия». – 2008.
16. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия». – 2002. – 368 с.
17. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин; [сост. Г.Г. Савенок]. – М.: Педагогика, 1991.
18. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; [сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая)]. – М.: Педагогика, 1989. – (Педагогическая библиотека).
19. Тубельский, А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. (Из опыта работы коллектива школы № 734 в первом экспериментальном учебном году): в 2 ч. – М., 1991.
20. Тубельский, А.Н. Школа самоопределения. Шаг второй / ред. и сост. А.Н. Тубельский. – М., 1994.
21. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. – 3-е изд. – М.: Политиздат. – 1982. – 383 с.
22. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М.; Л., 1948–1952.
23. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 4 т. – М., 1962–1965.
24. Щетинин, М.П. Объять необъятное: записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986.
25. Ямбург, Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа. – 1996; Управление развитием адаптивной школы. – М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2004; Педагогический декамерон. – М.: Дрофа, 2009; Школа и ее окрестности. – М., 2013.

**СОДЕРЖАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ СООТНОШЕНИЯ
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

Елисеева Елена Викторовна
доцент кафедры педагогики
Педагогический институт ТОГУ

Концепция модернизации российского образования, определяющая образовательную стратегию и политику, находится в остром противоречии с нынешней образовательной системой России, сложившейся в условиях советского периода. Концепция имеет четкую, принципиальную направленность на образование как становление личности современного россиянина, социально ориентированного и ответственного, разносторонне компетентного и творчески умелого, способного свободно ориентироваться в динамичных условиях цивилизационно-культурного развития XXI в. Между тем образовательная система страны, ее фундамент – общеобразовательная школа – традиционно воспроизводит в массе своей «знаниевую модель» образовательного учреждения, которой чужды цели «образовывания» современной человеческой личности. Образование тем самым сегодня утратило свой исторический «корневой» смысл «образовывания человеческого в человеке», развития средствами культуры его духовного образа. Между тем именно с образованием связывается преодоление кризиса техногенной цивилизации. Ему в этих сложных условиях отводится роль «человекообразующего» фактора (Л.А. Степашко).

Преодоление противоречия между образовательной системой страны и требованиями современной жизни – процесс постепенный и длительный. В качестве важнейшего социально-педагогического фактора «достижения ... соответствия между старой школой и новой социально-экономической ситуацией» определено фундаментальное обновление содержания общего образования [1, с. 7]. По замечанию В.В. Краевского, проблема содержания общего образования всегда была одной из главных в педагогической науке и образовательной практике. Человечеству на всех этапах своего развития приходилось решать вопрос «*чему учить?*» подрастающее поколение, а потому он принадлежит к числу вечных. И это понятно: оно (содержание), формируясь под воздействием определенной совокупности социокультурных, экономических, политических, цивилизационных и других факторов, отражает смысловое и ценностное наполнение жизни и образования конкретного народа, а иногда и отдельной личности в конкретную историческую эпоху, является одним из основных средств воплощения в жизнь целей образования. В большей степени от содержания зависит, станет ли образование процедурой пробуждения внутренних сил и возможностей учащегося, пробуждением его души, совместной творческой деятельностью учителя и ученика, в результате которой изменяются оба, или нет.

Из истории отечественной педагогики известно, что проблема разработки содержания общего образования в разное историческое время привлекала внимание многих ученых и практиков (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, Ш.А. Ганелин, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, И.К. Журавлев, В.К. Загвязинский, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.К. Колесникова, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин, Л.А. Степашко и др.) Это позволяет судить о сложности данного феномена, о том, что новые представления о личности ученика, его образовании требуют новых подходов к решению проблемы определения состава и конструирования содержания общего образования.

В широком спектре современных проблем общего образования вопросы, связанные с его содержанием, занимают ведущее положение. Сегодня дидакты сталкиваются со сложными и острыми вопросами: каким призван быть необходимый современному человеку круг знаний и умений? Как определить границу между общекультурными знаниями и специальными? Что представляет собой оптимальное соотношение между гуманитарными и естественно-научными знаниями, между теоретическим и эмпирическим? Как обеспечить духовную безопасность подрастающему поколению?

Что отличает образованного человека? Что это за знание, которому нельзя обучить? Скорее всего, это развивающаяся в процессе образования общая способность мышления и креативность, формирующаяся способность обращать имеющиеся теоретические и практические знания в стратегии решения проблем и методы получения нового знания, в свое собственное, личностное. Высшая задача обучающего, как учил Сократ, состоит в том, чтобы научить людей возвращению своей собственной души. Сущность образования, опять-таки по Сократу, есть лечение души. Душу необходимо лечить и очищать от ненужной информации, от наносного и преходящего, от ложных ценностей и стереотипов массового сознания, чтобы открывать поле для ее самораскрытия, самореализации. Потенциал души, ее креативные и конструктивные возможности неизмеримо больше, чем каждый из нас может предполагать. Поэтому ключевая цель учителя – в том, чтобы пробудить душу, помочь ей найти собственный путь в жизни и творчестве.

К сожалению, сегодня экзистенциальные смыслы современного образования утратили свои приоритетные позиции, уступая место технократическому подходу. Процессы глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий отодвинули на задний план процессы духовных исканий человека. Приоритеты расставлены в пользу естественных и технических наук, когда смещаются акценты с погружения в культуру, освоения ценностей, традиций, развития способностей к творчеству, на усвоение стандартов, алгоритмов, прагматических ориентиров. Задача формирования в школе всесторонне развитой *личности*, обладающей основами мировоззрения, вряд ли становится возможной. Преобладание в человеке прагматизма, предельный рационализм мышления, духовное оскудение, потеря нравственных ориентиров, падение престижа образованности и общего состояния научной гра-

мотности – это далеко не полный перечень негативных явлений, указывающих на снижение качества человека, низкий уровень его воспитанности, что приводит к ощущению утраты «человечности».

В отечественной системе образования технократические установки утвердились с 30-х гг. XX в., это было обусловлено экономическим подъемом России. Они направили развитие не только профессиональной средней и высшей школы, но и общеобразовательной на подготовку специалистов, квалифицированных и образованных работников прежде всего в системе общественного производства. При этом сама подготовка рассматривалась как в первую очередь усвоение определенного объема научных знаний, что не могло не привести к абсолютизации сциентического подхода к содержанию общего и специального образования и к разработке технологий обучения. Согласно требованиям научно-технического и социального прогресса, запросов динамично развивающегося народного хозяйства страны наметилась тенденция к ориентации школы на сокращение объема гуманитарного образования и отведения большего времени на изучение естественно-научных и физико-математических дисциплин. (Например, в школьном учебном плане 1959 г. предметы гуманитарного цикла занимали 37 % учебного времени).

Преподавание естественных и общественных наук, которые имели методологией марксизм-ленинизм, уже тем самым связывалось с *гуманитарным* развитием личности, с формированием ее мировоззренческой позиции. Однако парадокс усматривался в том, что эти школьные курсы структурировались как отражающие современный уровень советской науки, которой придавалась решающая роль не только в строительстве социализма, не только в экономическом и социальном развитии, но и в воспитании нового человека, в формировании его взглядов и убеждений. То, что научные знания сами по себе не имеют ценностного характера, что научное образование не тождественно *образованности*, нравственной воспитанности, будет осознаваться в общественном сознании гораздо позже, в годы «оттепели».

И все же ряд дидактов (Ш.И. Ганелин, П.Н. Груздев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин) уже в тот исторический период ставили под сомнение из чисто педагогических соображений правомерность сведения проблемы формирования мировоззрения школьников к проблеме усвоения ими основ наук. Дидактически – на уровне теории и опытно-экспериментальных исследований – доказывалось, что мировоззренческие взгляды и убеждения – результат не только рассудочной деятельности, в их развитии участвуют эмоции, переживания, чувства, воля, представления, образы (художественные, мифологические, религиозные, обыденные), познавательный интерес; осуществляется сложный синтез усваиваемых идей с личным опытом ученика. Научные знания не превращаются автоматически ни в мировоззрение отдельной личности, ни в мировоззрение как феномен духовной культуры. Для того чтобы научное знание приобрело мировоззренческую функцию, нужна специальная работа, которую осознанно, а иногда и неосознанно должен выполнять носитель формируемого мировоззрения – в нашем случае школьник.

В конце 1950-х – начале 1960-х гг. на основе оживления связей школы с жизнью происходит пересмотр воззрений на мировоззренческий потенциал содержания общего образования. Эта тенденция набирала силу в условиях осуществления закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.), содержательно обогащалась в атмосфере гуманистически ориентированных изменений в духовной жизни советского общества после XX съезда партии. Само понятие «мировоззрение», которое трактовалось как общественное явление, отражение материального общественного бытия, интересов отдельных классов, т.е. отстраненно от самой личности, начинает обогащаться личностным аспектом. «Это целостная система взглядов и убеждений, в которой человек осознает себя, свое место в мире и выражает свое отношение к окружающей его действительности» [6, с. 75]. Он выступает как «активная деятельная сила преобразования мира» [6, с.75]. Усиливается нравственная и демократическая направленность учебных предметов гуманитарного цикла. Расширяются представления о характере и диапазоне знаний, необходимых для того, чтобы обеспечить формирование мировоззренческой позиции у учащихся.

Тем не менее при всех положительных тенденциях стереотипы традиционного педагогического мышления сохранялись. Содержание образования по-прежнему рассматривалось в плане основ наук, знание которых обеспечивает подготовку выпускников школы к вузу и техникуму. Мировоззренческие задачи оказывались производными от проблемы повышения уровня общеобразовательной подготовки учащихся, чему в немалой степени способствовал «ведомственный подход», имевший прочные позиции в программно-методической работе. Было нарушено соотношение гуманитарных и естественных дисциплин. «Наступление на гуманитарные науки» особенно заметным было в старших классах, т.е. в возрасте «мировоззренческих вопросов» (Л.А. Степашко). В 10-м классе гуманитарные предметы изучались в объеме 10 часов недельного учебного времени, а естественно-математические – 16 часов. В учебных программах середины 1960-х – 1980-х гг. воспитательные мировоззренческие задачи лишь декларировались в «объяснительных записках». Программы по гуманитарным дисциплинам не отражали сколь-нибудь целостной системы нравственных идеалов и ценностей.

Таким образом, оценивая результаты модернизации содержания общего образования данного исторического периода, сложившиеся учебные предметы в их совокупности, нельзя не прийти к выводу о том, что предложенная для усвоения система знаний была слабо ориентирована на человека, на его духовную жизнь, на философские искания молодежи, связанные с пониманием смысла жизни, самоопределением юной личности, с овладением ею нравственными ценностями и т.д. По признанию руководителей партийно-идеологической работы в 1980-х гг., одним из следствий подобных нововведений – низкий уровень воспитанности и образованности подрастающего поколения и молодежи.

Сегодня, в условиях глобализации социокультурных проблем, всеобщей технологизации, сложных и противоречивых процессов модернизации и реформирования российской системы образования, необходимо помнить «уроки истории». Формирование основ мировоззрения и культуры учащихся – неперенная задача общеобразовательной школы. Для ее решения требуется установить в сознании ученика целостное представление о человеке и об окружающем мире, вещественном, социально-историческом и духовном. Это и служит средством для утверждения личности, обеспечивающим ее верную ориентацию в мире и способность к созидательному бытию в условиях определенной культурной среды. *Мировоззрение* – это целый образ мира и система стратегических к нему отношений. Оно исходит из признания единства всего сущего и первопричин бытия. Оно зиждется на всестороннем представлении о человеке и окружающей действительности и выражается в осознании этого единства и места в ней человека. Мировоззрение сочетает представление о видимом (вещественном) мире и его законах и прозрения о невидимых высотах и глубинах духовных явлений, о непостижимых, таинственных духовных законах.

Образование как приобретение знаний и опыта в фундаментальных науках лишь подготавливает человека к овладению культурой и утверждению в нем мировоззренческих начал. Оно является ступенью приобщения его к культурному наследию. Современной общеобразовательной школе еще предстоит преодолеть последствия односторонности, восходящей к вульгарному материализму. Ибо полноценная личность может сформироваться, лишь приобщаясь к трем основам мировоззрения: рационально-логической, эмоционально-образной и провиденциально-аксиологической.

Особое значение в формировании мировоззрения человека имеет сегодня духовная его сторона. Ведь при колоссальных технических и научных достижениях отошедший XX в. знаменуется страшными утратами в области духовной культуры. И прежде всего – в сознании и духовно-нравственном состоянии значительной части общества и молодежи. Оценивая высокие успехи в разных областях человеческой деятельности, К.С. Аксаков более 160-ти лет назад с тревогой отмечал, что *«при невероятных материальных усовершенствованиях, при необъятном богатстве способов и средств для жизни, чувствуется и слышится повсюду страшная бедность души, оскудение внутреннего родника жизни, для которого только и можно трудиться и работать, при котором только имеют цену все открытия и утехы. К чему все эти богатства и удобства, если потеряет душу человек, одно, что дает ему цену. К чему, например книгопечатание, если потерян разум? Современное человечество в подобном положении. Средства, добытые человеком, огромны, а сам он... потерял то, для чего добываются средства, – внутреннего себя»* [2]. Сегодня велика опасность появления, по определению Д.С. Лихачева, *«механического человека»*, в котором пробудились разрушительные интенции, *«... ничего не чувствующего, неспособного любить, жертвовать собой, иметь нравственные и эстетические идеалы»* [4]. Такой человек, лишенный духовного потенциала и личностного отношения к окружающему, поддается

легкой управляемости и рассматривается как результат неумелого использования великих технических достижений.

Современное образование, основанное на усвоении специальных научных знаний, должно быть существенно дополнено гуманитарным образованием, ориентированным на мировоззренческое знание. Изучение гуманитарных дисциплин вводит нас в мир духовной культуры, позволяет не растеряться и не потеряться в этом мире, чувствовать себя более уверенно в жизни, постоянно требующей выбора культурной позиции, способности оценивать явления общественной жизни, не становиться частью толпы, управляемой произвольными инстинктами. И вопрос заключается даже не в механическом увеличении числа гуманитарных дисциплин, а в необходимости концептуализации гуманитарных дисциплин, подчинении их единой цели, а также фундаментализации гуманитарных дисциплин, осознанию приоритетности гуманитарного образования. Речь идет не об отдельных гуманитарных науках, а о гуманитарном знании в целом, включающем и философию, и литературу, и искусство, и родной язык, и т.д. Гуманитарное знание выступает как «живое знание», переосмысленное по отношению к себе, понятое в контексте собственного бытия. «Гуманитарное знание – это знание-включение, знание-диалог, знание-переживание». Качественное отличие гуманитарного знания от познания сциентического типа состоит в том, что оно открывает «мир, пережитый мной» как субъектом познания [8, с. 337]. Оно (гуманитарное знание) отличается от естествознания не только предметом и способом изучения, но и конечным продуктом. Наряду с монографиями и учебниками гуманитарное знание представлено в творениях искусства, в философских трактатах, исторических описаниях. Неразрывная связь гуманитарного знания с художественным творчеством проявляется в том, что гуманитарные науки иные, нежели естественные. Они не могут претендовать на полное знание о мире человека, толкуя об общем и будучи не в состоянии постичь индивидуальное.

Задача современного образования видится в том, чтобы при помощи гуманитарного знания сформировать в человеке рефлексивное отношение к себе и к миру, самостоятельное видение сущности, открывающейся в бесчисленном множестве связей и отношений человека с миром; укоренить представление о существовании разных культур, разных культурных традиций, поскольку человек, социализированный в своей культуре, часто воспринимает другие культуры как нечто чужое, а порой и враждебное. А превращение автономного человека в «управляемого и организуемого индивида» является антиподом гуманитарности.

Когда знакомишься с высказываниями учащихся о пользе литературы, истории, иностранных языков, невольно вспоминаешь слова А. Эйнштейна: «Достоевский дает мне больше, чем любой мыслитель, больше, чем Гаусс» [3, с. 503]. Тем самым гениальный физик хотел подчеркнуть важнейшее значение гуманитарной составляющей мировой культуры в жизни всякого человека и

даже того, главным смыслом существования которого становится познание законов природы.

Но сегодня очевидно и другое: без знакомства со второй стороной человеческой культуры – золотым фондом естествознания в виде мировоззренческих значимых знаний и представлений и порожденным ими миром техники, а главное – в виде стиля мышления, определяющие наши сколь-нибудь серьезные шаги в повседневной деятельности, современный человек в бытие III тысячелетия вписаться с комфортом не сможет. Не сможет он успешно реализовать себя как *гармонично развитую личность*, характер мышления и поведения которой в жизни в немалой степени определяется естественно-научным мировосприятием и мировоззрением.

Как известно, приобретаемое человеком знание запечатлевается в двух взаимодополняющих формах: иррациональной, или образной, и рациональной, или научной. Наложение образующихся при этом картин друг на друга и создает тот объемный и цельный образ реальности, который позволяет человеку успешно ориентироваться в окружающем мире. Поэтому формирование гармонично развитой личности предполагает, чтобы элементы обеих составляющих мировой культуры – гуманитарной и естественно-научной – составляли единое целое, называемое общим образованием. Идеал гармонии души и разума, по сути, должен формироваться содержанием и структурой процесса обучения во всякой школе, независимо от ее специализации.

К сожалению, современные учебные программы и пособия не позволяют в должной мере формировать у учащихся представления о единстве реального мира и тем более месте человека в нем. Таким образом, для решения обозначенных проблем сегодня велика необходимость коренного пересмотра школьных учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, глубокого осознания аксиологических критериев отбора и трактовки учебного материала как для федерального, так и для национально-регионального и школьного компонента общего образования.

Библиографический список

1. Аспекты модернизации российской школы. – М., 2002. – С. 7.
2. Аксаков, К.С. О современном человеке / К.С. Аксаков // Эстетика и литературная критика. – М., 1995.
3. Кузнецов, Б.Г. Эйнштейн. Жизнь, смерть, бессмертие / Б.Г. Кузнецов. – М.: Наука, 1972. – С. 503.
4. Лихачев, Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д.С. Лихачев. – М., 2006.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / под ред. Ф.Г. Панчина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988.
6. Степашко, Л.А. Генезис содержания общего образования (гуманистический аспект): учебное пособие по спецкурсу / Л.А. Степашко. – Хабаровск: ХГПУ, 1994. – С. 75.

7. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. – Владивосток, 2008.
8. Шор, М.Ю. О качественной специфике гуманитарного знания / М.Ю. Шор // Дни науки в университете. Избранное. – СПб.: СПбГУП, 2007. – С. 337.

СОБЫТИЙНОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Хмара Светлана Алексеевна
доцент кафедры педагогики
Педагогический институт ТОГУ

Жизнь человека представляет собой некую череду событий, включенность в которые вызывает у него либо позитивные, либо негативные эмоции. Как правило, люди испытывают потребность стать участниками необычных, ярких событий, вызывающих положительные эмоциональные переживания, надолго сохраняющиеся в памяти, влияющие на поведение и мироощущение человека.

Мы разделяем мнение Г.Е. Соловьева, утверждающего, что школьники-подростки стремятся постоянно быть в гуще событий, так как среди сверстников им хочется прослыть «событийной личностью» [3]. В этом им могут помочь педагоги, которые в процессе творческого взаимодействия с ребятами способны смоделировать личностно значимые события и реализовать их. Как показала практика, эмоциональное воздействие на школьников усиливается, если событие осуществляется в жизни коллектива и связано с групповым переживанием.

Анализ сложившегося опыта работы отдельных педагогических коллективов Хабаровска, Хабаровского края и наши личные наблюдения позволяют утверждать, что современные образовательные учреждения живут в интенсивном событийном ритме, в котором представлены разные виды деятельности:

- познавательная деятельность на занятиях в интеллектуальном клубе «Что? Где? Когда?», на заседаниях научного общества учащихся, на занятиях в кружке «Загадки истории и современности» и т.д.;
- коммуникативная деятельность (поездки, вечера и т.п.);
- проблемно-ценностное общение школьников в процессе работы над социальными проектами «Наши инициативы по развитию города», на классных часах, конкурсах авторских видеороликов школьников «Проблемы нашего города: взгляд молодых», в дебатах и дискуссиях, например, по таким темам: «Доступность качественного образования в нашем городе», «Возможности достойного трудоустройства молодых людей в нашем городе»;

- художественно-эстетическая деятельность (фестивали, творческие конкурсы, занятия в театральном кружке и др.);

- спортивно-оздоровительная деятельность (дни здоровья, соревнования, туристические походы, спортивные сюжетно-ролевые игры, спортивные праздники, встречи с лучшими спортсменами-дальневосточниками) и другие.

По мнению учителей, в настоящее время широко представлен научно-методический материал по организации событийного пространства в образовательном учреждении. Из публикаций последних лет они выделяют, например, работы Д.В. Григорьева, А.Г. Думчевой, Г.Е. Соловьева, П.В. Степанова, Б.В. Куприянова [1; 2; 3; 4].

Если педагоги-практики считают, что событийный подход в воспитании школьников является актуальным, то, думается, важно ответить на вопрос «Когда вышеперечисленные дела можно считать событием?»

По-настоящему принцип событийности работает тогда, когда каждое дело обретает характер праздничности, притяжения и действительного желания участвовать в нем. Для этого необходимо создать условия, при которых учитель делает открытия сам и обучает этому своих учеников, учит чувствовать красоту нового знания, делать открытия, заблуждаться, спорить, искать и достигать целей. Это действие нельзя отрепетировать и организовать. Педагогическая наука определяет событие как:

- способ жизнетворчества человека;
- то, что развивает, и то, что развивается;
- значимое творческое действие;
- открытие смысла происходящего для каждого участника;
- то, что уникально, что нельзя повторить;
- то, что вместе создается, но индивидуально понимается.

В основе событийного пространства современной школы лежат ценности «педагогики свободы», «педагогики ненасилия», «педагогики поддержки», «педагогики субъектности».

Событийность представляется человеку как пространственно-временная возможность присвоить способы общечеловеческого в реальном мире в виде предпочтений и ориентаций, а также оценить и закрепить в сознании свое отношение к реальности через ситуации жизни, формы общения, язык искусства.

Событийный подход трактует педагогическое событие «как момент реальности, в котором происходит личностно-развивающая, целе- и ценностно-ориентированная встреча взрослого и ребенка» (И.А. Колесникова, В.А. Сластенин). Для нас педагогическое событие – это еще и неформальное профессиональное взаимодействие педагогического коллектива в пространстве рефлексивного сознания.

Событием становится все, что обрело для личности значение. Поэтому во внеурочной деятельности все: и занятия кружков, студий, мастерских, хоровых (вокальных) и танцевальных коллективов, и встречи в клубах по инте-

ресам, и коллективные творческие дела – должно быть для всех наполнено смыслом.

Исходя из вышеизложенного, событийное пространство должно отвечать следующим взаимосвязанным требованиям:

- оно должно быть деятельным, поддерживающим активность человека с учетом его индивидуальных психофизических, социальных и духовных потребностей и возможностей;

- содержание деятельности должно быть лично и социально значимым, вписывающимся в систему ценностных (профессиональных ценностных) ориентаций субъектов события;

- в нем должна быть представлена система норм, правил поведения, ритуалов, отвечающих задачам взросления школьников и профессионального становления педагогов.

Нам импонируют взгляды А.Г. Думчевой на формирование событийного пространства, согласно которым, например, модель педагогического события должна включать в себя:

- цель события (включение того или иного феномена в реальность собственной жизни);

- этапы:

- подготовительный этап, в рамках которого подбирается интересная для участников события тема или проблема;

- этап актуализации (мотивации) предполагает создание эмоционального настроения на включенность в то или иное событие с помощью различных приемов: прямое обращение, парадокс, интрига, пример других (результаты деятельности) и т.д.;

- непосредственное включение в деятельность всех участников педагогического события на основе свободного выбора формы самовыражения;

- взаимопонимание достигается за счет использования таких приемов, как: перемещение участников («вертушка»), «вопрос» – «позитив» – «негатив» – «резюме», «общая копилка» и др.;

- рефлексия. На данном этапе происходит осмысление опыта самоопределения посредством индивидуальной или коллективной рефлексии. Он связан с новым взглядом на событие через достигнутый результат [4].

Для моделирования событий целесообразно использовать следующие методы создания творческих продуктов: мозговой штурм, метод голографической ситуации, метод ретроспективного сослагательного наклонения, синкретический штурм, метод фокальных объектов, метод контрольных вопросов и другие методы.

Следование данным рекомендациям позволяет сконструировать такое событийное пространство, в котором происходит:

- соприкосновение с реальностью жизни, грани которой до этого находились вне поля зрения;

- признание многоплановости бытия;

- встреча с препятствиями-проблемами и расширение опыта преодоления их;
- раскрытие различных форм активности человека, как показателя его потенциала;
- самораскрытие в сотворчестве;
- самоопределение, т.е. осознанный выбор личностью позиции, целей и средств самореализации в конкретных жизненных условиях;
- изучение человеком самого себя, а не только естественно-научной картины мира;
- нахождение собственных смыслов и выстраивание приоритетов таким образом, чтобы они выдерживали баланс между личным и общественным.

Любое событие реализуется в той или иной форме. Чаще всего это урок-событие, совместная проектная деятельность педагогов, учащихся и социальных партнеров, педагогическая мастерская, творческий конкурс (в том числе конкурс профессионального мастерства), тренинг для молодых учителей и т.д.

В чем, например, секрет популярности педагогической мастерской у учителей и их воспитанников? 92 % от общего числа опрошенных нами педагогов, отвечая на данный вопрос, заметили, что в мастерской нельзя присутствовать в качестве наблюдателя; задания для каждого участника нестандартны; знания осваиваются во время проживания реальной ситуации и присваиваются, потому что понятны; совместное бытие предполагает создание в группе интеллектуального продукта и предъявление его другим участникам занятия в паре, в группе, между группами, всему коллективу.

Да, мастерская – интересная, но отнюдь не простая форма взаимодействия субъектов избранного события, и ее результат, конечно, зависит от профессиональной компетентности учителя, его философско-педагогической позиции.

Многие ребята младшего школьного и подросткового возраста с удовольствием занимаются в хоровых и вокальных студиях, танцевальных коллективах, кружках изобразительного искусства, в спортивных секциях под руководством учителей музыки, изо, физической культуры. В их жизни значимыми событиями являются концерты, выставки, соревнования, к которым они тщательно готовились. Однако только ли таким может быть событийное пространство у этих коллективов? Думается, что нет. В частности исследование, проведенное Л.Н. Плаксиной, обучавшейся в магистратуре при кафедре педагогики ДВГГУ, показало, что одним из событий для вокально-хорового коллектива может стать работа над долгосрочным (2–3 года) проектом «Память поколений».

Таким образом, событийное пространство в полной мере предоставляет возможность реализовать универсальное право каждого человека (и ребенка, и взрослого) на выбор, свободу и самореализацию, провозглашенное еще в античные времена. Пожалуй, самым трудным шагом в организации внеуроч-

ной деятельности педагогов и школьников является отказ от готовых, рецептурных форм и становление нормы жить неожиданно интересно. Педагогическая практика свидетельствует о том, что если конкретная форма совместной деятельности не рождается «здесь и сейчас», то она теряет событийность.

Формирование событийного пространства с использованием разнообразных форм внеурочного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса сегодня является одной из ключевых задач воспитания, пути решения которой, на наш взгляд, педагогический коллектив должен определять самостоятельно, не игнорируя сложившиеся традиции, которыми сегодня богата каждая школа.

Библиографический список

1. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 96 с.

2. Григорьев, Д.В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов. – М.: Просвещение, 2011. – 80 с.

3. Соловьев, Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников / Г.Е. Соловьев // Вестник Удмуртского университета. Вып. 2. – 2009. – С. 103–111.

4. Формирование событийного пространства в системе дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие / под общей редакцией А.Г. Думчевой. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2011. – 118 с.

ВОПРОСЫ БЕЗ ОТВЕТОВ...

Москвина Наталья Борисовна
профессор кафедры педагогики
(nat200162@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

*Святая наука –
расслышать друг друга
сквозь годы...*

В юбилейные дни Л.Н. Куликовой, которую многие в гуманитарном вузе могут считать учителем, хочется вновь вернуться к ее работам. Пролистываю тексты Лидии Николаевны, испещренные собственными пометками. Пе-

ребираю идеи, пытаюсь «расслышать» сквозь годы что-то самое важное и своевременное именно сегодня.

Самым важным, волнующим – и с профессиональной, и с личностной точек зрения – оказывается то, что происходит в высшем образовании. Во-первых, Лидия Николаевна размышляла о нем, предлагала если не строгую его концепцию, то, по крайней мере, абрис основных его контуров. Во-вторых, а, может, это и главное, – этот вопрос сегодня крайне актуален и болезнен – как в целом, так и в контексте событий, происходящих в нашем вузе, или должных, но, увы, не происходящих.

Читаю мысли Л.Н. Куликовой о педагогическом образовании и первое, что хочется сказать автору и об авторе: романтик. Была ли Лидия Николаевна романтиком? Наверное, да. Но к этому педагогическому романтизму она пришла не от «святого неведения», а напротив – от глубокого знания педагогических реалий и от уверенности в том, что их (эти реалии) можно менять, сообразуясь с представлениями о доброй природе человека. Ведь разрабатываемая ею идея саморазвития родилась не спонтанно и, как принято говорить, «не в тиши кабинета». Она из ее реальной практики работы с детьми, из реального собственного опыта саморазвития – личностного и профессионального. Результат рефлексии этого опыта.

Мне довелось быть одной из тех, с кого начиналась вузовская жизнь Лидии Николаевны: наш курс – чуть ли не первый, на котором она, придя из школы в институт, начала преподавать педагогику. Поэтому все годы учебы в вузе, а вскоре – и работы в нем – подарили возможность наблюдать интереснейший процесс саморазвития Преподавателя, Ученого, Человека...

Позже, спустя почти десятилетие, открылась потаенная ранее дверь в мир философии, антропологии, гуманистической психологии. Мы с восторгом узнавали новые имена, с упоением читали новые книги. Говорю «мы», потому что это было временем общих открытий – и для тех, кто был моложе, и для тех, кто был старше. Здесь все были первоклассниками. Только для одних это было абсолютно новое, а Лидия Николаевна многие гуманистические идеи «нащупала» еще до того, как открылись шлюзы в мир гуманистических идей.

Счастливые времена «лихих 90-х». Е.А. Ямбург справедливо заметил, что в это время государству было не до образования, и поэтому образование действительно начало становиться свободным. Но не успело. Не пережило болезнь роста.

Каким же видела педагогическое образование Лидия Николаевна?

Вот несколько выдержек из ее монографии 1997 г. Я приведу их без комментариев.

Главная задача, которую должно решать высшее педагогическое образование – научить молодого человека, берущего на себя миссию профессиональной поддержки личностного вызревания ребенка, обретать позицию

субъекта собственного образования, через самопринятие и самопонимание идти к принятию и пониманию детей.

Цель высшего образования, как тогда считала Лидия Николаевна, стала осознаваться не как подготовка специалиста, а как воспитание профессионала, т.е. прежде всего, как человека во всей полноте его личностного духовного богатства и индивидуального своеобразия, компетентности в области человекознания, способного вести себя не только и не столько сообразно внешним регуляторам, сколько сообразно внутренним – совести, нравственности, чести, человеческой и профессиональной ответственности.

Одухотворение жизни вуза. Человеческое лицо педагогического вуза. Сегодня образование, наконец, приходит к пересмотру своих оснований, к становлению базисной для него гуманистической парадигмы. Вуз – не место обучения, а пространство взросления.

Каковы нереализованные потенциалы вуза в интенсификации самосознания и самопознания студентов? Вуз способен (призван!) создать высококультурную среду как пространство эмпатийного и творческого взаимодействия в познавательной, предметной деятельности и в общении.

Вузовский образовательный процесс со всеми его реалиями, если он гуманистически выстроен, становится новым контекстом развития человека, дающим ему множество новых условий для самопознания, постоянным источником его нарастающей рефлексивности.

Чтобы вуз стал для студента актуализатором смыслов предстоящей профессиональной деятельности как максимального самоосуществления, чтобы образование приобрело характер самообразования, нужен иной – системный уровень развития самого вуза.

Какой характер должен иметь процесс самоосмысления вуза?

Прежде всего вузу как совокупному социальному субъекту требуется осознать смыслы своего существования – ответить на вопросы: зачем, с какой целью он создан и действует.

Необходимо выстраивание новой концепции вуза, в основу которой будет заложена идея не подготовки специалиста, а педагогического обеспечения личностного самовыстраивания педагога-профессионала.

Необходимо обновление содержания образования на основе превалирования комплекса научных дисциплин, будирующих и подпитывающих интенсивный личностный рост студента (прежде всего, философские, психолого-педагогические знания), свободный выбор спецкурсов и спецсеминаров.

Необходим единый центр, исследующий состояние образовательного процесса, организующий долговременную планомерную работу по обновлению содержания образования. Эту миссию может взять на себя одна из головных кафедр, или специально созданное подразделение типа научно-исследовательского внутривузовского объединения.

Учебно-исследовательская деятельность – это, пожалуй, главный способ в образовании поставить лошадь впереди телеги: именно в упреждающем изучении студентом конкретно-педагогического опыта, факта, только и может зародиться его потребность включения в практическую педагогическую деятельность и актуализироваться нужда в теории.

Особое место отводится педагогической практике. Но здесь существуют ограничения: опыту педпрактики предшествует собственный опыт детства, задающий определенные ценности и плохо поддающийся переосмыслению под воздействием получаемых теоретических знаний, т.к. он укоренен в подсознании. Следовательно, продолжительность практики является явно недостаточной.

Возможность минимизации этих ограничений – через превращение всего времени проживания студентом в вузе в педагогическую практику – взаимодействие с преподавателями и однокурсниками, творчество, эмоциональное переживание значимых событий.

Следующим шагом преобразования вуза должно быть изменение стиля межличностного общения в вузе, создание атмосферы особого сообщества «посвященных». Это возможно, если:

- будет постепенно устанавливаться взаимное безусловное безоценочное принятие друг друга – не по социальной роли, а по человеческой сущности;

- когда будут утверждаться неписанные (и писанные) нормы внутривузовского сообщества;

- когда каждый ощутит в душе чувство защищенности своей альма-матер и благодарности, признательности к тем, во взаимодействии с кем проходили годы ученичества.

Серьезным шагом к системному обновлению вузовского образования должно стать усиление внимания к личностному росту преподавателей вуза, чтобы все ключевые педагогические позиции в вузе заняли педагоги-гуманисты.

Чувства, возникающие при чтении этих слов сегодня – через 17 лет после их написания, нельзя определить иначе, как тоска, досада, уныние, сожаление ...

Тогда, семнадцать лет назад, эти мысли вдохновляли, вселяли веру и оптимизм.

Что же произошло?

Видение Лидией Николаевной педагогического образования выкристаллизовалось в то время, когда казалось, что учитель обрел долгожданную свободу, он готов ею ответственно распорядиться, способствуя возвращению свободоспособности (термин О.С. Газмана) у своих воспитанников. Но оказа-

лось, что свобода, полученная в ударных дозах, вызывает аллергию. И вот зазвучало из уст учителей: «Дайте нам социальный заказ». А далее – по Э. Фромму: испугавшись свободы, человек устремляется от нее. Саморазвитие возможно в пространстве свободы. Но свободоспособность так и не созрела. Не справившись с болезнью роста свободы, ее начали активно сворачивать. Сверху – т.к. свободный человек трудноуправляем, но и снизу этому не противятся, т.к. свобода оказалась обременительной.

На смену перестроечному и постперестроечному романтическому настрою приходит жесткий прагматизм. Пушкинское «Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать» очень точно характеризует принятые сегодня приоритеты. Вдохновение не в цене. Оно, в отличие от рукописи, не повышает эффективность вуза, не добавляет баллов, необходимых для получения стимулирующих надбавок. Вот и кинулись мы строчить рукописи, забыв сказанное Ортегой-и-Гассетом: о существовании прекраснейшей возможности «совершить доброе дело, самое гуманное в наши дни – не напечатать лишнюю книгу».

Сегодня приходится признать, что прагматизм одержал победу. Правда, происходящее сегодня в нашем педагогическом образовании, скорее, можно назвать псевдопрагматизмом, ибо прагматизм существует в координатах таких понятий, как выгода, польза, успех. Но даже они трудно приложимы к тому, что происходит с образованием, конкретнее – с педагогическим образованием, еще конкретнее – с нашим – некогда педагогическим вузом.

Означает ли это, что ошибочными оказались романтически-гуманистические идеи Л.Н. Куликовой? Означает ли, что от них надо отказаться как от не оправдавших себя?

Думаю, не совсем так. Но опыт их нереализованности должен многому нас научить, а для этого он должен быть нами спокойно отрефлексирован.

Мне представляется, что сегодня стоит крайне важная задача – найти сбалансированную позицию между гуманизмом и прагматизмом. Отказ от первого (гуманизма) превратит нас в циников, сведя смысл человеческого существования к потреблению материальных благ, а человеческое бытие к бытовым удобствам.

Отказ от второго (прагматизма) отрывает от жизненных реалий, уводит в иллюзорный мир педагогических мечтаний.

Как найти баланс между этими крайними позициями? Это вопрос, возникший при прочтении текстов Л.Н. Куликовой – в новых условиях, вопрос, на который у меня сегодня нет ответа...

Библиографический список

1. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности: монография / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.

МЕЧТА, ЧАСТЬЮ КОТОРОЙ ХОЧЕТСЯ БЫТЬ...

Ковбасюк Ольга Владимировна
доцент Европейской бизнес-школы
Балтийский федеральный университет им. И. Канта
(olga.kovbasyuk@gmail.com)

В кризисные времена мечтать особенно важно. Особенно важно иметь мечту, частью которой хочется быть. С этой позиции хочется осмыслить идеи Л.Н. Куликовой о духовной устремленности человека к саморазвитию. Эти идеи и являются той самой мечтой, частью которой хочется оставаться, быть, и еще больше верить в нее. И делать еще больше для ее реализации.

Мы живем в непростое время в неопределенном, сложном и неоднозначном мире. И он не собирается меняться. Образование также находится в кризисе недоосмысления, недопонимания сущности и связи всего происходящего. В такие времена, как мне представляется, наиболее актуальна максимальная самомобилизация на рефлексию ситуации и жизненной перспективы, напряжение на выбор пути для своего устремления, желания, для поиска русла собственной активности.

Лидия Николаевна Куликова считала, что чем более зрелой становится личность, тем полнее ее миропонимание и самосознание, тем активнее ее рефлексия любой деятельности и отношений и содержательнее цели личностного саморазвития. Чем активнее и результативнее саморазвитие личности, тем значимее и богаче цели ее жизнедеятельности, жизненные перспективы, тем совершеннее, нравственнее, свободнее личность.

Мне представляется, что актуальность этих положений трудно переоценить. Я приведу два примера, которые, на мой взгляд, очень тонко иллюстрируют пронизательность Лидии Николаевны относительно вектора развития человека, человеческого в человеке.

Первый пример формальный. Второй взят из моей собственной профессиональной практики. Итак, пример первый. Институт будущего в совместной работе с научно-исследовательским институтом Феникса опубликовал статью «Навыки будущего», рассказывающую о востребованных способностях (читай: компетенциях), необходимых специалисту, чтобы быть востребованным на рынке труда в 2020 г. Среди перечня компетенций представлены три основные, которые, на мой взгляд, очень четко иллюстрируют устремленность к саморазвитию. Среди них: способность определять глубинные смыслы явления, события; социальный интеллект; нестандартное адаптивное мышление.

Начнем с первого: способность определять глубинные смыслы явления. По сути, речь идет о способности к осмыслению конкретных обстоятельств, а, следовательно, о способности к рефлексии, к самоизменению на основе диа-

лектики внешних и внутренних факторов, определенных С.Л. Рубинштейном в формуле «внешнее через внутреннее», которые, с одной стороны, Лидия Николаевна описывает как их интериоризацию и ассимиляцию с внутренним миром личности, превращение их в один из внутренних регуляторов, с другой стороны, как работу внутреннего по интерпретации и совершенствованию всего внешнего.

Следующей компетенцией является социальный интеллект. Навыки общения всегда являлись и будут являться важнейшим качеством самосозидающего человека, но в современном обществе они являются витальными, поскольку мир стал настолько взаимосвязанным, тесно взаимозависимым, что успех жизнестворчества и жизнедеятельности личности во многом определяется тем, как она общается, с кем она общается и каким образом. Лидия Николаевна предупреждает нас о возможном социальном риске на этом пути развития адаптационных механизмов становления человека в обществе. Человек при реализации стремления быть деловитым может в качестве побочного результата в своем саморазвитии приобрести «эмоциональную засушенность», или что-то еще, что способно усложнить его вработываемость в социальную группу, в трудовое сообщество, обусловить его психологическую нестабильность на длительное время.

Очень актуально по поводу эмоциональной засушенности.

Следующим важным качеством специалиста будущего признается его адаптивное творческое мышление, нестандартное, т.е. способность личности находить решения вне поставленных рамок. В этом контексте сам процесс саморазвития является творческим процессом, и в смысле использования уникальных личностных возможностей человека, развертывания его способностей, их взаимосочетания, взаимодополнительного применения в процессе изменения своих качеств, укрепления своей направленности, говорит Лидия Николаевна, обогащения самомотивации деятельности – как практикоориентированной, так и духовной – нравственно созидающей.

И вот относительно практикоориентированной деятельности как раз второй пример из моей личной профессиональной деятельности. В течение двух лет в Европейской бизнес-школе Федерального университета им. Канта мы работали над программой инновационного развития магистерского образования. И в этом году запустили эту новую программу. Это модель самоуправляемого образования, основанного на принципе «learning by doing», т.е. обучение на практике – стопроцентной практике, включающей для участников возможность выбора вида деятельности и предполагающей полную ответственность за ее результат.

Основная задача программы – помочь выстроить индивидуальную образовательную траекторию каждому магистранту, т.е. по сути – поддержка его саморазвития, где важнейшее место отводится самообразованию и развитию у магистранта таких компетенций, как работа со смыслами, межкультурная компетентность, дизайн-мышление (творческое мышление), умение работать в команде. Мне представляется, что этот подход во многом резонирует с

идеями Лидии Николаевны об образовании на основе личностного роста, образовании в пространстве диалога, рефлексии, выбора и ответственности. Мы отказались от лекций и семинаров в классическом понимании, мы учимся в процесс реализации бизнес-идей на практике, в пространстве сверхзадач, в содружестве с профессионалами. Сегодня лекции можно послушать в режиме on-line в Гарварде, Йеле, записавшись на [Coursera](https://www.coursera.org/), книги можно читать в режиме on-line любые, какие только пожелаешь.

Участники нашего образовательного процесса нарабатывают собственный опыт, реализуя свой практический проект, полностью отвечая за его реализацию: рискуя, принимая на себя ответственность за конечный результат. И вот это есть другое образование, когда участники заключают даже «learning contracts», контракт с самим собой, определяя, какие цели и задачи они ставят перед собой, какими темпами и способами они хотят решить эти задачи, достичь этих целей. И сейчас можно сказать, что опора на личностный опыт участников образовательного процесса позволяет вызвать тот резонанс чувств и эмоций, который Лидия Николаевна называет «усилие человека быть». Быть настоящим, не засушенным, открытым. Эта открытость представляется как результат образования, не как сумма знаний, полученных в результате образования.

Это, конечно, связано со сложными переливами чувств и переживаний нюансов отношений с окружающим миром, с самим собой, которые Лидия Николаевна определяет как мотивирующую силу для активизации жизнедеятельности и включенную в нее деятельность саморазвития.

Внутренний диалог и рефлексия, которые становятся практикой в процессе реализации нашей магистерской программы, позволяют нам осмыслить контуры собственного жизнотворчества, чтобы перейти к уникальному смыслу своим неповторимым путем. И вот этот путь призван усилить трансформацию, глубинную трансформацию личности.

Оценка практической образовательной деятельности магистрантов складывается из нескольких факторов: это и самооценка, и оценка группы, и оценка куратора, и оценка эксперта – профессионала, с которым работает магистрант.

Ресурсность такого подхода представляется совершенно очевидной как импульс внутренней энергии самосотворения.

Закончить размышление над идеями Лидии Николаевны Куликовой хочется ее же словами, которые, на мой взгляд, усиливают понимание саморазвития как духовной устремленности личности. Именно саморазвитие продолжает быть стержнем потока развития человека и определяет его направление, глубину, силу и эффективность.

**АКТИВНОСТЬ – ДИНАМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**
(по материалам научных трудов профессора Л.Н. Куликовой)

Лазарева Лариса Петровна
профессор кафедры теории и методики
социально-гуманитарных технологий
(Larisa-mich@list.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В современной гуманитарной науке вновь заговорили об активности личности как ее субъектной характеристике. И этому можно найти объяснение. Активность человека «доперестроечного» периода российского общества воспринималась учеными-гуманитариями (и не только ими) как нечто само собой разумеющееся, свойственное советскому труженику, которое должно быть нормой его гражданской позиции. Стратегия и тактика воспитания растущего человека исходила из концептуальной данности его жизнедеятельности – созидательного служения общему делу.

Кардинальная смена ракурсов личностных смыслов жизни в 90-е годы сконцентрировала внимание на активности человека как движущей силе достижения утилитарных целей, якобы главенствующих в его жизни.

В последние, двухтысячные, годы произошло новое возвращение к смыслам активности, которые, однако, не являют собой новое сотворение, а, скорее, как в ренессансе, обращают нас к глубинным истокам, по-новому открывают вечные, несокрушимые временем, смыслы.

Итак, смысл первый. Двойственный аспект понятия «активность». Социально-политические катаклизмы последних лет подвигли нас к «зоркости», помогли увидеть двойственность смыслового аспекта понятия «активность». С одной стороны, активность любого живого существа есть одно из основных и необходимых проявлений в жизни внутренней силы влечений, направленной на удовлетворение потребностей организма. Разрабатывая проблему активности личности, отечественная психология исходит из признания того, что источником активности являются ее органические и духовные потребности – в пище, одежде, знаниях, работе.

Внутренним стремлением к действию становятся мотивы, которые являются результатом осознания личностью своих потребностей и проявляются в конкретных стремлениях к их удовлетворению.

Расширенными мотивами человеческой активности являются интересы, то есть стойкие, выборочные, эмоционально окрашенные стремления личности к жизненно значимым объектам. Интересы возникают на почве потребностей, но не сводятся к ним.

С другой стороны, активность как характеристика нравственной зрелости человека видится в приоритете в структуре его личности, мотивации дея-

тельность (не пассивно созерцательных, мечтательных), направленных на благо многих устремлений, которые создают концептуальный фон его жизненного пространства. Человек живет в подвижническом состоянии духа, оно определяет образ его жизни, направляет его к постановке новых задач, определяет высоту целей.

В данном случае речь идет об активности, являющейся плодом духовности, а не той собранности интеллектуально-физических динамик, которые человек «выбрасывает» на достижение материально значимых, социально престижных целей.

Итак, лишь та активность, которая является категорией духовности, представляет собой состояние, имеющее системные процессуально-качественные характеристики. Во-первых, активность личности – не отдельно выделяемое качество, а элемент-катализатор духовно-ценностной сферы мотивации его созидательной деятельности. Духовность – не абстрактное, неразличимое, идеализированное состояние разума и чувств человека, а высший уровень развитости его личностных возможностей, проявляющихся, как следует из научных исканий Л.Н. Куликовой, в должествовании личностно-профессионального развития каждого.

Такой взгляд на активность, как личностное достояние, позволяет увидеть в понятии «саморазвитие» (ключевое в научном творчестве Л.Н. Куликовой) нюансы высоких и вовсе не частных смыслов.

Выявляется неизбежность соприкоснуться со *вторым смыслом понятия «активность» – Активность – ценностная дефиниция личности.*

Явственно определяется факт: существует активность естественного (элементарного) порядка и активность духовного измерения. Та, при которой человек силой мощного рефлексивного вторжения своего сознания погружается в тайники своей души и, видя там несоответствие высоким нравственным принципам со-бытия, ставит перед собой новые задачи самосовершенствования (по Л.Н. Куликовой, самомотивации). Активность духовного масштаба не позволяет человеку довольствоваться крупинками своего таланта (призвания, способностей), она подвигает его к трудной (архи-трудной) деятельности профессионального самосовершенствования, открывает перед ним новые этапы само-строительства, «вылепливания» в себе нового человека – более взыскательного к своим достижениям, более терпеливого к несовершенствам других, человека совести более чистой, чем находил он его состояние ранее.

Человек духовного активного поиска не перекладывает ответственность за собственные профессиональные неудачи на других (людей, обстоятельства), не прячется за штампованные стандарты, отвергает компромиссы с совестью. Активность педагога, исходящая из духовного наполнения его внутреннего мира, представляется посылом к формированию долголетней активности и его самого, и его учеников.

Активность – личностное достоинство педагога – смысл третий.

Личностное достоинство, в восприятии Лидии Николаевны, есть та среда, которая должна питать (а у нее и питает) научное творчество. Говорит ли она о «технологиях воспитания» в контексте гуманистической педагогики, рассуждает ли о духовно-нравственном развитии школьника в процессе образовательного учреждения, или взволнованно открывает свои мысли коллегам, ученикам о «педагогике надежды» – во всем сквозит убежденность: педагогика должна быть с достоинством, а педагог достойным.

Ее собственное, и личностное, и профессионально-педагогическое – кредо – движение, подъем к более высокому, чем ныне. И все это активной силой мысли, интеллектуально нравственного поиска, способностью преодолевать жизненные трудности.

П.Ф. Каптерев, говоря о необходимости нравственного закаливания ребенка, предупреждая сомнение читателя в вопросе «Не сопровождается ли она (система закаливания – Л.Л.) оскудением впечатлений и душевной жизни вообще?», ответил: «Нет, не сопровождается...люди становятся энергичными, бодрыми, мужественными, нелегко падающими духом...» [1, с. 148].

Работы, оставленные Лидией Николаевной, показывают яркость ее профессиональных, жизненных впечатлений, высоты ее интуитивно-мастерской чувствительности учителя, каким она ощущала себя всегда.

Самостабилизация, какой показывает ее существо Лидия Николаевна, – яркая форма личностной активности педагога. «Учитель в российском общественном сознании, – пишет Лидия Николаевна, – не только профессия, но и образ жизни, жизненная позиция, система специфической связи с окружающей действительностью, это судьба. Избирают эту профессию люди разные, далеко не у каждого из них столь высокое отношение к делу, которое он выбрал, но пройдут годы учебы, наступит время работы, и у тех, кто остался верным своему выбору, постепенно все-таки станет так, что мерой учительского профессионализма будет именно мера человечности, мера духовной зрелости личности» [2, с. 184].

Любая из профессиональных педагогических неурядиц, считала Лидия Николаевна, – это «продукты» именно недостаточного личностного развития, а не «профессиональной неподготовленности». Средством предупреждения этого Л.Н. Куликова видела в такой организации образовательного процесса в вузе, когда гуманистическое мировоззрение будущих педагогов концентрируется в ядре их личности, где сдваиваются две вещи – глубинное уважение к человеку и привязанность к своему делу.

Духовная самостабилизация, как видится нам, читающим эти строки, есть операция необходимой активности внутренней деятельности педагога, выражающейся в повышенной самоответственности, в «постоянном самоконтроле за своим физическим и духовным состоянием, предполагающем сбережение и укрепление личностных возможностей фасилитирующего взаимодействия с окружающими...» [2, с. 185].

Вскрытые пласты обширной проблемы духовной самостабилизации учителя помогают постичь *глубинные смыслы профессиональной педагогической активности (смысл четвертый)*.

Самостабилизация, каковой ее видит исследователь, – не вынужденная акция личности в состоянии экзистенциального нейротизма, а деятельное свершение человека, понимающего смысл своей профессии, своей жизни. «Смысл можно найти, но нельзя выдумать, – говорит В. Франкль в статье «Страдания от бессмысленности жизни» [3, с. 12].

Поиск смысла жизни доступен человеку, актуализирующему свои личностные возможности в активной жизнедеятельности. По Франклю, «любой человек не только стремится найти смысл жизни в силу своей внутренней потребности, но и находит смысл, причем, находит его тремя путями. Прежде всего человек видит смысл жизни в работе и творчестве. Кроме того, он находит смысл жизни в отношениях с другими людьми, в любви» [3, с. 27].

И снова про любовь. Про ту любовь, которая не вихорь чувств, лабиринт страстей, а полноводье добролюбия, уважения к людям и неустанный (активный) поиск смысла своего места в мире. Учить деятельной любви молодых людей нужно. Необходимо, чтобы ощущение «бессмысленности жизни» не проникало в их сознание, особенно сейчас, в XXI в. «В такие времена задача образования должна заключаться не только в том, чтобы дать знания, но и в том, чтобы воспитать совестливого человека, способного в любой ситуации уловить суть требований, которые предъявляет ему жизнь. ... Сейчас как никогда важно заниматься воспитанием чувства ответственности, ведь быть ответственным – это значит быть разборчивым, щепетильным. Нас окружает «общество изобилия», средства массовой информации манят всевозможными соблазнами... Чтобы не погрязнуть в разврате, нужно научиться отличать главное от второстепенного, осмысленное от бессмысленного...» [В. Франкль, с. 26].

Л.Н. Куликова тоже говорит о том, что нужно воспитывать человека, имеющего внутренний духовно-нравственный стержень «как средство самоадаптации к наличным жизненным коллизиям, характеризующее индивидуальный уровень переносимости их сложности». «Внутренняя самостабилизация личности – это инструмент самозащиты личности как от внешних фрустрирующих факторов, так и от внутренних, возникающих в психологическом «содержании» личности...» [2, с. 188].

В контексте противоречивых экономических, политических, культурно-социальных условий нашего времени учить совестливости, воспитывать сильных духом, совестных людей остается первенствующим долгом педагога. И делать это нужно без усталости...

Активность – неотъемлемая часть нас самих. Можно ее сузить, ущемить, попать, предпочтя уделу уютного существования. А можно, как Лидия Николаевна, игнорируя безопасность, не отречься от достигнутой высоты своих возможностей и стремиться к новым, еще не покоренным вершинам.

Библиографический список

1. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев / под ред. А.М. Арсеньева, П.Ф. Каптерева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. Куликова, Л.Н. Гуманизация самообразования и развития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 333 с.
3. Франкль, В.Э. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В.Э. Франкль; пер. с англ. С.С. Панкова. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2011. – 105 с. – (Пути философии).

СУБЪЕКТНЫЙ ОПЫТ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ Л.Н. КУЛИКОВОЙ И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

Ни Жанна Владимировна
канд. пед. наук
Тихоокеанский государственный университет

*Субъектный опыт человека –
опыт пережитого и переживаемого поведения,
в котором человек знает правила организации
собственных действий и отношений.*

И.С. Якиманская

Саморазвитие личности протекает в контексте развития человека как субъекта собственной жизни. Постепенно от элементарного опыта саморазвития человек приходит к духовно-нравственному осмыслению этого процесса и его развертыванию, обогащению, обретая авторскую позицию в своем самосовершенствовании. Человек, чтобы работать над собой, должен выработать у себя совокупность ряда слагаемых этого опыта как новообразований личности, к которым относятся:

- свой внутренний «образ Я»;
- ценностное, духовно-нравственное самоопределение событий своей жизни и своего поведения;
- убежденность в ценности самоорганизации и саморазвития;
- установка на сознательно-преобразующий способ своей жизни.

Субъектный опыт саморазвития выступает совокупным внутренним регулятором личности и включает 5 компонентов: ценностный, рефлексивный, активизации, операциональный. Каждый из данных компонентов реализуется в трех сферах личности – мотивационной, деятельностной и межличностной.

Осознание своего состояния и положения в контексте обстоятельств, выявление противоречий между собственными наличными возможностями, продуктивного их освоения, и желаемым уровнем развитости этих возможностей. Принятие на этой основе решения о самоусилении и самоукреплении, как «самодостраивание» избранной ею стратегии собственной жизни. Изме-

нившиеся обстоятельства вызовут неизбежную трансформацию личности, проявление новой деятельности в среде, с чего и начнется новый виток самоизменения. В таком повторении моментов самоактуализации личности и ее самоизменения происходит наработка определенного субъектного опыта саморазвития [1, с. 86].

Каким быть языковому образованию в XXI в.? Это, прежде всего, методический вопрос. В отечественной методике традиционно выделяются четыре аспекта цели обучения иностранным языкам: 1) учебный практический аспект, 2) воспитательный, 3) образовательный, 4) развивающий.

Практический аспект предполагает овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями для того, чтобы владение иностранным языком было средством межличностного общения, обогащения духовного мира, отстаивания своих убеждений, пропаганды отечественной культуры, дружбы между народами, экономического и социального прогресса.

Иностранный язык как образовательный предмет особенно приемлет интерактивные формы обучения, потому что, обучая иностранному языку, мы обучаем коммуникации во всех возможных видах и на всех возможных уровнях: мотивационном, деятельностном и межличностном (реализация субъектного опыта саморазвития).

Это позволяет формировать культуру общения, диалоговую культуру. Только общение порождает взаимопонимание, доверие и поддержку, готовность к творческому взаимодействию. Только в диалоге могут реализовываться субъектно-субъектные отношения, которые были провозглашены, но не всегда проявляются на практике.

В настоящий момент большое внимание уделяется возможностям новых информационных и коммуникационных технологий в языковом образовании. Во многих странах создаются государственные программы по этим технологиям. Участия в международных исследованиях и организациях международных проектов, в том числе по Интернету, являются новыми и перспективными направлениями педагогической и исследовательской деятельности в отечественном образовании. Они создают основу для интеграции образовательной системы России в единое мировое образовательное пространство. Использование Интернет-ресурсов заставляет модифицировать традиционные методы обучения иностранным языкам, адаптировать их к требованиям, которые общество предъявляет сегодня к системе образования. Традиционный коммуникативный подход к обучению иностранным языкам (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, М.Ф. Стронин и др.) основывался на том, что изучение иностранных языков – это не только изучение структур и создание словарного запаса, но и обучение использованию языка в аутентичном контексте. Коммуникативный подход использовал ролевую игру для развития навыков устного общения на иностранном языке.

Интернет-ресурсы способствуют развитию такого навыка общения, как обратная связь. Такой учебный процесс усиливает мотивацию студентов к повышению компетентности в иностранном языке и модифицирует традици-

онные методы обучения, сочетая их с новыми технологиями. При этом специальное внимание в вузах уделяется обучению «языку специальности» с применением компьютерных технологий. Анализ существующих учебно-методических комплексов (УМКД) по иностранному языку показал, что сегодня имеются отдельные профессионально-ориентированные пособия (К.В. Александров, А.Д. Гарцов, А.Н. Щукин и др.)

Реализацию студентами групповых проектов по подготовке «интерактивная модель» электронного учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) по иностранному языку мы рассматриваем как модель процесса профессиональной деятельности преподавателя-практика-исследователя. Основная цель применения проектной методики (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, Е.С. Полат, Н.А. Кочетурова и др.) организации учебного процесса – разработка и модернизация электронного учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД), как пособия по восточному языку на базе современных информационных технологий [5, с. 5]. Для достижения поставленной цели, мы считаем возможным реализовать концепцию непрерывного развития общей коммуникативной и профессиональной компетенции обучающихся в «процессе интеграции языковой и профессиональной подготовки» [2]. В основе проекта лежит проблема, требующая определенных языковых средств со стороны студентов, актуальность решения, имеющего познавательную и практическую значимость. Например: – Языковое образование в Хабаровском крае в процессе интеграции Дальнего Востока России в АТР. (Проблема: возможно ли проектирование системы языкового образования, способной к саморазвитию и саморегуляции, взяв все положительное, что есть в высшем образовании России, Китая, Кореи и Японии? Какой Вы ее представляете?).

– Культура России и стран изучаемых языков. (Проблема: помогает ли знание культуры, традиций, обычаев лучше понять ментальность другого народа? Использование перекрестных тем: «2014 год – год культуры в России», «Год российской культуры в Великобритании-2014»).

– Медиаобразование в нашей жизни. (Проблема: как влияют зарубежные масс-медиа на формирование нашего мировоззрения?).

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики при обучении иностранным языкам в Тихоокеанском государственном университете, на наш взгляд, являются:

1) наличие лично-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания языковой и профессиональной подготовки): организация путешествия в страну изучаемого языка; проблема молодежи; отношения между поколениями (для студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм»);

2) познавательная практическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный проект последовательного перевода интерактивного путеводителя; написание эссе на аутентичном материале в рамках изученной темы (для студентов специальности «Лингвист-переводчик»);

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на занятиях;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий, обсуждение способов формирования результатов (презентаций, творческих отчетов и т.д.). Важным при этом является создание диалога культур в процессе иноязычной речевой деятельности студентов.

В настоящее время обосновано (В.В. Краевский), что для проектной методики преподавателю-практику, как и преподавателю-исследователю, необходима методологическая культура—специфическая культура мышления для сферы образования. Ее основным компонентом является умение (проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс, формулировать и творчески решать задачи), способность к методической рефлексии, педагогическая прогрессивность [3, с. 24–29]. Основу педагогической прогрессивности составляют следующие элементы: использование компьютерных технологий при подаче учебного материала; предоставление студентам учебно-методических наработок; связь учебного материала с современным состоянием науки.

Повседневная деятельность людей опирается на решение задач. Учить нужно именно этому – решению проблем, встающих перед каждой личностью. ООН провозгласила стратегической целью образования учить «жить», а это значит – получить с помощью образования знания и навык самостоятельного решения поставленных жизнью задач. Чтобы уметь самостоятельно решать задачи, необходимо владеть многим: постоянно расширять свое информационное поле, владеть соответствующими методами и средствами языка, ориентироваться в различных предметных областях. Естественно, что существенно возрастает значимость иностранных языков и обучения им в течение всей жизни человека. Эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность слушателей, которые являются субъектами процесса обучения. Учет основных характеристик, лежащих в основе выделения того или иного подхода, формирует следующие параметры инновационного обучения: высокое качество общения и взаимоотношений; знание учащимися целей обучения, стремление к положительным результатам; внимание к обратной связи.

Инновационное обучение в целом повлияло на инновационные процессы в языковом образовании. Это – не только создание и распространение каких-либо новшеств, но и их преобразования, изменения в образе учебной деятельности студентов, их стиле мышления, которые с этими новшествами связаны. Целью обучения, организованного в инновационном режиме, является развитие у обучаемых возможности усваивать новый опыт на основе формирования творческого и критического мышления, развитие способностей к

учебно-познавательной деятельности, ролевому и имитационному моделированию. То есть обучение становится тесно связанным с творческим поиском, постоянным обогащением субъектного опыта развития личности студентов. В дальнейшем, в результате приобретенного субъектного опыта саморазвития личности, последующей целенаправленной самоорганизации, происходит установка на сознательно-преобразующий способ своей жизни (Л.Н. Куликова), стремление к достижению высокого результата и успеха на протяжении всей жизни.

Образовательные учреждения высшего профессионального образования в таких областях, как международные отношения, межкультурная коммуникация, лингвистика, преподавание иностранных языков, имеют целью подготовку профессионалов высокого уровня, обладающих современными системными теоретическими знаниями, необходимыми практическими навыками и компетенциями для эффективного использования иностранных языков в профессиональной деятельности после окончания вуза [4, с. 148–157].

Языковое образование не является в этом отношении исключением – вряд ли, например, был бы возможен переход от «знаниевой» к компетентностной парадигме, не будь при наличии внешних стимулов подобных внутренних ресурсов. Это позволяет говорить об образовании как о самоорганизующейся системе, то есть системе, способной к саморазвитию, к самопреобразованию в новое состояние (С.В. Кульневич, Д.А. Крячков, Е.Б. Ястребова и др.)

Суммируя обозначенные выше характеристики образования, можно сказать, что языковое образование XXI в. – это открытая сложная (многокомпонентная) система, способная к саморазвитию и саморегуляции.

Библиографический список

1. Куликова, Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы: учеб. пособие / Л.Н. Куликова. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.

2. Ни, Ж.В. Формирование элементов культуры страны изучаемого языка у будущих экономистов-международников / Ж.В. Ни. 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж.В. Ни. – Комсомольск-на-Амуре, 2010, – 21 с.

3. Бережнова, Е.В. Деятельность преподавателя высшей школы: новые реалии / Е.В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 24–29.

4. Климович, Н.И. Реализация принципа мотивации в учебных материалах / Н.И. Климович // Филологические науки в МГИМО: сборник научных трудов. – № 48 (63). – М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2012. – № 48. – С. 148–157.

5. Кочетунова, Н.А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку: учебное пособие [Электронный ресурс] / Н.А. Кочетунова. Издатель: НГТУ, 2010, с. 5. – Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=229037

**ЭВРИСТИЧНОСТЬ НАСЛЕДИЯ СИНТЕТИЧЕСКИ-
АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ТЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ РУБЕЖА XIX–XX вв. ДЛЯ
РАЗРАБОТКИ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Воронцова Юлия Алексеевна
аспирантка кафедры педагогики
(yuvoroncova@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В последние десятилетия отечественная педагогическая наука переживает серьезные изменения: на смену социологизаторским установкам, предполагающим приоритет общественного начала над личностным, приходит иной антропоориентированный подход, опирающийся на многогранную природу человеческого естества (Б.М. Бим-Бад, А.Я. Данилюк, Л.А. Степашко, и др.), ориентацию на «человеческое измерение» происходящих в образовании процессов, принцип «человекоразмерности» (Л.А. Степашко). Эта переориентация получила наименование «антропологизации» научно-педагогического знания и нашла свое отражение в возрождении педагогической антропологии как его отрасли.

Вместе с тем, исследователи отмечают, что становление педагогической антропологии происходит в условиях многих трудностей, к числу которых можно отнести неопределенность ее статуса в системе педагогического и иных отраслей научного и философского знания (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, В.К. Пичугина и др.); ее методологическую неоснащенность; неразработанность ее понятийно-терминологического аппарата и некоторые другие. Так, В.К. Пичугина отмечает, что «методологическая слабость педагогической антропологии проявляется в том, что исследователи в основном оперируют общенаучными категориями (душа, жизнь, человек), не считая нужным разрабатывать столь необходимый для новой науки категориальный аппарат» [3, с. 132–133].

В рамках статьи представлена попытка обосновать необходимость обращения к наследию синтетически-антропологического течения педагогики рубежа XIX–XX вв. (по классификации Б.М. Бим-Бада) в поисках оснований для построения категориально-понятийного ряда современной педагогической антропологии, а также предложены некоторые методологические инструменты для подобного рода исследования.

Преимущество научно-педагогического знания, наличие определенных устойчивых связей между отдельными периодами развития педагогической науки и образовательной практики обуславливают необходимость обращения к опыту разработки антропологических идей и их терминологического воплощения в педагогике прошлого для построения современной педагогической антропологии и ее понятийно-терминологического аппарата.

Отметим, что проблема неупорядоченного состояния понятийно-терминологического ряда характерна не только для педагогической антропологии, но и для педагогики в целом. И в рамках историко-педагогических исследований неоднократно предпринимались попытки изучения понятийно-терминологического аппарата педагогики прошлого в различных аспектах: педагогической терминологии в целом (М.И. Кантор, Б.Б. Комаровский, А.Н. Рыжов), тенденций и специфики разработки педагогических понятий и терминов в определенные исторические периоды (Л.И. Атлантова, И.К. Карапетян, И.В. Кичева, Е.А. Кошкина), генезиса и развития отдельных педагогических категорий и терминов (Д.А. Кречко, В.С. Безрукова). Однако большая часть этих исследований носит преимущественно дескриптивный характер и рассматривает понятийно-терминологический ряд с общепедагогических (не педагогико-антропологических) позиций.

Педагогическая антропология в России имеет более чем столетнюю историю, однако, специальное исследование, посвященное разработке педагогических понятий и терминов в контексте развития антропологических идей, не проводилось. Полагаем, что такое исследование необходимо в первую очередь в рамках периода конца XIX – начала XX столетия – периода становления отечественной педагогической науки.

Названный период характеризуется множественностью педагогических течений, опирающихся на различные концептуальные основания, и богатством и разнообразием педагогической практики. Существуют несколько классификаций педагогических школ (течений) периода, в основание которых положены различные признаки. В своей работе мы руководствуемся классификацией Б.М. Бим-Бада по двум причинам: во-первых, эта классификация отвечает принципу простоты, поскольку опирается всего на один важнейший признак, и, во-вторых, признак этот – «понимание содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики» [1, с. 4], т.е. понимания сущности человека, его природы и «движущих сил индивидуального развития», а также «роли педагогического вмешательства в этот процесс» [Там же, с. 5].

Наиболее значимым с точки зрения эвристичности своего наследия для систематизации современного понятийно-терминологического ряда отечественной педагогики и, в частности, педагогической антропологии представляется синтетически-антропологическое течение. Именно оно, по словам Б.М. Бим-Бада, «сознательно и преднамеренно строило свои основоположения в ходе органического синтеза педагогического человековедения (или «педагогической антропологии»)», «отличалось широтой ориентации» и «по сравнению со всеми другими ответвлениями педагогики ... было наиболее результативным в конкретно-научном плане» [1, с. 4]. Кроме того, именно в недрах этого течения впервые появились такие педагогические понятия и термины, как «педагогический процесс», претендующий, наряду с «воспитанием» и «образованием», на обозначение предмета педагогической науки, «педагогическая психология» и некоторые другие.

Рассматриваемое течение охватывало собой представителей самых разных научных направлений: педагогов, психологов, физиологов, врачей, нейрофизиологов, философов. Так, Б.М. Бим-Бад относит к «синтетистам» таких выдающихся ученых и деятелей, как: В.М. Бехтерев, Н.Д. Виноградов, В.А. Волкович, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, Л.А. Красновский, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, П.Ф. Лесгафт, К.К. Сент-Илер и некоторых других. Такое разнообразие и разносторонность представителей течения также внесли свой вклад в обогащение педагогико-антропологического знания и его категориального аппарата.

При обращении к истории становления понятийного ряда синтетически-антропологического течения полагаем необходимым исследовать не только сам терминологический аппарат, его систему, но и те основания, которые обусловили характер и направления его формирования и развития. Под термином «основание» мы, в данном случае, в соответствии с философской и общенаучной традицией мыслим *необходимое условие существования некоторого явления, в силу чего оно (основание) носит базовый, сущностный характер для этого явления*. В качестве такого явления в нашем случае выступают педагогические понятия и термины, а основания задают направление и характер их развития и понятийно-терминологической системы в целом.

Провозглашая необходимость обращения к основаниям разработки педагогических понятий и терминов, мы исходим из взаимной связи научно-педагогической теории и языка педагогической науки. Ключевым звеном в этой цепи становится понятие, которое, с одной стороны, выступает как единица мышления, служит элементом для всех иных его форм (суждений, умозаключений), а значит, и всех форм существования научного знания (идей, концепций, теорий, принципов и т.д.), а с другой – выражается во вне с помощью термина, слова, обозначающего эту мысль, и посредством этого термина находит свое место в языковой структуре науки.

Учитывая природу оснований разработки педагогических понятий и терминов, представленных в мире человеческой мысли, человеческого знания, а также их методологическое значение, задающее направления развития понятийно-терминологического ряда, полагаем необходимым дополнить их прилагательным «теоретико-методологические». Где первая часть характеризует генетическую принадлежность этих оснований, происходящих из сферы человеческой мысли (в противовес практике), а вторая указывает на их функциональную характеристику по отношению к понятиям, терминам и понятийно-терминологической системе в целом и подсказывает нам их структуру, которую можно рассматривать через призму структуры методологии педагогики (В.В. Краевский).

Отметим, что термин «теоретико-методологические основания» часто встречается в научной и научно-педагогической литературе. Вместе с тем, контент-анализ диссертационных работ по педагогике показал, что единства в трактовке данного термина у современных исследователей нет и под ним

понимают множество самых разных явлений: концепции, проблемы, подходы, положения, идеи, принципы, вопросы, теории и т.д.

Из множества различных явлений, относимых к «теоретико-методологическим основаниям» в качестве таковых применительно к разработке педагогических понятий и терминов нами приняты следующие: идея, концепция, теория, подход и принцип. Выбор объясняется двумя обстоятельствами: названные явления благодаря своей более четкой структуре могут быть в явном виде обнаружены в тексте, в отличие, например, от таких как «положения» или «проблемы». И эти основания в своей совокупности могут быть представлены в системе: на основе идеи формируется концепция, которая может дорасти до теории, подход определяет точку зрения на исследуемое явление, а принцип служит руководящим началом для практики, что соответствует трем уровням знания: онтологическому, гносеологическому и праксиологическому.

Систему исследуемых теоретико-методологических оснований, с выделением их уровней, соответствующих уровням методологии, наглядно можно представить следующим образом (Рис. 1):

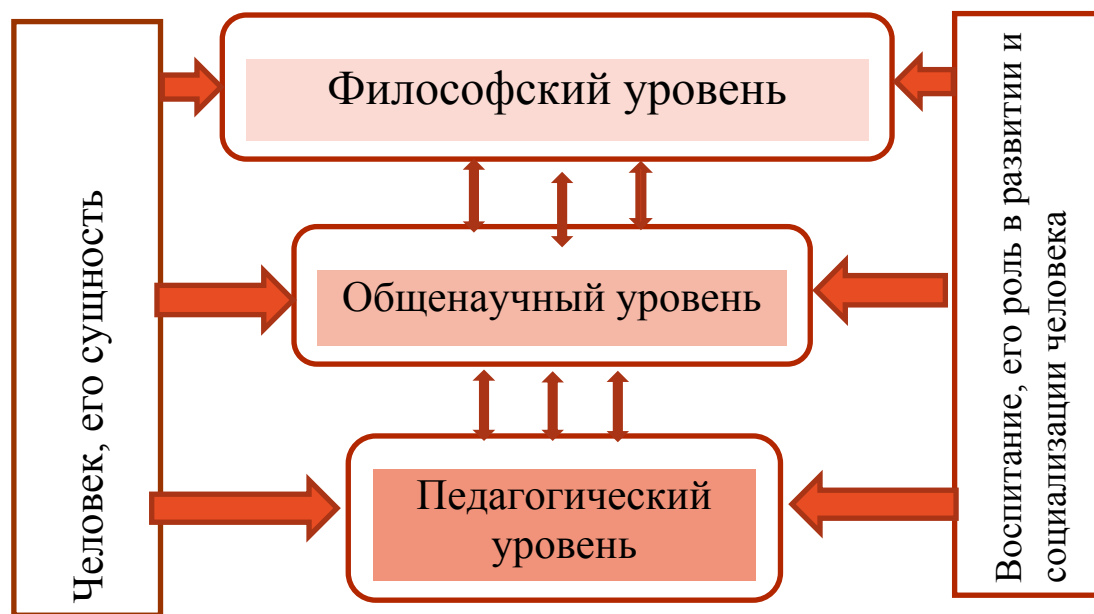


Рис. 1. Структура теоретико-методологических оснований разработки педагогических понятий и терминов

Крайние вертикальные блоки на схеме обозначают два концентри – вопросы, вокруг которых выстраиваются смысловые поля педагогического знания: 1) что есть человек, какова его природа, человеческая сущность (первый концентр раскрывается через ряд проблем: идеал человека, человек как ценность, природа человека и возможности его развития, цель человеческой жизни и т.д.); 2) роль воспитания в становлении человека человеком (в его развитии и социализации) (этот концентр выражается в вопросах о ценностях педагогического процесса, его целях, формах, методах, средствах,

принципах организации и т.д.). Эти смысловые концентры носят для нас и методологический характер, служат ориентирами, позволяющими в общей массе самых разных теорий, концепций, идей и т.д. выделить именно те, которые носят педагогические смыслы.

Смысловые концентры представлены на трех уровнях методологического знания: философском, общенаучном и педагогическом. Стрелки между уровнями означают обоюдонаправленные связи между ними: между философским и общенаучным, общенаучным и педагогическим, проекцию идей одного уровня на другой. Цветовая градация уровней (от философского – самого светлого к педагогическому – самому темному) обозначает концентрированность, насыщенность педагогических смыслов на разных уровнях. В наиболее «растворенном» виде педагогические смыслы представлены на философском уровне, в более «насыщенном» – на уровне научном и самая концентрированная смысловая наполненность – на педагогическом.

Отметим, что, обозначая второй концентр термином «воспитание», мы опираемся на А.Н. Рыжова, который в рамках диссертационного исследования доказал, что в период XIX – 80-е гг. XX вв., «системообразующим педагогическим термином был провозглашен термин «воспитание», который трактовался в «широком» – социальном, и в «узком» – педагогическом смысле, а образование было провозглашено одним из средств воспитания» [4, с. 23].

Представленная схема носит универсальный характер и применима к основаниям разработки педагогических понятий и терминов в контексте разных направлений педагогической теории и различных хронологических рамок.

Язык гуманитарного знания отличается синонимичностью и многозначностью терминов, и педагогика, и педагогическая антропология не составляют исключения. Здесь очень сложно, если вообще возможно обнаружить понятие и соответствующий ему термин, где первое не имело бы иного обозначающего его термина, а второй – иного, мыслимого под ним понятия. Однако полагаем, что знание теоретико-методологических оснований разработки педагогических понятий в наследии синтетически-антропологического течения позволило бы с большей ясностью увидеть корни протекающих процессов в понятийном аппарате педагогики и педагогической антропологии на современном этапе развития, обрести новые возможности для упорядочения их терминологического ряда и с новых позиций проанализировать педагогическое наследие прошлого.

Библиографический список

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Трактат по педагогической антропологии и философии образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: Vim-Bad.ru/docs/bimbad_pedtechenija.pdf

2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с. – Библиогр. в конце гл.

3. Пичугина, В.К. Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.К. Пичугина; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2009. – 163 с. Библиогр.: с. 147–163.

4. Рыжов, А.Н. Генезис педагогических терминов в России (XI – начало XXI вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Рыжов; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2013. – 42 с. : табл. – Библиогр.: с. 305–429.

5. Степашко, Л.А. Философия и история образования : учеб. пособие / Л.А. Степашко; Моск. психолого-соц. ин-т. – М.: МПСИ, 1999. – 272 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 1960-х гг.

Чернов Сергей Михайлович
аспирант кафедры педагогики
(serezha-chernov-84@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Усиление идеологического противостояния в современном мире, связанное с качественными процессами трансформации однополярного мира в многополярный, диктует необходимость в обращении к формам идеологического воспитания и контрпропаганды. И, прежде всего, обращению к опыту СССР 60-х гг. XX в. Дело в том, что, хотя и весь период своего существования СССР находился в условиях напряженной идеологической борьбы со странами «капиталистического окружения», именно 60-е гг. вывели на первый план проблему контрпропаганды [1, с. 16], а противостояние превратилось в напряженную схватку за сознание советских людей. Нечто подобное мы наблюдаем и сегодня. В открытое информационное пространство страны вбрасываются идеи, концепции и мнения, направленные на раскол общества, эскалацию внутригражданского противостояния.

Цель нашей статьи – описать, проанализировать и обобщить реализацию идейно-политического воспитания в практике отечественной педагогики 1960-х гг. для возможности применения в современности отдельных его аспектов.

Источниковедческая база нашего исследования включает в себя: материалы XXI, XXII, XXIII съездов, законы и подзаконные акты в сфере образования, действующие в СССР в 1960-х гг., научные и научно-популярные статьи, опубликованные в педагогических отечественных журналах того време-

ни, воспитательные концепции, учебные пособия и статьи по вопросам советского воспитания указанного периода.

Поставленная цель будет решаться в такой последовательности: анализ партийных и государственных документов, требования в отношении личности, отражающие официальные педагогические трактовки воспитательного процесса через анализ идейно-политического воспитания, анализ практики воспитания, представленные в журнальных статьях педагогических отечественных журналов того времени.

В 1960-х гг. идейно-политическому воспитанию молодежи отводилось особое место. Направления образовательной политики определялись партийными съездами и постановлениями ЦК КПСС [21]. Анализируя материалы съездов последовательно в аспекте нашей статьи, нас интересуют установки идейно-политического воспитания. На XXI съезде КПСС продекларировано следующее: «Вся идеологическая работа нашей партии и государства призвана развивать новые качества советских людей, воспитывать их в духе коллективизма и трудолюбия, социалистического интернационализма и патриотизма, высоких принципов морали нового общества, в духе марксизма-ленинизма [5]. Во всей воспитательной работе партия придает особое значение формированию молодого поколения [6]. Нам надо повысить роль государства и общества в воспитании детей, усилить помощь семье со стороны государства и общества» [7]. На XXII съезде сохраняются установки идейно-политического воспитания молодого поколения, вместе с тем понятие «идейно-политическое воспитание» заменяется на «идеологическую работу»: «Воспитание нового человека, человека великих идеалов и высоких моральных принципов – одно из главных достижений партии. Интересы коммунистического строительства требуют, чтобы вопросы коммунистического воспитания стояли в центре внимания и деятельности каждой партийной организации, всей общественности [8]. Повышение уровня идеологической работы – неперемное условие успеха всей нашей практической деятельности [9]». На XXIII съезде руководство партии опять обращается к понятию идейно-политического воспитания: «Важнейшей составной частью деятельности КПСС является теоретическая работа, идейно-политическое воспитание коммунистов и всех трудящихся [12]. Величайшим результатом многолетних усилий партии в области идеологической работы партии является воспитание нового советского человека [13]. Мобилизация трудящихся на успешное решение задач по созданию материально-технической базы, формированию научного мировоззрения, коммунистической морали у всех членов общества, воспитание всесторонне развитой личности – таковы цели идеологической работы партии [14]». Анализ приведенных материалов показал, что сквозными являлись такие идеи, как необходимость идейно-политического воспитания, формирование нового человека, коммуниста с марксистско-ленинским мировоззрением.

Решения съездов КПСС являлись основой для принятия законов и подзаконных актов. Для этого периода характерно принятие закона РСФСР «Об

укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» и 7 постановлений ЦК КПСС, Совмина СССР. Анализируя содержание данных законов и подзаконных актов, мы приходим к выводу, что выработанные установки на съездах КПСС конкретизируются в законах и Постановлениях КПСС и Совмина по направлению подготовки и воспитания молодежи к труду, дальнейшей жизни.

Для того чтобы иметь наиболее полное представление о содержании воспитательного процесса 60-х гг. XX в., необходимо рассмотреть аксиологический аспект воспитания молодежи. Для этого обратимся к периодическим изданиям журналов «Советская педагогика» и «Народное образование», опубликованным в 1960-х гг. Так, в статье «Ценности личные и общественные», В.П. Тугаринов излагает мысль, что «главнейшей задачей воспитания человека является научить его избирать «действительные», «подлинные» ценности, т.е. такие явления, поступки, взгляды и образ жизни, которые несут в себе объективные: физическую и духовную пользу для человека или общества» [26]. При этом личное и общественное в рамках идеологии объединялось. Личное трактовалось как единичные проявления общественного блага и общественных интересов. Отождествление общественных и личных ценностей исходит из мысли, что, поскольку личность есть часть общества, ее ценности по своей сути ценности общественные. О.П. Целикова в статье «Воспитание идейной убежденности строителя коммунизма» пишет, что «в воспитании убежденных строителей нового общества особое значение имеет формирование марксистско-ленинского мировоззрения. Марксистско-ленинское мировоззрение дает единственно научное представление о цели жизни общества и каждой отдельной личности» [28]. Заместитель министра просвещения СССР Л.К. Петрова в 1968 г. в статье «Совершенствовать идеологическую работу в школе» пишет: «в школах Российской Федерации складывается определенная система идейно-политического воспитания учащихся, способствующая формированию у них коммунистического мировоззрения» [18]. Таким образом, обобщая тезисы приведенных статей, мы видим, что теоретиками разрабатывались, а затем внедрялись в практику ценности общественного порядка, формировавшие «коммунистическое», «марксистско-ленинское» мировоззрение.

Обращаясь к установкам партии, постулируемым в XXII съезде КПСС, убеждаемся, что результатом идейно-политического воспитания должен был стать «новый человек» [10] – человек как носитель идей коммунизма и как часть коммунистического общества [14]. «Именно наша, советская школа призвана стать школой идейной закалки молодежи. Ее воспитанник должен выйти в жизнь человеком твердых убеждений, умеющим подчинять свои интересы, свои дела и поступки главному – построению коммунизма» [29].

В результате партийных установок в Программе партии сформулирован моральный кодекс строителя коммунизма, в котором показан образ молодого человека, сочетавший в себе следующие нравственные черты [3]:

- Преданность делу коммунизма, любовь к социалистической Родине, к странам социализма.
- Добросовестный труд на благо общества.
- Забота каждого о сохранении и приумножении общественного достояния.
- Высокое сознание общественного долга, нетерпимость к нарушениям общественных интересов.
- Коллективизм и товарищеская взаимопомощь.
- Гуманные отношения и взаимное уважение между людьми (человек человеку друг, товарищ и брат).
- Честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность в общественной и личной жизни.
- Взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей.
- Непримируемость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству.
- Дружба и братство всех народов СССР, нетерпимость к национальной и расовой неприязни.
- Непримируемость к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов.
- Братская солидарность с трудящимися всех стран, со всеми народами [20].

Указанные черты находили свое отражение в идеологических воспитательных установках, которые реализовывались в ходе учебной и внеучебной деятельности.

Идейная зрелость и высокая сознательность – неотъемлемые качества строителя коммунизма. Они не возникали стихийно, сами собой, а формировались в результате целенаправленной воспитательной работы и под воздействием советской действительности. «Высокая идейность и коммунистическая сознательность позволяют человеку правильно понимать линию своего поведения и всей своей деятельности. А идейная незрелость – это объективный союзник всего чуждого, враждебного нашей идеологии. Поэтому воспитание молодежи в духе идей коммунизма – это главное в воспитательной работе советской школы и комсомола» [23].

Анализируя научные статьи 60-х годов, мы можем констатировать, что педагогами проводилась работа по выработке направлений идейно-политического воспитания. Так, А.В. Титов в статье «Идейно-политическое воспитание школьников – на новую ступень» выделял следующие направления идейно-политического воспитания: «идейно-политическое воспитание должно формировать у школьников основы коммунистического мировоззрения, воспитывать у них глубокую убежденность победы коммунизма, преданность к Родине, сознательное отношение к общественному долгу... идейно-политическое воспитание должно быть направлено на преодоление пережитков прошлого в сознании и поведении некоторой части молодежи [24] ... особое значение в идейно-политическом воспитании приобретает

усиление борьбы с враждебной нашему строю буржуазной идеологией [25]». М.Н. Колмакова в статье «Воспитывать молодежь в духе коммунистической идеологии», а позже и Л.К. Петрова определили следующие направления идейно-политического воспитания «формирования коммунистического мировоззрения трудящихся, преодоление пережитков прошлого в сознании и поведении советских людей, трудовое воспитание активных и сознательных строителей коммунизма, повышение образованности и культуры народа, воспитание народа в духе советского интернационализма и решительная борьба против антикоммунизма, всех форм буржуазной идеологии» [4]. Таким образом, на основе анализа данных статей мы можем сконструировать основные направления идейно-политического воспитания того периода:

- Формирование коммунистического мировоззрения у учащихся.
- Преодоление пережитков прошлого в сознании и поведении советских людей.
- Трудовое воспитание активных и сознательных строителей коммунизма.
- Повышение образованности и культуры народа.
- Воспитание в духе советского патриотизма и социалистического интернационализма.
- Решительная борьба против антикоммунизма, всех форм буржуазной идеологии [18].

Ведущую роль в формировании коммунистического мировоззрения играл учебный процесс. Именно в процессе учебной работы учащиеся овладевали основами знаний, являвшимися базой для формирования их идейных взглядов и убеждений. Основное место в решении задач идейно-политического воспитания занимали такие предметы, как история и литература. Молодое поколение, указывал Н.С. Хрущев, не прошло той школы жизни и борьбы, которая выпала на долю старшего поколения; весьма важно поэтому, чтобы оно знало историю страны, борьбы трудящихся за свое освобождение, героическую историю Коммунистической партии, воспитывалось на революционных традициях партии и рабочего класса [2]. Задачи обучения истории определены в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» и Постановлении ЦК КПСС «О задачах партийной пропаганды в современных условиях». В этих документах установлена структура исторических курсов в школе, сформулированы требования к их содержанию и направленности, предусмотрены конкретные меры к созданию программ, учебников, методической и учебной литературы для учителей и учащихся, наглядных пособий.

В 1961 г. в целях формирования основ коммунистического мировоззрения, согласно Постановлению ЦК КПСС, в выпускных классах средних школ и на старших курсах средних специальных учебных заведений вводится курс основ политических знаний. Академия педагогических наук совместно с Министерством высшего и среднего специального образования СССР, Министерством просвещения РСФСР, при активном участии педагогов проделала

большую работу по определению содержания популярного курса основ политических знаний [17].

Одна из важных задач данного курса состояла в том, чтобы дать в доступной форме представление о марксизме-ленинизме как мировоззрении трудящихся, науке об общих законах развития природы и общества; раскрыть в элементарной форме его философские основы. Большое внимание в курсе уделялось раскрытию противоречий капиталистического общества, учащимся давались основные положения марксистско-ленинской теории, а также важнейшие вопросы Конституции СССР, который включал в себя политические и экономические основы государства, классового состава общества, государственного устройства СССР, системы, задач и деятельности государственных органов и общественных организаций, прав и обязанностей граждан.

Вместе с тем, помимо учебной работы идейно-политическое воспитание активно применялось и во внеучебной деятельности, где основное место занимал комсомол, главная задача которого состояла в воспитании юношей и девушек на героических традициях революционной борьбы, на примерах самоотверженного труда рабочих, колхозников, интеллигенции, на великих идеях марксизма-ленинизма [15]. «Школа и комсомол находятся в первых рядах борцов против старой морали, за утверждение новой, коммунистической морали. Чтобы оградить молодое поколение от тлетворного влияния чуждой нам буржуазной идеологии, предотвратить проникновение в его среду пережитков старого, отмирающего мира, школа и комсомол обязаны усилить идейно-политическую работу» [27].

Идейно-политическое воспитание комсомольские организации проводили в жизнь, используя следующие формы: кружки юного марксиста, университеты политических знаний, движение красных следопытов, зоны пионерского действия, походы по дорогам боевой славы, встречи с героями войны, ветеранами труда и другое.

Центральное место в идейно-политическом воспитании занимало формирование у человека идейности, идейной направленности в учебной и внеучебной деятельности. Учебная деятельность погружалась в глубокий идеологическо-воспитательный контекст, превращаясь в серьезный инструмент воспитательной работы. Внеучебная деятельность, по существу, была призвана формировать этот контекст и связанные с ним нормы поведения. Существовали и промежуточные формы, совмещавшие в себе достоинства учебной и внеучебной форм работы [30]. Например, «классные часы», политинформация и т.д. Таким образом, можно сделать вывод, что содержание идейно-политического воспитания соотносилось и было направлено на формирование нравственных принципов нового человека.

Соблюдение нравственных норм контролировалось определенными институтами (партийными и комсомольскими организациями).

Обобщение опыта школ и результаты проведения исследований по конкретным проблемам идейно-политического воспитания позволили глубже раскрыть задачу научного обоснования процесса воспитания молодежи. Эти

вопросы нашли свое отражение в учебных пособиях по педагогике того времени.

В ходе анализа партийных и государственных документов нами установлено, что направления образовательной политики определялись партийными съездами и постановлениями ЦК КПСС, которые конкретизировались в законах и подзаконных актах в сфере образования. Затем установки партии и правительства разрабатывались теоретиками педагогики, а после внедрялись в практику требования в отношении личности, отражающие официальные педагогические трактовки воспитательного процесса. Анализ периодических изданий позволил нам выделить основные направления идейно-политического воспитания, а также зафиксировать их реализацию в учебной и внеучебной деятельности. Описание теории и практики реализации идейно-политического воспитания 1960-х годов дает возможность современным педагогам поразмыслить над преимуществами и недостатками идейно-политического воспитания, а возможно, и использовать в дальнейшем отдельные его аспекты.

Библиографический список

1. Волкогонов, В.А. Контрпропаганда. Теория и практика / В.А. Волкогонов. – М.: Воениздат, 1988. – 240 с.: ил. – Библиогр.: с. 324.
2. Габриелов, Г.Н. О преподавании истории и основ политических знаний / Г.Н. Габриелов // Народное образование. – № 8. – М.: Просвещение, 1962. – С. 41. ил. – Библиогр.: с. 43.
3. Кашменский, П.С. Растить нового человека коммунистического общества / П.С. Кашменский // Народное образование. – № 1. – М.: Просвещение, 1962. – С. 1. ил. – Библиогр.: с. 4.
4. Колмакова, М.Н. Воспитывать молодежь в духе коммунистической идеологии / М.Н. Колмакова // Советская педагогика. – № 6. – М.: Просвещение, 1963. – С. 4. ил. – Библиогр.: с. 6.
5. Материалы XXI съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1959. – С. 55.
6. Материалы XXI съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1959. – С. 58.
7. Материалы XXI съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1959. – С. 60.
8. Материалы XXII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1961. – С. 124.
9. Материалы XXII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1961. – С. 125.
10. Материалы XXII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1961. – С. 123.
11. Материалы XXII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1961. – С. 123.

12. Материалы XXIII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1966. – С. 100.
13. Материалы XXIII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1966. – С. 102.
14. Материалы XXIII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1966. – С. 103.
15. Материалы XXII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1961. – С. 120.
16. Межуев, Б.В. «Мягкая сила» Владимира Путина / Б.В. Межуев. – М.: Известия, 2012. – С. 12. ил. – Библиогр.: с. 13.
17. Моносзон, Э.И. О преподавании курса основ политических знаний / Э.И. Моносзон. // Советская педагогика. – № 4. – М.: Просвещение, 1961. – С. 18. ил. – Библиогр.: с. 20.
18. Петрова, Л.К. Совершенствовать идеологическую работу в школе / Л.К. Петрова // Советская педагогика. – № 9. – М.: Просвещение, 1968. – С. 14. ил. – Библиогр.: с. 15.
19. Петрова, Л.К. Совершенствовать идеологическую работу в школе / Л.К. Петрова // Советская педагогика. – № 9. – М.: Просвещение, 1968. – С. 12. ил. – Библиогр.: с. 15.
20. Программа КПСС. – М.: Политиздат, 1961. – С. 87.
21. Степашко, Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко. – М.: Флинта, 1999. – С. 229. ил. – Библиогр.: с. 229.
22. Титов, А.В. Идеино-политическое воспитание школьников – на новую ступень / А.В. Титов // Советская педагогика. – № 2. – М.: Просвещение, 1962. – С. 3. ил. – Библиогр.: с. 5.
23. Титов, А.В. Идеино-политическое воспитание школьников – на новую ступень / А.В. Титов // Советская педагогика. – № 2. – М.: Просвещение, 1962. – С. 4. ил. – Библиогр.: с. 5.
24. Титов, А.В. Идеино-политическое воспитание школьников – на новую ступень / А.В. Титов // Советская педагогика. – № 2. – М.: Просвещение, 1962. – С. 4. ил. – Библиогр.: с. 5.
25. Тугаринов, В.П. Ценности личные и общественные / В.П. Тугаринов // Советская педагогика. – № 4. – М.: Просвещение, 1967. – С. 102. ил. – Библиогр.: с. 104.
26. Федоров, В.И. Воспитывать советских патриотов / В.И. Федоров // Советская педагогика. – № 6. – М.: Просвещение, 1968. – С. 5. ил. – Библиогр.: с. 8.
27. Целикова, О.П. Воспитание идейной убежденности строителя коммунизма / О.П. Целикова // Советская педагогика. – № 2. – М.: Просвещение, 1964. – С. 13. ил. – Библиогр.: с. 14.
28. Целикова, О.П. Воспитание идейной убежденности строителя коммунизма / О.П. Целикова // Советская педагогика. – № 2. – М.: Просвещение, 1964. – С. 12. ил. – Библиогр.: с. 14.

29. Целикова, О.П. Воспитание идейной убежденности строителя коммунизма / О.П. Целикова // Советская педагогика. – № 2. – М.: Просвещение, 1964. – С. 12. ил. – Библиогр.: с. 14.

**ПОДХОД АКТИВИЗАЦИИ УНИВЕРСАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ**

Поличка Анатолий Егорович
профессор кафедры математики
и информационных технологий
(aepol@mail.ru)

Кислякова Мария Андреевна
старший преподаватель кафедры математики
и информационных технологий
(rabota2486@ya.ru)

Педагогический институт ТОГУ

Опыт работы по федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения в образовательных организациях высшего образования (ООВО) позволил по-новому осмыслить совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата по определенному направлению подготовки.

Так, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС поколение 3+) определяются «виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата: научно-информационная, педагогическая, организационно-управленческая, проектная, информационно-справочная» [10]. Очевидно, при разработке рабочих программ учебных дисциплин могут быть задействованы как все виды будущей профессиональной деятельности бакалавра, так и некоторые из указанных в ФГОС.

Согласно ФГОС, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Анализ ФГОС ВО 3+ бакалавриата гуманитарных направлений показал, что во всех стандартах присутствуют такие компетенции, как: «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1)», «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2)»; «способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3)»; «способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-4)»; «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-

5)»; «способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)»; «способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)»; «способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8)»; «способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9)». Анализ показывает, что некоторые компетенции должны формироваться в рамках всех учебных дисциплин.

Анализ опыта ведущих вузов (см., например, [4], [14]) указывает на то, что одним из решений проблемы формирования ряда общекультурных и общепрофессиональных компетенций выступает подготовка к наддисциплинарной деятельности. Кроме того, некоторые разработчики «наддисциплинарных курсов» добавляют, что такой курс должен содействовать развитию самостоятельности, высокого уровня самоорганизации и ответственности, что отражается в содержании рабочих программ этого курса. Если в учебном плане не будет предусмотрено зачетных единиц для этого курса, можно говорить о «наддисциплинарной деятельности» студентов. Одной из трактовок подготовки наддисциплинарной деятельности является реализация метапредметного подхода в образовании.

Как известно, метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности учебных предметов в общем образовании, поэтому особое внимание проблеме его разработки было уделено при внедрении ФГОС ОО второго поколения. В работах М.В. Богуславского, Ю.В. Громыко, О.Ю. Сафоновой и др. принята попытка осмыслить, как связать один учебный предмет с другим в голове у ученика, как одна система понятий влияет на «другую», как процесс развития способностей на одном уроке трансформируется на другом уроке [2]. Так, по мнению А.В. Хуторского, «проектирование образования человека с позиций выявления и реализации его потенциала привело к необходимости выявить и построить его метапредметное содержание» [11].

Обращаясь к терминологическому аппарату метапредметного подхода, определим понятие «наддисциплинарная деятельность студента». Так, под метапредметной деятельностью А.В. Хуторской понимает «деятельность за пределами учебного предмета, направленную на обучение обобщенным способам работы с любым предметным понятием, схемой, моделью...», отмечая, что эта деятельность «связана с жизненными ситуациями» [11]. Метадеятельность предполагает создание новой образовательной формы, которая выстраивается поверх традиционных предметов – «метапредметы». Ю.В. Громыко было выделено четыре метапредмета: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача» [2]. В рамках высшего образования выделяется такая тенденция, что метапредметами выступают целые учебные наддисциплинарные модули или курсы.

Согласно [2], значение метапредметного подхода в образовании состоит в том, что он позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения, необходимо в рамках каждой учебной дисциплины учитывать особенности этого подхода. В связи с нашим подходом *активизации универсальной деятельности студентов при формировании компетенций бакалавров* является реализация инициализации наддисциплинарной деятельности студентов ООВО. Согласно словарю, инициализация – это создание, активация, подготовка к работе, определение параметров, приведение программы или устройства в состояние готовности к использованию, давать начало чему-либо. Под *инициализацией наддисциплинарной деятельности студента ООВО* будем понимать педагогическую деятельность преподавателя ООВО по созданию условий для активизации метапредметных знаний и способов деятельности в рамках учебных дисциплин.

Говоря об инициализации подготовки к определенным видам профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата: научно-информационной, педагогической, организационно-управленческой, проектной, информационно-справочной, возникает необходимость разработки целой системы наддисциплинарных модулей, программ или курсов. В частности, Э.Р. Диких [4] предложена сквозная наддисциплинарная образовательная программа подготовки студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве.

Кроме того, в подготовку бакалавров включают инициализацию научно-информационной деятельности, которая реализуется в курсе «Основы научной деятельности студента». Некоторые организации высшего образования предлагают реализовывать сквозные программы наддисциплинарного учебного курса «Содержание и организация учебной деятельности студентов при освоении компетентностно-ориентированной ООП ВПО в соответствии с требованиями ФГОС ВПО», где будут представлены все виды профессиональной деятельности.

Рассмотрим ряд примеров. Так, например, А.В. Никитенко [7] использует систему дистанционного обучения Moodle для активизации наддисциплинарной деятельности студентов-математиков. В своей работе А.В. Никитенко доказывает, что активизация наддисциплинарной деятельности студентов влечет за собой их личностно-профессиональное становление.

Исследуя методы обучения геометрии бакалавров математических специальностей, Т.А. Тимошенко в работе [9] утверждает, что «задачи на построение на плоскости в курсе элементарной геометрии в вузе ... приучают студентов логически рассуждать, развивают такие умения, как умения анализировать, синтезировать, конкретизировать, обобщать, т.е. способствуют развитию логического мышления и пространственных представлений у обучаемых, строгости суждения, графической культуры, политехнических навыков решения геометрических задач на построение...». Таким образом, подчерки-

вается, что в дисциплинах геометрического цикла необходимо инициировать наддисциплинарную деятельность в области алгоритмической культуры и конструктивных умений.

В работах А.Е. Полички [9], [10], Т.О. Вышинской [2], Д.В. Лучанинова [7], А.П. Исаковой выделяется ряд положений, важных для обеспечения развития и функционирования разных технологий, моделей, методических систем обучения с использованием информационных технологий.

Подход активизации универсальной деятельности студентов при формировании компетенций бакалавров нами осуществлен [5], [6] в Дальневосточном государственном гуманитарном университете для гуманитарных направлений (социальная работа, педагогическое образование, психология и др.)

Рассматривая метаподход к развитию компетенций как один из возможных, был реализован наддисциплинарный модуль «Преодоление познавательных затруднений студентов гуманитарных направлений при изучении математики» в процессе подготовки бакалавров гуманитарных направлений. Инициализация наддисциплинарной деятельности, конкретизирующейся в деятельности студентов по преодолению их познавательных затруднений в процессе изучения математических дисциплин, происходила на основе специальной педагогической деятельности преподавателя.

В наддисциплинарном модуле выделим **средства информационных технологий, необходимые для формирования наддисциплинарной деятельности**, способствующих решению психолого-педагогических задач: использование онлайн сервисов www.mathprofi.ru, www.math.ru, statpsy.ru и др. по математическим дисциплинам, позволяющие студентам оперативно находить нужную информацию по возникающим вопросам; использование облачных технологий, таких как личные кабинеты преподавателя и студентов, электронные дневники и журналы, интерактивная приемная, способствующих коммуникации между студентами, студентами и преподавателями, студентами и информационно-предметной средой.

Выделены **четыре этапа формирования наддисциплинарной деятельности студента ООВО при изучении математики**: диагностико-аналитическим, проектировочным, организационно-деятельностным и рефлексивно-оценочным. В частности ([4]), отметим, что преодоление познавательных затруднений при изучении математики способствует обогащению интеллекта, развитию общекультурных, общепрофессиональных компетенций студентов при организации педагогической поддержки, основанной на идее активизации ментальных структур метакогнитивного уровня интеллекта студентов. Для этого основными **формами обучения наддисциплинарной деятельности студента ООВО** выбраны: индивидуальные задания по рефлексии трудностей; педагогическая консультация; коллективный анализ ошибок; **средствами обучения наддисциплинарной деятельности студента ООВО** являются: специально сконструированные листы – опросники; средства и приемы работы с текстом; проблемные задания.

Педагогический эксперимент показал положительную динамику компонентов ментального опыта интеллекта студентов, таких как: показателя когнитивного опыта интеллекта (уровень принятия решений при разборе задания); показателя метакогнитивного опыта (уровень владения умением преодолевать собственные интеллектуальные трудности на основе метакогнитивных знаний); показатель интенционального опыта (уровень мировоззренческой активности в области задач, содержащих количественную информацию); показатель операционального опыта (уровень владения математическим аппаратом, достаточным для решения проблем жизненного и профессионального характера). Это позволило сделать вывод о том, что подход активизации универсальной деятельности студентов при формировании компетенций бакалавров в виде инициализации наддисциплинарной деятельности студентов оказывает влияние не только на формирование компетенций бакалавров, но и на положительную динамику развития профессионально важных знаний, умений и качеств личности.

Библиографический список

1. Баженов, Р.И. Использование системы moodle для организации самостоятельной работы студентов / Р.И. Баженов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 3 (93). – С. 174–175.
2. Вышинская, Т.О. Мультимедиа технологии для формирования дизайн-компетенций при подготовке специалистов среднего звена в сфере обслуживания / Т.О. Вышинская, А.Е. Поличка // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2011. – V. 14. – № 4. – С. 296–316. – ISSN 1436-4522. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_144_2011EE.html
3. Громыко, Н.В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых стандартов [Электронный ресурс] / Н.В. Громыко // Учительская газета. – 2010. – № 36 (от 07.09.2010). – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/36681> (дата обращения 15.04.2015).
4. Диких, Э.Р. Особенности подготовки студентов бакалавриата к профессиональной педагогической деятельности в информационно-образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Э.Р. Диких // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: www.science-education.ru/119-14710 (дата обращения 15.04.2015).
5. Кислякова, М.А. Педагогическая поддержка преодоления познавательных затруднений у студентов гуманитарных специальностей при изучении математики / М.А. Кислякова // Материалы международной заочной научно-практической конференции (23 ноября 2011 г.) – Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. – С. 28–36.
6. Кислякова, М.А. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике / М.А. Кислякова // Челябинский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С. 79–90.

7. Лучанинов, Д.В. Проектирование инфраструктуры информационно-образовательной среды на примере Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема / Д.В. Лучанинов // Научный журнал «Вестник Челябинского государственного педагогического университета». – Челябинск. – 2013. – № 8. – С. 83–92.

8. Никитенко, А.В. Некоторые особенности влияния активизации познавательной деятельности студентов-математиков на их личностно-профессиональное становление / А.В. Никитенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2013. – № 162. – С. 249–258.

9. Поличка, А.Е. Проектирование методических систем инфраструктуры комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации региональной системы образования / А.Е. Поличка. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2014. – 119 с.

10. Поличка, А.Е. Подходы проектирования содержания организации самостоятельной работы обучаемых в условиях формирования специальных профессиональных компетенций / А.Е. Поличка, А.П. Исакова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 7. – С. 74–77.

11. Табачук, Н.П. Социальные сетевые сервисы: «парк знаний» или «игрушка для манипуляций» в образовательном процессе гуманитарного вуза / Н.П. Табачук // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 7 (73). – С. 109–113.

12. Тимошенко, Т.А. Изучение геометрии в вузе как средство решения проблемы формирования целостного научного мировоззрения будущих учителей / Т.А. Тимошенко // Тенденции и перспективы развития математического образования: материалы XXXIII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, посвященного 100-летию ВятГГУ. – Киров: Изд-во ВятГГУ: ООО «Радуга-ПРЕСС». – С. 271–274.

13. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения 15.04.2015).

14. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения 15.04.2015).

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ПОДХОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Поличка Анатолий Егорович
профессор кафедры математики
и информационных технологий
(aepol@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В условиях реформирования образования педагогические системы на уровне вуза в настоящее время строятся в компетентностной парадигме. К внутренней инфраструктуре деятельности по реализации педагогической системы вуза будем относить совокупность педагогических составляющих и их отношений функционирования и развития в вузе, реализующих свое воздействие через особое внутреннее строение и ориентированных на комплексное и деловое обслуживание основного педагогического процесса, а также создание необходимых условий для эффективного и устойчивого функционирования созданной структуры этой системы.

Рассмотрим один из подходов определения содержательной линии разработки такой системы с помощью понятия «трансфер-зоны», под которой согласно подхода, развиваемого И. В. Роберт [7], понимается некоторая инновационная область научного знания, и ее практической реализации, которая возникла в определенной традиционной науке в связи с необходимостью решения научных проблем, привнесенных в эту науку в результате развития инноватизации образования.

Рассмотрим это на примере разработки такого элемента педагогической системы конкретного вуза как направление подготовки магистров «Педагогическое образование». Именно, по внедряемым современным стандартам среди профессиональных задач по научно-исследовательской деятельности выделен нормативно-правовой подход определения компетенций по информатизации образования.

Нормативно правовой подход определения компетенций по информатизации образования предполагает выделение среди них инвариантной составляющей, основанной на руководящих предписаниях и достижениях науки, и вариативной составляющей, основанной на анализе опыта работы в выбранном направлении профессиональной деятельности и личных достижениях.

Будем основываться на том, что процесс информатизация системы образования изначально был и до настоящего времени остается компетенцией публичной власти и их деятельность отражается в принятых ими законах, постановлениях, решениях и других нормативных правовых документах. Такой нормативно-правовой подход проектирования профессиональной деятельно-

сти используется рядом авторов [5] при анализе реализации процессов регионализации и развития образования. Такой нормативно-правовой подход может применяться при рассмотрении деятельности участников системы образования: на муниципальном и локальном уровнях, преподавателей, обучаемых и общественных организаций.

Рассмотрим вариант реализации данного нормативно правового подхода [5] для построения методических систем подготовки специалистов. На его основании в системе подготовки специалистов выделяется подсистема, определяемая нормативными документами. Обоснованием является то, что структура образования определяется государственной властью. На уровне высшего образования это приводит к необходимости выделить преподавателям образовательной организации высшего образования (ООВО) нормативную часть системы такой подготовки. Именно, на основании нормативных документов определить нормативные составляющие цели, содержания образования, методов обучения, средств обучения, процесса контроля. На уровне практической деятельности преподаватель ООВО тоже обязан знать и уметь реализовывать государственные требования по всем элементам системы обучения и определить эти нормативные составляющие как инвариантную часть. Вариативные части систем обучения разных уровней требуют у преподавателя ООВО привлечения достижений науки и опыта работы. На этих уровнях в свою очередь тоже выделяются нормативная и вариативная составляющие. Под нормативной частью уже в этой системе привлечения достижений науки и опыта работы подразумевается использования достижений необходимых отраслей наук: педагогической, психологической и других наук. Вариативная составляющая складывается по мере педагогического опыта конкретного преподавателя.

Наш подход заключается в том, что реализация рассматриваемого нормативно правового подхода на уровне проектирования соответствующей педагогической системы подготовки специалиста предлагается разработка по такой методике всех элементов этой системы. В частности, каждый раздел разрабатываемой программы может конструироваться таким образом: излагается нормативное содержание и варианты вариативного подхода. Для подготовки к использованию такого нормативно-правового подхода преподавателем ООВО используется метод подготовки своей авторской программы, в которой выделяется нормативная и вариативная части. А для описания нормативно-правовой части образовательной программы используется технологическая документация как нормативная, так и дополнительная.

Опишем возникающую здесь нормативно-правовую трансфер-зону в разработке содержания учебных дисциплин. Приведем вариант реализации описанного подхода на примере учебной дисциплины «Информатизация общего среднего образования» направления подготовки магистров «Педагогическое образование» профиля подготовки «Информатика в образовании». Тематику этой дисциплины предложила соответствующая выпускающая кафедра.

При разработке такого элемента внутренней инфраструктуры педагогической системы вуза этого направления подготовки как рабочая программа согласно нормативно правового подхода руководствовались следующим. Из вышесказанного цель освоения учебной дисциплины «Информатизация общего среднего образования» определяется формирование у обучаемых достаточно полного системного представления о технологии реализации процесса информатизации региональных систем образования на основании реализации федеральных нормативных указаний и разработанных региональных технологий. Последние выделены из опыта работы Дальневосточного федерального округа. В связи с этим определены задачи дисциплины: ознакомиться с современными подходами реализации процесса информатизации региональных систем образования; ознакомиться с передовым методическим опытом по информатизации региональных систем образования; создать Инновационный проект (ИП) «Информатизация региональной системы образования» по самостоятельно выбранному направлению исследования. Дисциплина входит вариативную часть структуры ООП магистратуры. Изучение данной дисциплины базируется на дисциплинах образовательной программы бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование». На основе особенностей ООВО вводится компетенция по информатизации образования: способность осуществлять процесс информатизации региональных систем образования на основе реализации федеральных нормативных указаний и разработанных региональных технологий. Для этой формируемой компетенции запланировано соответствие знания по современным ориентирам развития образования, умения адаптировать современные достижения науки и наукоемких технологий к образовательному процессу.

Выделены дидактические единицы дисциплины и соответствующие им проблемные модули: описание поля вариантов инструментария для анализа опыта осуществления информатизации региональной системы общего образования (РСОО); обоснование выбора инструментария для анализа опыта осуществления информатизации РСОО; описание государственной федеральной политики информатизации РСОО; описание государственной региональной политики информатизации РСОО в Дальневосточных регионах; пример анализа процесса информатизации РСОО Хабаровского края; общие тенденции государственной региональной политики; эффективные решения, их описание для распространения положительного опыта; исследование нерешенных задач; определение причин неудач; выявленные актуальные проблемы; выявленные подходы проектирования; региональные показатели и критерии эффективности.

Внутри каждого раздела указываются соответствующие темы, описывается содержание учебного материала, виды самостоятельной работы студента. Для определения навигации в освоении дисциплины описаны методические указания выполнения следующих практикумов: «Структура профессиональной деятельности в процессе информатизации образования как инновационной деятельности»; «Кадры профессиональной деятельности. Подготов-

ка кадров как основа ИОСО, рассматриваемой как инновационная деятельность»; «Содержание образовательных программ подготовки кадров ИОСО»; «Условия реализации профессиональной деятельности в процессе ИОСО»; «Региональные условия реализации подготовки кадров информатизации общего образования»; «Процесс использования результатов образовательной программы в практике профессиональной деятельности»; «Стиль профессиональной деятельности»; «Роль дисциплин информатики в образовательной программе подготовки кадров ИОСО»; «Особенности опыта преподавания дисциплин информатики в системе комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы образования».

Реализуется образовательная технология в виде информационно-деятельностной модели обучения с использованием совмещенной методики и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в экспериментальной СДО на базе moodle (iso.khspu.ru/child_moodle) (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда – свободная система управления обучением (LMS) (WEB-2)) и активных и интерактивных формах проведения занятий – цифровых лабораторных занятий (ЦЛЗ), в которых предусмотрено выполнение учебного индивидуального проекта, реализация которого осуществляется по этапам, выполняемым в виде минипроектов, соответствующих цифровым лабораторным работам. На это отводится 75% запланированного времени.

Формат метадисциплинарного задания представляется обучаемым в следующем виде.

ПР 1. Структура профессиональной деятельности в процессе информатизации образования как инновационной деятельности

Цель. Перечислить виды профессиональной деятельности по информатизации образования как инновационной деятельности.

Ход работы

1. Создать папку «М_ИО_ИОСО_Фамилия».
2. В папке «М_ИО_ИОСО_Фамилия» создать папку «М_ИО_ИОСО_Фамилия_1».
3. В папке «М_ИО_ИОСО_Фамилия_1» создать документ «М_ИО_ИОСО_Фамилия_1_А».
4. Найти виды профессиональной деятельности, необходимые для информатизации образования.
5. Перечислить виды и характеристики инновационной деятельности.
6. Составить **Таблицу «Анализ соответствия профессиональной деятельности в процессе информатизации образования и инновационной деятельности»**

Таблица 1

Анализ соответствия профессиональной деятельности в процессе информатизации образования и инновационной деятельности

| № | Виды профессиональной деятельности, необходимые для информатизации образования | Виды и характеристики инновационной деятельности | Профессиональная деятельность в процессе информатизации образования |
|----|--|--|---|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |
| 4. | | | |
| 5. | | | |
| 6. | | | |
| 7. | | | |

7. Создать документ «М_ИО_ИОСО_Фамилия_1_Р» и в нем результаты исследования, полученные в первом документе, оформить в виде микроэссе (объем не менее 1-ой страницы), в содержание которого входят результаты исследования из первого документа, представленные в виде материала для будущей диссертации.

8. Внести в форум запись с обоснованием разработанной ИМ, описав свою специфику при ответе на вопросы: «Почему сделан выбор?», «Как оформлялся результат?», «Насколько реализована цель практикума?».

ПР 7. Стиль профессиональной деятельности

Цель: описать свой стиль профессиональной деятельности в процессе ИОСО

Ход работы

1. В папке «М_ИО_ИОСО_Фамилия» создать папку «М_ИО_ИОСО_Фамилия_7».

2. В папке «М_ИО_ИОСО_Фамилия_7» создать документ «М_ИО_ИОСО_Фамилия_7_А».

Провести описание понятия «Стиль профессиональной деятельности».

Таблица 2

Стиль профессиональной деятельности

| № | Виды описаний понятия «Стиль профессиональной деятельности» | Компонента 1 | Компонента 2 | ... |
|----|---|--------------|--------------|-----|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |
| 6. | | | | |
| 7. | | | | |

3. Сформулировать свое описание понятия «Стиль профессиональной деятельности».

4. Создать документ «М_ИО_ИОСО_Фамилия_7_Р» и в нем результаты исследования, полученные в первом документе в виде некоторого образа; оформить в виде микро-эссе (объем не менее 1-ой страницы), в содержание которого входят результаты исследования из первого документа, представленные в виде материала для будущей диссертации.

5. Внести в форум запись с обоснованием разработанной ИМ, описав свою специфику при ответе на вопросы: «Почему сделан выбор?», «Как оформлялся результат?», «Насколько реализована цель практикума?».

ПР 9. Особенности опыта преподавания дисциплин информатики в системе комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы образования

Цель. Описать варианты особенностей преподавания дисциплин информатики в системе комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы образования

Ход работы

1. В папке «М_ИО_ИОСО_Фамилия» создать папку «М_ИО_ИОСО_Фамилия_8».

2. В папке «М_ИО_ИОСО_Фамилия_9» создать документ «М_ИО_ИОСО_Фамилия_9_А».

Провести описание понятия «особенности опыта преподавания дисциплин информатики».

Рассмотреть возможность вариантов

Таблица 3

Особенности преподавания дисциплин информатики в системе комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы образования

| | Варианты особенностей преподавания дисциплин информатики в системе комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовки кадров информатизации региональной системы образования | Примеры |
|----|--|---------|
| 1. | Изменение содержания существующих дисциплин | |
| 2. | Разработка спектра новых дисциплин с новыми названиями (программное обеспечение, техническое обеспечение, мультимедийное обеспечение кадровой подготовки по ИОСО) | |
| 3. | Разработка дисциплин по введению специальностям «Организатор информатизации образования по конкретной деятельности» | |
| 4. | Изменение дисциплин для общей подготовки во всех специальностях по пониженному уровню (теоретическая основа) | |
| 5. | | |
| 6. | | |
| 7. | | |

3. Сформулировать свое описание понятия «Особенности преподавания дисциплин информатики».

4. Создать документ «М_ИО_ИОСО_Фамилия_9_P» и в нем результаты исследования, полученные в первом документе в виде некоторого образа; оформить в виде микро-эссе (объем не менее 1-ой страницы), в содержание которого входят результаты исследования из первого документа, представленные в виде материала для будущей диссертации и выделение соответствия между видами профессиональной деятельности по ИОСО и выбором подбора содержания учебной дисциплины из науки

5. Внести в форум запись с обоснованием разработанной ИМ, описав свою специфику при ответе на вопросы: «Почему сделан выбор?», «Как оформлялся результат?», «Насколько реализована цель практикума?».

Описанный подход разработки внутренней инфраструктуры педагогической системы вуза через такие его составляющие как педагогические системы учебных дисциплин, представленных в виде трансфер-зон современных направлений развития наук реализован в [1 - 4, 6, 8]. Он позволяет определять предпосылки формирования соответствующих компетенций обучаемых.

Библиографический список

1. Баженов, Р.И. Использование системы moodle для организации самостоятельной работы студентов / Р.И. Баженов // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 3 (93). – С. 174–175.

2. Вышинская, Т.О. Мультимедиа технологии для формирования дизайн-компетенций при подготовке специалистов среднего звена в сфере обслуживания / Т.О. Вышинская, А.Е.Поличка // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2011. – V.14. – № 4. – С. 296–316.

3. Лучанинов, Д.В. Изменение тенденций в формах занятий в контексте смешанного обучения / Д.В. Лучанинов // Научно-методический журнал «Информатика и образование». – 2013. – № 8. – С. 37–40.

4. Никитенко, А.В. Методические системы обучения в региональной подготовке кадров образования / А.В. Никитенко, А.Е. Поличка // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 11. – С. 63–66.

5. Поличка, А.Е. Проектирование методических систем инфраструктуры комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации региональной системы образования: монография / А.Е. Поличка. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2014. – 119 с. – Библиогр.: с. 113–119.

6. Поличка, А.Е. Подходы проектирования содержания организации самостоятельной работы обучаемых в условиях формирования специальных профессиональных компетенций / А.Е. Поличка, А.П. Исакова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 7. – С. 74–77.

7. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты: монография / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 356 с. Библиогр.: с. 349–353.

8. Табачук, Н.П. Социальные сетевые сервисы: «парк знаний» или «игрушка для манипуляций» в образовательном процессе гуманитарного вуза / Н.П. Табачук // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 7 (73). – С. 109–113.

***СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ КУРСА
ПО ЦВЕТОВЕДЕНИЮ И КОЛОРИСТИКЕ***

Строков Вячеслав Петрович
профессор кафедры дизайна,
ДПИ и этнокультуры
(strok@rambler.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В последние годы активно разрабатываются новые концепции вузовского образования, появляются новые модели подготовки бакалавров и магистров, в том числе на факультете искусств и дизайна. Несмотря на то что понятие моделирования имеет различную трактовку, в широком смысле оно рассматривается как исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструирование объектов (для определения и уточнения их характеристик, рационализации способов построения и т.п.).

В различных науках встречаются многообразные трактовки понятий «модель» и «моделирование». Так, например, психология определяет моделирование как «исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. А под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала [1, с. 96]. Наличие отношения частичного сходства позволяет использовать модель в качестве заместителя изучаемой системы. При этом относительная простота модели делает замену особенно наглядной. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что создание упрощенных моделей системы является эффективным средством проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных отраслях научного знания.

Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте. А моделирование – это научный метод исследования всевозможных объектов, процессов путем построения их моделей, которые сохраняют основные, выделенные особенности объекта исследования. Изучая функционирование построенных моделей, полученные данные переносят на объект исследования. Иными словами, моделирование выступает

методом опосредованного практического или теоретического исследования объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная, искусственная или естественная система: а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его в определенных отношениях и в) дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [2, с. 47].

Следовательно, модель, будучи средством познания моделируемого объекта, сама становится объектом исследования. А задача моделирования сводится к опосредованному изучению исследуемой динамической системы в целях нахождения наиболее оптимального способа управления ею, т.е. организации ее целенаправленного поведения. Однако «модельное объяснение» исследуемого явления, иными словами, описание его на уровне модели, лишь этап на пути создания стройной научной теории.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что существуют такие признаки модели, как: воспроизведение существенных свойств оригинала; гомоморфизм; простота и наглядность; соотнесение информации о модели с реальной информацией об объекте моделирования, а также возможность последующей опытной проверки этой информации об объекте.

Моделирование процесса преподавания «Цветоведения и колористики» на ХГФ носит объяснительный, описательный и предсказательный характер. Исходя из того что педагогическая наука исследует явления, которые не поддаются строгой формализации, моделирование учебного процесса при изучении «Цветоведения и колористики» предполагает определенный разброс исходных параметров и конечных показателей.

Известный специалист Йоханнес Иттен писал «Цвет – это жизнь, мир без красок представляется нам мертвым» [3, с. 10].

Как известно, модель должна иметь достаточную обобщающую силу, чтобы служить основой для методической типологии. Обобщая типичное, модель служит не только материалом, вернее, не только средством организации материала, но и действенным средством обучения, ибо предполагает широкое использование принципа аналогии. Поэтому любая методическая модель должна учитывать педагогические и психологические факторы обучения, в частности закономерности восприятия и памяти.

Процесс моделирования вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к формированию у студентов конкретных представлений о декоративном искусстве народов, населяющих тот или иной регион, но не стимулирует формирование и развитие у студентов стратегий по изучению любой другой культуры, которая может для них представлять личностный интерес. Если рассматривать последовательность моделирования учебного процесса при изучении «Цветоведения и колористики» на ХГФ, то можно выделить следующие основные этапы.

На первом этапе моделирования проводится строгий анализ учебного процесса, исследование его особенностей и возможных методов управления

им. В результате такого анализа получается схема, которая является либо изобразительной, либо аналоговой моделью. Данный этап моделирования выполняется в процессе постановки задачи, после чего уточняется перечень различных вариантов решения, которые необходимо оценить.

Следующий этап в построении модели заключается в том, что эффективность процесса обучения «Цветоведения и колористики» выражается в функции переменных, характеризующих данный процесс. Затем обычно переходят к построению символической модели, где предварительно перечисляются все элементы, влияющие на функционирование данной системы. Специалист Дженис Линдси в своей книге «Все о цвете» писала: «Почему так трудно выбрать цвет? Это же всего лишь цвет! Поверхность, оболочка. Ничего особенного» [4, с. 8].

В идеале процесс обучения цветоведению и колористике в вузе должен представлять собой этап формирования творческой индивидуальности, в которой гармонично соотнесены социальные и уникальные черты личности и на котором происходит активное знакомство с современными формами культуры и искусства, с социокультурной картиной мира, подготовка к самореализации личности в продуктивной и творческой профессиональной и научной деятельности. Для этого, как показывает практика, необходимо изучить особенности процесса социализации студентов в вузе, преемственность между различными этапами социализации индивида в школе и вузе, социализирующие свойства различных видов учебной деятельности студентов, выполняемых ими при изучении различных дисциплин, циклов дисциплин.

Таким образом, при моделировании процесса обучения цветоведения и колористики следует учитывать не только уровень владения практическими навыками и умениями; общие требования к уровню подготовки студентов, но и важность развития интегративных умений в процессе обучения «Цветоведения и колористики». А среди основных этапов моделирования этого процесса можно выделить: ввод студентов в тематику/проблематику учебных занятий по «Цветоведению и колористике»; прогностическое тестирование уровня подготовки студентов к восприятию цвета; выполнение студентами практических заданий; написание реферата по предложенной проблематике; самооценка уровня сформированности профессионально-художественных умений и навыков (на основе анализа результатов выполнения задания).

Библиографический список

1. Денисов, В.С. Восприятие цвета / В.С. Денисов. М.В. Глазова. – М.: Эксмо, 2009. – Ч. I.
2. Панксов, Г.И. Живопись. Форма. Цвет. Изображение: учеб. пособие для студентов худ. высш. учеб. завед. / Г.И. Панксов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Иттен Иоханес. Искусство цвета / Иттен Иоханес [пер. с нем.]. – М.: Изд. Д. Аронов, 2000.

4. Линдси Дж. Все о цвете / Дженни Линдси [пер. с англ.]. – М: Книжный Клуб 36.6., 2011.

***НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ***

Ильиных Галина Семеновна
профессор кафедры методики
и иностранных языков
(galini2008@yandex.ru)
Маленкович Татьяна Михайловна
доцент кафедры методики
и иностранных языков
(tanya.kosenko@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Модернизация системы образования в России и европейских странах нацелена на повышение его качества. Реформы, проводимые в рамках Болонского процесса, связаны с уточнением содержания образования, поиском оптимальных способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата образования. Инновационная деятельность в сфере образования – это необходимое условие поступательного движения и устойчивого развития, она должна быть осознана и принята научно-педагогической общественностью. Необходимость инновационного подхода в обучении предопределяется рядом факторов:

- усилением гуманитаризации содержания образования;
- феноменом «быстрого устаревания» знаний;
- процессами интенсивной информатизации общества;
- «запаздыванием» передачи социального опыта;
- необходимостью обновления образовательной политики России.

В этом отношении педагогические инновации могут рассматриваться как системная реакция на социально-культурную динамику развития цивилизации в целом и отдельного общества в частности. Инновации представляют собой многомерное явление в области образования. Их главная направленность заключается в качественном обновлении педагогической деятельности.

В контексте сказанного представляются актуальными следующие противоречия:

- между потребностью общества в творчески мыслящих личностях, готовых к продуктивному взаимодействию с другими людьми в различных обстоятельствах, и преобладающей традиционной системой преподавания в вузе, не позволяющей в полной мере удовлетворить эту потребность;

- между признанием значимости субъектно-субъектных отношений участниками образовательного процесса и недостаточной разработанностью научно-методического и процедурного инструментария организации межсубъектной творческой деятельности;

- между неограниченной потребностью креативного человека в самозменении, самоактуализации и саморазвитии и невыявленностью необходимых и достаточных условий для осуществления данных процессов в системе вузовской подготовки.

Разрешение данных противоречий обусловило создание педагогической модели иноязычного коммуникативного социума.

Цель создания педагогической модели иноязычного коммуникативного социума:

- интенсификация учебного процесса;

- повышение уровня языковой компетенции - то есть свободное владение грамматическими и синтаксическими структурами языка, логикой изложения мыслей, умение психологически верно вести коммуникацию на иностранном языке.

Проблема формирования иноязычной компетенции студентов в неязыковом вузе достаточно многогранна и неоднозначна. Несмотря на разносторонность охвата многих вопросов, следует отметить, что данная тема остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального исследования. В ходе исследований ряда ученых (Е.Д. Божович, М. Епихина, Е.И. Козицкая, Д.И. Слобин) установлено, что процесс формирования иноязычной компетенции поддается педагогическому влиянию. Он может быть интенсифицирован при наличии:

- системного и личностно-ориентированного подходов к его организации;

- при усилении коммуникативной направленности языкового образования (В.А. Болотов, И.С. Розов, В.Ф. Спиридонов, А.Л. Хуторской и др.);

- внедрения современных педагогических технологий (В.П. Беспалько, Б.С. Китайгородская, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов и др.)

Мы сделали предположение – для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять интерактивные и самостоятельные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Целью такого подхода является постоянное самоизменение студента. Это совсем иная учебная деятельность, по сравнению с учением, основанном на понятийном знании. Студент, находясь в таком рефлексивно-образовательном пространстве, становится активным субъектом учебного процесса. Возникающие при этом когнитивные акты оказываются вплетенными в акты коммуникации. Находясь в таком образовательном пространстве, студент ощущает потребность к контакту не только с преподавателями и однокурсниками, но и с собственной сущностью, что, в итоге, ведет его к самопознанию, саморегуляции своей деятельности и саморазвитию.

Нам представляется актуальным смоделировать технологию формирования иноязычной компетенции с применением интерактивных субъект-субъектных отношений между студентом и преподавателем, студентом и группой студентов, а также с соперничающими и сотрудничающими группами студентов.

Особенность нашей работы заключается в следующем: она объединяет в себе компоненты учебно-воспитательного процесса и процесса самостоятельного обучения в единое целое, повышая эффективность формирования иноязычной компетенции студентов как профессионально значимого личностного качества.

По нашему мнению, создание иноязычного коммуникативного языкового социума, подразумевающего внеаудиторные интерактивные занятия (самостоятельную работу, ролевые игры, имитации, моделирование, театральные постановки и др.), расширяет личностный потенциал студентов, дает им больше возможностей для успешного овладения иностранным языком.

Проблема актуализации творческого потенциала субъектов образовательного процесса – одна из сложнейших в психолого-педагогической практике (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, С.Ю. Степанов, В.Д. Шадриков и др.) Многие исследователи видят главный путь ее решения в системной организации целостного образовательного процесса. В качестве дополнительного пути может рассматриваться специально организованная интерактивная деятельность преподавателей и студентов, подразумевающая взаимодействие, ведущее к творческому сотрудничеству. Для формирования у человека установки на творчество целесообразно использовать драматические игры, посредством которых педагог и обучающиеся создают единое игровое пространство общения, поддерживают атмосферу творческого поиска, участвуют в разнообразных видах деятельности. Кроме того, драматические игры являются одним из эффективных способов познания внутреннего мира обучающегося, его настроения, эмоционального состояния. Участвуя в таких играх, человек воспроизводит многое из своего личного опыта, выражает внешние впечатления об окружающем мире, воплощаясь в какой-то образ, он изображает пережитое и одновременно создает новую реальность.

Использование драматических игр способствует изменению отношения человека к себе самому и окружающему миру, а также развитию гуманных взаимоотношений в сообществе. В игре происходит приобретение навыков участия в диалоге, предотвращения и разрешения конфликтов, поиск выходов из различных ситуаций, переосмысление общечеловеческих ценностей. Все это обеспечивает возникновение предпосылок для творческого саморазвития личности, ее включения в субъектно-субъектное взаимодействие, тем самым создавая пространство становления межсубъектной творческой деятельности в образовательном процессе вуза.

Одной из характерных черт студенческого возраста являются изменения, связанные с развитием основ самосознания, представление о себе как

о субъекте труда, общения, познания. Как отмечает И.С. Кон, юноша стоит на пороге великого выбора профессии, жизненных идеалов, убеждений. Без самопознания и достаточно полного представления о себе, о своих возможностях невозможно ни профессиональное, ни его духовное самоопределение. У студентов довольно отчетливо выражено стремление к самостоятельности. Наряду с этим у них появляется не менее настойчивое стремление быть принятыми в обществе однокурсников. Референтная группа сверстников, ориентация на ее нормы и ценности могут играть решающую роль в социализации, адаптации и индивидуализации личности студента. «Контакт со сверстниками, – пишет американский психолог В. Зельцер, – для молодого человека не менее важен, чем для младенца общение с матерью».

Понятно, что нельзя заставить человека свободно общаться на иностранном языке формальным способом. Важно создать такие условия, чтобы общение стало необходимым, чтобы обучающийся захотел говорить, захотел не для получения хорошей оценки, а потому, что для него коммуникация стала потребностью. При этом надо учитывать и естественный страх человека перед говорением на иностранном языке. Преодоление существующего психологического барьера, внутренней зажатости – одна из важнейших задач, стоящих перед нами. При ее решении мы учитывали и тот факт, что учебный процесс будет эффективным только при условии превращения каждого конкретного студента из пассивного созерцателя, позволяющего себя обучать, в активного и творческого участника процесса.

Теоретически это утверждение верно. Однако на практике студенты часто испытывают нехватку языкового опыта и чувствуют затруднение в языковом самовыражении. Для преодоления этих трудностей и создания позитивной эмоциональной и лингвистической мотивации мы начали использовать на уроках элементы театрализации, драматизации и инсценирования, которые позже переросли в создание иноязычного коммуникативного социума. Под этим термином мы понимаем особое социолингвистическое пространство, в рамках которого осуществляется активизация изучаемого учебного материала, его интерпретация на новом языковом уровне с выходом на практическую коммуникацию посредством драматизации.

Драматическая деятельность может приобретать различные формы в образовательном процессе, использоваться на разных стадиях обучения и выступать в качестве метода, приема, формы обучения, учебной программы и стиля взаимодействия субъектов образовательного пространства.

«Театральный» механизм можно разделить на этапы с точки зрения индивидуального образовательного движения студента. Выбор пьесы, распределение ролей, написание сценария, перевод, «собственно репетиции», – вот ступени создания театрального образовательного пространства.

Первый этап, на наш взгляд, наиболее интересен, прежде всего, для словесников. Как выбрать пьесу, чтобы исключить произвол и выйти на истинно художественный уровень, сохраняя увлеченность студентов? Итак, вместе со студентами выбираем не меньше 3-х произведений, которые будут

изучаться в этом году. Принципы отбора могут быть самыми неожиданными: от интереса до сложности, непонятности, от регулярной включаемости произведения в темы сочинений до уже известных полюбившихся героев, знакомых, например, по фильмам. Устанавливаем сроки определения предпочтений – не больше двух недель. За это время, кстати, велика вероятность того, что некоторые захотят познакомиться со всеми произведениями. К установленному времени сформируются команды в поддержку того или иного произведения. Далее устанавливаются критерии, по которым будет проходить защита выбора команды. Например, актуальность, художественность, драматургичность. Последний критерий связан с тем, что может быть предложено и прозаическое и поэтическое произведение. В течение месяца команды готовятся к защите. В это время проводятся консультации по каждому критерию. Студенты учатся работать с разными источниками информации, выстраивать систему доказательств. Однако запущенный механизм живет по своим законам и может оказаться неожиданным как для студентов, так и для преподавателей. Может поменяться состав команд, количество участников, появиться новый материал.

Следующий, наиболее интригующий этап – распределение ролей. Как примирить достаточно жесткое режиссерское видение, законы сцены и юношеское иногда робкое стремление реализовать свой творческий потенциал? Мы предлагаем после совместного текстового анализа (литературоведческого, лингвистического – важно использовать разные методы) провести письменное голосование. А кого же увидят сами студенты? Повторим нашу идею: любой поворот в принципе ценен. Если в итоге появилось два главных героя, может быть сформирован второй состав, и будет разворачиваться работа в этом направлении.

Самый сложный этап – работа с текстом, перевод. Преподаватель должен быть готов, обучая переводу, давать не только академические знания, но и научить пользоваться файлами HTML, терминологической базой данных и электронными глоссариями. Учебные программы в качестве составной части должны содержать работу с этими системами.

Даже на начальном этапе (1 курс) тексты, предлагаемые для перевода, на наш взгляд, должны быть аутентичные. Это способствует выявлению лингвистических и культурных различий. Студентам необходимо разрешать пользоваться любыми справочными средствами при переводе (электронные словари, ноутбуки ...). Строгого ограничения по времени не должно быть при переводе текста. Надо дать время прочитать и отредактировать свой перевод. Проверенные переводы возвращаются с комментариями преподавателя. Главное – передача смысла. Ошибки, обусловленные пробелом в знании иной культуры, требуют разъяснения. Тесты по переводу нацелены не только на оценивание прогресса, но и носят обучающий характер. Методисты сходятся во мнении, что оценка переводов обязательна.

Единой системы оценок перевода не существует ни в отечественной, ни в мировой практике. Различны как оценки, так и оцениваемые параметры.

Преподаватель оценивает переводческую компетенцию. Контрольный перевод не дает полного представления о компетенции студента. Нужно исключить стресс и волнение: на экзамене, когда студент переводит, он должен быть спокоен. Перевод предназначен передать идею, смысл, информацию оригинала. На неспециальных факультетах при оценивании перевода рекомендуется учитывать отсутствие искажений смысла и соответствие перевода нормам русского языка.

Переводческая компетенция, несмотря на отсутствие единства в определениях, может быть сведена к трем этапам: способность понять исходный текст, передать понятое на языке перевода и отредактировать свой перевод.

Полезно предлагать анализировать машинный перевод, он позволяет увидеть несуразности в переводе. При этом важно объяснить типологию текста, показать зависимость адекватности перевода от типа текста, обратить внимание на средства создания образности (метафоры и т.п.). Анализ ошибок машинного перевода при переводе текстов «инструкций по применению», «газетного текста» и «рекламы» дает представление о характерных чертах разных стилей и особенностей перевода, связанных с ними. Затем следует работа по исправлению ошибок машинного перевода (элемент «когнитивного» обучения). Студенты отмечают полезность такого вида работы. Нами для анализа были также предложены переводы студентов из другой группы, что также вызвало живой интерес и, несомненно, было полезно. Сравнивая параллельные тексты, выявляя лингвистические препятствия для перевода во время самостоятельной работы, студенты тем самым формируют переводческую компетенцию.

Далее начинаются «собственно» репетиции. И снова система работы вскрывает новые смыслы. Во-первых, образ выстраивается не по заранее известному плану, а идет от студента, от его индивидуальных возможностей и потребностей, желаний. Во-вторых, на этом этапе неизбежно возникают и конструктивно разрешаются разные типы конфликтов. Это и разные сценические решения – открытие для режиссера, разные способы работы с текстовым материалом – задача учителю, и, конечно, раскрытие студентов – опыт честной борьбы с четкими правилами. В-третьих, на этом этапе формируются ростки следующего – возможности альтернативной режиссуры. Каждый из предложенных студентами нестандартных, но, разумеется, перспективных, творческих ходов (если не используется) остается в «пассивном запасе», накапливаются варианты – копилка сценических решений. Одновременно идет наблюдение и анализ, кто из студентов захочет попробовать свои силы на 5-м этапе. 4-й этап – спектакль. Презентация работы и актеров, и художников (декораторов, гримеров), и оформителей афиши, программы, а также всех, кто определил свои функции на 2-м этапе. После спектакля – самоанализ и планирование следующего шага.

Эффективность интеграции драматических игр в образовательном процессе очевидна и позволяет субъективно интерпретировать образова-

тельный материал посредством моделирования разнообразных ситуаций и проектирования способов действий в условиях предложенных моделей. Участие в драматических играх не только дает возможность человеку проявить свои креативные способности и уникальные возможности в конкретном образовательном пространстве, но и способствует более качественной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, мы рассмотрели новые подходы к организации самостоятельной работы. Ни один предмет в университете не требует такой постоянной, систематической работы студентов, как иностранный язык, овладение которым требует не столько знаний, сколько умений. Для формирования лингвистической и переводческой компетенций все более необходимой и значимой становится целенаправленная самостоятельная работа с привлечением Интернет-ресурсов, компьютерных программ. В условиях возрастания роли самостоятельной работы студентов и увеличения ее объема представляется необходимым создание банка дифференцированных заданий для самостоятельной работы студентов с использованием инновационных технологий.

Библиографический список

1. Ариарский, М.А. Педагогическая культурология: методология и методика постижения культуры / М.А. Ариарский // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 26–33.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: 1986. – С. 227–232.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – 40 с.
4. Корниенко, Е.Р. Роль народной сказки в изучении иностранного языка / Е.Р. Корниенко // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 86.
5. Липаева, О.М. Становление межсубъектной творческой деятельности в образовательном процессе вуза на основе использования драматических игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.М. Липаева. – Петрозаводск, 2008.
6. Минькович, Т.В. Моделирование как универсальный способ деятельности / Т.В. Минькович // Педагогика. – 2013. – № 10.
7. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (Новый), № 273-ФЗ от 29.12.2012
8. Брусилловская, Э.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в условиях межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс]: Педагогика. – Вестник МГОУ № 1/ 2013. Режим доступа: <http://knigilib.net/book/338-pedagogika-vestik-mgou-12013/6-inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetenciya-v-usloviyah-mezhkulturnogo-vzaimodejstviya.html>

9. Писаренко, В.И. Методология обучения иностранным языкам в вузах инженерно-технического профиля [Электронный ресурс] : Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, РФ - http://www.confcontact.com/2013_06_07/33_Pisarenko.html

10. Тимофеева, Г.В. Инновационные технологии в деятельности гимназии [Электронный ресурс]: Городская научно-методическая конференция/ «Инновационные технологии в образовательном процессе». – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/272/59348.php>

**ОБУЧЕНИЕ ИЗВЛЕЧЕНИЮ ИЗ ВОСТОЧНОГО ТЕКСТА
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ,
СПОСОБСТВУЮЩЕЙ ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КАРТИНЫ МИРА**

Гущина Ирина Николаевна
доцент кафедры восточных языков
(gushinai@inbox.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Обучение извлечению из восточного текста культурологической информации сопряжено с рядом основополагающих тенденций, которые в своей совокупности характеризуют современный этап иноязычного образования. Поэтому, прежде чем переходить к самому процессу обучения, необходимо рассмотреть основные тенденции и процессы.

Как и западный текст, т.е. принадлежащий авторам западной культуры, восточный текст описан достаточно подробно, и различия между ними, казалось бы, четко разграничены, однако современное иноязычное развитие гуманитарного знания, по мнению С.Н. Иконниковой, характеризуется обновлением научного языка описания и объяснения реальности, выявления новых тенденций и процессов. Это то, что именуют «сменой парадигмы» [1, с. 4], поэтому современный восточный текст, даже художественный, далек от традиционных постулатов восточного стереотипа. Какие же это процессы, которые изменили нашу реальность? Выделим новые тенденции и процессы, характеризующие современный мир и способные влиять на современное культурное развитие.

Во-первых, современный этап иноязычного образования связан с процессом интеграции языка и культуры, а не их сложением. Язык и культура – это нерасторжимое единство, в котором ведущим компонентом является культура [3, с. 211]. Автор данной идеи Е.И. Пассов предлагает принципиально иной путь в культуросообразной парадигме образования, который читается следующим образом: «культура через язык, язык через культуру», что означает «присвоение факта культуры в процессе использования языка и овладение языком на основе присвоения факта культуры» [3, с. 211–212].

Данный тезис подкрепляется новым подходом к рассмотрению культуры, который приобретает значение фактора консолидации и сплочения общества, преодоления тенденций изоляционизма, выработки национально-этнического самосознания и чувства причастности к историческому процессу. Отмечается, что культура находится в процессе изменений, и от уровня существования культуры зависят темпы развития и изменения общества [1, с. 4].

Во-вторых, современный образовательный процесс находится под влиянием факта взаимодействия культур, и такое взаимодействие в результате глобализации способствовало созданию мирового культурного пространства, которое в большей степени зависит от экономической и технологической глобализации [1, с. 5]. Глобализация оказывает как положительное влияние, так и отрицательное влияние на развитие стран, но в последнее время прослеживается тенденция сохранения и приумножения национальных государств. «Национальные государства становятся архитекторами глобализации и интеграции, а не пассивными жертвами» [1, с. 5]. В-третьих, восточный текст, рефлексировавший одну из восточных культур [китайскую, корейскую, японскую, малазийскую и т.д.], неизменно сталкивается с позицией отображаемой культуры в мировом сообществе, поэтому для извлечения культурологической информации из восточного текста было бы интересно и познавательно применить конструкцию соотношения менталитета-глобалитета-локалитета, выдвинутого культурологом И.В. Кондаковым, для рассмотрения процесса взаимодействия мировой и отечественной культуры. Такие отношения в полной мере присутствуют в восточном тексте. Обозначим основные содержательные компоненты таких соотношений.

Менталитет – это самосознание национальной культуры в рамках ее природно-географического, этносоциального и исторического локуса.

Глобалитет – это проекция достижений национальной культуры в общий процесс мировой культуры. Каждая культура уникальна, и поэтому, по мнению автора, достойна быть представлена на карте мировой культуры.

Локалитет – это отражение национального самосознания, имидж национальной культуры и ее способность репрезентировать мировую культуру, преломить всеобщее в своем локальном контексте [цит. по 1, с. 6].

В текстах, принадлежащих восточной культуре, эти соотношения представлены, но их глубина, т.е. качественный показатель, как впрочем и количественное соотношение зависят от степени экономического развития страны, политического влияния на мировой процесс, а главное на наличие духа народа [В. Гумбольдт], сила и мощь которого закреплены в картинах мира, свойственных представителям разных языковых сообществ [2, с. 13].

Взаимоотношения языка и культуры и поликультурное пространство внутри национальной картины мира влияют на развитие картины мира.

В-четвертых, потребности иноязычного образования, выделение фактов культуры и создание модели культуры народа [Пассов] напрямую связаны с понятием картины мира. Под картиной мира в самом общем виде понимают «упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировав-

шующая в общественном [а также групповом, индивидуальном] сознании [4, с. 51]. Вопросы понимания иной культуры и поиски подходов к выделению и формированию как можно большей приближенности к иноязычной картине мира в иноязычном образовании требуют внимания педагогов к пониманию когнитивной и языковой картины мира.

Под когнитивной картиной мира понимается «ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного рефлексивного отражения действительности в процессе мышления» [4, с.52]. «Языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в значениях языковых знаков – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов, информация о мире» [4, с. 54].

В рамках данной статьи для выделения новых параметров извлечения культурологической информации из восточного текста необходимо заострить внимание на системный характер картины мира, ее национально-когнитивной природе, когнитивно-психологической реальности, обнаруживающейся в мыслительной познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном. [4, с. 53]. Следует особо обратить внимание на понятие национального менталитета, определяемого совокупностью когнитивных стереотипов нации [4, с. 59]. Менталитет народа проявляется в его характере, действиях, коммуникативном поведении [4, с. 60].

Все вышеизложенное определяет пути извлечения из восточного текста культурологической информации. Они определяются изложенными подходами и регулируют степень восприятия восточного текста. В рамках статьи мы не выделяем вид текста, а рассматриваем восточный текст в общем как представитель восточной культуры. В этой связи мы предлагаем следующие подходы по извлечению культурологической информации из восточного текста:

Подход 1. Извлечение культурологической информации с точки зрения позиции страны в глобальном сообществе:

- Новый и старый мир национальной культуры. Позиция относительно сущности и последствий глобализации.

- Новая и старая конфигурация социальной и культурной жизни восточного сообщества.

- Происходит ли частичное или принципиальное изменение социальной или культурной среды.

- Влияние глобализации: прямое или опосредованное.

- Каким образом происходит процесс взаимодействия мировой и национальной культур: менталитет, глобалитет или локалитет. Степень взаимодействия, роль в национальной культуре.

Подход 2. Национально-когнитивный подход.

- тип культуры;

- культурное разнообразие, проявление культурного разнообразия;
- проблемы индивидуального и общественного благополучия;
- выражение национального или глобального сострадания;
- оценка плюсов и минусов, достоинств и недостатков;
- выработка общепринятых ценностей: универсальных и национальных.

Библиографический список

1. Иконникова, С.Н. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации / С.Н. Иконникова // Вопросы культурологии. – 2008. – № 1. – С. 4–8.
2. Ильина, В.А. Взаимоотношения языка и культуры как основа межкультурного общения / В.А. Ильина // Вопросы культурологии. – 2007. – № 12. – С. 13–16.
3. Пассов, Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн.1 / Е.И. Пассов. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
4. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Строкова Светлана Анатольевна
заведующая кафедрой методики
и иностранных языков (svestr@rambler.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В XXI веке в период всеобщей глобализации продолжается расширение политических, экономических и культурных связей между народами, странами, континентами, что значительно повышает интерес к роли перевода как межкультурного посредника и, соответственно, к целям и задачам его обучения. Перевод как аспект деятельности становится необходимым условием подготовки специалистов, способных выступать в роли посредников в условиях межъязыковой, межкультурной коммуникации, в том числе и будущих специалистов в области декоративно-прикладного искусства (ДПИ). Кроме того, требования к переводу сформулированы в новых образовательных стандартах и программах для языковых и неязыковых вузов. При этом иностранный язык является средством формирования и развития умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Обучение письменному переводу с английского языка на русский студентов-художников как аспекту в обучении иностранному языку является необходимым условием повышения качества профессиональной подго-

товки в вузе, при этом следует учитывать, что оно принципиально отличается от обучения переводу на языковых факультетах и подготовки профессиональных переводчиков [1; 6].

Интерес к переводческой деятельности как к необходимой части профессиональной межкультурной деятельности современных специалистов выдвинул на первое место вопросы вариативности методики обучения переводу в специальных и неспециальных вузах, что нашло отражение в большом количестве пособий, практикумов и учебников, появившихся в последнее время [7; 10; 11].

Однако, несмотря на то, что переводу в высших неспециальных учебных заведениях обучают давно, вопросы методики обучения переводу нельзя отнести к числу достаточно исследованных в языковом образовании. В этой связи обучение письменному переводу будущих специалистов в области ДПИ не может рассматриваться как обучение профессиональной деятельности, а только как аспект обучения иностранному языку с опорой на базовые исследования в области переводоведения [3; 9; 10] и методические вопросы обучения переводу [10].

Следует отметить, что большинство методик обучения переводу ориентированы, главным образом, на подготовку профессиональных переводчиков, обучающихся на языковых факультетах [7], и в гораздо меньшей степени уделяется внимание переводу как аспекту обучения иностранному языку [4] студентов-гуманитариев, хотя требования к переводческим умениям обозначены в вузовских программах для языковых и неязыковых факультетов [2].

При обучении письменному переводу студентов-художников необходима специальная модель обучения, которая, во-первых, учитывает необходимость включения письменного перевода в качестве аспекта в систему обучения иностранному языку на факультете искусств и дизайна и специфику учебных программ по практическому курсу иностранного языка для подготовки студентов-художников. Во-вторых, детально рассматривает специфику письменного перевода как вида межъязыковой речевой деятельности человека с учетом различий между переводом как процессом и как продуктом переводческой деятельности, учебные трудности обучения письменному переводу английских текстов по ДПИ на русский язык, междисциплинарные связи иностранного языка с художественными дисциплинами в системе подготовки специалистов в области ДПИ. В-третьих, позволяет последовательно формировать и развивать у студентов ДПИ двуязычные переводческие умения, которые необходимы и достаточны для их коммуникативного развития на родном и иностранном языках от порогового уровня (B1) до высокого (C1).

Кроме этого, методика обучения письменному переводу текстов по декоративно-прикладному искусству с английского языка на русский должна строиться с учетом:

- особенностей перевода как двуязычной межкультурной деятельности;
- требований учебной программы в неязыковом вузе;

- профиля деятельности будущих специалистов в области декоративно-прикладного искусства;
- дидактических условий подготовки студентов-гуманитариев на неязыковом факультете.

Таким образом, интеграция профессионально-ориентированного обучения письменному переводу текстов по ДПИ с английского языка на русский, а также современных педагогических технологий способна привести к успешной реализации весьма существенных в наше время задач обучения, как: овладение навыками профессионально-ориентированного межличностного общения, социально-корректного поведения, партнерских отношений, толерантности, понимания, сопереживания и готовности выступать в качестве субъекта диалога культур в современном многоязычном и поликультурном мире.

Кроме этого, способности понимать не только ментальность другой нации, но и свои собственные культурные особенности, а также явления, протекающие в процессе межкультурного общения. Для представителя любой профессии (особенно в области художественного образования) важны также умения оценивать культурные различия с целью понимания социально-психологических законов, которые способствуют сближению и уважению контактирующих культур и, соответственно, умения варьировать свое речевое и неречевое поведение. Использование модульной технологии иноязычного обучения на факультете искусств и дизайна способно создать достаточно гибкую образовательную структуру как по содержанию, так и по организации обучения, обеспечивающую самостоятельную познавательную деятельность вузовских обучаемых.

Библиографический список

1. Алимов, В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учебное пособие / В.В. Алимов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 160 с.
2. Булатова, Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Булатова. – М.: РАО, 1999.
3. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во РАО, 2001. – 224 с.
4. Воловикова, Е.В. Learn to translate by translating. Практический курс письменного перевода с английского языка на русский / Е.В. Воловикова. – М.: Изд-во МГЛУ, 2001. – 108 с.
5. Голикова, Ж.А. Перевод с английского на русский = Learn to Translate by Translating from English into Russian: учеб. пособие / Ж.А. Голикова. – М.: Новое знание, 2003. – 287 с.
6. Зельманова, З.Б. Формирование навыков адекватного перевода текста с немецкого языка на русский у студентов художественно-графических факультетов / З.Б. Зельманова // Специфика метод. работы в преподавании ин.

языка на неспециальных факультетах как средство повышения эффективности подготовки пед. кадров системы просвещения. – М., МПГИ, 1988. – С. 61–66.

7. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English – Russian. – Серия: Изучаем иностранные языки / Т.А. Казакова. – СПб.: «Издательство Союз», 2000. – 320 с.

8. Катцер, Ю.М. Письменный перевод с русского языка на английский / Ю.М. Катцер, А.В. Кунин. – М.: ВШ, 1964.

9. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.

10. Латышев, Л.К. Перевод: теория и методика преподавания: учеб. пособие / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.

11. Романова, С.П. Пособие по переводу с английского языка на русский / С.П. Романова, А.Л. Коралова. – М.: КДУ, 2004. – 176 с.

***ПОВЫШЕНИЕ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ
НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
СТАНДАРТОВ***

Максимова Наталья Рэмовна
доцент кафедры методики
и иностранных языков (nrmaximova@gmail.com)
Педагогический институт ТОГУ

Новые образовательные [3] и профессиональные стандарты [2], принятые в нашей стране законодательно, в последние годы предъявляют повышенные требования к подготовке учителей всех специальностей. Так, решение об обязательности ЕГЭ по иностранному языку в соответствии с данными стандартами, повышает требования к уровню профессиональной подготовки учителя иностранного языка, т.к. именно от учителя иностранного языка зависит, будет ли выпускник школы в должной мере обеспечен универсальным средством межкультурной и межличностной коммуникации и сумеет ли он самостоятельно добывать информацию в различных областях знания, используя иностранный язык.

В связи с этим повышенные требования предъявляются сегодня и к информационно-коммуникационной компетентности учителя. Новый **профессиональный стандарт педагога, принятый в 2013 г. [2]**, расширил понятие ИКТ-компетентности учителя и рассматривает его не по трем уровням, как в настоящее время, а по трем составляющим: общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая ИКТ-компетентность.

В общепользовательский компонент включены пользовательские навыки, в том числе умение использовать видео- и фотосъемку, пользоваться системами мгновенных сообщений, навыки поиска в Интернете и базах данных с соблюдением этических и правовых норм использования ИКТ.

Общепедагогический компонент включает в себя деятельность педагога в имеющейся информационной среде учебного заведения, в том числе планирование и анализ учебного процесса; организация образовательного процесса, при которой учащиеся вместе с учителем ведут деятельность и достигают результатов в информационном пространстве образовательного учреждения; подготовка и проведение консультаций, обсуждений и т.д. с компьютерной поддержкой и другая образовательная деятельность с использованием коммуникационной среды. Кроме того, учитель должен уметь оценивать качество цифровых образовательных ресурсов и адекватно их использовать в соответствии с образовательными задачами. Требования к предметно-педагогическому компоненту зависят от той предметной области, в которой работает учитель. Этот компонент включает в себя знание информационных источников по своему предмету и умение качественно их использовать.

На пути реализации новых образовательных и профессиональных стандартов в области иноязычного образования уже многое сделано [1]. Впервые за многие годы в нашей стране созданы реальные *возможности* для освоения иностранного языка и иноязычной культуры в условиях отсутствия естественной среды за счет обогащения образовательного процесса *разнообразной ресурсной базой, включающей широкое использование инновационных ИКТ. Разработаны:*

- вариативные отечественные УМК нового поколения с их программно-методической и ресурсной поддержкой конкретных авторских коллективов, включающих российских и зарубежных авторов;

- сформулированы принципы реализации системно-деятельностного и коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам с учетом специфики каждого из них;

- в школах и вузах созданы специальные ресурсные центры, позволяющие проводить занятия ИЯ на качественно новом уровне,

- организована **разветвленная сеть** повышения квалификации педагогов на основе использования современных Интернет-ресурсов (так, издательством «Просвещение» систематически проводятся вебинары для учителей и учащихся, ежегодно проводятся научно-практические всероссийские и региональные семинары по актуальным вопросам преподавания иностранных языков, в том числе на основе использования современных ИКТ).

И тем не менее возникает вопрос о том, насколько учителя иностранных языков, уже имеющие определенную общепредметную подготовку и подготовку в области использования ИКТ за счет развития конкретных умений в рамках соответствующих университетских курсов, готовы эффективно реализовывать новые образовательные и профессиональные стандарты.

Собственная многолетняя практика обучения студентов – будущих учителей иностранного языка в рамках дисциплины специализации «Использование ИКТ в процессе обучения иностранным языкам» на факультете филологии, переводоведения и межкультурной коммуникации Дальневосточного государственного гуманитарного университета показывает, что для того, чтобы подготовить студентов к решению новых задач, необходимо совершенствовать условия успешной интеграции ИКТ в учебный процесс, что в дальнейшем должно привести к повышению уровня развития всех компонентов ИКТ компетентности специалиста. К главным условиям, на наш взгляд, относятся:

- создание информационной образовательной среды вуза или школы, которая представляет собой единую систему компьютерных средств, программного обеспечения, обучающих баз данных, электронных обучающих и методических ресурсов, виртуальных образовательных сред и других элементов, реализующих информационные процессы;

- непрерывный поиск и внедрение в учебный процесс качественно новых педагогических технологий, повышающих ИКТ компетенции как студентов, так и педагогов, обучающихся в системе непрерывного образования.

И если первое условие требует коллективных многолетних усилий всех преподавателей того или иного вуза или школы, то второе условие может быть выполнено в рамках конкретных авторских курсов. Так, подготовленный и упомянутый нами выше курс «Использование ИКТ в процессе обучения ИЯ» (www.itineft.blogspot.com) предлагает студентам для освоения такие актуальные темы, как: «Роль и дидактические возможности ИКТ в процессе обучения иностранным языкам», «Принципы критической оценки современных электронных образовательных ресурсов», «Существующие стандарты и форматы цифровых ресурсов в области обучения иностранным языкам», «Дидактические возможности и функции сервисов Веб 2.0 (блоги, подкасты, технологии вики), «Методические основы внедрения технологии веб-проектов и е-портфолио».

В рамках данных тем студенты получают не только знания, но и овладевают разнообразными практическими умениями, а именно:

- создавать тесты по лексике, грамматике по существующим веб-шаблонам или с помощью программ *HotPotatoes*, *Quia*;

- создавать творческие и поисковые заданий форматов *Hotlist*, *Multi-media Scrapbook*, *Treasure Hunt*, *WebQuest* для развития социокультурной компетенции;

- создавать свои собственные блоги, уметь включать в них другие социальные сервисы, обеспечивающие мультимедийную поддержку учебного процесса;

- подготовить основные этапы внедрения веб-проектов и е-портфолио в учебный процесс;

- использовать сервисы Веб 2.0 – подкасты, видеосервисы (*YouTube*), вики, микроблоги для развития навыков аудирования, говорения, письма;

- использовать коммуникационные технологии, в частности электронную почту, телеконференции, форумы, видеоконференции для развития собственной профессиональной компетентности.

Материалы курса ежегодно обновляются за счет знакомства с передовым зарубежным и отечественным опытом развития ИКТ компетенций в рамках различных учебных курсов, адресованных как студентам, так и практикующим педагогам.

Особую значимость для повышения ИКТ компетенций будущих учителей английского языка, с которыми мы работаем уже многие годы, имеют открытые для всех заинтересованных пользователей материалы дистанционного курса «Integrating the Internet into the English language classroom» (<http://legacy.lclark.edu/~krauss/usia/>) известного специалиста в данной области Майкла Краусса, а также материалы международного проекта «ИКТ для преподавателей иностранных языков», *ICT4LT*, (www.ict4lt.org).

На сайте проекта «ИКТ для преподавателей иностранных языков» (www.ict4lt.org) предлагаются модули трех уровней сложности – базовый, средний и продвинутый – для повышения квалификации педагогов английского языка в области ИКТ. Основные практические навыки ИКТ компетенции на этом сайте подробно описаны и классифицированы в соответствии с уровнем сложности и той или иной темой. Причем все темы для изучения практически ориентированы и базируются на изучении определенных программных или ресурсных средств: от базовых программ *Windows*, *Word*, *PowerPoint*, *Excel* и умения пользоваться электронной почтой, форумом, чатом до профессиональных программ, разработанных специально для преподавателей иностранных языков, и умения применять сервисы социального Интернета, конкордансы, электронные словари и энциклопедии в практике преподавания.

Известная международная ассоциация преподавателей английского языка TESOL (<http://www.tesol.org>) также предлагает разнообразные курсы для повышения квалификации преподавателей английского языка в области ИКТ. Для получения сертификата по ИКТ компетенции преподавателям можно пройти базовый *Certificate Foundation Course* и продвинутый *Certificate Completion Course* курсы, а также два любых специализированных курса, рассматривающих использование ИКТ для развития различных речевых навыков, для управления и администрирования учебным процессом, для создания учебных материалов и программ курсов, для реализации веб-проектов и т.д.

На сайте проекта *E-Consultants* <http://www.theconsultants-e.com/>, реализуемом Тринити Колледж (Великобритания) и Департаментом образования Каталонии (Испания), предлагается новый курс, при успешном прохождении которого преподаватели получают международный сертификат *Обучение языкам с помощью ИКТ* (*Certificate in Teaching Languages with Technology*).

В Российской Федерации также предлагается большое количество программ повышения квалификации педагогов в области ИКТ и подготовки

кадров для системы дистанционного обучения. Среди них программы Центра дистанционного образования «Эйдос» Московского Центра Интернет-образования (<http://www.eidos.ru/>), Центра Новосибирского Технического университета (<http://ido.nstu.ru/>), и многие другие. Предлагаемые программы представлены в основном двумя ступенями: «Базовые ИК компетенции педагогических кадров» и «Профессиональные ИК компетенции педагогических кадров».

В последние годы широкую известность среди преподавателей иностранных языков получили учебные курсы «ИКТ в преподавании иностранных языков» и «Интеграция мобильных технологий в преподавание иностранных языков», разработанные под руководством профессора кафедры теории и методики обучения иностранным языкам факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова С.В. Титовой. Содержание курсов представлено на созданном С.В. Титовой образовательном сайте «Learning and Teaching with the Web» (<http://titova.ffl.msu.ru/>).

Необходимо отметить всевозрастающий интерес педагогов к возможностям мобильного обучения иностранным языкам, лидером разработки которого в России является группа исследователей под руководством С.В. Титовой. В настоящее время ими реализуется один из международных проектов по мобильному обучению под названием «Мобильное обучение в языковой аудитории: теория и практика», в котором участвуют с российской стороны преподаватели и студенты факультета иностранных языков и регионоведения МГУ, а с норвежской стороны – технологический факультет Университета Сор-Тронделаг. Результаты проекта представлены на сайте «Learning and Teaching with the Web» (<http://titova.ffl.msu.ru/>).

Как уже было сказано ранее, разрабатываемый нами курс об использовании ИКТ в обучении иностранным языкам ежегодно пополняется новыми материалами. Так, в текущем учебном году он пополнился двумя учебными модулями. Один из них – модуль о технологиях мобильного обучения, который имеет своей целью помочь будущим педагогам повысить эффективность и оптимизировать процесс обучения иностранным языкам за счет использования мобильных средств связи. В рамках данного модуля студенты осваивают дидактический потенциал мобильных устройств, а именно обучающие возможности видеокамеры, диктофона, справочных приложений (словари, энциклопедии, переводчики), учатся пользоваться мобильными коммуникативными приложениями в проектной деятельности (инструментами Google, социальными сетями, блогами, подкастами, электронными журналами и книгами), апробируют и далее самостоятельно создают мобильные онлайн тестовые задания и тренировочные упражнения. В текущем учебном году студенты апробировали в ходе своей педагогической практики в школах Хабаровского края такие мобильные приложения для изучения иностранных языков, как BUSUU, DUOLINGO, MEMRISE, MANGO. Практика показала, что большинство обучаемых технически и психологически готовы к широкому использо-

ванию мобильных устройств для овладения иностранными языками и видят в них большое будущее.

Другой модуль, осваиваемый студентами в нашем обновленном курсе по использованию ИКТ в обучении иностранным языкам, связан с ролью сетевых сообществ учителей, которые представляют собой новую форму организации профессиональной деятельности в сети. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет как начинающим, так и более опытным учителям, живущим в нашей стране и за рубежом, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовать себя и повышать свой профессиональный уровень. Как показала практика, сетевые педагогические сообщества обеспечивают широкую методическую поддержку педагогов, в том числе в области ИКТ. Сетевые сообщества предоставляют возможность организации таких форм деятельности, как: обучающий семинар, виртуальная конференция, конкурс, «Мастерская» или мастер-класс, фестиваль проектов, телеконференция и другие.

В России в настоящее время успешно действует целый ряд виртуальных объединений учителей предметников. К наиболее крупным и известным сетевым сообществам учителей относятся такие, как:

- Сетевое объединение учителей «Педсовет.org» (pedsovet.org). Это всероссийское объединение сформировалось в результате десятилетнего проведения Всероссийского @вгустовского Интернет-педсовета. Педсовет.org является непрерывно обновляемым в течение года информационным ресурсом, посвященным обсуждению широкого круга вопросов, относящихся к сфере образования. Число участников данного объединения непрерывно увеличивается, т.к. у учителей из разных городов и сел есть потребность поделиться своим опытом работы, обсудить волнующие их вопросы.

- Сеть творческих учителей (Innovative Teachers Network) представлена на портале <http://www.it-n.ru/>. Портал создан при поддержке корпорации Microsoft для того, чтобы дать возможность учителям внутри своей страны и за ее пределами общаться и обмениваться информацией и материалами по использованию информационных и коммуникационных технологий в образовании. На сайт портала данного объединения ежедневно загружается около 200 материалов, и лишь около 15 % из которых публикуется. На данном портале впервые в российском образовательном Интернете была создана и реализована система открытой общественной профессиональной экспертизы – наиболее действенная на сегодняшний день форма обсуждения методических разработок педагогов.

- Сетевое объединение «Открытый класс» <http://www.openclass.ru/>. Целями объединения являются: поддержка процессов информатизации школ и профессионального развития педагогов; широкое распространение электронных образовательных ресурсов; массовое внедрение методик использования ЭОР; модернизации системы методической поддержки информатизации образования. Суточная посещаемость сайта «Открытый класс» состав-

ляет в рабочие дни 25–35 тысяч посетителей, а количество просмотренных страниц устойчиво превышает 100 тысяч в сутки.

Среди специализированных сетевых объединений, созданных для учителей иностранных языков, в частности для учителей английского языка, широко известен портал «ELTRussia» (<http://www.eltrussia.ru/>). Данный портал представляет Национальную ассоциацию учителей английского языка России «NATE» и дает возможность быть в курсе всех главных событий, касающихся иноязычного образования. На портале представлено более 10 рубрик, включающих регулярную публикацию профессионального бюллетеня для учителей «Umbrella» (более 60 выпусков); помощь в организации локальных профессиональных объединений, организации конференций и семинаров, разнообразных российских и международных проектов. Отдельные рубрики посвящены вопросам тестирования и оценки уровня владения иностранным языком, а также вопросам интеграции современных информационных и коммуникационных ресурсов в процесс обучения иностранным языкам.

Существенную помощь в координации усилий по модернизации языкового образования в России оказывают региональные объединения учителей. Так, преподаватели английского языка Дальневосточного округа России уже около 20 лет объединены в ДВОПАЯЗ (Дальневосточное Объединение преподавателей английского языка) и имеют свой сетевой ресурс в виде сайта [www <http://feelta.wl.dvfu.ru/>](http://feelta.wl.dvfu.ru/). С помощью этого ресурса будущие и действующие учителя английского языка Дальнего Востока имеют возможность получать информацию о главных событиях, касающихся преподавания английского языка в школах, колледжах, вузах данного региона, а также информацию о возможностях профессионального роста.

Таким образом, знакомство будущих педагогов с существующими сетевыми профессиональными сообществами позволяет не только узнать о новых материалах и методиках преподавания своего предмета, но и обеспечивает вхождение во всероссийское и международное сообщество новаторов в образовании.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что постоянное обновление материалов созданного нами авторского курса «Использовании ИКТ в обучении иностранным языкам» позволяет значительно повысить уровень ИКТ компетентности будущих учителей иностранных языков как за счет полученных новых знаний о современных ИКТ технологиях, так и за счет умений использовать данные технологии в процессе образования и самообразования.

Электронные ресурсы

1. Буланкина, Н.Е. Современные тенденции развития иноязычного образования. Интернет-издание для учителя. «Просвещение-иностраные языки» (№ 14 Зима 2014/2015).- Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2015/01/temporarytrend-foreineducation/>

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"». - Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.htm>

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). - Режим доступа: www.rg.ru/2012/06/21/obrsadart-dok.html

**КОММУНИКАТИВНО-ТЕАТРАЛЬНЫЙ МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**
(из опыта работы в «Форум-театре» со студентами-германистами)

Неупокоева Анастасия Валерьевна
доцент кафедры романо-германской
филологии и межкультурной
коммуникации (pertschuk@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В современной методике преподавания иностранных языков отсутствует единый универсальный метод. В этой связи необходимым представляется сочетание различных методик в зависимости от *целей, условий обучения и других факторов*.

В последние десятилетия традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставлять коммуникативные и интенсивные методы. Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик [7, с. 48].

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит *деятельностный характер*, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

По мнению Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую

цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только *цель*, но и *средство*, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено» [8, с. 47].

Коммуникативный метод способствует развитию основных языковых навыков – от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Осваивание грамматики в то же время происходит в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, языковые выражения и только потом начинает разбираться в грамматически правильном оформлении речи. Таким образом, перед педагогом ставится цель – научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

На уроках иностранного языка учитель создает ситуации, в которых студенты общаются друг с другом в парах или в группах. Это делает урок более разнообразным. Работая в группе, учащиеся проявляют речевую самостоятельность. Они помогают друг другу успешно корректировать высказывания собеседников. Многие из этих упражнений относятся к *коммуникативно-театральным технологиям* обучения иностранному языку.

Под театральными технологиями понимается совокупность театральных приемов, применяемых в образовательной сфере деятельности для выполнения и управления этой деятельностью в соответствии с планируемыми результатами, это формы, методы, способы, приемы в процессе обучения иностранному языку [4, с. 96].

В своих исследованиях В.М. Букатов [2] и А.П. Ершова [6] пришли к выводу, что необходимо включать театральные формы, средства, приемы, активизирующие процесс коллективного познавательного творчества в любой урок, в любой учебный материал. Обучение с использованием элементов театральных технологий меняет форму образовательного процесса, степень активности его участников, методы освоения предметов и способы межличностного взаимодействия преподавателей и студентов. «Инновационная парадигма и сопутствующая ей трансформация процесса обучения обеспечивают сочетание глубокого, детального изучения предмета с легкостью процесса усвоения материала» [3, с. 32].

Привлечение театральной педагогики при обучении иностранному языку включает в себя усиление мотивации, предполагает интенсивную коммуникативную деятельность, которая интересна в равной степени обучающимся и педагогу, и активизацию творческих способностей.

Театральный проект, несомненно, помогает развить *языковую компетенцию*. Участвуя в спектакле, студенты слушают, понимают друг друга, общаются. А ведь диалог – один из самых важных и сложных видов речевой деятельности. Именно поэтому любая дополнительная возможность в практике диалога может быть полезна при изучении иностранного языка. Ведь сценическое действие помогает понять смысл происходящего, и в результате у зрителей развивается языковая догадка. Сцена также приучает участников к четкой, правильно оформленной фонетической и грамматической речи [4, с. 98].

К коммуникативно-театральным приемам на уроках иностранного языка наряду с постановкой спектакля относятся также интервью, такшоу, всевозможные ролевые игры [10, с. 9–12].

Уроки, связанные с привлечением театральных средств, атрибутов и их элементов, служат для изучения, закрепления и обобщения программного материала. Театрализованные уроки привлекательны тем, что вносят в ученические будни атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяют проявить свою инициативу, способствуют выработке у них чувства взаимопомощи, коммуникативных умений.

Совершенно новой коммуникативно-театральной методикой обучения иностранному языку является «Форум-театр», который вбирает в себя элементы классического театра и театра импровизации.

Основоположником техники форум-театра является бразильский режиссер Августо Боаль, создатель Народного Театра Угнетенных. Главной темой его спектаклей стала ситуация конфликта и угнетения. Суть представления заключается в совместном со зрителями поиске решения проблемы или выхода из сложной жизненной [9]

Основная идея форум-театра – показать людям необходимость участия каждого человека в построении лучшего будущего, объяснить людям, что в большинстве случаев улучшение их жизни и изменение социальной ситуации в стране зависит от них самих. В настоящее время данный метод успешно применяется в работе с детьми и молодежью, представителями самых разных социальных слоев и профессиональных сообществ, а также как интерактивная методика при обучении иностранному языку [5]. Таким примером служит молодежная творческая организация «Форум-театр» на немецком отделении при ДВГГУ в г. Хабаровске, которая является *единственной* активной группой, работающей по этой методике на Дальнем Востоке уже на протяжении 10 лет.

Представляющий собой форму внеклассной работы со студентами Форум-театр успешно реализует себя и как коммуникативно-театральная методика обучения иностранному языку, поскольку студенты проводят спектакли и мастер-классы также на немецком языке.

Отличительной чертой Форум-театра в Хабаровске является активное участие стажеров и преподавателей из Германии при постановке спектаклей, в основе которых лежит межкультурный конфликт из личного опыта.

Молодежная творческая организация «Форум-театр» решает следующие *социальные задачи*:

- проработать и проанализировать сценическую постановку конфликтной ситуации, что способствует приобретению опыта проявления личной инициативы;
- развить творческие и сценические навыки участников форум-театра;
- предупредить попадание человека в проблемные ситуации;

– помочь угнетенному человеку найти выход из тяжелого положения, увидеть новые пути решения проблемы.

Основные принципы методики форум-театра:

– зритель превращается из пассивного потребителя в активного со-участника всего происходящего;

– зритель активен;

– форум-театр – театр непрофессиональных актеров;

– сюжет сценок – реальная ситуация из жизни самих актеров.

Несомненно, подготовка и проведение спектаклей для форум-театра на немецком языке имеет *дидактический характер*. Для рассмотрения универсальных и специфических положений театральной методики А.И. Атарщикова [1] предлагает воспользоваться перечнем общих дидактических принципов обучения.

Таким образом, в постановочном процессе на репетициях форум-театра, прежде всего, задействован дидактический принцип активности.

Принцип активности предполагает напряженность психических процессов обучаемого (внимания, мышления, памяти и воли) во время репетиционного процесса. С текстом в руках участники форум-театра приступают к репетиции. В процессе самих «мизансценических проб» достигается более глубокое, точное понимание текста, а также его усвоение. Но в наибольшей степени принцип активности реализуется в стадии «форум», где происходит поиск решения конфликта и зрители активно включаются в театральное представление. Это в свою очередь требует от участников форум-театра напряжения всех психических процессов, необходимых для импровизации, и особой активности.

В ходе работы над мизансценическим решением педагогу необходимо отказаться от постоянного исправления грамматических или произносительных ошибок, но в то же время следует вести учет таковых, записывая или внося в текст соответствующие пометки, с целью провести работу над устранением этих ошибок в удобный момент. Подобный сдержанный или сдерживаемый, пассивный характер контроля соответствует дидактическому принципу аппроксимации.

Принцип аппроксимации состоит в том, что преподаватель в оценке деятельности учащихся игнорирует ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникативного акта речи, что создает благоприятную обстановку в учебной аудитории, устраняет боязнь ошибки [1, с. 205]. Положительный эмоциональный настрой крайне важен и в театре, и в любом виде деятельности, в том числе обучающей.

Принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности требует такой организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивала бы гармоничное формирование *умений и навыков* основных видов речевой деятельности [1, с. 206].

В ходе репетиционного процесса происходит постоянное взаимодействие разнообразных видов речевой деятельности. При этом ставится цель не

только совершенствования актов речевой деятельности, основных (говорение, аудирование) и вспомогательных (перевод), следует также учитывать специфику сценической речи, ее особую направленность (не только по отношению к партнеру, но и к зрителю). Коммуникантами в театральном пространстве являются не только артисты (на сцене), но и зрители (в зале), а следовательно важно достижение соответствующего акустико-артикуляторного качества звукового текста. Занятия над развитием техники голосообразования и дыхания, сценическим движением и хореографией в ходе театрально-педагогической практики, целенаправленные, регулярные, дают возможность развития сценической речи, координации речи и движения.

Принцип интенсивности тесно связан с оптимизацией учебного процесса и предполагает использование различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности...) [1, с. 207]. Принцип интенсификации реализует себя в форум-театре в частности за счет разнообразных коммуникативных игр, которые проводит педагог со студентами на репетициях для тренировки неподготовленной речи актеров в импровизации.

Принцип коммуникативности предъявляет к организации обучения такие требования, согласно которым обучение происходит в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним, и предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в единстве [1, с. 208].

Принцип *коммуникативности* в театрально-педагогическом ролевом процессе также, как и в любом другом обучающем процессе, предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение учащихся в общую деятельность. Поскольку темой спектаклей в форум-театре являются конфликтные ситуации, с которыми участники форум-театра непосредственно сталкивались в реальной жизни, разыгрываемые мизансцены представляют собой живой диалог. Таким образом, студентам предоставляется дополнительная возможность для практики своей речевой деятельности на иностранном языке.

Принцип комплексности и дифференцированности отражает тесную взаимосвязь фонетики, лексики, грамматики и аудирования, говорения, чтения, письма... и «реализуется в параллельном усвоении произношения, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения и письма с самого начала обучения»... [1, с. 209].

Занятия в рамках театральной методики носят тот самый комплексный характер, когда в практической деятельности артистов-студентов активизируются межаспектные связи. Бесспорно, процесс «театрализации» не может заменить германисту базового филологического образования. В данном случае речь идет о развитии, *языковом совершенствовании в рамках учебно-*

языковой практики театрального направления. В ходе роявляса театрализации активизируются межаспектные (фонетика, грамматика...), междисциплинарные (лингвистика, литературоведение, история, философия...) связи в процессе образования, обучения и воспитания. Тренируется подготовленная и неподготовленная речь на немецком языке.

Следует также подчеркнуть, что участие в организации «Форум-театр-Хабаровск» при ДВГГУ способствует формированию основных общекультурных компетенций будущих лингвистов, переводчиков и специалистов по межкультурному общению. Благодаря форум-театру студенты учатся:

- ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей;
- уважать своеобразие иноязычной культуры;
- работать в коллективе, проявлять уважение к людям;
- занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях;
- демонстрировать готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и гуманизма.

Поскольку зрителями форум-театра выступают также школьники, на своих выступлениях участники приобретают педагогический опыт. Особенно в настоящее время, когда число часов по прохождению практики в средних образовательных учреждениях по программе «Бакалавриат» значительно сокращено, роль форум-театра в формировании и апробации педагогических навыков общения со школьниками только возрастает.

Тренировка памяти, слухового восприятия, мышления, воображения, опыт публичного выступления – это и есть кардинальный путь развития иноязычных способностей. Кроме того, форум-театр дает своим участникам.

Библиографический список

1. Атарщикова, А.И. Что такое театральная методика обучения иностранным языкам и существует ли она? (о принципах обучения в рамках театральной методики) / А.И. Атарщикова // VIII Научно-практическая конференция. Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам: материалы. – СПб., 2008. – С. 202–211.

2. Букатов, В.М. Театральные технологии в гуманизации роявляса обучения школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.М. Букатов. – М., 2001. – 376 с.

3. Гордин, В.Э. Театральные технологии в обучении менеджменту в вузе / В.Э. Гордин, Е.В. Корчагина // Высшее образование в России. – М., 2010. – № 10. – С. 32.

4. Грицан, И.М. Театральные средства как один из эффективных способов обучения иностранным языкам (статья) / И.М. Грицан // Материали за 4-а международна научна практична конференция. – София, «Динамика изследвания-2008». – Филологични науки. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – Т. 15. – 96 с.

5. Еделева, Е. Форум-театр. Интерактивная техника групповой работы / Е. Еделева // Интернет-ресурс: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401509> [Дата обращения: 18.01.2015]
6. Ершов, П.М. Режиссура как практическая психология / П.М. Ершов. – М., 2010.
7. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
8. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.
9. Boal A. Legislative theatre: Using performance to make politics / A. Boal. – London and New York, 1998.
10. Reichmann M. Theater im Deutschunterricht – Theorie und Praxis / M. Reichmann. – Grim Verlag. – 2007. – 13 S.

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В КОНТЕКСТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Подольская Оксана Симоновна
доцент кафедры методики
и иностранных языков (oxanav2702@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В связи с изменением характера коммуникаций, а информационная цивилизация строит социум по правилам, отличным от технологической цивилизации, происходят существенные изменения в языке, в его организации. И на первый план выходят проблемы функционирования языка в обществе, различные аспекты употребления языка как инструмента человеческой коммуникации, изучение способов отражения языком изменений в общественном сознании, в жизни общества, смены культурных и социальных ценностей, иными словами, проблемы актуального использования языка в современном обществе.

Язык фиксирует происходящие существенные изменения, неустойчивость и мимолетность каждого состояния элемента действительности, становится непосредственным объектом описания социальной реальности, создавая целостную, упорядоченную и одновременно подвижную, открытую изменениям языковую картину мира, точнее – его словесное измерение, в котором люди живут и которому принадлежат. М. Хайдеггер называет язык «домом бытия», а Г. Гадамер – «местом встречи человека с миром».

Что же такое «языковая картина мира», как она соотносится с национальной культурой и как меняется? И меняется ли вообще?

Понятие «картина мира» сегодня воспринимают чаще в гуманитарном контексте, но впервые его выдвинули физики в конце XIX–XX века. Имелась в виду система самых общих физических представлений об устройстве мира, сложившихся в науке: система ключевых, базовых понятий, из которых дедуктивно выводятся научные законы, понятия и связи.

Понятие «картина мира» строится на изучении представлений человека о мире. Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – результат переработки информации о среде и человеке.

Явления и предметы внешнего мира представлены в человеческом сознании в форме внутреннего образа. По мнению А.Н. Леонтьева, существует особое «пятое квазиизмерение», в котором представлена человеку окружающая его действительность: это – «смысловое поле», система значений. Тогда картина мира – это система образов.

М. Хайдеггер писал, что при слове «картина» мы думаем, прежде всего, об отображении чего-либо, «картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина».

Базовые представления, лежащие в основе языковой картины мира, входят в значения слов в неявном виде, носитель языка принимает их на веру, не задумываясь. Пользуясь словами, в которых есть и неявные смыслы, человек, сам того не замечая, принимает заключенный в них взгляд на мир. Например, для любого очевидно разделение жизни человека на эмоциональную и интеллектуальную; первая привычно связывается с сердцем, а вторая – с головой: «доброе сердце», «светлая голова». Когда человек что-то сильно переживает, он хватается за сердце, что вряд ли будет делать, решая математическую задачу; но в любом случае ему не придет в голову держаться за печень. Между тем в других культурах связи могут устанавливаться совершенно иначе, и носители языка многих африканских языков скажут, не задумываясь: «добрая, умная печень».

Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру.

В русской картине мира особое место занимают отношения между людьми. Множество слов передают самые тонкие оттенки отношений, которым часто нет прямого эквивалента в других языках. Например, среди ласкательных обращений выделяется слово «родной, родная», которое в этом качестве не фиксирует кровного родства или свойства, но лишь душевную, эмоциональную близость. В русском языке, в отличие от других, родным можно стать. Вдобавок слово предполагает не только личное отношение говорящего, но и ответное чувство. Ни в одном европейском языке за пределами славянских нет такого обилия обращений, будто навязывающих чужому человеку отношения кровного родства: мамаша, братишка, дяденька, тетенька и т.д. Тем самым на чужого как бы не всерьез, но все же возлагают обязанно-

сти человека близкого, обезоруживая его на пустом месте возникающей доверительностью родственных отношений. Этому посягательству на личное пространство жизни часто пытаются сопротивляться («Какая я тебе мамаша!»).

Трудно перевести на другой язык русский «попрек», «попрекать» – когда человек, сделавший другому что-то хорошее, потом напоминает об этом, требуя не столько материальной расплаты, сколько ясно выраженной благодарности. В нашей культуре это большой проступок, почти преступление, так как считается, что хороший поступок должен совершаться тихо и не предполагает никакой награды или благодарности.

Нет в английском, французском, немецком языках и точного эквивалента понятию «обида» – обычно это слово переводят как «оскорбление», но на самом деле «обида» апеллирует к справедливости, тогда как «оскорбление» – к чести, это разные концепты. С трудом поддаются переводу слова «совестно», «неудобно», наделенные развитой в русском языке семантикой щепетильности.

В русской картине мира очень важна идея непредсказуемости и невозможности управлять будущим. Огромное количество языковых средств позволяют описывать жизнь человека как какой-то таинственный (природный) процесс. В результате создается представление, что человек не сам действует, а с ним нечто происходит. А мы, как замечает Анна Вежбицкая, только оглядываемся вокруг и разводим руками: так сложилось (вышло, получилось, случилось). Мы досадуем: вот угораздило! – или радуемся: повезло. А попав в затруднительное положение, надеемся, что как-нибудь обрзается.

На благоприятное стечение обстоятельств надеются люди многих культур: именно вера в удачу лежит в осрояв американской цивилизации. Специфика русского мироощущения сконцентрирована в знаменитом русском авось (надо сказать, что как раз это слово в современной речи употребляется редко и обычно с оттенком самоиронии). О человеке, который покупает лотерейный билет, не говорят, что он действует на авось. Так скорее скажут о человеке, который не чинит крышу, готовую обвалиться, или строит атомную станцию без надлежащей системы защиты: «Авось ничего». Вопреки разуму он надеется, что ничего плохого не случится – что обойдется или пронесет.

Поразительно богатство языковых средств, помогающих человеку снять с себя ответственность за собственные действия: достаточно сказать «мне не работается» вместо «я не работаю» или «меня не будет завтра на работе» вместо «я не приду завтра на работу», употребить слово «постараюсь» вместо «сделаю», «не успел» вместо «не сделал». Целый пласт слов и «безличных» синтаксических конструкций, в которых они употребляются, содержит идею, что с человеком нечто происходит как бы само собой и не стоит прилагать усилия, чтобы нечто сделать, ведь в конечном счете, от нас ничего не зависит.

Очень распространена конструкция с дательным падежом субъекта: «<мне> удалось, привелось, довелось, пришлось, случилось, посчастливилось, повезло», или имя в родительном падеже с предлогом «у» – «<у меня> не получилось, не вышло, не сложилось».

Когда человек не сделал того, что от него ждали, он может воспользоваться изящной формулой «не успел», Конечно, не успел – совсем другое дело, чем забыл! Говоря «Я не успел», человек перекладывает ответственность за несовершенство действия на внешние обстоятельства (недостаток времени), одновременно намекая на то, что прилагал усилия в этом направлении.

Таким образом, мы видим, что языковая картина мира отражает рмую суть, сердцевину национальной культуры.

Язык, конечно, меняется, и языковая картина мира меняется тоже, но это происходит намного медленнее и незаметнее для невооруженного глаза, чем принято думать.

Вместе с тем, в языке, как и в языковой картине мира, идут постоянные сдвиги, порой незаметные, порой очень глубокие и существенные: это – иностранные заимствования, резкое падение культуры речи, особенно видное у политических деятелей, падение всеобщей грамотности, особенно осязаемое во всех печатных изданиях, нецензурные выражения, звучащие отовсюду, включая телевидение, книги, периодику.

Но большинство лингвистов считают, что заимствования из иностранных языков, в основном английского, связаны прежде всего с необходимостью как-то называть реалии, которых прежде не было: так множество новых слов пришло в русский язык из голландского и немецкого, когда Петр I впервые в русской истории начал строить у нас современные по тем временам корабли. Так пришла в русский язык группа слов, связанных с футболом, когда мы заимствовали саму игру. Так сегодня многие искренне удивятся тому, что 20 лет назад в русском языке просто не было слова «грант» (соответственно и самих грантов тоже практически не было). Эти заимствования никак не меняют языковую картину мира и засоряют язык не более чем сами обозначаемые ими явления и предметы. Какова будет дальнейшая судьба этих заимствований? Многие из них приживутся, как прижилось слово «грант». Некоторые будут вытеснены или потеснены русскими аналогами: с начала прошлого века перестали смущать кого бы то ни было слова «пенальти» и «аут», слова «голкипер», «бек», «хавбек» были заменены «вратарем», «защитником» и «полузащитником».

Что же касается падения культуры речи, и особенно у политических деятелей, судить мы никак не можем: невозможно сравнить речь, прочитанную по бумажке, со свободной устной речью. Да и речь остальных российских граждан явно стала менее формальна в определенных ситуациях.

Язык всегда делился на много разных подсистем, которые функционировали каждая в своей сфере. Любой человек в принципе владеет несколькими языками и легко переходит с одного на другой в разных ситуациях. На одном языке он обсуждает с коллегами профессиональную проблему; на другом ругает сына за двойку; на третьем говорит с гостями; на четвертом клянет хулиганов, поцарапавших его машину. И ученые считают, что дело здесь не в «порче» языка, а в «порче нравов».

Картина мира меняется постоянно, сдвиги происходят и накапливаются десятилетиями, особенно много их произошло за последние два века XIX и XX, особенно в бытовом языке. Меняется один фрагмент, потом другого, и мы даже не замечаем, что у картины появляется новое «выражение лица». Например, в европейских культурах, весь XIX в. Выходивших из своего крестьянского прошлого, значительно изменилось самосознание носителей языка, их представление о ценности тех или иных качеств личности. Прежде гордость считалась одним из смертных грехов, и еще Чехов, когда какая-то дама назвала его гордым писателем, ответил ей, что горды только индюки. Правда, позже он требовал от всех «высокой человеческой гордости» – тем самым зафиксировав сдвиг в значении слова от высокомерия и надменности к чувству собственного достоинства.

И если в средние века говорили гордые рыцари, то говорили не о гордости, а о чести – это совсем разные вещи. В польской культуре, где честь занимает огромное ключевое место, она обозначается заимствованным словом «honor» – гонор. Мы это слово в свою очередь заимствовали у поляков, но накрепко связали с высокомерием и надменностью – именно как польской модели поведения.

Много подобных заимствований мы наделили иным смыслом, вписав в свою картину мира. Например, французский «кураж», исходно означавший храбрость, бесстрашие, мы вписали в контекст безудержного, безоглядного разгула. Еще интереснее судьба слова «деликатный»; во французском оно значит всего лишь «мягкий, тонкий» и касается чего угодно. Поначалу так было и у нас, его часто употребляли по отношению к еде и с тех пор остались «деликатесы». Потом слово вписалось в ключевую для русской картины мира сферу человеческих отношений и стало означать стремление не обидеть, не задеть чувства другого человека. Сейчас на наших глазах произошло вторичное заимствование того же слова: реклама говорит о «деликатной стирке». Вот такие заимствования, размывающие значения, важные для нашего языка, нашей системы ценностей, считаются весьма неудачными и вредными.

Многие перемены происходят на наших глазах. Например, выражение «карьерный рост», которое сегодня звучит вполне нейтрально, не было еще каких-нибудь 20 лет назад. Нейтральных слов «карьер» было только два: карьер для лошади и песчаный карьер; все остальное принадлежало понятию «карьерист, карьеризм» и было сугубо отрицательно. А поскольку слово «рост» окрашено положительно, такое словосочетание было совершенно невозможно.

Но порой новые времена приносят заимствования не слов, которые можно «переварить» в соответствии с собственными представлениями, а сами представления, фрагменты иной картины мира. Например, реклама призывает: Наслаждайтесь! Фруктами, отдыхом за границей, новыми ботинками или новым матрасом, или – фантастическая новость для русского языка! – просто «наслаждайтесь с кока-колой»!

Или так: «Наполни день приключениями!» – это из рекламы автомобиля. Что это значит? Что с утра машина не заведется, потом я застряну в пробке, потом меня «подрежут», сомнут мне крыло, и принесет мне это приключение соблазнительная блондинка за рулем другой машины? В американской картине мира «приключение» – что-то забавное, неожиданное, но приятное, родственное тому, что означает непере译имый на русский язык «фан». В русском языке «приключения» тоже не лишены неожиданности и соблазна для решительного, любопытного человека, это что-то интересное (есть еще до революции основанная серия книг «Библиотека приключений»), но достаточно рискованное и связанное обычно с какими-то неприятностями. Вряд ли стоит пожелать себе день, полный приключений.

Таким образом, человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. Последний и определяет специфические особенности носителей языка на всех его уровнях.

Языковая картина мира отображает специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, условия его существования. Следовательно, при формировании качеств коммуникативной компетенции необходимо учитывать изменения, которые происходят в нашем обществе и находят свое место в языке, так как каждый конкретный язык представляет собой самобытную систему, которая накладывает свой отпечаток на сознание носителей и формирует их картину мира.

Библиографический список

1. Антонов, В.И. Язык в зеркале этносоциологии и культурологии / В.И. Антонов // Проблемы теоретической социологии. – СПб., 2003.
2. Бляхер, Л.Е. Нестабильные социальные состояния / Л.Е. Бляхер. – М., РОССПЭН, 2005. – 207 с.
3. Вержбицкая, Н. Язык. Культура. Познание / Н. Вержбицкая. – М., 1996. – 416 с.
4. Гак, В.Г. Человек в языке / В.Г. Гак // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. – М., 1999.
5. Смирнов, С.А. Путь в структурах повседневности / С.А. Смирнов // Человек. – 2004. – № 6. – С. 23–34.
6. Степин, В.С. Российская ментальность и рыночные преобразования / В.С. Степин // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Научные записки и очерки. – М.: Ин-т экономич. Стратегий, 2008. – С. 143–166.
7. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления. – М., 1993. – С. 41–63.

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Ань Лишэн
старший преподаватель кафедры иностранных
языков и методики (anlisheng@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Процесс преподавания иностранного языка предполагает не только, и не столько процесс формирования определенных языковых компетенций, но и знакомство с элементами культуры страны, язык, которой осваивается учащимися. Преподавание языка и культуры должно рассматриваться как единый и неделимый процесс, составные элементы которого находятся в тесной взаимосвязи.

С каждым годом все большее количество иностранцев начинают изучать китайский язык, ежегодно увеличивается число открываемых по всему миру Институтов и Классов Конфуция, все большее количество учебных заведений запускают программы по изучению китайского языка. Эти процессы делают еще более актуальной и значимой необходимость анализа используемых методик преподавания китайского языка, применяемых в этих учебных заведениях. Зачастую во вновь открываемых учебных заведениях преподаватели китайского языка ставят задачу обучить определенному перечню лексико-грамматических единиц, разграниченных по определенным тематическим группам.

В целях повышения эффективности обучения китайскому языку, преподаватель должен, четко придерживаясь установленных учебных задач, цели и содержания учебного процесса, передавать знания учащимся об истории, культуре, национальных традициях и обычаях, лексико-фразеологическом фонде китайского языка и т.п. Необходимо четко следовать принципу неразрывной связи между процессом преподавания языка и культуры, на деле сочетая теоретические знания и практические умения, ненавязчивым образом знакомить учащихся с основными элементами китайской традиционной культуры.

1. Роль принципа погружения в культуру в процессе преподавания иностранного языка

Как уже отмечалось выше, язык и культура находятся в тесном взаимодействии, так как язык является неотъемлемой частью культуры, ее носителем, его основой. Человек, не в достаточной степени усвоивший код социокультурного взаимодействия иноязычного социума, неизбежно столкнется с коммуникативными неудачами [1, с. 39–40]. В этой связи в процессе преподавания иностранного языка весьма важным представляется введение культуроориентированного компонента в содержание учебного материала, позво-

ляющего постепенно формировать фоновые знания у учащихся. Эта составляющая учебного процесса естественным образом будет содействовать учащимся в изучении нового лексического материала, позволит задействовать его надлежащим образом в процессе общения на китайском языке. Китайская цивилизация обладает славной многовековой историей, глубокой и многогранной культурой, поэтому глубокое погружение в мир китайской литературы, истории, нравов и обычаев народов, населяющих эту страну, является весьма значимой задачей. В процессе обучения китайскому языку преподавателям необходимо целенаправленно делать упор на эту составную часть учебного материала, стимулируя интерес к изучению языка, повышая уровень сформированности коммуникативных навыков в условиях иноязычного общения.

2. *При формировании межкультурных компетенций в процессе обучения иностранных языков необходимо придерживаться следующих принципов:*

а) *принцип своевременности*, который предполагает обучение культууроориентированной составляющей обучения в тесной взаимосвязи с языковой компонентой учебного материала. Так, например, в процессе обучения китайской иероглифике необходимо знакомить учащихся с историей создания и развития китайского письма, изучая новый лексический материал, формировать представления обучаемых о богатейшем фразеологическом фонде китайского языка;

б) *принцип соразмерности*, который заключается в понимании того, что обучение элементам иноязычной культуры не выполняет главенствующую роль в процессе обучения иностранным языкам. Нельзя превращать занятие по китайскому языку в уроки по истории культуры Китая. Чрезмерное освещение вопросов культурного компонента обучения на занятиях по иностранному языку может не столько содействовать процессу изучения языка, сколько его замедлить и усложнить;

в) *принцип поступательности* постулирует отбор культууроориентированного материала, который бы соответствовал уровню языковой компетенции учащихся, учитывал способность учащихся воспринимать и овладевать изучаемым материалом. Руководствуясь этим принципом, процесс изучения культууроориентированного учебного материала планируется поэтапно – от малого к большому, от простого к сложному. В противном случае, неправильно выстроенная последовательность презентации материала без учета принципа последовательности приведет к тому, что учащиеся будут не способны усвоить материал, что, в свою очередь, приведет к снижению интереса к обучению;

г) *принцип практической направленности*. Процесс знакомства с элементами культуры страны изучаемого языка не только выполняет вспомогательную роль, но и позволяет формировать и развивать межъязыковую компетенцию у учащихся. Студенты должны научиться применять полученные

знания о культуре страны изучаемого языка непосредственно в процессе общения на иностранном языке.

д) *принцип универсальности*. Основными особенностями культуры является ее вариативность, неоднородность составляющих ее компонентов. Принцип универсальности указывает на необходимость отбора таких сведений о культуре страны, которые в большей степени отражают основные особенности культурных традиций и обычаев страны изучаемого языка, а также предполагает выделение наиболее стереотипных и универсальных представлений об окружающей действительности, ценностных ориентиров, стиля жизни, свойственных подавляющему большинству населения страны изучаемого языка [3, с. 101–102].

3. *Методы презентации сведений о китайской культуре на занятиях китайского языка:*

а) погружение в китайскую культуру на занятиях по китайскому языку. На каждом этапе обучения китайскому языку необходимо знакомить учащихся с информацией культурологического плана, соответствующей основной теме уроков. При обучении китайской иероглифике японские и корейские студенты испытывают меньшие затруднения по сравнению с европейцами и американцами. Обучая студентов начертанию китайских иероглифов, необходимо им рассказывать об истории возникновения и развития китайской идеографической письменности, рассматривать основные устойчивые комбинации черт (ключи), учить выделять в иероглифах ключи-фонетики и ключи-детерминативы. Научившись выявлять определенные закономерности в формировании и функционировании китайских иероглифов, студенты уже с меньшими затруднениями смогут самостоятельно овладеть большим количеством иероглифических знаков в условиях нехватки аудиторных часов для их изучения. При изучении лексики необходимо учить студентов выделять не только основные, но и наиболее частотные переносные значения изучаемых слов. Например, то, что в китайской лингвокультуре слова «белый» и «красный» могут выражать не только цветообозначение, но и цвета траура и цвета торжества соответственно. Также необходимо обучать студентов наиболее часто используемым фразеологизмам чэньюй, список которых необходимо предварительно сформировать. При формировании коммуникативных навыков нельзя ограничиваться роялем и выполнением упражнений по автоматизации использования определенных лексико-грамматических конструкций, но расширять представления студентов о сферах и способах использования данных конструкций. При обучении этикетно-речевым формам приветствия, кроме стандартизированных и официальных фраз 你好! *ni hao!*, 你们好! *nimen hao!*, необходимо ввести и неофициальные окказиональные способы приветствия 你吃饭了吗? *Ni chifan le ma?* 你上哪儿? *Ni shang nar?*

б) использование игровых методов обучения китайскому языку. Одной из основных трудностей, возникающих при изучении иностранного языка – это отсутствие естественной языковой среды обучения. Одной из главных задач преподавателя иностранных языков в связи с этим является задача по соз-

данию языковой среды посредством использования разнообразных ТСО, сети Интернет, а также использования интерактивных форм обучения.

Использование метода сопоставительного анализа элементов китайской и некитайской культуры. Например, анализируя менталитет носителей китайского языка, указать на тот факт, что носители китайского языка в отличие от представителей западных лингвокультур в большинстве своем являются коллективистами, которые чаще всего общественные интересы коллектива ставят выше собственных интересов. Носители западноевропейских лингвокультур, в свою очередь, в качестве наивысшей ценности для себя ставят независимость от окружающих и наличие собственного личного пространства, китайцы же, напротив, больше ценят наличие связей и возможностей быть частью какого-то коллектива [2, с. 101–106].

Подытоживая вышесказанное, можно отметить, что следование принципам и приемам, рассмотренным в данной статье, существенным образом может облегчить процесс погружения в китайскую культуру, которая в свою очередь существенным образом может повлиять на эффективность формирования межкультурной и коммуникативной компетенции изучающих китайский язык как иностранный.

Библиографический список

1. Фань Цайся. Дуйвай ханьюй цзяосюэчжун дэ чжунго чуаньтун вэньхуа шэньтоу (Погружение в традиционную китайскую культуру в процессе обучения китайскому как иностранному) / Ц. Фань. – Харбин: Шицзе цяо, 2012. – № 19. – С. 39–40.
2. Цуй Юнхуа. Ханьюй кэтан цзяосюэ цзицяо (Методика преподавания китайского языка во время аудиторных занятий) / Я. Цуй, Ц. Ян. – Пекин: Бэйцзин юйянь дасюэ чубаньшэб, 2003. – С. 220.
3. Чжан Гочэнь. Цяньтань дуйвай ханьюй цзяосюэчжун де вэньхуа чуаньбо (Краткий очерк о преподавании культуры в процессе обучения китайскому как иностранному) / Г. Чжан. – Хучжоу: Цзяошу Юйжэнь, 2013. – № 6. – С. 101–102.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**

Лабзина Юлия Евгеньевна
старший преподаватель кафедры
методики и иностранного языка
Педагогический институт ТОГУ

“A different language is a different vision of life”
«Другой язык – это другое видение жизни»
(Фредерике Феллини)

В современных условиях общественного развития в связи с проявлением социально-экономических и политических условий в нашей стране, положением РФ на международной арене, в обществе наблюдается острая необходимость в гуманизации и индивидуализации образования в высшей школе, особенно с учетом специфики направления подготовки бакалавриата.

В современный нам с вами период все еще актуальной остается направленность на развитие творческого потенциала студента, придается особое значение подготовке всесторонне развитых молодых специалистов гуманитарного профиля, обладающих общей культурой, интеллектом, новым нестандартным мышлением, высоким качеством личностных свойств и приобретенных практических компетенций специалистов, способных овладевать новыми формами сотрудничества с зарубежными партнерами, поскольку востребованность в обществе компетентных специалистов гуманитарного профиля чрезвычайно высока [3]. И мерилom универсальной возможности развития общекультурной и профессиональной компетенции общения на иностранном языке будущих специалистов всех сфер гуманитарного знания выступает дисциплина *«Иностранный язык»*. При этом основной задачей обучения является практическое владение развитой профессионально ориентированной коммуникативной компетенцией для активного применения ИЯ в профессиональном общении. Качественное знание иностранного языка выпускниками вузов открывает перед ними новые горизонты в освоении выбранной профессиональной деятельности, дает плодотворные и эффективные результаты в их освоении.

Пожалуй, особенно в последнее десятилетие в нашей стране наблюдается интенсивный рост и развитие международных контактов на уровне экономики, политики, бизнеса, культуры (международные конкурсы) и спорта (Олимпийские игры). Это актуализирует проблему подготовки специалистов любого профиля, владеющих хотя бы одним иностранным языком междуна-

родного общения (*в последние годы наблюдается тенденция к востребованности знания не менее двух иностранных языков, причем одного из них восточного*) [1]. Расширение сферы научных связей, программы обмена студентами, выезды специалистов в зарубежные страны для изучения их научных поисков в данной области, для участия в международных научных симпозиумах, конференциях также повышает спрос на владение иностранным языком. В этой связи возрастают требования к повышению уровня языкового владения будущих бакалавров всех направлений подготовки гуманитарного знания.

В данной связи предъявляются высокие требования к самому обучающему иностранному языку, которому должны быть присущи высокие морально-этические качества [3]. Данный субъект должен в первую очередь обладать оптимизмом и способностью *«поставить человека на пьедестал»*, помочь студенту поверить в собственные силы, в собственный неограниченный потенциал к постижению и усвоению нового знания. Преподавателю, организующему на начальном этапе процесс обучения на неязыковых направлениях подготовки студентов-бакалавров, необходимо предпринять ряд шагов с целью более эффективного освоения студентами дисциплины «Иностранный язык»:

- выявить актуальное и потенциальное состояние готовности студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению;
- определить исходный уровень обученности и состояния языковой подготовки студентов, обусловленное спецификой вуза и его контингентом;
- изучить индивидуальные способности студентов гуманитарного вуза с разным уровнем языковой подготовки и мотивировать студентов, используя принцип индивидуализации;
- осуществлять поиск путей реализации целей и задач дисциплины, т.е. усвоения и закрепления материала на иностранном языке;
- использовать внутриспредметные и межпредметные связи в профессиональном контексте дисциплины.

Однако практика предъявляемых преподавателем на иностранном языке различных форм работы с использованием инфо-коммуникационных и интерактивных методов обучения на занятиях иностранного языка показывает, что до сих пор еще не удалось добиться эффективных результатов

обучения коммуникативному общению (монолог/диалог/полилог/дискуссия).

Одной из причин является ограниченное количество часов, выделяемых на освоение дисциплины студентами неязыковых направлений подготовки бакалавриата. Так, например, на направлении подготовки *«менеджмент»* студенты приступают к изучению дисциплины *«Основы иностранного языка»* лишь во втором полугодии или на направлении подготовки бакалавриата *«психология»* студенты изучают дисциплину *«Иностранный язык»* с периодичностью одна пара в две недели, что является крайне недостаточным для освоения, усвоения и введения в активную практику уже усвоенного студентами вокабуляра на иностранном языке.

Серьезными причинами низкой мотивации к изучению, а также результативности обучения явились неостребованность иностранного языка в практической и интеллектуальной деятельности специалистов; отсутствие современных средств обучения; неразработанность в методике целого ряда важных вопросов обучения и организации учебного процесса по иностранному языку применительно к специфике данных вузов [2]. Ведь гораздо эффективнее и более познавательным является тот материал, предъявляемый преподавателем на иностранном языке, если он основан на уже полученном представлении о профессиональном знании, если в его основе лежат ключевые понятия и профессиональные термины направления подготовки студента-бакалавра.

Обучение иноязычному профессионально-ориентированному коммуникативному общению в процессе подготовки бакалавров гуманитарного знания станет более эффективным, если специализировать преподавание иностранного языка с первого курса и с учетом терминологического тезауруса на русском языке по избранной специальности студента.

Результативность обучения значительно повысится, если мотивировать студентов на овладение иноязычной коммуникативной деятельностью через устное общение, основанное на материалах их будущей профессии. Овладение иноязычным профессионально-ориентированным речевым общением будет способствовать развитию потребности в регулярном чтении аутентичной литературы на иностранном языке и выработке умения в устно-речевом партнерском общении на профессионально-адаптированном языке специальности, что приблизит их к условиям производственной деятельности и повысит уровень их профессиональной компетенции, а также позволит выстроить собственную профессиональную траекторию, основанную на анализе международного знания и зарубежного опыта.

Являясь гуманитарной дисциплиной, дисциплина «*Иностранный язык*» призвана гармонизировать учебный процесс, способствовать возрастанию требований к собственным морально-этическим индивидуальным качествам каждого студента, повышать уровень подготовки будущих профессиональных кадров страны, расширяя их знания в области избранной профессии через моделирование ситуаций иноязычного общения, основанных на решении проблем выбранного профессионального поля, чтение и обсуждение иноязычных общенаучных, профессионально-ориентированных, научно-профессиональных и узкопрофильных материалов с выражением собственного отношения и оценки их новизны, значимости и познавательного интереса, а также через коммуникативное общение по бытовой, культурной, социокультурной, страноведческой тематике.

Библиографический список

1. Беляева, А.С. Цели и задачи аудиторных занятий в неязыковом вузе / А.С. Беляева // Содержание и методы обучения ин. яз. в вузах неязы-

ковых специальностей. – М.: МОПИИЯ им. М. Горького, 2005. – Вып. 255. – С. 1–16.

2. Бондарева, Е.В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества / Е.В.Бондарева // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Сер. 6: Университетское образование. – 2008. – № 6. – С. 44–48.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: серия – классический университетский учебник / С.Г. Тер-Минасова; Московский государственный университет. – Москва: МГУ, 2009. – 350 с.: ил. – Библиогр. В конце гл.

ФРЕЙМ-СЦЕНАРИЙ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА (ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Маршалова Евгения Владимировна
ассистент кафедры методики
и иностранных языков (marshalova3007@gmail.com)
Педагогический институт ТОГУ

В исследованиях, связанных с разработкой искусственного интеллекта, ученый М. Минский обозначил единицу, участвующую в структурировании человеческого сознания, и назвал ее «фреймом». По его мнению, фреймы существенно упрощают процесс восприятия, так как для анализа каждой новой ситуации человек использует уже имеющиеся данные и изменяет детали, подстраиваясь под сложившиеся условия. То есть фрейм – это «структура данных для представления стереотипной ситуации». Он состоит из терминалов «верхнего уровня», которые представляют собой понятия, всегда отвечающие предполагаемой ситуации, и «ячеек» более низких уровней, заполняемых характерными данными. Например, у фрейма «комната» терминалом верхнего уровня будет подобие пустой внутренности коробки, так как каждый раз, входя в комнату, человек ожидает, что его ждет не морское побережье, а помещение со стенами, полом и потолком. Это предположение и ускоряет процесс восприятия, так как остается лишь заполнить ячейки низших уровней тем, что соответствует конкретной комнате [7, с. 9–20].

В лингвистику термин «фрейм» ввел Ч. Филлмор, называя его «унифицированной конструкцией знания или связанной схематизацией опыта» [11, с. 54]. На примере дней недели и других временных категорий Филлмор утверждает, что для изучающих иностранный язык необходим концептуальный базис знания и практики для усвоения больших объемов лексического материала. Данный базис и является фреймом. Кроме того, ученый отмечает, что существуют разные подходы к обозначению подобного феномена. Например, Лангакер называет его «основанием», де Богранд и Дресслер используют термин

«глобальная модель», Лакофф и Джонсон рассматривают его как «когнитивную модель». Однако наблюдается тенденция придавать каждому из существующих терминов индивидуальные особенности, которые не позволяют поставить их в синонимичный ряд [12, с. 54].

В российских исследованиях фрейм также получает широкое распространение и многие ученые (Бабушкин, Попова, Стернин, Болдырев и другие) считают его одним из видов концепта. По Болдыреву фрейм – это всегда структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними, это когнитивная модель, передающая знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации. Фрейм – родовое понятие, общий термин для обозначения различных типов когнитивных структур, лежащих в основе значения слова. Используется только для структурированных концептов: фреймов, сцен, сценариев, когнитивных моделей [5].

Минский разделяет фрейм статический и динамический, называя последний сценарием или фреймом-сценарием. Фрейм-сценарий представляет собой «типовую структуру для некоторого действия, понятия, события и т.п., включающую характерные элементы этого действия, понятия, события» [7].

Взгляд Минского разделяют также Р. Шенк и Р. Абельсон. Они разработали так называемую скрипт-теорию, согласно которой скрипт или роявляя представляет собой предопределенную, стереотипизированную последовательность действий, которая характеризует часто переживаемые события и вызывает определенные ожидания и поведение человека в повседневной жизни. В данном случае сценарий, как и фрейм, состоит из слотов, которые заполняются согласно требованиям контекста [13, с. 38–46].

Н.Н. Болдырев определяет сценарий как динамический тип фрейма, в котором разворачивается определенная последовательность этапов или эпизодов. Ученый считает, что с точки зрения сценарного подхода могут рассматриваться слова, значение которых обладает некоторой динамикой развития, схемой действий. Этими словами будут отглагольные имена или имена событийной семантики и фразеологизмы, например: лекция, зачет, экзамен, свадьба, игра, побеждать, уступать, бить баклуши и т.д. [4, с. 45]

Исследователи сходятся на том, что фрейм-сценарий обладает типизированным строением, в котором установлены последовательность действий и участвующие компоненты. Компонентами могут являться фреймы со своими терминалами и слотами или концепты [6].

О.Е. Артемова выделяет следующие отличительные черты динамических фреймов (в оригинале «динамических когнитивных структур»):

- 1) наличие базового элемента – элемента действия;
- 2) наличие временных связей;
- 3) наличие каузальных связей между отдельными элементами [1, с. 77].

А.П. Бабушкин, описывая концепт-сценарий, стратифицировал заключенную в нем информацию следующим образом:

- 1) идентификация ситуации или темы;

- 2) типичные роли;
- 3) условия «ввода» типичной (или нетипичной) ситуации;
- 4) последовательность целенаправленных сцен [2, с. 86–93].

Кроме обязательных компонентов, которые делают сценарий универсальной единицей, подходящей для любой ситуации подобного рода, в нем могут появляться и дополнительные элементы, делающие его специфичным для того или иного случая. Для выделения компонентов М. Минский предлагает использовать постановку вопросов о том, кто является агентом и получателем действия, в чем цель, каковы последствия, с помощью каких средств действие выполнено и т.д. Однако становится проблематичным определение базового набора вопросов, что затрудняет разделение между обязательными и вариативными компонентами [7, с. 70–75].

По мнению О.Е. Артемовой, привязанность к контексту конкретной ситуации является существенным фактором, разграничивающим термины сценарий и фрейм-сценарий. Согласно их точке зрения, в сценарии возможны два варианта развития событий: по заданной последовательности действий или с отклонением. Во втором случае, развитие или прекращается, или ведется поиск другого подходящего сценария. Фрейм-сценарий, в свою очередь, уже предполагает некое нарушение, которое не останавливает ход развития событий, а влечет за собой продолжение действия в обновленном виде. Нарушение в данном случае предполагает наложение двух или нескольких сценариев друг на друга. Как правило, это столкновение сценариев, отражающих стереотипные нормы поведения или действия и сценариев, основанных на индивидуальном восприятии действительности, отличном от стереотипного. Чаще всего, события, отраженные сценарным фреймом, имеют парадоксальный характер, что Артемова и демонстрирует на примере анализа лимериков [1, с. 83].

Лимерики обычно описывают ситуации столкновения двух точек зрения. Первая точка зрения выражает индивидуальное восприятие действительности главного героя. Он опирается на существующий в его сознании сценарий. Однако, в сюжете лимерика обязательно присутствует некий собирательный образ, являющийся носителем общественного мнения, общепринятой точки зрения. Этот образ часто выражается местоимением «they». «They» оценивают действия и поступки главного героя согласно своему сценарию, основанному на стереотипном поведении членов общества [1, с. 93].

Находясь в рамках одного повествования, данным сценариям необходимо сосуществовать, что ведет к возникновению парадоксальных ситуаций. Каждый сценарий структурирован с помощью похожих слотов, но эти слоты наполнены разным содержанием. Например, в нижеприведенном лимерике слот «спортивный инвентарь» в стереотипном сценарии должен быть заполнен информацией «теннисный мяч», однако в индивидуальном сценарии героини этот же слот заполняется информацией «сваренное вкрутую куриное яйцо».

There was a young lady of Venice,

Who used hard-boiled eggs to play tennis.

When they said, 'It seems wrong.

She remarked, 'Go along!

You don't know how prolific my hen is!'

Таким образом, два сценария разных носителей переплетаются и создают новое строение – фрейм-сценарий, для которого ошибочный ход развития событий является нормой [1, с. 94].

Кроме того, в своем исследовании Артемова охарактеризовала внешнюю структуру лимериков с помощью композиционной рамки:

- ввод главного действующего лица;
- конкретизация качественных характеристик героя/ситуации;
- кульминация;

- реакция на события главного героя или другого действующего лица и/или развязка;

- вывод [1, с. 100].

При анализе понятийной составляющей Артемова выявляет ключевые слова или словосочетания, которые служат показателем цельности текста [1].

Полатовская анализирует фрейм-сценарий «дискредитация», делая акцент на его привязанности к американскому политическому дискурсу, то есть к конкретной ситуации и к конкретному контексту. Пользуясь методикой семантико-когнитивного анализа, разработанного Поповой и Стерниным, автор определила номинативное поле концепта (disgrace, defame, degrade, destroy, disprove, ruin, slander, smear, vilify), описала семантику выявленных языковых средств (Disgrace – loss of respect, bad, guilty, shame, dishonor, humiliation; Defame – indict, slander, attack, damage reputation, damage good name и т.п.), выявила когнитивные признаки концепта (loss of respect; damage; tell bad things; make dirty; lie; defeat; humiliation; spread; prove to be false). На основе анализа исследователь определила макроструктуру фрейма-сценария:

- интерпретационное поле (негативная оценочная зона – bad, not true, lie; интенция и результат – damage, loss of respect, humiliation, defeat);
- образный компонент (make dirty, spread).

Кроме того, во фрейме-сценарии «дискредитация» определился следующий сценарий:

- введение в ситуацию, ознакомление с вопросом;
- негативная характеристика поступков, слов дискредитируемого;
- описание трагичных последствий, в случае если не предпринимать действий против дискредитируемого;
- вынесение решения [10].

Основываясь на концепции, когда фрейм-сценарий равен сценарию, проводятся следующие исследования.

Н.А. Разливинская анализировала фрейм-сценарий «Вражда» на материале пьесы «Ромео и Джульетта» У. Шекспира и ее кинотекста Р. Кастеллани. Данный фрейм-сценарий представлен языковыми единицами, относящимися к лексико-семантическому полю «enmity» и разделен на следующие терминалы.

Первый терминал «враждующие стороны» включает в себя такие слоты, как рядовые слуги, друзья семей и их родственники, главы семейств, дети семейств и правительство. Второй терминал «чувства участников по поводу вражды» представлен большим диапазоном негативных эмоций (гнев, ненависть, боль, отчаяние, сожаление, печаль), а также в некоторых ситуациях чувства любви и радости приводят к разрешению конфликта. Третий терминал «отношение к вражде» характеризуется двумя противоположными отношениями – примирение враждующих сторон и продолжение вражды. Отмечу, что автор называет эти отношения динамическими фреймами в составе сценария. Четвертый терминал сценария «Последствия вражды» состоит из 3х слотов: последствия со стороны закона, эмоциональные последствия и жертвы вражды, последствия, приведшие к гибели Ромео и Джульетты [11].

А.Д. Момот в своем исследовании описывает концепт «Love» как фрейм-сценарий на материале сонетов У. Шекспира. В структуру сценария входят участники описываемых событий, партиципаны: 1) экспериенцер чувства (герой, тот, кто любит); 2) реципиент или предмет, на который направлено это чувство (возлюбленная героя), а также обстоятельства, события, осуществление которых связано с действием, обозначенным предикатом love.

Партиципаны, как правило, эксплицитно выражены различными формами личных местоимений первого и второго лица. Кроме того, могут использоваться метафоры, в рамках которых участники сценария представлены имплицитно.

Динамику развития ситуации автор прослеживает благодаря изменениям или противопоставлениям обстоятельств места и времени (in process of the seasons, tomorrow – today, now – then, from me far off) [8].

Довольно показательным является пример оперирования сценарным фреймом при описании ритуалов. Л.В. Неудачина рассматривает большинство ритуалов как события, разворачивающиеся во времени и имеющие три этапа развития: встречу, собственно мероприятие и расставание. Каждому этапу присущи индивидуальные поведенческие и коммуникативные характеристики. Например, при встрече используются некоторые речевые стереотипы (приветствия, благодарности) и рукопожатия или объятия. Автор рассматривает рождественский ужин как часть ритуала празднования Рождества. По традиции семьи собираются в доме у родителей, наслаждаются праздничным ужином и рождественским пирогом с особыми украшениями. На языковом материале прослеживается непереносимое обсуждение ужина [9].

Г.П. Берзина подчеркивает динамическую структуру фрейма и, исходя из этого, для анализа выбирает глагольные единицы, которые, по ее мнению, раскрывают разнообразные проявления деятельности, состояний, отношений человека. В одной из своих работ ученый представляет способы вербализации фрейма-сценария VERLUST (утрата) в современном немецком языке. В данном фрейме-сценарии обязательными компонентами являются субъект, адресат, объект и предикат лишения. Выделив два субфрейма (субфрейм ÜBERLASSEN / уступить часть собственности, субфрейм RECHTE

ABTRETEN / уступить права), Г.П. Берзина описывает элементы их сценариев (идентификация ситуации, базовая модель, условия ситуации, последовательность целенаправленных сцен). Сценарий субфрейма ÜBERLASSEN, например, можно кратко описать следующим образом: «А уступает В в пользу С». Автор также демонстрирует различные способы выражения обязательных компонентов [3].

На основе обзора современных исследований сценарных фреймов можно сделать вывод о том, что данная единица обладает обширным потенциалом в когнитивистике. Такая ее черта, как динамичность, способствует более глубокому анализу структуры человеческого мышления. Несмотря на общие тенденции в вышеописанных исследованиях, в каждом из них наблюдается индивидуальный вектор, который ведет к открытию новых граней нашего представления о мире и его вербализации. Наличие разнообразных подходов предполагает достаточно свободное обращение с данным инструментом, а его логичная структура позволяет точнее систематизировать получаемую информацию. Таким образом, у исследователя есть возможность выбрать наиболее подходящую технологию анализа в зависимости от того, как раскрывается языковой материал.

Библиографический список

1. Артемова, О.Е. Лингвокультурная специфика текстов прецедентного жанра лимерик: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О.Е. Артемова; Башкирский гос. ун-т. – Уфа, 2004. – 257 с. : прил. – Библиогр.: с. 215–236.
2. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.П. Бабушкин; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 1997. – 330 с.: – Библиогр.: с. 232–249.
3. Берзина, Г.П. Вербальная репрезентация фрейма-сценария VERLUST / УТРАТА в современном немецком языке / Г.П. Берзина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1 (38). – С. 169–172.
4. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – 2-е изд.– 123 с.
5. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.
6. Мамина, Т.В. Коммуникативно-дискурсивные свойства концептов в сценарии «карьера» / Т.В. Мамина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 341. – С. 20–23.
7. Минский, М. Фреймы для представления знаний [пер. с англ.] / М. Минский. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.

8. Момот, А.Д. Фрейм-сценарий как инструмент анализа текстов сонетов У. Шекспира о любви [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_KPSN_2011/Philologia/3_84012.doc.htm

9. Неудачина, Л.В. Фрейм-сценарий как инструмент анализа ритуала празднования / Л.В. Неудачина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2013. – № 15. – С. 154–159.

10. Полатовская, О.С. Когнитивный анализ фрейма-сценария «Дискредитация» (на материале выступлений американских политических деятелей по ситуации в Сирии) / О.С. Полатовская // Вестник ОГУ. – 2013. – № 11 (160). – С. 106–110.

11. Разливинская, Н.А. Когнитивные аспекты фрейма-сценария «вражда» в художественном тексте и кинотексте (на материале пьесы «Ромео и Джульетта» У. Шекспира и ее кинотекста Р. Кастеллани) / Н.А. Разливинская // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2 (23). – С. 207–212.

12. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23. – С. 52–92.

13. Schank, R.C. Scripts, Plans, Goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures / R.C. Schank, R.P. Abelson. – Hillsdale (N.J.), 1977. – 248 p.

***О СТРУКТУРЕ КУРСА «ИНТЕРНЕТ И МУЛЬТИМЕДИА
ТЕХНОЛОГИИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
ЛИНГВИСТИКА***

Духовникова Ирина Юрьевна
старший преподаватель кафедры математики
и информационных технологий
Педагогический институт ТОГУ

В настоящее время является актуальной разработка методических и дидактических материалов к курсу «Интернет и мультимедиа технологии», в связи с тем, что данный курс изучается студентами разных направлений подготовки:

- педагогическое образование, профиль история;
- педагогическое образование, профиль математика и информатика;
- психология;
- лингвистика и др.

Структуру курса «Интернет и мультимедиа технологии» для данных направлений, как правило, можно определить следующим образом:

| п/п | Разделы дисциплины | Лекции | Лабораторные работы |
|-----|------------------------|--------|---------------------|
| 1 | Компьютерные сети | X | X |
| 2 | Интернет-технологии | X | X |
| 3 | Мультимедиа-технологии | X | X |

Краткое содержание разделов дисциплины:

1. «Компьютерные сети». Данный раздел является обычным для студентов любого направления и включает в себя: основы сетевых технологий; локальные вычислительные сети; структурообразующее оборудование компьютерных сетей; защита информации в сетях.

2. «Интернет-технологии», являясь логическим продолжением первого раздела, включают в себя: сервисы и ресурсы Internet/Intranet; представление информации в сети Интернет. Именно при изучении рояго раздела начинает проявляться специфика для студентов направления подготовки лингвистика. Важно обратить внимание на то, что им приходится работать с большими объемами информации в глобальных компьютерных сетях, с электронными онлайн-переводчиками и словарями, различными электронными библиотеками и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач.

3. «Мультимедиа технологии» включают в себя: мультимедиа информацию – стандарты и средства представления и хранения; стандарты и средства компьютерного представления текстов; стандарты и средства компьютерного представления аудиоинформации; стандарты и средства компьютерного представления видеоинформации; стандарты и средства представления сценариев (скриптов) работы с мультимедиа информацией.

Исходя из специфики подготовки студентов, для более углубленного понимания курса, были разработаны лабораторные работы. В их число могут входить и работы, разработанные Н.А. Шуликой и Н.П. Табачук в пособии «Информационные технологии» и других авторов [2, с. 82–89]. В частности лабораторная работа, представленная в данной статье, которая является сугубо специфической для студентов-лингвистов.

Список лабораторных работ кратко представлен ниже.

Лабораторный практикум:

1. Введение в сетевые технологии.
2. Работа с ресурсами в локальной сети. Определение сетевых параметров компьютера. Основы диагностики локальной сети консольными средствами ОС Windows.
3. Настройка IP-адресации и маршрутизации.
4. Электронная почта.
5. Технология поиска информационных ресурсов в сети Интернет.
6. Организация и исследование технологий машинного перевода.

7. Работа с бесплатными онлайн-сервисами для создания инфографики и визуализации данных.
8. Полнотекстовые библиотеки в Интернет.
9. Мультимедиа технологии. Основы обработки аудио-информации стандартными средствами ОС Windows.
10. Мультимедиа технологии. Основы обработки видео-информации стандартными средствами ОС Windows.
11. Средства разработки информационных ресурсов Интернет. Язык HTML.

В заключение хочется представить лабораторную работу «Организация и исследование технологий машинного перевода», в которой в полной мере отображена специфика курса «Интернет и мультимедиа технологии» для студентов направления подготовки лингвистика.

ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА

Организация и исследование технологий машинного перевода

Цель: получить практические навыки работы с машинным переводчиком.

Теоретический материал

Переводом называется процесс и результат создания на основе исходного текста на одном языке равноценного ему в коммуникативном отношении текста на другом языке. Машинный перевод – процесс перевода текстов (письменных, а в идеале и устных) с одного естественного языка на другой полностью специальной компьютерной программой. Так же называется направление научных исследований, связанных с построением подобных систем. Программы для перевода делятся на переводчики (далее мы будем называть их «программы-переводчики», во избежание путаницы) и словари. Словари также служат для перевода текста, но, исходя из понятия «словарь», они переводят только по одному слову.

Системы машинного перевода

- PROMT <http://www.e-prompt.ru/>
- Pragma <http://www.trident.com.ua/>
- TRADOS <http://www.trados.com/>
- I <http://www.atril.com/>

On-line сервисы машинного перевода

- Сервис перевода текстов Google Translate <http://translate.google.com/> Online
- Система машинного перевода Babel Fish <http://babelfish.yahoo.com/>
- Online-переводчик компании PROMT <http://www.translate.ru/> Online
- Языковые инструменты компании Google (перевод текста, сайтов) http://www.google.ru/language_tools

- Online-переводчик InterTran (перевод между 29 языками) <http://www.tranexp.com:2000/Translate/result.shtml>

- Страница с вызовом online-переводчиков различных производителей и иных лингвистических программ <http://translation.langenberg.com/>

Обзор онлайн-переводчиков:

http://www.primavista.ru/rus/articles/online_translators_part1

http://www.primavista.ru/rus/articles/online_translators_part2

http://www.primavista.ru/rus/articles/online_translators_part3

http://www.primavista.ru/rus/articles/online_translators_part4

Ход работы

Задание № 1.

1. Выполните перевод текста с русского языка на язык вашей специализации (английский, немецкий, французский) в трех программах-переводчиках.

2. Наберите текст в окне перевода.

3. Выберите направление перевода.

4. В списке «Тема» укажите тематику переводимого текста (если это требует переводчик). Затем нажмите кнопку «Перевести».

5. Сохраните исходный текст и результат перевода в вашей папке.

Задание № 2.

Выполните обратный перевод текста на русский язык и сохраните полученный результат.

Задание № 3.

Проведите анализ качества перевода отдельного слова, словосочетания, предложения, связанного текста. Обратите внимание на стилистические особенности перевода.

Задание № 4.

Проведите сравнительный анализ выполненной работы, сделайте соответствующие выводы.

Контрольные вопросы:

1. Что такое перевод?

2. Что такое машинный перевод?

3. Перечислите основные критерии электронных словарей

4. Каким образом осуществляется перевод?

5. Перечислите системы машинного перевода.

6. Перечислите On-line сервисы машинного перевода

7. Преимущества коллективного использования систем машинного перевода

8. Как улучшить качество перевода?

9. Основные преимущества программ-переводчиков

10. Основные недостатки программ-переводчиков

Таким образом, при составлении курса «Интернет и мультимедиа технологии» была выделена тематика лекций и лабораторных работ с учетом особенностей подготовки студентов направления лингвистика.

Библиографический список

1. Алексеева, Н.Р. Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии: учебно-методический комплекс по дисциплине / сост. Н.Р.Алексеева, О.В.Данилова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 182 с.
2. Шулика, Н.А. Информационные технологии / Н.А. Шулика, Н. П. Табачук. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2014. – 92 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ НОРМ КОМПЛЕКСА ГТО

Бурьянова Анна Анатольевна
старший преподаватель кафедры ФВиС
Колесникова Анна Петровна,
старший преподаватель кафедры ФВиС
Лобанова Людмила Анатольевна
доцент кафедры ФВиС
Фролова Людмила Петровна
доцент кафедры ФВиС
Хотимченко Алла Васильевна
профессор кафедры ФВиС
Педагогический институт ТОГУ

Сохранение здоровья нации – приоритетное направление в развитии современного общества. Физическая культура и спорт являются мощным средством укрепления индивидуального здоровья и профилактики многих заболеваний.

Выступая с докладом в апреле 2015 г. об итогах массовой диспансеризации жителей России глава Минздрава Вероника Скворцова особое внимание выделила группе, состоящей примерно из 26 % населения, это практически здоровые люди еще без сформированных заболеваний [10].

По мнению Н.М. Римашевской, члена-корреспондента РАН, одной из важных социальных проблем современного научного сообщества является общественное и индивидуальное здоровье [8].

По заключению ВОЗ, опубликованного в Материалах II Международного научно-практического семинара, проходившего в г. Минске 19–21 мая 2011 г., здоровье определяется (в среднем по всем странам мира) на 50–55 % социально-демографическими причинами жизни населения, на 8–10 % – развитием и успехами здравоохранения страны, на 15–20 % – генетикой и наследственностью и на 20–25 % – экологическими условиями [10].

По данным Н.Б. Найговзиной, заведующей кафедрой общественного здоровья и общественного здравоохранения РМАПО, показатель уровня общественного здоровья по отдельным регионам существенно отличается и по интеграционным показателям общественного здоровья Хабаровский край занимает 52 место. Наиболее высокий уровень общественного здоровья имеют южные регионы и особенно регионы, расположенные на Северном Кавказе: Карачаево-Черкесская Республика – 4 место; Республика Дагестан – 5 место; Республика Ингушетия – 6 место; Краснодарский край – 8 место; Ростовская область – 12 место; Республика Саха (Якутия) – 16 место; Москва – 22 место; Иркутская область – 89 место. Предположительно на это влияют несколько факторов, среди которых как объективные факторы – более благоприятные климатические и экологические условия, так и факторы субъективные, отражающие особенности регистрации смертности и заболеваемости населения [5].

Здоровье населения Российской Федерации, в том числе и такой возрастной группы, как студенчество, находится на недостаточно высоком уровне.

На первый курс вузов ежегодно поступают до 88 % молодежи с отклонениями в состоянии здоровья; почти 20 % студентов различных высших учебных заведений имеют избыточный вес, около 50 % – отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата; среди хронических заболеваний лидируют патологии органов дыхания, сердечно-сосудистой, нервной систем и органов чувств [7].

Так, по данным А.С. Солодкова (2013), удельный вес студентов, включенных в специальные медицинские группы в вузах, составляет от 15 % до 35 %. Общая хроническая заболеваемость в различных учебных заведениях колеблется от 57 % до 80 % от общего числа студентов [12].

Наши исследования, проведенные в 2014 г. среди студентов первого курса ФФП и МКК, подтверждают данную тенденцию. Ниже приведены данные уровня состояния здоровья студентов набора 2009 и 2014 гг.



| | |
|---|--|
| <p>Диаграмма 1. Результаты медицинского осмотра студентов первого курса ФФП и МКК 2009 г.</p> | <p>Диаграмма 2. Результаты медицинского осмотра студентов первого курса ФФП и МКК ДВГГУ (%) ДВГГУ 2014 г.(%)</p> |
|---|--|

На представленных выше диаграммах видна динамика ухудшения состояния здоровья студентов. Наблюдается существенное уменьшение удельного веса студентов, отнесенных по результатам медицинского осмотра к основной и подготовительной группам. Заметно увеличилось количество студентов, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья или полностью освобожденных от практических занятий физической культурой. Полученные результаты медицинского обследования студентов показывают, что число студентов, отнесенных по медицинским показаниям к специальной медицинской группе, продолжает расти. По результатам нашего исследования в 2014 г. этот показатель составил 38,9 % от всех исследуемых, что превышает данные пятилетней давности на 21,2 %.

Система физического воспитания студенческой молодежи воплощает в практику социальный заказ и общие положения теории физической культуры. Специфическая их направленность отражается, прежде всего, в государственных программах и, в частности, в нормативных требованиях по физической подготовленности.

В настоящее время специалистами в области физической культуры и спорта бурно обсуждается вопрос о возвращении комплекса ГТО.

С 1 сентября 2014 г., согласно распоряжению Президента РФ В.В. Путина, в нашей стране началось воссоздание комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Комплекс ГТО в СССР – это всесоюзный физкультурный комплекс, составляющий основу государственной системы физического воспитания и направленный на укрепление здоровья, всестороннее физическое развитие советских людей, подготовку их к трудовой деятельности, к защите Родины. Являлся основой программ по физическому воспитанию во всех учебных заведениях и спортивных секциях [4].

Изучив представленные документы, мы не обнаружили данных, касающихся уровня здоровья тестируемых. Вероятно, комплекс рассчитан только для совершенно здоровых людей, которых по последним данным главы Минздрава около 26 %. В связи с этим основная доля студентов не будет иметь возможности участвовать в сдаче нормативов данного комплекса.

На данную проблему указывает и канд. пед. наук Л.А. Парфенова (2014), доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. По ее мнению, такую большую массу молодежи нельзя изолировать от использования своего права на получение соответствующего знака отличия комплекса ГТО, подкрепленного определенными льготами [6].

Предыдущий Комплекс ГТО, утвержденный Всесоюзным советом физической культуры (ВСФК) при Центральном исполнительном комитете (ЦИК) СССР, просуществовал с 1931 по 1991 гг. Комплекс ГТО включал в

себя 5 ступеней и охватывал людей всех профессий и почти всех возрастных групп с 10 до 60 лет.

Существенным отличием нового комплекса ГТО от предыдущего является наличие уже 11 ступеней, в которых установлены виды испытаний и нормативы их выполнения, для права получения в первых семи бронзового, серебряного или золотого знака и без вручения знака, в остальных четырех – в зависимости от пола и возраста. Кроме того, для каждой ступени определены необходимые знания, умения и рекомендации к двигательному режиму.

По замыслу организаторов результаты сдачи комплекса ГТО будут учитываться при поступлении в вузы.

Для возрастной группы от 18 до 29 лет – VI ступень, к которой относятся и студенты, предусмотрены следующие испытания. Для женщин основными испытаниями являются: бег на 100 м и 2000 м, прыжок в длину с разбега (или с места), подтягивание из виса лежа на низкой перекладине, поднимание туловища из положения лежа на спине, наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье.

Для мужчин основными испытаниями являются: бег на 100 м и 3000 м, прыжок в длину с разбега (или с места), подтягивание из виса на высокой перекладине (или рывок гири 16 кг), наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье [9].

Испытания (тесты) по выбору: метание спортивного снаряда весом 700 г (м), бег на лыжах на 5 км (мин, с) или кросс на 5 км по пересеченной местности, плавание на 50 м (мин, с), стрельба из пневматической винтовки из положения сидя или стоя с опорой локтей о стол или стойку, дистанция – 10 м (очки) или из электронного оружия из положения сидя или стоя с опорой локтей о стол или стойку, дистанция – 10 м (очки), туристский поход с проверкой туристских навыков.

В настоящее время проходит организационно-экспертная апробация внедрения нового комплекса ГТО в 12 субъектах федерации.

В начале 2015 г. для изучения вопроса готовности студентов и имеющегося у них практического опыта в сдаче тестов физической подготовленности было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты ФФП и МКК – 124 человека (102 девушки и 22 юноши). Исследования показали, что занятия по физической культуре в школе посещали 92,6 %, принимали участие в сдаче контрольных нормативов 82,9 % девушек и 80 % юношей. Среди них тесты на общую выносливость сдавали только 43,9 % респондента. Более 80 % респондентов назвали основными тестами, сдаваемыми в школе, сгибание–разгибание рук в упоре лежа, подъем туловища из положения лежа, прыжок в длину с места, бег на 60 м и 100 м, 12 % девушек отметили, что в школе приходилось сдавать приседания на одной ноге «пистолет». Юноши с данным тестом не знакомы.

В школе респонденты, участвующие в опросе, испытывали трудности в следующих нормативах: бег 1000 м и 2000 м, сгибание–разгибание рук в упо-

ре лежа. Около 6 % студентов во время обучения в школе имели трудности при сдаче всех контрольных нормативов.

В контрольных испытаниях (тестах), которые проходят в конце каждого семестра, чаще всего у студентов возникают трудности в следующих нормативах: приседание на одной ноге «пистолет», сгибание–разгибание рук в упоре лежа и бег на 1000 м и 2000 м.

О введении президентской программы комплекса ГТО большинство студентов, а это 57,6 %, ничего не знают.

Подавляющее большинство вузов нашей страны имеют разработанные комплексы оценки уровня теоретической и практической подготовленности студентов, как основных групп, так и специальной медицинской группы. На наш взгляд, необходимо изучить уже имеющийся опыт, самое лучшее и представить для обсуждения специалистам. Так, в разработанном нами комплексе оценки физической подготовленности студентов ДВГГУ к уже имеющимся упражнениям предлагаются альтернативные тесты для того, чтобы студенты имели возможность оценить свою подготовленность с учетом их физического состояния и физических возможностей. В настоящее время мы продолжаем данную работу по ее совершенствованию.

По нашему мнению, обязательными нормативами могут стать упражнения на группы мышц брюшного пресса, выполняемые в разных положениях, по выбору студента, на мышцы верхнего плечевого пояса, на общую выносливость и на гибкость позвоночного столба. Обязательно для студентов должны быть предложены альтернативные тесты с учетом отклонений в состоянии здоровья.

Не согласимся с мнением авторов И.В. Павловой, Т.Ю. Беловой, Е.В. Герман (2014), которые в качестве стимула к приобщению к физической культуре и здоровому образу жизни предлагают материальный стимул. Да, значок ГТО может дать определенные преференции в жизни, но разве можно класть на одну чашу весов собственное здоровье и материальные блага. Необходимо образовывать студентов, чтобы они понимали, как сохранить свое собственное здоровье на долгие годы жизни.

В свете ухудшающегося здоровья населения России, постоянно нарастают свою актуальность вопросы, связанные не только с изучением отдельных аспектов здоровья, его адекватного измерения у различных групп населения, но и формирования сознательного отношения к нему у людей разного возраста, но и в первую очередь у молодежи, поскольку это возраст вступления во взрослую жизнь, возраст принятия ответственности за себя и свое будущее [1].

С.Н. Кройтор (2011) отмечает, что между образованием и здоровьем существует достаточно устойчивая и прочная прямая связь. Это значит, что с увеличением значений одной из характеристик наблюдается рост значений другой. Взаимосвязь между образованием и здоровьем проявляется в двух аспектах. С одной стороны, образование как один из элементов социально-экономического статуса индивида ведет к росту возможностей в различных

сферах жизни. Так, например, индивиды с более высоким уровнем образования более конкурентоспособны на рынке труда. Это выражается в том, что они, как правило, имеют более высокие шансы трудоустройства на высокооплачиваемую и престижную работу [2].

Выводы:

1. Исследование уровня состояния здоровья первокурсников ФФП и МКК показало, что динамика его показателей неуклонно идет вниз и после результатов медицинского осмотра в 2014 г. составила: специальная медицинская группа – 38,9 % студентов и освобожденных от практических занятий по физической культуре – 16,7 % студентов, что составило около 56 % от общего числа студентов.

2. Подавляющее большинство вузов нашей страны имеют разработанные комплексы оценки уровня теоретической и практической подготовленности студентов, как основной группы, так и специальной медицинской группы, с разработанными критериями оценки самих тестов. На наш взгляд, необходимо изучить уже имеющийся опыт, и представить уже апробированные тесты для обсуждения специалистам.

3. В настоящее время не представлено четких разъяснений (описание теста) по техническим требованиям к выполнению упражнений комплекса ГТО. Этот недочет необходимо устранить, так как испытуемый изначально должен четко знать требования, предъявляемые при сдаче контрольного теста.

4. Вместо одновременного проведения тестирования всех возрастных групп предлагаем поэтапное введение контрольных тестов. На начальном этапе уделять особое внимание уровню физического развития детей и физической подготовленности в дошкольных образовательных учреждениях. Начиная с начальной школы вводить упражнения комплекса ГТО, а также проводить мониторинг динамики физического развития и физической подготовленности школьников и вносить изменения в их подготовку.

Таким образом, последовательное и систематическое внедрение тестирования студентов по программе ГТО будет являться одним из факторов развития здоровьесберегающей компетентности студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Бянкина, Л.В. Самооценка здоровья учащимися профессиональных учебных заведений г. Хабаровска как составляющая их психофизического состояния / Л.В. Бянкина, В.М. Изотова, А.В. Хотимченко, Н.А. Цуман // Научно-теоретический журнал «Ученые записки ун-та им. Лесгафта». – 2014. – № 4 (110). – С. 24.

2. Гурский, А.В. Возвращение ГТО / А.В. Гурский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2014. – № 4. – С. 11–12.

3. Кройтор, С.Н. Образование и здоровье: Основные аспекты и специфика взаимосвязи // Здоровье населения: проблемы и пути решения : сб. науч.

тр.; Ин-т социологии НАН Беларуси [редкол.: Н.М. Римашевская и др.]. – Минск: Право и экономика, 2011. – 331 с.

4. Курамшин, Ю.Ф. Комплекс ГТО в системе физического воспитания студентов: история создания и развития / Ю.Ф. Курамшин, Р.М. Гадельшин // Теория и практика физической культуры, 2014. – № 7. – С. 9–12.

5. Найговзина, Н.Б. Оценка уровня общественного здоровья населения / Н.Б. Найговзина // Советник бухгалтера в здравоохранении. – 2008. – № 3.

6. Парфенова, Л.А. Участие лиц с отклонениями в состоянии здоровья в реализации всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО / Л.А. Парфенова, И.Н. Тимошина, Г.Б. Глазкова // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 9. – С. 101–104.

7. Перова, Е.И. Физическое состояние и готовность студенческой молодежи к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО 2014 г. / Е.И. Перова, В.А. Куренцов, В.П. Голубев, Э.В. Егорычева // Вестник спортивной науки. – 2014. – № 2. – С. 55–60.

8. Римашевская, Н.М. Здоровье населения: проблемы и пути решения: сб. науч.тр.; Институт социально-экономического развития территорий РАН. – Вологда, 2010. – 180 с.

9. Сайт Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». URL: <http://www.gto-normy.ru/> (дата обращения: 23.12.2014).

10. Сайт Министерства здравоохранения РФ. URL: <http://www.rosminzdrav.ru/> (дата обращения: 23.12.2014).

11. Соловьев, Г.М. О проблемах оценки уровня физической подготовленности студентов в государственных программах вузов / Г.М. Соловьев // Организация и методика учебного процесса, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы: материалы Междунар. науч-метод. конф. – М., 2004. – С. 7–10.

12. Солодков, А.С. Физическое и функциональное развитие и состояние здоровья школьников и студентов России / А.С. Солодков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 3. – С. 163–171.

**ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И КООРДИНАЦИОННЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Колесникова Анна Петровна
старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта
Педагогический институт ТОГУ
(Ancha-74@mail.ru)

Колесников Иван Владимирович
Краевое государственное бюджетное специальное (коррекционное) образо-
вательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными
возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразова-
тельная школа-интернат I вида №1»,
учитель физической культуры высшей категории

Жизнь человека с первых минут наполнена информацией, получаемой одновременно с различных анализаторов – зрительного, тактильного, двигательного, слухового, которая становится источником образования многочисленных условных связей, позволяющих ориентироваться в пространстве и выполнять различные двигательные задачи.

Нарушение слуха у детей влияет на создание полноценной основы для формирования восприятия окружающего мира посредством роявлятельных форм. Нарушение слуха, как основной дефект, может вызвать цепочку следствий, которые, возникнув, становятся причинами новых нарушений в состоянии здоровья и являются сопутствующими. Выявлено, что основной дефект сопровождается дисгармоничным физическим развитием 62 % случаев, 43,6 % – дефекты опорно-двигательного аппарата (сколиоз, плоскостопие и др.), 80 % – задержкой моторного развития. Сопутствующие заболевания наблюдаются у 70 % глухих детей [8, с. 17].

Дети с патологией слуха отличаются от своих нормально слышащих сверстников соматической слабостью, недостаточной двигательной активностью. Доказано, что неслышащие школьники отстают от своих сверстников в психофизическом развитии на 1–3 года [7].

При характеристике физического развития глухих и слабослышащих детей отмечается, что потеря или нарушение слуха в детском возрасте замедляют естественный ход физического развития. Такие дети имеют более низкие по сравнению со слышащими сверстниками показатели роста, массы тела, окружности грудной клетки, для них также характерны мышечная слабость, снижение тонуса мышц, вегетативные расстройства [3].

Важным показателем физического развития является жизненная емкость легких (ЖЕЛ). Исследователями отмечаются значительные различия в этом показателе между детьми с нарушением слуха и нормально слышащих.

В работах Л.Б. Дзержинской (1997), Л.Д. Хода (1999) в показателях жизненной емкости легких (ЖЕЛ) наблюдается значительная разница между глухими школьниками и их слышащими сверстниками в 10-летнем возрасте,

она достигает 0,37 л, но с возрастом эта разница уменьшается, и в 12 лет она уже составляет только 0,12 л.

Также наиболее выражено отставание детей с нарушением слуха от здоровых школьников в показателях окружности грудной клетки (ОГК). Максимальная разница в показателях ОГК составляет 2,7 см.

При исследованиях сердечно-сосудистой системы глухих детей были выявлены тенденции к увеличению частоты сердечных сокращений, повышению артериального давления, нарушениям ритма сердца, что свидетельствует о функциональных нарушениях системы. В дальнейшем при хорошо организованной программе по физической культуре, правильном выборе средств и методов коррекции двигательной сферы эти нарушения могут быть исправлены. Отставание глухих детей в показателях жизненной емкости легких, экскурсии грудной клетки можно объяснить отсутствием или ограничением речи, а соответственно и речевого дыхания [7].

Низкий уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем у школьников с дефектами слуха по сравнению с их слышащими сверстниками свидетельствует о более низком уровне физического здоровья у глухих детей.

Установлено, что наибольший процент нарушения в показателях телосложения, как и относительная слабость мышц спины глухих детей, приходится на возраст 10–12 лет. Недостаточное физическое развитие, слабость «мышечного корсета» являются одной из причин появления нарушений осанки, развития плоскостопия, которые у детей с дефектами слуха диагностируются значительно чаще, чем у нормально слышащих сверстников. Сколиоз, сутуловатость, плоская грудная клетка, крыловидные лопатки и другие дефекты осанки обнаружены в 60–82 % случаев, преимущественно у школьников в возрасте 8–14 лет.

Двигательная сфера глухих детей уже давно является объектом внимания специалистов – представителей дефектологической науки. Исследования в этом направлении позволили обосновать оптимальные условия соединения обучения с занятиями по физическому воспитанию, что поможет в разработке основ подготовки лиц с нарушением слуха к активной, самостоятельной жизни [6; 10; 12; 15].

Клинические исследования глухих школьников показали наличие ряда особенностей в состоянии их здоровья и физического развития, а также изменений в функциональном состоянии слухового, вестибулярного, зрительного и двигательного аппаратов. При этом была установлена определенная зависимость функционального состояния ряда анализаторов от занятий физической культурой и спортом.

В результате исследований и педагогических наблюдений были отмечены следующие нарушения в двигательной сфере глухих школьников:

- недостаточно точная координация и неуверенность движений, что проявляется в основных двигательных навыках;
- относительная замедленность овладения двигательными навыками;

- трудность сохранения статического и динамического равновесия;
- относительно низкий уровень развития пространственной ориентировки;
- замедленная реагирующая способность, скорость выполнения отдельных движений и темпа двигательной деятельности в целом;
- отклонения в развитии моторной сферы: мелкой моторики кисти и пальцев рук, согласованности движений отдельных звеньев тела во времени и пространстве, переключаемости движений, дифференцировки и ритмичности движений, расслабления, совокупность которых характеризует нарушения координационных способностей;
- отставание в развитии жизненно важных физических способностей: скоростно-силовых, силовых, выносливости и других, характеризующих физическую подготовленность детей.

Вышеперечисленные нарушения в двигательной сфере глухих школьников носят взаимосвязанный характер, так как они обусловлены общими причинами, такими, как: структура слухового дефекта, недостаточность речевой функции, сокращение объема поступающей информации, состояние двигательного анализатора, степень функциональной активности вестибулярного анализатора [2; 5; 7].

Использование специально подобранных физических упражнений для тренировки вестибулярной системы обеспечивает функциональную устойчивость вестибулярного анализатора к воздействию неблагоприятных факторов, связанных с нарушениями внутреннего уха.

Исследования указывают на факты взаимовлияния звукового и двигательного анализаторов, что длительный дефицит слуховой информации у глухих детей сопровождается ухудшением восприятия пространственных характеристик тактильного раздражения по сравнению с нормой, что сказывается на нарушении регуляции и координации движений. Дефицит слуховой информации у глухих детей сопровождается ухудшением восприятия пространственных характеристик, так как слуховой анализатор имеет важное значение при анализе отдельных характеристик движения (частоты, продолжительности его фаз); также вызывает затруднение определений пространственных отношений между предметами.

С возрастом у глухих детей улучшается пространственная ориентировка, так как двигательный анализатор, принимающий активное участие в ориентировке в пространстве, может возместить недостаточность функции вестибулярного аппарата [3].

Нарушения в двигательной сфере глухих школьников проявляются особенно ярко в их координационных способностях, так как эти способности у глухих детей реализуются на дефектной основе сенсорных систем, участвующих в управлении движениями, и поэтому они тратят на освоение сложно-координационных навыков значительно больше времени, чем их слышащие сверстники, а также уступают в статическом и динамическом равновесии слышащим школьникам [2].

У детей с нарушениями слуха определенное влияние на проявление координационных способностей оказывает двигательный опыт (база движений) ребенка, так как оптимальный уровень развития всех разновидностей координационных способностей зависит от высокой устойчивости и лабильности функций анализаторов. В свою очередь, глухие дети лишены полноценной работы анализаторной системы, следствием чего и являются отклонения в формировании механизмов координационных проявлений.

Можно констатировать тот факт, что специфические координационные способности детей с тяжелыми нарушениями слуха, такие как:

- способность к ориентированию в пространстве;
- способность к дифференцированию параметров движения;
- способность к равновесию;
- способность к ритму;
- способность к вестибулярной устойчивости проходит процесс формирования и становления более сложно и длительно, чем у нормально слышащих сверстников [2; 6].

В работах многих авторов акцент делается на то, что наибольшие нарушения в координационной сфере глухих детей отмечены в способностях к сохранению статического и динамического равновесия (до 89 %), в младшем и среднем школьном возрасте [6; 12].

Врожденные или рано приобретенные нарушения функций слухового и вестибулярного анализаторов приводят к снижению чувства пространственной ориентировки глухих, что проявляется в ходьбе, беге, упражнениях с предметами. Так, при ходьбе с открытыми глазами глухие дети старшего возраста держатся так же, как и слышащие. Но при ходьбе с закрытыми глазами между глухими и слышащими значительная разница. У глухих детей при отсутствии зрительного контроля расстройства равновесия отмечаются у 45,7 %.

Дисгармония в физическом развитии у детей с нарушением слуха приводит к снижению мышечной рецепции, что ведет к замедлению развития скоростно-силовых качеств и точности движений [1; 6; 15].

Н.Г. Байкина (1991) отмечает, что среди многочисленных форм проявления скоростно-силовых качеств наиболее выраженными являются прыжковые упражнения. У глухих мальчиков с 11 до 13 лет прирост прыгучести равен в среднем от 1,9 до 4,4 см.

Анализируя уровень развития скоростно-силовых способностей между глухими и слышащими школьниками, можно установить, что с возрастом разница увеличивается. Если в 10 лет разница в показателях теста «прыжок в длину с места» между глухими и здоровыми школьниками составляет 9,0 см, то к 12-летнему возрасту различие достигает уже 11,3 см.

Таким образом, рассматривая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что темпы развития скоростно-силовых способностей глухих детей с возрастом все больше отстают от темпов их развития у слышащих сверстников.

Исследование ловкости у глухих детей показало, что способность к выполнению координационных и точных движений у детей с патологией слуха значительно ниже, чем у слышащих. Уровень развития ловкости исследовали с помощью челночного бега 3 по 10 метров. Наблюдалась существенная разница между глухими и здоровыми школьниками, которая составляет до 2,5 секунд [4].

Проявление ловкости в большей степени зависит от пластичности корковых процессов, от способности ребенка различать темп, амплитуду и направление движений, степень напряжения и расслабления мышц. Чем богаче двигательный опыт у детей, шире круг движений, которыми они владеют, тем легче они осваивают новые формы движений на основе имеющейся координации. У глухих же детей существуют проблемы формирования двигательных функций. Двигательные нарушения у них лежат в большинстве своем в сфере координационных проявлений [6].

Многие авторы в своих работах указывают на низкий уровень развития способности у глухих детей школьного возраста точно оценивать и выполнять движения с учетом их пространственных, силовых и временных характеристик [4; 10].

Поэтому с раннего возраста необходимо проводить коррекционную работу с глухими детьми по целенаправленному развитию этого важного фактора.

Одной из немаловажных сторон изучения двигательной сферы глухих является анализ уровня развития их физической подготовленности, от которой во многом зависят успехи в формировании трудовых и спортивных умений и навыков. В настоящее время установлена определенная связь между уровнем физического развития, координационных способностей глухих детей и их физической подготовленностью, которая выражается в уровне развития физических качеств; быстроты, мышечной силы, гибкости и выносливости.

Глухие дети среднего школьного возраста отстают по уровню развития гибкости от своих здоровых сверстников на 15–20 %. Наиболее продуктивным периодом развития пассивной гибкости является возраст 9–10 лет, активной – 14 лет. Таким образом, средний школьный возраст оказывается самым плодотворным для развития гибкости [10].

У детей с недостатками слуха статическая выносливость в возрасте 7 лет ниже, чем у слышащих. К 9–10 годам глухие по уровню выносливости и мышечным усилиям приравниваются к слышащим. В возрасте 13–14 лет у всех школьников наблюдается невыраженное снижение статической выносливости.

Слабослышащие по показателям общей выносливости приближаются к слышащим. Если в динамике силы мышц резкий рост наблюдается в 14–15 лет, то выраженный скачок выносливости характерен в 17–18 лет.

Рассмотренные изменения мышечной силы, статической и общей выносливости характеризуют внешнюю форму деятельности двигательного

аппарата, точнее, сократительную возможность мышц и их готовность к нагрузкам.

Исследования в области физического развития, физической подготовленности и координационных способностей глухих детей давно привлекают внимание как отечественных, так и зарубежных специалистов в области адаптивной физической культуры. Исследованиями доказано, что поражение слуха нарушает весь ход развития ребенка. Нарушение слуха, прежде всего, сказывается на психике школьника, общении с людьми и окружающим миром [8; 9; 10; 17; 12; 15].

Проведенный литературный анализ дает основания утверждать, что особенности двигательной сферы глухих детей зависят как от самой потери слуха, так и в значительной мере от степени функциональной активности вестибулярного аппарата. Отставание детей с нарушением слуха от здоровых сверстников по ряду двигательных проявлений, не требующих прямого участия слухового анализатора, подтверждает тот факт, что недоразвитие или патология даже части сенсорной системы ведет к нарушению процессов восприятия и усвоения информации, замедлению образования условно-рефлекторных связей, необходимым в процессе осуществления двигательной деятельности.

Библиографический список

1. Алехина, В.Т. Развитие двигательных качеств у глухих школьников на уроках физической культуры / В.Т. Алехина // Проблемы физ. воспитания аномальных детей: материалы конференции «Проблемы физ. воспитания аномальных детей», 4–5 июня 1986. г. Горький. – М., 1987. – С. 23–26.
2. Бабенкова, Р.Д. Особенности координации движений у учащихся с дефектами развития (глухих, умственно-отсталых и с церебральным параличом) // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 129–133.
3. Байкина, Н.Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушениями слуха / Н.Г. Байкина. – Запорожье: ЗГУ, 2003. – 120 с.
4. Бессарабов, Н.С. Возрастная динамика двигательных способностей и их формирование на уроках физической культуры у глухих школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Бессарабов. – М., 1979. – 28 с.
5. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.
6. Горская, И.Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья / И.Ю. Горская, Л.А. Суянгулова. – Омск: СибГАФК, 2000. – 212 с.
7. Держинская, Л.Б. Методика коррекции отклонений в развитии глухих дошкольников средствами ритмической гимнастики: автореф. дис ... канд. пед. наук / Л.Б. Держинская. – Волгоград, 1997. – 23 с.
8. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкина. – М., 2000. – 240 с.; ил.

9. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура в жизни людей с отклонениями в состоянии здоровья и инвалидов в России: межвузовский сборник научных трудов / С.П. Евсеев. – Воронеж: ВГПУ, 2003. – С. 25–31.

10. Калмыков, С.А. Приемы и методы, используемые при обучении глухих детей на уроках физической культуры / С.А. Калмыков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 7. – С. 219–222.

11. Лебедева, Н.Т. Оптимизация физического воспитания глухих и слабослышащих школьников: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. по физической культуре для инвалидов и лиц с огранич. функц. возможностями / Н.Т. Лебедева. – СПб., 1996. – 208 с.

12. Осколкова, Е.А. Роль адаптивного физического воспитания в системе профессиональной адаптации инвалидов с нарушением слуха / Е.А. Осколкова, Н.О. Рубцова // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 1. – С. 14.

13. Пеганов, Ю.А. Способы повышения уровня физической подготовленности глухих и слабослышащих школьников / Ю.А. Пеганов // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 37–49.

14. Рудьковская, Н.В. Сравнительный анализ уровня развития координационных способностей у школьников 8–16 лет с различными нарушениями слуха / Н.В. Рудьковская // Проблемы совершенствования олимпийского движения, ФКиС в Сибири: материалы межрег. науч.-практ. конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. – Омск: СибГУФК, 2003. – С. 231–233.

15. Хода, Л.Д. Модели социальной интеграции незлышащих людей в адаптивной физической культуре / Л.Д. Хода // Адаптивная физическая культура. – 2004. – № 3. – С. 18–24.

16. Шапкива, Л.В. Средства адаптивной физической культуры: методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии / Л.В. Шапкива. – М.: Советский спорт, 2001. – 412 с.

17. Шапкива, Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры / Л.В. Шапкива. – М.: Советский спорт, 2005. – 464 с.

**КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ЗАНЯТИЙ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКОЙ
С ЖЕНЩИНАМИ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА**

Смирнова Елена Альбертовна
доцент кафедры теории и методики
физической культуры
и безопасности жизнедеятельности
(Eabasket@yandex.ru)

Заярная Наталья Ивановна
доцент кафедры теории и методики
физической культуры
и безопасности жизнедеятельности
Педагогический институт ТОГУ

Общеизвестно, что здоровье женщин во многом определяет здоровье нации и будущих поколений. Однако данные Министерства здравоохранения России свидетельствуют, что за последние пять лет существенно ухудшилось репродуктивное здоровье женщин. Общая продолжительность жизни женщин снизилась с 74,9 до 71,9 года.

Значительная часть населения не обладает возможностями или не желают вести здоровый образ жизни, отказываться от вредных привычек, иметь ежедневно достаточную физическую нагрузку [2; 3].

Несмотря на огромное количество данных, свидетельствующих о пользе двигательной активности, а также усилия различных организаций, пропагандирующих здоровый образ жизни, лишь небольшая часть населения вовлечена в регулярные занятия физическими упражнениями [1; 4; 5].

Объектом исследования явился процесс оздоровительной тренировки женщин 18–30 лет, предметом исследования – комплексная методика занятий оздоровительной аэробикой с женщинами молодого возраста.

Мы предположили, что эффективность комплексной методики занятий оздоровительной аэробикой с женщинами 18–30 лет может быть повышена, если:

1) планировать занятия с учётом возрастно-половых, индивидуальных особенностей женщин молодого возраста;

2) создавать педагогические условия реализации занятий по оздоровительной аэробике (организационно-методические условия, материально-техническое обеспечение, музыкальное сопровождение, хореографию; личный и профессиональный аспект деятельности тренера; мотивацию занимающихся; принципы и методы организации и проведения занятий).

Основные выводы, касающиеся комплексной методики занятий оздоровительной аэробикой, могут применяться в профессиональной работе специа-

листов по оздоровительной физической культуре, практикующих инструкторов оздоровительной аэробики с различными возрастными группами.

В настоящем исследовании, основанном на педагогических наблюдениях, беседах с инструкторами по аэробике, обобщении литературных данных, мы попытались выявить педагогические условия, которые реально влияют на реализацию комплексной методики занятий оздоровительной аэробикой.

В ходе педагогического исследования нами было выявлено пять групп условий, которые оказывают существенное влияние на реализацию комплексной методики занятий оздоровительной аэробикой.

К ним относятся:

1. Сопутствующие факторы (организационно-методические условия, материально-техническое обеспечение, музыкальное сопровождение, хореография и прочее).

2. Тренерский фактор (личностный и профессиональный аспект).

3. Мотивация занимающихся.

4. Принципы построения и реализации тренировочных программ.

5. Методы организации и проведения занятий, методы обучения движениям.

Экспериментальные данные указывают на то, что проведение занятий оздоровительной аэробикой по комплексной методике обеспечивает положительную динамику показателей состояния женщин только с учётом вышеперечисленных педагогических условий.

Для решения поставленных задач был проведен педагогический эксперимент, который проходил на базе МБОУ СОШ № 67 г. Хабаровска (Красная речка). В нем приняли участие 18 женщин от 18 до 30 лет.

Нами была выбрана «аэробическая» форма организации занятий (групповые занятия с фронтальным расположением занимающихся, поточным выполнением движений и музыкальным сопровождением).

Занятие по аэробике включало в себя: разминку, аэробную часть, первую заминку, партерную часть (упражнения, способствующие развитию физических качеств: силы, гибкости), заключительную заминку (Табл. 1).

В основе данной методики заложены принципы использования в течение 55–60 минут нагрузки средней интенсивности, в пульсовом режиме чередования продолжительной нагрузки средней интенсивности с нагрузкой высокой интенсивности (155–160 уд/мин) и низкой (95–110 уд/мин). Структура занятий по аэробике ориентирована на достижение главной цели тренировки, то есть, повышение аэробной выносливости, а также развитие силы, гибкости, координации.

Цель разминки: разогреть организм и подготовить к предстоящей нагрузке. Разминка составляет 10 минут (около 15 % всего времени) с интенсивностью равной 110–128 уд/мин.

Таблица 1

Компоненты тренировочного занятия по аэробике

| Часть занятия | Виды упражнений | Продолжительность | ЧСС |
|----------------------|---|--|---|
| Разминка | Упражнения низкой интенсивности, низкой ударности (приставные шаги, марш, полуприседы, «виноградная лоза», стретчинг с малой амплитудой движений) | 8–10 мин. 5–10% от общего времени | 110–128 уд/мин |
| Аэробная часть | Упражнения высокой и низкой ударности, высокой и низкой интенсивности, с большой амплитудой движений (подъем коленей, подскоки, бег, прыжки) | 15–30 мин. 60–85 % от общего времени | Низк. Инт. 128–140 уд./мин. Выс. Инт. 140–160 уд./мин. |
| Первая заминка | Танцевальные упражнения низкой ударности, упражнения низкой интенсивности | 3–5 мин. | 124–136 уд./мин. |
| Партерная часть | Упражнения, способствующие развитию мышц рук, спины, груди, брюшного пресса, ног, ягодиц | 10–15 мин. | 112–128 уд./мин. |
| Заключительная часть | Танцевальные упражнения низкой ударности, низкой интенсивности, стретчинг, дыхательные упражнения | 5–10 мин. | 95–110 уд./мин. |

Кардио-фаза длится 15–30 минут, при этом нагрузка – 60–85 % от максимума, интенсивность постепенно повышается и варьируется от 128–140 уд/мин – низкая интенсивность, от 140–160 уд/мин – высокая интенсивность. В этой части занятия решаются основные задачи.

Снижение интенсивности (заминка) длительность около пяти минут с интенсивностью 124–136 уд/мин. В это время уменьшается амплитуда движений, происходит стабилизация состояния занимающихся благодаря активному отдыху.

Партерная часть продолжалась 10–15 минут с интенсивностью 112–128 уд/мин. Упражнения в партере (на полу) благодаря силовому характеру уменьшают дисбаланс мышц.

Заключительная часть (заминка, растягивание) 5–10 минут с интенсивностью 95–110 уд/мин позволяет вернуть занимающихся в исходное состояние (состояние покоя), расслабить и растянуть мышцы. В этой части использовались элементы йоги, внушения, медитации, дыхательные упражнения. Музыка должна быть располагающей, медленной, очень важно создать спокойную атмосферу.

В разных частях занятия решаются различные задачи. Так, в разминке и в партере можно улучшать гибкость, партер также используют для увеличения силы мышц. В таблице 2 приведены примерные задачи, которые решались в ходе занятий оздоровительной аэробикой.

Таблица 2

Задачи, решаемые на занятиях оздоровительной аэробикой

| Задачи: | Разделы занятия: |
|--|------------------------------------|
| - развитие гибкости | - разминка, партер |
| - развитие силы | - партер |
| - развитие выносливости | - аэробная часть |
| - совершенствование деятельности сердечно-сосудистой системы | - аэробная часть |
| - снижение жировой прослойки | - аэробная часть |
| - формирование хорошей осанки | - аэробная часть, партер, разминка |

Эффективность занятий оздоровительной аэробикой по комплексной методике оценивалась посредством сравнения показателей физического состояния женщин до и после проведения педагогического эксперимента.

Сравнительный анализ полученных данных выявил положительную динамику в результатах, характеризующих физическое состояние женщин. Отмечен достоверный прирост ($P < 0,05$) результатов по всем показателям (Табл. 3, Рис. 1, 2).

Так, масса тела у женщин снизилась на 2,88 %. Охватные размеры уменьшились: грудь на 4,6 %, талия на 3,56 %, бедра на 9,5 %. Произошло увеличение силы брюшного пресса на 11,6 %. Показатели гибкости возросли на 13,9 %. Масса тела и охватные размеры – это те показатели, к уменьшению которых стремились все женщины, занимающиеся в группе оздоровительной аэробики.

По пробам Штанге и Генчи показатели, характеризующие дыхательную систему, выросли на 13,9 % и на 13,7 % соответственно. Координационные способности женщин, определяемые по позе Ромберга, улучшились на 31,0 %.

Таблица 3

Динамика показателей физического состояния женщин до и после эксперимента (n = 18)

| №п/п | Показатели, единицы измерения | До эксперимента | После эксперимента | Темпы прироста % | t | P |
|------|-------------------------------|-----------------|--------------------|------------------|------|--------|
| 1. | Рост, см | 167,3 ± 0,99 | 167,3 ± 0,99 | 0 | 0 | > 0,05 |
| 2. | Масса тела, кг | 62,2 ± 0,64 | 57,1 ± 0,48 | 8,2 | 6,6 | < 0,05 |
| 3. | Окружность груди, см | 88,1 ± 0,9 | 85,56 ± 0,56 | 2,88 | 2,46 | < 0,05 |

| | | | | | | |
|-----|---------------------------------------|--------------|--------------|------|------|--------|
| 4. | Окружность талии, см | 68,66 ± 0,94 | 65,21 ± 0,82 | 4,6 | 2,54 | < 0,05 |
| 5. | Окружность бедер, см | 96,84 ± 0,76 | 93,39 ± 0,83 | 3,56 | 2,17 | < 0,05 |
| 6. | Сила мышц брюшного пресса, кол-во раз | 25,96 ± 0,95 | 28,7 ± 0,85 | 9,5 | 2,17 | < 0,05 |
| 7. | Гибкость, см | 13,32 ± 0,54 | 15,06 ± 0,65 | 11,6 | 2,18 | < 0,05 |
| 8. | Проба Штанге, с | 33,6 ± 1,72 | 39,02 ± 1,84 | 13,9 | 2,15 | < 0,05 |
| 9. | Проба Генчи, с | 26,6 ± 1,36 | 30,81 ± 1,36 | 13,7 | 2,22 | < 0,05 |
| 10. | Поза Ромберга, с | 20,4 ± 2,48 | 29,8 ± 2,05 | 31,0 | 2,93 | < 0,05 |

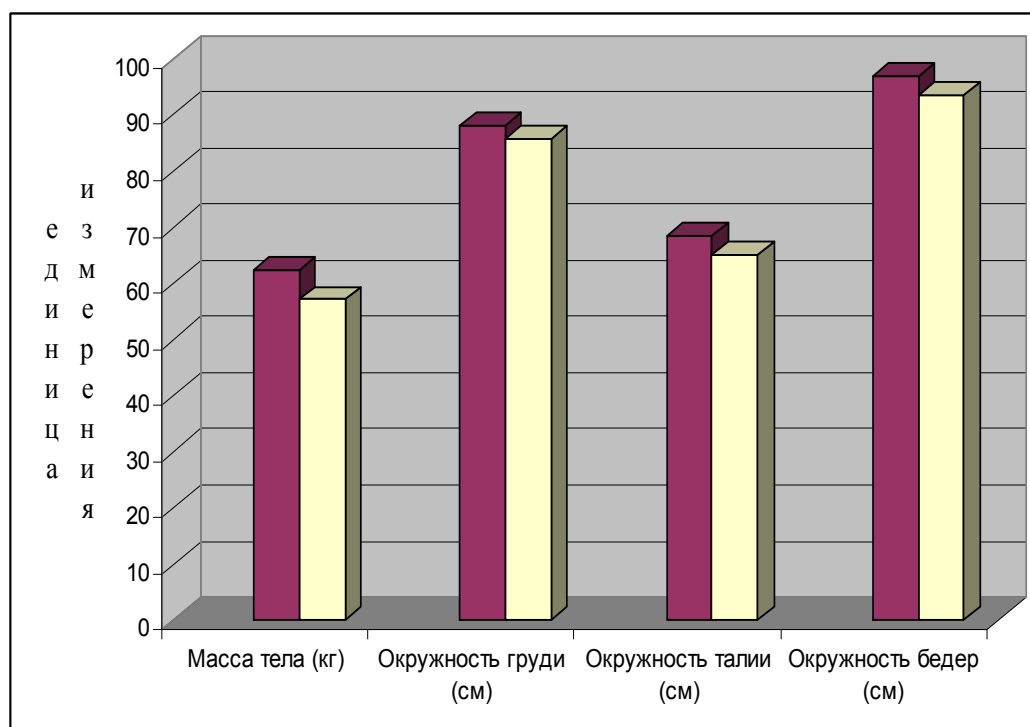


Рис. 1 Показатели уровня физического развития женщин до и после эксперимента

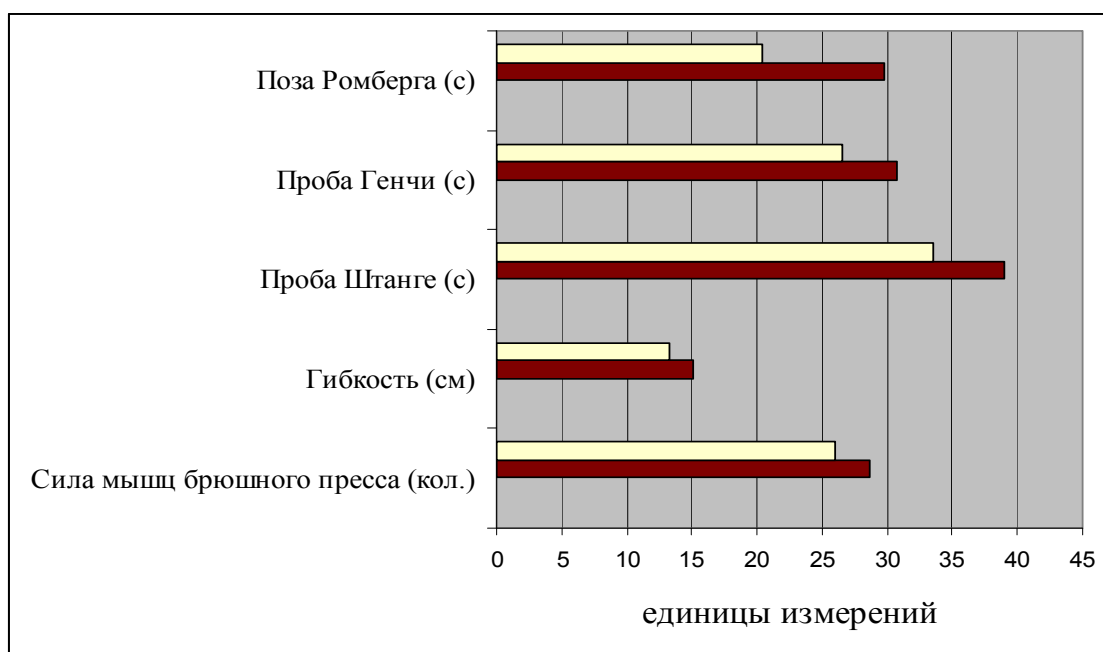


Рис. 2 Показатели физического состояния женщин до и после эксперимента
Условные обозначения: ■ до эксперимента ■ – после эксперимента

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике показателей телосложения и физических способностей женщин.

На основе выявленных в результате эксперимента достоверных различий, а также значительных темпов прироста результатов можно сделать заключение об эффективности проведения занятий оздоровительной аэробикой с женщинами молодого возраста по комплексной методике.

Экспериментальная комплексная методика занятий по оздоровительной аэробике базируется на вышеуказанных принципах, целесообразность применение которых экспериментально доказана.

Учет индивидуальных, возрастно-половых и других особенностей занимающихся; применение элементов различных направлений аэробики (степ-аэробики, силового степа, классической аэробики, футбола, хип-хопа), способствует формированию положительной мотивации к регулярным занятиям и оказывает положительное влияние на разностороннюю физическую подготовку занимающихся.

Занятия оздоровительной аэробикой с применением комплексной методики оказывают эффективное воздействие на организм занимающихся, о чем свидетельствует положительная динамика изменений показателей физического состояния занимающихся.

Таким образом, в результате исследования обнаружены значительные темпы прироста по антропометрическим показателям (масса тела, охватные размеры); состоянию дыхательной системы (по пробам Штанге и Генге); гибкости, силы брюшного пресса и координации (по позе Ромберга).

Библиографический список

1. Дикаревич, Л.М. Педагогические приемы управления нагрузкой на занятиях оздоровительной аэробикой женщин различного уровня функционального состояния: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Дикаревич. – М.: ВНИИФК, 1996. – 22 с.
2. Лисицкая, Т.С. Аэробика: в 2-х т. Т. 2. Частные методики / Т.С. Лисицкая. – М.: Федерация аэробики России, 2002. – 216 с.
3. Сиднева, Л.В. Формирование профессиональных знаний и умений проведения занятий по базовой аэробике у студентов высших физкультурных учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сиднева. – М.: РГАФК, 2000. – 27 с.
4. Сиднева, Л.В. Оздоровительная аэробика и методы ее преподавания / Л.В. Сиднева, С.А. Голяниц, Т.С. Лисицкая. – Троицк, Тривант лтд, 2000. – 74 с.
5. Сиднева, Л.В. Тестирование физической подготовленности в аэробике / Л.В. Сиднева, Т.С. Лисицкая. – М.: Федерация аэробики России, 2001. – 13 с.

ДИАГНОСТИКА СОДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Личности студентов гуманитарных вузов

Приходько Нина Кузьминична
доцент каф. ФВиС
Ушаков Степан Владимирович
старший преподаватель каф. ФВиС
Педагогический институт ТОГУ

Наиболее сложным по объему и диагностике является мотивационно-ценностный компонент физической культуры личности (ФКЛ), который отражает активно-положительное эмоциональное отношение к физической культуре, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов и мотивов, убеждений, организующих и направляющих волевые усилия личности, познавательную практическую деятельность по овладению ценностями физической культуры, нацеленность на здоровый образ жизни, физическое совершенствование.

Данный компонент включает в себя:

- знания, необходимые для самопознания личности в процессе физкультурно-спортивной деятельности (ФСД);
- эмоции, формирующие отношение у себя и ФСД;
- убеждения, определяющие направленность и взгляды личности и ФСД;
- потребности, выступающие как главная побудительная сила, регулирующая поведение личности;

- эмоции, переживание приятного или неприятного, удовольствия или неудовольствия;

- мотивы, возникающие на основе потребностей и определяющих направленность личности, стимулирующие ее на проявление активности.

Мотивационно-ценностный компонент отражает целостное единство его составляющих, перечисленных выше.

Широту кругозора в области ФК определяют знания, которые можно разделить на теоретические (охватывающие историю развития ФК, закономерности работы организма в ФСД, физическое самовоспитание и самосовершенствование), методические (использование теоретических знаний на практике) и практические (эффективность осуществления ФСД). Знания необходимы, прежде всего, для самопознания, для формирования адекватной самооценки.

Убеждения определяют и отражают мировоззрение в области ФК, пробуждают активность, формируют особенности поведения. Под убеждениями понимается осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями.

Потребности в ФК – сила, которая регулирует поведение личности. Они тесно связаны с **эмоциями**, ощущениями, переживаниями, которые сопровождают любую деятельность. Поэтому переживание положительных эмоций (радость, удивление, счастье) во многом способствует выбору вида деятельности студентом, поскольку человек обычно выбирает тот вид деятельности, который позволяет удовлетворить возникшую потребность и получить положительные эмоции. Напротив, полученные отрицательные эмоции (страх, гнев, печаль) приводят к тому, что деятельность прекращается.

На основе потребностей возникает система мотиваций, определяющая направленность личности и проявление активности. В побуждении активности студентов к физической активности важны и интересы, отображающие избирательное отношение к объекту, обладающему определенной ценностью и привлекательностью. И интерес к ФСД представляет собой органическое единство таких компонентов как эмоциональный, познавательный, поведенческий.

Эмоциональный компонент связан с тем, что по отношению к объекту или деятельности человек всегда испытывает какие-либо чувства. Показателями являются удовольствие, удовлетворенность, величина потребности, оценка личной значимости, удовлетворенность своим физическим «Я».

Следующий компонент (**познавательный**) связан с поиском и подбором средств, необходимых для удовлетворения возникшей потребности, и включает в себя убежденность в необходимости занятий физической культурой и спортом, осознание необходимости занятий, стремления к познанию.

В **поведенческом** компоненте нашли свое отражение мотивы и цели деятельности, а также способы удовлетворения потребности. В зависимости от активности поведенческого компонента, имеющиеся у индивида интересы

могут быть реализованы или нет. Свободный выбор вида занятий свидетельствует об имеющемся у индивида осознанном, активном интересе.

Отношения задают предметную ориентацию, определяя значимость физической культуры в жизни студента.

Активно-положительное отношение (творческий уровень) характеризуют:

- выраженная мотивация;
- физкультурно-спортивная заинтересованность;
- целеустремленность;
- ясность целей;
- устойчивость интересов;
- регулярность занятий;
- участие в соревнованиях;
- активность и инициативность в области ФСД.

Пассивно-положительное отношение (оптимальный уровень) характеризует:

- расплывчатость мотивов;
- неконкретность целей;
- неустойчивость интересов;
- эпизодичность участия в ФСД.

Индифферентное отношение (номинальный уровень) характеризует:

- безразличие и безучастность к ФСД
- противоречивость мотивации;
- отсутствие целей и интересов.

Пассивно- и активно-отрицательные отношения (номинальный уровень) характеризует:

- негативное отношение к физической культуре и спорту;
- отсутствие мотивации;
- неприязнь к физической культуре;
- сопротивление занятиям физическими упражнениями.

Ценностные ориентации представляют совокупность отношений студента к физической культуре и определяют участие к ФСД.

Волевые усилия регулируют поведение и деятельность студента в соответствии с поставленными целями и во многом определяются силой мотива и направляются разумом.

В процессе ФСД осуществляется воздействие не только на физическую (двигательную сферу) личности, но и на ее биосоциальную целостность. Отсюда следует вывод о невозможности судить об уровне ФКЛ, опираясь лишь на оценку ее двигательной составляющей без учета интересов, потребностей, мотивов, ценностных ориентаций и т.д.

Оценка содержания данного компонента требует от преподавателя наблюдательности, интуиции, знания методик оценки содержания. Ниже будут представлены диагностические инструменты, с помощью которых можно оценить содержание данного компонента.

Методика изучения мотивов (мотивационной направленности) физкультурно-спортивной деятельности студентов (авт. В.Р. Кузекевич)

Инструкция:

Подумайте, насколько для вас лично важен каждый из аспектов вашей физкультурно-спортивной деятельности, которой вы занимаетесь или хотели бы заняться. Для этого в бланке ответов в графе «А», напротив каждого из перечисленных аспектов обведите кружком одну из цифр, которая соответствует вашей оценке его значимости по следующей шкале:

- Совсем не важно.
- Неважно.
- Важно в средней степени.
- Важно.
- Очень важно.

А теперь оцените, насколько каждый из перечисленных аспектов физкультурно-спортивной деятельности реализован в вашем случае. Для этого в графе «Б» напротив каждого аспекта обведите кружком одну из цифр, которая соответствуют вашей оценке степени его реализации по следующей шкале:

- Не реализован.
- Скорее не реализован.
- Реализован в средней степени.
- Скорее реализован.
- Реализован.

| «А» Важно | Аспекты физкультурно-спортивной деятельности | «Б» Реально |
|--------------|---|----------------|
| 1 2 3 4 5 | Привлекательное содержание самой ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Увлекательный процесс выполнения ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Высокие результаты ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Высокая общественная значимость ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Хорошая организация ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Удачное местоположение выполнения ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Хорошая материальная база для занятий ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Хорошие санитарно-гигиенические условия ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Хорошие отношения с преподавателями, тренерами | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Хорошие отношения с одногруппниками, занимающимися ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Высокая престижность ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Возможность занять высокий личный статус в результате ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Хорошие перспективы дальнейшей профессиональной карьеры с помощью ФСД | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1 2 3 4 5 | Соответствие ФСД характеру | 1 2 3 4 5 |
| | Большие возможности для самосовершенствования в процессе ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Большие возможности для проявления творчества в ФСД | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | Большие возможности для широты общения в процессе ФСД | 1 2 3 4 5 |

Интерпретация результатов: Выраженность мотивации к ФСД вычисляется по сумме баллов в графе «А».

Условные нормативные значения:

- очень низкая мотивация (предноминальный уровень) – 17–35б.;
- низкая мотивация к ФСД (номинальный уровень) – 36–50б.;
- средняя мотивация к ФСД (оптимальный уровень) – 51–70б.;
- высокая мотивация к ФСД (творческий уровень) – 71–85б.

Уровень мотивационной направленности личности на физкультурно-спортивную деятельность определяется по среднеарифметической баллов отдельных аспектов в графе «Б». Дополнительно данная методика позволяет определять:

- направленность личности в процессе ФСД на себя (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16). Суммировать баллы и полученную сумму разделить на 9;
- направленность на деятельность (1, 2, 3, 4). Суммировать баллы и полученную сумму разделить на 4;
- направленность на взаимодействие (9, 10, 11, 17). Суммировать баллы и полученную сумму разделить на 4;
- условные нормативные значения (1–2,5 – низкая направленность, 2,6–3,4 – средняя, 3,4–4,5 – высокая, 4,6–5 баллов – очень высокая);
- удовлетворенность физкультурно-спортивной деятельностью высчитывается в два приема. Сначала высчитывается сумма баллов в графе «Б». Затем из суммы баллов в графе «А» вычитывается полученная сумма. Чем меньше разница – тем выше удовлетворенность ФСД.

Удовлетворенность ФСД рассматривается как косвенный показатель потребности и интереса к физкультурно-спортивной деятельности.

Условные нормативные значения:

- очень низкая удовлетворенность (предноминальный уровень) – разница 64–85 баллов;
- низкая удовлетворенность (номинальный уровень) – разница 43–63 баллов;
- средняя удовлетворенность (оптимальный уровень) – 42–21 балл;
- высокая удовлетворенность (творческий уровень) – 20 и менее баллов.

В побуждении студентов к занятиям ФСД важен интерес, который отражает избирательное отношение к объекту, обладающему значимостью и эмоциональной привлекательностью. Чем выше уровень интереса, тем боль-

шую роль играет объективная значимость осуществляемой деятельности. Интерес отражает потребность человека и средства их удовлетворения.

Определение интересов студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности (авт. Кузекевич)

Просьба ответить на приведенные ниже высказывания следующим образом. Если данное высказывание полностью не соответствует вашим представлениям, вы отвечаете – «нет, это не так»; если вы выражаете частичное согласие – отвечаете «пожалуй, так»; если вы разделяете высказывания, отвечаете «верно»; если полностью и безоговорочно разделяете данное высказывание, отвечаете «совершенно верно». Помимо этого, расставьте в графе «рейтинг» в порядке значимости для вас приведенные высказывания, присвоив самому значимому цифру 1, следующему по значимости цифру 2 и т.д.

| № | Что привлекает, вызывает интерес | Нет, это не так | Пожалуй, так | Верно | Совершенно верно | Рейтинг |
|----|--|-----------------|--------------|-------|------------------|---------|
| | | а | б | в | г | |
| | Эмоциональный компонент | | | | | |
| 1 | Я испытываю удовольствие от ФСД | | | | | |
| 2 | ФСД имеет для меня высокую личностную значимость | | | | | |
| 3 | Я испытываю удовлетворенность, занимаясь ФСД | | | | | |
| 4 | Я удовлетворен своим физическим развитием | | | | | |
| 5 | Я удовлетворен своей физической подготовленностью | | | | | |
| 6 | Я удовлетворен своей двигательной подготовленностью | | | | | |
| | Познавательный компонент | | | | | |
| 7 | Я убежден в необходимости занятий физической культурой и спортом | | | | | |
| 8 | Я осознаю необходимость занятий физической культурой и спортом | | | | | |
| 9 | Я имею высокий уровень знаний в области физической культуры и спорта | | | | | |
| 10 | Беседы по теории физической культуры | | | | | |
| 11 | Беседы по здоровому образу жизни | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 12 | Внимательное отношение преподавателя | | | | | |
| 13 | Хороший инвентарь и оборудование | | | | | |
| 14 | Хорошие санитарно-гигиенические условия | | | | | |
| 15 | Межпредметные связи урока с другими учебными предметами, тренировки с другими видами спорта | | | | | |
| 16 | Самостоятельность на уроках | | | | | |
| 17 | Высокий уровень дисциплины | | | | | |
| 18 | Личность учителя | | | | | |
| 19 | Возможность дополнительно заниматься в секции | | | | | |
| 20 | Возможность снять эмоциональное напряжение | | | | | |
| 21 | Развитие психических качеств личности | | | | | |
| 22 | Возможность улучшить настроение | | | | | |

Обработка результатов:

За каждый ответ, соответствующий графе «А» (нет, это не так) дается 1 балл, за ответ в графе «Б» (пожалуй, так) – 2 балла; в графе «В» (верно) – 3 балла; в графе «Г» (совершенно верно) – 4 балла. Для подсчета результатов необходимо сложить все показатели по каждому разделу.

Нужно посчитать общую сумму баллов и соотнести ее с имеющейся уровневой градацией, где:

- предноминальному уровню ФКЛ соответствует сумма 20–40 баллов;
- номинальному уровню – 41–59 баллов;
- оптимальному уровню – 60–78 баллов;
- творческому уровню – 79–96 баллов.

Преподаватель, работающий в режиме лично-ориентированного обучения, может использовать показатели мотивационно-ценностного компонента следующим образом:

1. В оптимальной, лично-ориентированной, легко понятной и доступной форме организации процесса становления и формирования ФКЛ.
2. В подборе методов, приемов, средств и форм обучения и воспитания личности в соответствии с показателями мотивационной сферы.
3. В стимулировании студентов к успехам и достижениям в области ФСД.

4. В нейтрализации и сведении до минимума негативных последствий социальных и иных факторов, препятствующих становлению ФКЛ, оказывающих воздействие на мотивационную сферу личности.

5. В постановке перед занимающимися реальными и доступными для них целей и задач, являющихся частью их субъективного опыта, как учебной, так и физкультурно-спортивной деятельности.

Предложенные методики позволяют давать оценку содержания данного компонента и получать важную информацию о личности студента.

***СПОРТИВНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА***

Каргаполов Валерий Павлович
завкафедрой ФВиС

Золотарев Сергей Константинович
ассистент каф. ФВиС

Педагогический институт ТОГУ
Поликарпов Виктор Дмитриевич
профессор каф. ФВиС

Дальневосточный государственный университет
железнодорожного транспорта и путей сообщения

Для детей младшего школьного возраста наиболее привлекательной и значимой выступает игровая деятельность, которая в наибольшей степени способствует психическому развитию детей в данный период их жизни и ведет к дальнейшему развитию всех функций организма [1]. Удовлетворение этой потребности у детей жизненно необходимо для психосоматического развития и уравновешивания с внешней средой.

Игра вводит ребенка в жизнь, в общение с окружающими, с природой, способствует приобретению знаний, трудовых навыков, совершенствованию двигательной деятельности. Общеизвестно, что игра является структурной моделью поведения ребенка, с помощью которой ребенок осваивает окружающую его действительность и готовится к преобразованию этой действительности. Многие исследователи рассматривают игру как общеразвивающее средство и метод физического воспитания, как многофакторное явление, позволяющее формировать у ребенка двигательные навыки и физические качества. Так, И.Я. Герд утверждает, что для ребенка игра все – наука и забава, дело и развлечение, работа и отдых, самое серьезное занятие, посильный труд. П.Ф. Лесгафт [2] определяет игру как упражнение, способствующее к подготовке к жизни. Рассматривая ее как метод, он акцентировал внимание на психологическом значении игры и обязанности школы учить детей управле-

нию собой, необходимость развивать аналитические способности уже у младших школьников в процессе игры.

По данным специальной научной литературы установлено, что уже на начальном этапе младшего школьного возраста важно обучать не только умению играть, в самом глубоком смысле, но и всесторонне воспитывать культуру поведения, сотрудничество с окружающими. Игры необходимы для обеспечения гармонического сочетания умственных, физических и эмоциональных нагрузок. Исследователи игровой деятельности подчеркивают ее удивительные возможности в физическом и нравственном воспитании детей, особенно в развитии познавательных интересов, в выработке воли и характера, в формировании умения ориентироваться в окружающей действительности, в воспитании коллективизма. Игра содействует умственному развитию, вынуждает мыслить, укрощать эмоции, мгновенно реагировать на действия соперника и партнера. Игра оказывает большое воздействие на формирование и становление личностно значимых качеств ребенка. Занятия играми способствуют развитию у детей способностей к действиям, которые имеют значение в повседневной практической деятельности.

Спортивные и подвижные игры могут быть так организованы, чтобы могли формировать способность наблюдать и критически оценивать поступки других. В процессе спортивных и подвижных игр закладываются основы нравственных убеждений, привычек. Только при обеспечении определенной содержательности, смысловой направленности и эффективной организации спортивных и подвижных игр, при расширении кругозора и формирования мировоззрения детей они вносят вклад в общее, в том числе и физкультурное образование. Вот почему нельзя рассматривать подвижную или спортивную игру, как простую забаву младшего школьника. Игра без установки на достижение образовательно-воспитательного результата не может быть воспринята как настоящая школьная игра.

Большую роль в учебно-познавательной деятельности младших школьников играют подвижные игры, которые являются коллективными по своей внутренней структуре, имеют высокую информативность по результатам действий, носят элементы соревновательности. К таким игровым действиям справедливо относят различные игры-эстафеты и их разновидности: «Веселые старты», «Старты надежд», «Папа, мама, я – веселая семья» и др. По действующей в нашей стране классификации подвижные игры – эстафеты относят к соревновательным упражнениям, в которых участники ведут борьбу за свою команду самостоятельно или группами взаимоподдержки, взаимопомощи своих товарищей, не вступая в соприкосновение с соперниками. Велико значение подвижных игр в комплексном развитии физических качеств: выносливости, ловкости, быстроты, скоростно-силовых способностей, в совершенствовании координации движений, в развитии изобретательности и смекалки. Применение подвижных игр обеспечивает устойчивый интерес детей и подростков к систематическим занятиям спортом, а ежедневное их использование создает условие для значительного повышения двигательной активно-

сти. Подвижные игры для детей младшего школьного возраста насыщены двигательными действиями, включающими различные физические упражнения. Наиболее эффективными и своевременными упражнениями, кроме естественных движений, являются упражнения с разнообразными предметами, в том числе – мячами. Упражнения с мячами повышают кожно-тактильную и мышечно-двигательную чувствительность, совершенствуют двигательную функцию рук и пальцев, что, несомненно, имеет особое значение для школьников младших классов.

Применение игр разной интенсивности может способствовать как повышению двигательной подготовленности занимающихся, так и обеспечивает предварительную подготовку к спортивным занятиям, тому или иному виду спортивной специализации. Важное образовательное значение имеют игры, по структуре и характеру движений схожие с двигательными действиями, которые изучаются во время занятий спортивной гимнастикой, легкой атлетикой, спортивными играми, лыжной подготовкой, плаванием и другими видами спорта. Применение игр, с одной стороны, помогают развивать двигательные качества, а с другой – познать закономерности и логику движений действия. Повышение эффективности игровых действий – чрезвычайно сложный и важный процесс, требующий соответствующего профессионализма. Если игровые действия по своему содержанию сложные, то вряд ли их можно выполнить правильно без предварительной подготовки.

В физическом воспитании школьников основной формой организации учебного процесса является урок, содержание которого определяется государственной программой. Однако в начальных классах игры могут являться основным содержанием урока. Содержание игр на уроке должно соответствовать частям урока и их основным задачам. Для учащихся начальных классов при подборе подвижных игр необходимо исходить из необходимости постепенного перехода от простых игр к более сложным. Применение конкретной игры зависит, прежде всего, от задачи, поставленной учителем. Чтобы игра прошла более успешно, необходимо не только правильно подобрать, объяснить и подготовиться к ее проведению, но и руководить ее ходом. Учителю, организуя и руководя игрой, необходимо своевременно выбрать помощников, провести комплектование команд, следить за активностью играющих и уровнем физических и эмоциональных нагрузок, осуществлять объективное судейство, определять продолжительность игры и своевременно предупреждать об ее окончании.

Освоение и использование подвижных игр и игровых упражнений в различных формах физкультурных занятий с детьми младшего школьного возраста позволяет обеспечить направленное воздействие на повышение функциональных возможностей отдельных систем организма, воспитание двигательных качеств, а также является эффективным средством положительного психоэмоционального развития детей. В младшем школьном возрасте подвижные игры более строгие и постепенно переходят в элементарно-

спортивные, где – строгие правила, коллективный интерес и коллективная дисциплина.

В результате проведенных исследований было выявлено, что спортивные и подвижные игры выполняют одновременно несколько функций:

– компенсирующую – где игра позволяет разрядить остаток нервной энергии, сил, накопленный, но неизрасходованный в учебной деятельности, т.е. «сбросить» эмоциональное и интеллектуальное напряжение, полученное ребенком на предыдущих уроках;

– восстанавливающую – где дети способны играть даже в состоянии усталости. В это время в игровой деятельности актуализируются силы и свойства, которые не были задействованы ранее, и тем самым восстанавливается жизненное равновесие. Таким образом, именно игра становится своеобразным «допингом» для накопления новых жизненных сил;

– антиципации (предвосхищение) – где в условной игровой ситуации моделируются различные типы поведенческих реакций, отрабатываются умения, навыки, качества, которые понадобятся ребенку в схожей реальной ситуации (ловкость, глазомер, настойчивость и т.д.)

Таким образом, повышение эффективности урочной формы занятий физической культурой в средней общеобразовательной школе позволит утверждать, что при выборе программы занятий нужно учитывать интересы учащихся, региональные особенности, наличие материальной базы школы и, конечно же, специализацию учителя. Наиболее перспективным, на наш взгляд, является включение в вариативную часть школьной программы для учащихся 1–3 классов спортивных и подвижных игр в качестве эффективного средства повышения уровня физической подготовленности школьников и приобщения их к ценностям физической культуры и спорта.

Библиографический список

1. Власов, В.В. Игре все возрасты покорны / В.В. Власов // Физическая культура в школе. – 1994. – № 6. – С. 63–66.
2. Лесгафт, П.Ф. Избранные труды / П.Ф. Лесгафт // Физическая культура и спорт. – 1987. – 359 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Касаткина Ирина Васильевна
доцент кафедры ФВиС
Лобанова Людмила Анатольевна
доцент кафедры ФВиС
Педагогический институт ТОГУ

Подготовка высококвалифицированных специалистов в высшем учебном заведении дальневосточного региона любого профиля: технического, естественно-научного или гуманитарного – обязательно связано с охраной здоровья студентов, его систематическим укреплением, контролем над повышением работоспособности в течение трудового дня. В ряду приоритетных социальных задач общества традиционно находится обеспечение условий для поддержания высокого уровня здоровья студенческой молодежи. Резкий переход к сильно изменившимся условиям жизни после обучения в средней школе, объемные умственные и психоэмоциональные нагрузки попадают на период их активного физического формирования, личностного осмысления окружающего мира. Известно, что именно молодежь испытывает наибольшее отрицательное воздействие от нестабильности нашего общества, которая в современных условиях явно присутствует в экономической, социальной и политической сферах [2]. В связи с этим организация и поддержание здорового образа жизни обучающихся в вузах имеют свои отличительные особенности и свою особую ценность.

По устоявшейся за последние годы в научной литературе терминологии, образ жизни определяется как полиструктурная категория, состоящая из нескольких разнохарактерных компонентов. Основу их представляют в большей мере биологические и социальные ингредиенты, которые, как минимум, определяются трудовой или учебной деятельностью человека, способами получения материальных и духовных ценностей, нормами поведения в социальной среде. Сюда же входят сложившиеся и устоявшиеся общесоциальные представления о многообразии типов жизнедеятельности человека, множественные характеристики его бытовых предпочтений [3].

Образ жизни людей на любой из стадий развития общества во многом зависит от его социально-экономических условий, определяется имеющимися ресурсами и нормами потребления. При этом уровень общественного прогресса, как бы он ни был основателен и монументален, в упряжке под названием «образ жизни» не в состоянии идти без учета особенностей индивида [4]. Они же у него весьма разнообразны и многоплановы. К примеру, состояние здоровья на каждый конкретный момент, уровень и качество функциональных возможностей организма (биологический компонент), возрастные особенности психики, наличие или отсутствие мотивации деятельности и т.д.

В связи с этим становится понятен тот факт, что не может быть единого подхода и «волевого» решения при структурировании программ, способствующих формированию у молодого поколения здорового образа жизни. Исходя из конкретных реалий, объективно мы можем в этом процессе констатировать явно выраженный инвариантный подход. В дополнение к этому необходимо учитывать то, что выбор действия, ответной реакции, всей модели поведения детерминировано установками принятой в социуме системой воспитания, культурными ценностями [6].

Будущим молодым специалистам здоровый образ жизни позволяет профессионально и качественно функционировать не только в благоприятных, но и в некомфортных условиях жизнедеятельности, ориентирует их сохранять свое и общественное здоровье. В системе ценностей учащейся молодежи на ее вершине должно всегда находиться бережное отношение к своему организму, с раннего возраста должно быть воспитано правильное отношение к тому, что здоровье – бесценный дар, который может быть быстро утерян [1].

Образ жизни должен соответствовать возрасту, иметь хорошо отрегулированные и достижимые в любое время суток источники энергии, подчиняться комфортным для индивидуума природным ритмическим колебаниям. В дополнение к этому важно не злоупотреблять за обеденным столом, искусственно не затягивать паузы отдыха, без специальных показаний не использовать стимуляторы функциональных систем организма.

К социальным аспектам здорового образа жизни учащейся молодежи можно отнести умение ограничивать себя от воздействия вредных привычек (курение, алкоголь, асоциальные контакты), умение не забывать о красоте окружающего мира (эстетический компонент), считаться с мнением и оценкой окружающих людей, находиться «в дружбе» с силой воли, саморегуляцией и самовоспитанием [5].

Для реализации этих принципов и достижения социально-важных результатов в среде студенческой молодежи требуется твердая положительная мотивация на укрепление здоровья, высокая общая культура в целом и как следствие – высокоразвитая физическая культура каждого индивидуума. По нашему мнению наиболее эффективный путь преодоления имеющихся проблем лежит в использовании ведущего принципа организации здорового образа жизни – индивидуализации.

Сутью этого принципа является понимание того, что любой человек неповторим как биологическая единица, с только ей свойственным психологическим и социальным опытом. Исходя из этого, для каждого отдельного представителя студенческого сообщества должна быть разработана персонализированная программа здорового образа жизни. Она должна принимать во внимание отличительные особенности каждой конкретной личности. Отправным пунктом для построения такой программы должен быть уровень культуры человека в самом широком смысле этого слова, его жизненные ценности (акценты следует направить на привитие культуры здорового тела, здоровых

потребностей и интересов, а также формирование стереотипов здорового жизненного стиля).

Базисом индивидуального подхода к созданию программы здорового образа жизни для каждого студента является учет его генотипических особенностей. Понятно, что нельзя рассчитать физические нагрузки на день, неделю, месяц и т.д. без знаний типа телосложения субъекта (астенический, нормостенический, гиперстенический), особенностей его гомеостаза и метаболизма (постоянный, непостоянный, повышенный, замедленный). Кроме того необходимо правильно оценивать вегетативные реакции организма (скорость образования рефлекторных актов, скорость ответной реакции на раздражители, уровень развития приспособительных механизмов к мышечной деятельности). В поле зрения специалиста, формирующего программу для здорового образа жизни обучающихся в вузе, должны попасть сведения о его биологических ритмах (оптимальное время для продуктивной работы, суточный пик повышенной активности, период расслабления и релаксации). Из медицинской карты студента должны быть использованы сведения о хронических и острых заболеваниях, принадлежность по результатам профосмотра к основной, подготовительной, специальной группам.

Следующим «кирпичиком» в построении схемы для занятий по индивидуальной программе закладываются факторы психологического характера. Главенствующая роль отведена определению типа темперамента человека: сангвинический, холерический, флегматический, меланхолический. На основе этих данных выбираются показатели скорости движений, их интенсивность, ритмологический рисунок, объем за определенный промежуток времени [1]. К этому набору присоединяются сведения о психологическом складе индивида (экстра- интравертность), что помогает понять, как часто и кардинально следует менять содержание и темп занятий, круг, включенных в одно занятие людей, тематику и направленность специального инструктажа.

К процессу индивидуализации здорового образа жизни относится рассмотрение и анализ социальных факторов, окружающих любого человека, принадлежащего к социуму. Студенческая среда, как правило, изобилует разношерстными взглядами на жизнь: имеются группы, которым интересны сложные, не самые прямые подходы к жизни, другие предпочитают бравировать нарочито асоциальным поведением, третьи вполне удобно существуют без явно выраженных интересов. Это необходимо учитывать в профессиональном подходе ко всем нестандартным субъектам студенческой молодежи.

Многие теоретики ортобиоза считают еще одной важной составляющей единицей в планировании мероприятий здорового образа жизни учет семейно-бытового статуса личности [2; 4; 5]. Если родители сами любят активные формы бытия, проводят много времени с детьми на свежем воздухе, ходят в бассейн, заботятся о здоровье всей семьи, то и подрастающее поколение усвоит и примет поведенческие реакции старших. Дети из таких семей, как правило, научены выкраивать время и средства для походов в фитнес-клубы, правильно и достаточно грамотно организуют свое питание, ответственно от-

носятся к построению режима дня. Наблюдения во многих вузах показывают, что студенты из дисциплинированных стилем жизни семей чаще всего далеки от наслаждения вредными привычками. Этот контингент легко вовлекается в систему здоровьесберегающих привычек, с удовольствием получает физические нагрузки, соблюдает личную гигиену, использует методы закаливания.

Таким образом, процесс организации здорового образа жизни студентов как важный компонент в образовательном пространстве вуза обязан стоять на позициях индивидуального подхода к каждой конкретной личности, и приоритетной задачей должно быть формирование у студентов отношения к собственному здоровью как к главной человеческой ценности.

Библиографический список

1. Кобяков, Ю.П. Концепция норм двигательной активности человека / Ю.П. Кобяков // Теория и практика физической культуры. – М., 2003. – № 11. – С. 20–24.
2. Кузьмина, Ю.Ю. Некоторые проблемы психологии здоровья и здорового образа жизни / Ю.Ю. Кузьмина // Сибирский психологический журнал. – Новосибирск, 2009. – № 35. – С. 6–11.
3. Мечников, И.И. Этюды о природе человека / И.И. Мечников. – М.: Книжный клуб Книговек, 2011. – 320 с.: ил. – Библиогр.: с. 319.
4. Сукталиева Э.В. Формирование у студентов готовности к реализации здорового образа жизни в системе вузовского образования / Э.В. Сукталиева // Современные наукоемкие технологии. – М., 2010. – № 7. – С. 313–316.
5. Шухатович, В.Р. Здоровый образ жизни. Энциклопедия социологии / В.Р. Шухатович. – М.: Книжный Дом, 2003. – 558 с. – Библиогр.: с. 557.
6. Яковлева, Т.Ю. Психологические условия формирования здорового образа жизни студентов вузов / Т.Ю. Яковлева // Юридическая психология. – М., 2012. – № 2. – С. 30–31.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ЛЫЖНИКА-ГОНЩИКА

Фролова Людмила Петровна
доцент кафедры ФВиС
Хотимченко Алла Васильевна
профессор кафедры ФВиС
Педагогический институт ТОГУ

Силой (или силовыми способностями) называют способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему посредством мышечных напряжений. Различают абсолютную и относительную силу. Абсолютная сила – это суммарная сила всех мышечных групп, участвующих

в данном движении. Относительная сила – это величина абсолютной силы, приходящаяся на 1 кг веса тела спортсмена.

Результаты исследований позволяют утверждать, что уровень абсолютной силы человека в большей степени обусловлен факторами среды (тренировка, самостоятельные занятия и др.). В то же время показатели относительной силы в большей мере зависят от хромосомных (генных) особенностей [1; 2].

Самыми благоприятными периодами развития силы у мальчиков и юношей считается возраст от 13–14 до 17–18 лет, а у девочек и девушек – от 11–12 до 15–16 [3].

Если речь идет о силовых способностях, тогда различают: собственно-силовые способности; скоростно-силовые способности и силовую выносливость [4].

Собственно-силовые способности проявляются при относительно медленных сокращениях мышц, в упражнениях, выполняемых с околопредельным и предельным напряжением в динамическом и изометрическом (статическом) режимах. В соревновательной деятельности лыжника-гонщика собственно-силовые способности не проявляются. Развитие собственно-силовых способностей лыжника-гонщика целесообразно, когда необходимо увеличить мышечную массу, укрепить опорно-двигательный аппарат спортсмена, т.е. развить общую силу.

Скоростно-силовые способности характеризуются непредельными напряжениями мышц. В лыжных гонках скоростно-силовые способности проявляются при преодолении подъемов различной крутизны. Следует отметить, что скоростно-силовые способности примерно в равной мере зависят как от наследственных, так и от средовых факторов (тренировки) [1].

Силовая выносливость – это способность противостоять утомлению при выполнении работы со значительным мышечным напряжением. В зависимости от режима работы мышц выделяют динамическую и статическую силовую выносливость. Для лыжных гонок характерна динамическая силовая выносливость, она проявляется при преодолении длинных (затяжных) подъемов, а также при преодолении средних по протяженности, но крутых подъемов в их завершающей части. Динамическая силовая выносливость зависит от взаимных (примерно равных) влияний генотипа и среды, а статическая силовая выносливость определяется в большей мере генетическими особенностями.

В теории и методике физического воспитания к силовым способностям относят еще и «силовую ловкость». Она проявляется там, где есть сменный характер режима работы мышц, меняющиеся и непредвиденные ситуации (борьба, хоккей и др.) В лыжных гонках силовая ловкость проявляется при прохождении крутых спусков, опасных поворотов и в нестандартных ситуациях на лыжне (падение впереди идущего участника, выход болельщика на лыжню и т.п.)

Проявление силовых возможностей в передвижении на лыжах зависит от следующих основных факторов: от собственно силовых возможностей отдельных мышц; от обеспечения энергией мышечных сокращений; от согласо-

ванности в работе различных мышечных групп, участвующих и данном движении; от биомеханических особенностей и т.д. Одним из ведущих факторов поддержания постоянной скорости на дистанции лыжных гонок является способность лыжника-гонщика проявлять строго определенную мышечную силу в максимально короткое время в рабочей части амплитуды движения.

Средствами воспитания силы лыжников-гонщиков являются физические упражнения с повышенным отягощением (сопротивлением), которые направлены стимулируют увеличение степени напряжения мышц. Такие средства называются силовыми. К ним относятся:

1. Упражнения с весом внешних предметов (штанга, гантели, гири, набивные мячи, вес партнера и т.д.).

2. Упражнения, отягощенные весом собственного тела (подтягивание на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимание), приседания на одной, двух ногах, прыжки, многоскоки и т.п.).

3. Упражнения с использованием тренажерных устройств, резиновых жгутов, эспандера, упругих мячей и т.п.

4. Упражнения с использованием внешней среды (бег и прыжки по рыхлому песку, бег, прыжки, имитация лыжных ходов в подъем, бег на лыжах в подъем, против сильного ветра и т.д.).

5. Упражнения с противодействием партнера.

По степени избирательности воздействия на мышечные группы силовые упражнения подразделяются на локальные, когда в работу вовлекается примерно 1/3 мышц двигательного аппарата, региональные (2/3 мышечных групп) и тотальные или глобальные, когда в работу вовлекаются все мышечные группы.

Силовые упражнения могут занимать всю основную часть занятия, если воспитание силы является главной задачей. В других случаях силовые упражнения выполняются в конце основной части занятия, но не после упражнений на выносливость. Силовые упражнения хорошо сочетаются с упражнениями на растягивание и на расслабление. Частота занятий силового характера должна быть два-три раз в неделю. Применение силовых упражнений ежедневно допускается только для отдельных небольших групп мышц.

При развитии силовых качеств лыжников-гонщиков с использованием циклических средств тренировки величину нагрузки дозируют по скорости передвижения или по количеству повторений без снижения скорости при использовании следующих средств тренировки:

1. Передвижение в подъем средней и большой крутизны на лыжах, на лыжероллерах, бег, имитация лыжных ходов.

2. Бег на лыжах по мягкому снегу, имитация лыжных ходов с палками и без палок, прыжки на одной, двух ногах, многоскоки, бег по мягкому грунту (песок, опилки).

Дозировка нагрузки по скорости передвижения. Минимальная скорость передвижения должна составлять 60 % – 70 % от максимальной, средняя ско-

рость – 70 % – 80 %; большая скорость – 80 % – 90 %; максимальная – свыше 90 % от максимума.

Дозировка нагрузки по количеству повторений отрезков дистанции без снижения скорости, которую обозначают термином «повторный максимум». Выполнение 1–2 повторений (ПМ) является предельной нагрузкой; 3–4 ПМ – околопредельная нагрузка, 5–7 ПМ – большая, 8–12 ПМ – умеренно-большая, 19–25 ПМ – малая, свыше 25 ПМ – очень малая.

Количество повторений, интервалы отдыха и сочетание упражнений подбираются индивидуально, в зависимости от пола, возраста, подготовленности и квалификации лыжников. А также и от уровня развития силы отдельных мышечных групп лыжника-гонщика.

В заключение следует отметить, что с ростом квалификации происходит увеличение силовых возможностей лыжников. При этом лыжники не стремятся доводить показатели силы до своего максимума, поскольку для них будет, в известной мере, важнее развивать так называемую силовую выносливость.

Библиографический список

1. Дорохов, Р.Н. Изменчивость силы и вариативности в зависимости от состояния мышц / Р.Н. Дорохов и др. // Биомеханика. Морфология. Спорт. – Смоленск: СГИФК, 2000. – С. 110–120.

2. Дубровский, В.И. Спортивная физиология: учебник для сред и высш. учеб. заведений по физической культуре / В.И. Дубровский. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 462 с.

3. Семейкин, А.И. Скоростно-силовая подготовка лыжников-гонщиков: метод. рекомендации / А.И. Семейкин, Ю.П. Салова. – Омск: Омский государственный университет физической культуры и спорта, 2007. – 46 с.

4. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

ФИЛОСОФИЯ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ

КОНСЕРВАТИЗМ О ПРАВЕ НА СИЛУ И НАСИЛИЕ

Давыдова Светлана Ильинична
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
(328gr@rambler.ru)
Педагогический институт ТОГУ

С самого начала отметим, что у консерватизма нет единого, универсального контентного определения. Однозначное определение консерватизма невозможно, потому что он всегда плюралистичен. То, что не может быть универсальной теорией консерватизма – это не какой-то его дефект, но выражение принципа. Консерватизм сохраняет различия. Тут можно вспомнить К. Леонтьева с его принципом «цветущей сложности» [3]. Консерватизм позитивно оценивает различия и приписывает ценностное значение в то, что является локальным, региональным и всегда сохраняет пространственную, историческую печать своего происхождения.

Консерватизм можно определить также и политически. Социолог Мангейм в свое время предложил считать консерватизмом идеологию, возникшую в результате реакции на революционные события, произошедшие во Франции в 1789–1791 гг., которая осмыслила себя как неприязнь к социальным и либеральным преобразованиям. В таком ключе, то, что мы сегодня понимаем под консерватизмом, можно отнести к традиционализму, то есть к форме защиты консервативных ценностей [4].

Нам представляется продуктивным подход, при котором выделяются четыре обобщающих типа консервативной функции. «Консервативные социально-философские установки, позволяющие нам систематизировать консерватизм как явление, можно обозначить следующим образом: фундаментальный консерватизм, либеральный консерватизм, социальный консерватизм и революционный консерватизм» [1]

В нашу задачу не входит подробное рассмотрение этих направлений, но в эпоху наступления постмодерна сохранение общества от распада и деградации может решаться только с позиций консерватизма, осуществляющего свои экологические функции сбережения природы, ценностные – сбережение морали, социальные – сбережение Отечества и российского народа. Нам представляется важным рассмотреть показательный пример консервативного мышления, который продемонстрировал русский философ И. Ильин в своей работе «О сопротивлении злу силою» [2]. И. Ильин писал эту работу как своеобразный ответ на толстовский призыв к непротивлению злу насилием,

подхваченный русской интеллигенцией и своим ложным морализаторством обезоруживавший власть для борьбы с революционизмом. Однако глубокие мысли, высказанные Ильиным в начале прошлого века, обретают и в начале нашего века неожиданно актуальное звучание.

Сегодня действие сил зла все больше обладает людьми, народами и государствами и «о непротивлении», казалось бы, уже не говорят, а действуют широким фронтом против всего, что объявляется и считается «злом». Вот в этом и заключается главная суть проблемы, а именно в том, что признается равночестность зла и добра, при полной утрате традиционных критериев их различения. Выше мы указывали, что проблема различения есть наисущественнейшая форма консервативного мышления.

Поучимся этому различению у И. Ильина. В третьей главе своей работы он подчеркивает, что зло, о сопротивлении которому идет речь, начинается там, где начинается человек, и при том не человеческое тело, во всех его состояниях и проявлениях, а человеческий душевно-духовный мир – это истинное местонахождение добра и зла. Сущность подлинного зла там, где есть безнравственная воля по источнику, по цели и по средству. Всюду, где такая воля изливается во внешнем деянии, встает вопрос о сопротивлении злу посредством пресечения. Этот вопрос должен быть немедленно разрешен всюду, где внутреннее понуждение оказывается бессильным, а злая воля выступает в качестве внутренне одержимой внешней силы, то есть где она проявляется как слепая злоба, ожесточенная, агрессивная, бесстыдная, духовно растлевающая и перед средствами не останавливающаяся.

Современные «милосердные либералы» склонны к такого рода рассуждениям: «не все ли равно, кто угрожает, чем, кому и во имя чего, если угроза налицо? Угрожать при всех условиях негуманно». Или «не все ли равно, кто заключает в тюрьму и казнит, кого и во имя чего, если заключение и казнь налицо?» «Не все ли равно, кто и кого принуждает морально или физически, если насилие налицо?» Современные гуманисты всех мастей, включая борцов за права женщин, детей и меньшинств, находятся в русле этой формально-отвлеченной логики. В эпоху апостасийности люди утратили понимание того, что страдание не есть зло само по себе и следовательно причинение страданий через насилие не есть зло само по себе. И. Ильин вскрывает первооснову сентиментальной морали, объявляющей всякое страдание и насилие злом, как продиwдуховный гедонизм. Трагический закон мира состоит в том, что для человеческого существа в нем – страдание есть цена духовности. Это закон полагает грань всякому наслажденчеству, увлекающему и совлекающему человека учит, что жизненная мудрость состоит не в бегстве от страдания как от мнимого зла, а в приятии его не только для себя, но и для других; предупреждает, что заботиться нужно только о том, чтобы страдание не повреждало силу духовной очевидности и духовной любви в человеке.

Конечно, употребление физической силы в борьбе со злом является возможным и небессмысленным, но отнюдь не исключительным и не самодавлеющим, а необходимым в случае, когда его невозможно не применить.

Нужно хорошо понимать, что физическое применение силы имеет дело не с самим злом, а с его внешним проявлением. Тюрьмы, пытки и казни бессильны подвигнуть душу к смирению, убеждению и верованию, напротив, они могут довести ее до предательства или окамененного упрямства. Физическое воздействие должно при всех условиях беречь личность человека, и поэтому должны быть отвергнуты все формы духовного принуждения, разрушающие душевное здоровье и духовную силу человека: лишение пищи, сна, непосильные работы, пытки, унижительное обхождение, то есть все формы, ожесточающие человека, и превращающие его в слепого ненавистника и мстителя. Также должны быть осуждены все формы физического понуждения, повреждающие и ослабляющие волю человека: бессмысленные работы, вынужденная праздность, беспросветность пожизненного приговора, обезличивающие наказания. Как соединить, казалось бы несоединимое – насилие и любовь.

В контексте этих рассуждений обратимся к плодотворному походу в понимании любви, который И. Ильин называет «отрицательным ликом любви». Любовь не сводится к животной жалости, расслабляющей и того, кто жалеет, и того, кого жалеют. Человек нуждается не в безвольно-сочувственном «да», а в сурово осуждающем «нет», и это отрезвляющее «нет» может и должно иметь подлинным источником любовь к лучшему в человеке, несмотря на его искаленную душу. Так зарождается и формулируется тот отрицательный лик любви, который всегда приводил и будет приводить в соблазн близоруких и сентиментальных людей. Судя обо всем по внешней видимости, они призывают к состраданию, не понимая, что в своем духовном «нет» любящий человек видит настоящий подлинный Предмет любви зорче и яснее, чем они в своем бездуховном «да». Для того, чтобы понять этот отрицательный лик любви, необходимо иметь в виду, что истинная любовь не может любить зла в человеке. Каждый из нас знает это по собственному опыту: есть злые поступки, которым мы не можем дать ни сочувствия, ни оправдания, есть злые цели, которым мы не можем содействовать, есть злодеи, по отношению к которым последняя вспышка угасшей жалости только и может выразиться в ускорении их смертной казни. Но и во время таких чувств и после их устранения духовная любовь не превращается в злобу и не становится злом.

Отрицающая любовь мучительна для любящего человека, она требует от него подвига. И в этом случае и во всех других необходима сила, выдержка и стойкость, здесь нужны огромные волевые усилия, самоотвержение и постоянная духовная активность в самоочищении. Именно, благодаря такому воздействию духа на наивно-непосредственную и слепую силу любви, она приобретает высшие способности и высшие задания. Такая любовь сознательно и бессознательно воспринимает человека и измеряет его в духе, мерами совести, достоинства, чести, искренности, патриотизма. Такая любовь неизменно поворачивается своим отрицающим ликом ко всему бессовестному, унижительному, бесчестному, фальшивому, предательскому в человеке.

Следующий аспект, который хотелось бы кратко освятить – это вопрос о связности людей в добре и зле. Зло, пребывающее в человеческих душах, сохраняет свое бытие, свою ядовитость и силу, даже когда оно не изливается ни в какие определенные внешние поступки: оно продолжает жить и размножаться и в душе носящего его и в душе, воспринимающей его в отражении. Всеобщая связность людей в добре и зле – социально-психологический факт, подтвержденный открытиями коллективного бессознательного в современной психологии. Людей связывает взаимодействие в добре и зле. Каждый из нас отвечает и за себя, и за других, и верное отношение к собственному злу выражается не в том, что человек может с ним бороться, если хочет, а в том, что при всяких обстоятельствах он обязан с ним бороться и не имеет права угашать эту борьбу. Ибо, угашая ее, он вредит не только себе, но всем. Колодцы человеческих душ имеют как бы подземное, бессознательное сообщение, и тот, кто засоряет и отравляет свой колодец, тот засоряет и отравляет все чужие. И если такова обязанность человека к своему внутреннему злу, то не может быть нравственным факт его дезертирства, когда он прикрывает и не сопротивляется злему, безнравственному делу. В злом поступке всегда укрывается элемент наступления, посягательства, властности, и поэтому зло, проравшись в поступке, агрессивно и властно вовлекает в него души всех людей, делая их вольными или невольными соучастниками злодея. Никто не имеет права ни злодействовать сам, ни делать для себя святыню из свободы злодея. Мало того, необходимо сопротивляться инициативно и действенно, и внутренним усилием и внешним поступком.

Обязанность эта у людей взаимна. Чувство взаимной связи и взаимной ответственности всегда указывала людям их общую духовную цель и заставляла их создавать общую власть для служения ей. Эта власть (церковная или государственная) утверждает в своем лице живой орган общей священной цели. Понуждающий и пресекающий представитель такого общественного союза делает свое дело не от себя, он выступает как слуга общей святыни, призванный и обязанный к понуждению и пресечению от лица власти.

Для того чтобы вести верное сопротивление злу, необходимо все время иметь в виду все основные свойства зла: единство, агрессивность, лукавство и многообразие. Подавляющее большинство людей предстоит злодеянию в состоянии внутренней неготовности и совершает и нравственное дезертирство, часто прикрываясь ложными оправданиями отвращением к насилию, сохранением себя для семьи, ложным смирением и т.д. Вот почему понуждающий и пресекающий творит верное дело, драгоценное для всей борьбы со злом для всех людей. Вся долгая история человечества состоит в том, что в разные времена и эпохи гибли именно лучшие люди, насилуемые худшими. Это продолжалось до тех пор, пока лучшие не решались дать худшим планомерный и организованный отпор. Так всегда было и так всегда будет! Радикальное зло, живущее в человеке, торжествует до тех пор, пока не обуздывается и поскольку не сдерживается. Внешняя чужая сила нужна человеку для того, чтобы блюсти верную социальную грань в своем поведении так, чтобы эта грань

стала его собственной, изнутри поддерживаемой и добровольно признанной. Наконец, может ли человек, стремящийся к нравственному совершенству, сопротивляться злу мечом и силою? Ответ таков: физическое пресечение и поношение могут быть прямою обязанностью человека. Исполнение этой обязанности вводит его в качестве участника в этот бой, и ему не только придется обнажить меч, но взять на себя бремя возможного человекоубийства. Именно этот суровый вывод несовместим для человека с современным запутанным толерантностью и политкорректностью сознанием.

Ильин напоминает, что человек не праведник и борьбу со злом он ведет не в качестве праведника и не среди праведников. Образно говоря, пресекающий зло сам стоит в болоте, но нога его уперлась в твердое место, а это уже дает ему возможность помогать другим. Но нужно смотреть в глаза суровой правде и понимать, что даже самое последовательное и героическое отвержение зла не избавляет душу борца от необходимости воспринимать черную природу зла и приспособлять к ней свой опыт. Естественно, что при этом слабая душа может и сама заразиться злобой, а сильная может окаменеть и очерстветь. Все это вместе взятое делает то, что понуждающий и пресекающий, совершая свой трудный и опасный путь, возлагает на себя и несет на себе бремя неизбежной несправедливости. Если бы праведный исход был возможен, то он был бы и осуществлен, но когда такой исход невозможен, несправедливость объективно обусловлена. Тогда решение проблемы в том, чтобы выбран был наименее несправедливый из путей. Это есть не отпадение от совершенства по субъективной слабости, а отступление от совершенства по объективной необходимости и проявление субъективной силы. Самое сопротивление злу как таковому всегда остается делом благим, праведным и должным.

Итак, путь силы и меча есть путь обязательный и в то же время несправедливый. Но разве есть в таком деле другой, праведный путь? Увы, такого пути нет! Поэтому трагедия зла и трагедия борьбы с ним разрешается через приятие и осуществление этого подвига. Для этого нужны не худшие люди, а лучшие, сочетающие в себе благородство и силу, так как слабые не вынесут этого бремени, а злые изменят самому призванию меча. И правителю, и воину мораль необходима в особенном значении. Она необходима ему и перед непосредственной борьбой, и для борьбы, и после выхода из борьбы. Особенно после выхода она нужна затем, чтобы обезвредить и погасить в себе всевозможные следы незаметно проникшей в душу заразы. Все эти остатки, неосвященные и необезвреженные оседают в душе как клочья злого тумана и незаметно отравляют чувство, волю и мысль человека. Тот, кто сопротивляется злу силою и мечом, должен быть чище и выше своей борьбы. Владеть силою и мечом может лишь тот, кто владеет своими страстями и имеет верное духовное видение, иначе меч и сила овладеют им и он станет их средством и орудием, и тогда он «погибнет от меча» не физически, а нравственно и духовно: силы его будут истрачены, душа изуродована и борьба проиграна.

Мы рассмотрели только один ценностный аспект, где консервативное сознание дает нам ясные и прямые выводы и руководство к действию. Но и

это позволяет нам сделать вывод о том, что современный консерватор – это одновременно и тонкий герменевтик, разгадывающий утаенный от предшественников смысл традиции, и мужественный реставратор, делающий дело, несмотря на протесты «передовой общественности». Но чтобы реставраторство не стало ретроградством, необходимо прочесть традицию в свете требований завтрашнего дня, сделать ее основой проекта будущего.

Библиографический список

1. Дугин, А. Четыре консерватизма / А. Дугин // Русское время. – 2009. – № 1. – С. 12–15.
2. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: Эксмо-пресс, 1998. – 912 с.
3. Леонтьев, К. Записки отшельника / К. Леонтьев. – М.: Русская книга, 1992. – С. 107–112.
4. Прасолов, М.А. Традиция и личность: проблемы персоналистической коммуникации и традиции / М.А. Прасолов // Консерватизм в России и в мире. Прошлое и настоящее. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 25–28.

СОЦИАЛЬНАЯ СИСТЕМА И СОЦИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ В ФИЛОСОФИИ КОММУНИТАРИЗМА

Давыдов Олег Борисович
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
(328gr@rambler.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В современном обществе действуют различные, часто противоречивые тенденции развития. С одной стороны, происходит плюрализация и конкуренция различных концепций блага и пониманий хорошей жизни. С другой стороны, сохраняется тенденция на усиление интеграции и поддержание единства и стабильности социума.

В мировой социальной философии в последние десятилетия прошлого столетия возникла дискуссия между либералами и коммунитаристами. Данная дискуссия сформировалась в рамках обсуждения идей, изложенных в книге Дж. Ролза «Теория справедливости» [5], в которой американский философ изложил свою концепцию социального порядка и морали. Данная концепция является весьма примечательной по той причине, что она объединяет сферы социальной теории и политической философии, которые на протяжении длительного времени развивались автономно друг от друга. Проблемы социальной теории и этические проблемы блага необходимо рас-

смаатривать в единстве так, как они рассматриваются в классической философской традиции.

Влиятельность ролзовской концепции выразилась в том, что у нее появились как апологеты, так и критики. Наиболее системную критику предложили философы, объединенные в группу коммунитаристов, получившей свое название от исходного принципа, который они отстаивали против либерального индивидуализма – это принцип сообщества, как основы социально-антропологического бытия. Наиболее значимые фигуры коммунитаристской социальной философии – это Ч. Тейлор, М. Сендел, А. Этциони, М. Уолцер.

Методологической основой коммунитаризма является концепт сообщества, с помощью которого осуществляется попытка пересмотра традиционной дихотомии социальной теории между индивидуальным и коллективным. Сообщество мыслится как уникальная социальная форма бытия, гармонично объединяющая индивидуальное действие и социальный порядок, справедливость и благо, свободу и ответственность.

Взаимоотношение социального и индивидуального является основным предметом изучения социальной теории. Современная социальная теория рассматривает данное отношение в диалектической взаимосвязи социальной системы и социального действия. Прежде всего, необходимо сказать о социальной концепции Т. Парсонса, которая является наиболее развитой из теорий социальных систем, а социальное действие в данной теории рассматривается как вторичная актуализация индивидуальных устремлений.

Опосредующим звеном, связывающим социальную систему и индивидуальное социальное действие по Парсонсу являются социальная роль, получаемая индивидуумом в ходе социализации [2, с. 83]. Социальная система состоит из подсистем, которые, в свою очередь, разделяются по функциональному признаку. Таким образом, парсонсовская концепция предстает вариантом социально философского органицизма, рассматривающего общество в аналогии с организмом.

Органицизм является одной из форм универсализма, восходящего к античной философии и заключающегося в тотализации, то есть подчинении части-целому. Так и в теории социальных систем, социальное действие, являющееся источником различия и основывающееся на нем, является функционально зависимым от целостной социальной системы. С позиции коммунитаристской методологии органицизм, как и любая другая форма социального универсализма, подвергается критике по причине недостаточного внимания к плюрализму и различиям, характеризующим современность.

С точки зрения коммунитаризма, теория социальных систем страдает тем же недостатком, что и либеральная концепция процедурной справедливости Дж. Ролза – она является абстрактной и не учитывающей конкретно исторические и культурные особенности локальных сообществ, а оперирует трансцендентальными категориями системы, функции и действия. Из этого недостатка вытекает следующий, заключающийся в том, что в системной тео-

рии отсутствует гармоничная взаимосвязь между индивидуальным и коллективным, в силу чего сохраняется их дуализм [1, с. 93].

Далее, социальные системы современного типа являются результатом действия неограниченного множества индивидуумов, связанных между собой формальными связями. Это обусловлено структурой экономики, влиянием масштабных политических структур и инструментализацией социальных отношений под действием технического прогресса. Сообщество представляет собой иной тип социальности, в котором индивиды вступают в отношения совершенно иного рода, основанные на неформальном отношении, солидарности и взаимопомощи.

Коммунитарность, как она трактуется М. Сенделем, не есть снятие диалектической борьбы индивидуумов в универсальной коллективности, ни насильственное слияние разрозненных индивидуумов в квазисоциальные структуры, но актуализация коммунитарной цветущей сложности. В современных условиях возрастающей плюрализации социума коммунитаристская концепция приобретает особую актуальность по той причине, что она признает существование в едином социуме широкого многообразия концепций благ, воплощаемых в различных сообществах, которое невозможно свести к искусственному единству путем искусственной унификации. Это прогрессирующее раздвоение социальной реальности, катастрофические последствия которого существуют сегодня, началось с вытеснения и размывания роли органических ассоциаций, служивших гармонизирующим звеном между государством и индивидуумом. Основной задачей социального проектирования была дискредитация и элиминация коммунитарных социальных форм, ибо они препятствовали основному замыслу – максимальной эмансипации индивидуума в соответствии с либеральным принципом суверенности.

В современном социуме существует фундаментальное противоречие, которое отражается в структуре социальной теории. Предполагается, что индивидуумы действуют автономно в соответствии с собственными интересами, а социальная система принуждает их действовать в интересах системы и, если они не способствуют ее сохранению, исключает их. Задача системы – сохранить стабильность, задача индивидуума – через свое действие реализовать партикулярный интерес.

С точки зрения коммунитариста А. Макинтайра [2], современный социум переживает глубокий кризис морали, который объясняется тем, что в нем утрачено понимание субстантивного общего блага. В социальной теории мораль выступает инструментом интеграции, а не основой социального бытия, и потому приходит в упадок, вытесняясь иными интересами, в первую очередь экономическими и политическими. Для коммунитаристов такая трактовка морали неприемлема, и они настаивают на реактуализации классической онтологически укоренной этики добродетели, основанной на общем благе. Данная этика не может быть универсально всеобщей, но является конкретной и реализуется исключительно в сообществе и в ходе индивидуального действия, направленного на другого, а не на самого себя.

Макросоциальная инфраструктура рассматривается коммунитаристами в виде не иерархичной сети малых сообществ, которое должно прийти на смену социальной системе, состоящей из атомизированных индивидуумов, в котором солидарность и взаимопомощь практически вытеснены экономическим расчетом и политическим давлением. Социальные связи требуют усиления не в качестве самоцели, но они являются средством к созданию хорошего общества, в котором будет найден баланс между крепкими и устойчивыми социальными связями и защитой личной свободы. Реализация индивидуальных прав и свобод наиболее полным образом может быть осуществлена исключительно в сообществе.

Несмотря на жесткую критику современных социальных институтов, выдвигаемую коммунитаристами, данную методологию не следует рассматривать как традиционализм, ибо развитие коммунитарного самосознания не предполагает возвращения к каким-либо авторитарным ценностям, которые могут стать основой дискредитации определенных стилей жизни и пониманий блага, что недопустимо. Напротив, коммунитаристы предлагают таким образом трансформировать социальную систему и социальное действие, чтобы современные сообщества, в первую очередь семьи, получали больше прав и возможностей осуществлять свои непосредственные задачи по воспитанию, укреплению взаимной ответственности и развитию морали, а для этого необходимо увеличить их экономическую, правовую и политическую независимость.

Последняя цель, то есть увеличение автономии сообщества, является не только теоретической, но и практической. Для ее реализации предлагается перераспределить полномочия между уровнями власти в соответствии с принципом субсидиарности. Этот принцип заключается в том, что если определенная проблема может быть решена на более низком уровне управления, то она не должна решаться на более высоком уровне. В сущности, принцип субсидиарности предполагает развитие самоуправления сообществ, которые лишь в ограниченном спектре проблем вынуждены прибегать к помощи вышестоящих структур. Развитие политического участия является позитивным следствием реализации коммунитаристской программы.

Подводя итог исследования, необходимо отметить, что современный коммунитаризм с широким спектром теорий, в него включаемых, представляет собой концепцию социального действия в сообществе, направленную на пересмотр основных проблем социальной теории. Сообщество рассматривается не в функциональном ключе, как один из многих элементов социальной системы, но как субстантивный феномен социального, позволяющий гармонизировать индивидуальные свободы и социальную ответственность с опорой на эффективную мораль. Предлагая собой значимую альтернативу сложившимся социальным практикам, коммунитаризм способен стать идейной основой для развития гражданского общества и нового открытия моральных ресурсов совместного бытия людей.

Библиографический список

1. Кимлика, В. Современная политическая философия: введение / В. Кимлика. – М.: ГУ ВШЭ, 2010. – 592 с.
2. Макинтайр, А. После добродетели. Исследования по генеалогии морали / А. Макинтайр. – М.: Академический Проект, 2000. – 384 с.
3. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
4. Ролз, Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск: НГУ, 1995. – 320 с.
5. Taylor, C. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity / Harvard University Press, 1992.

МАРКСИЗМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Селеверстова Галина Александровна
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
Педагогический институт ТОГУ

Учение К. Маркса вышло на общественную арену в 40-е гг. XIX в., а в 70–90-е гг. стало значительным идейно-политическим течением в Европе. К середине XX в. марксизм развивается в различных регионах Азии, Африки, Латинской Америки. Но судьба марксизма в разных странах складывалась неодинаково: в одних он был оттеснен иными типами мировоззрения, в других же, наоборот, стал главной идеологической силой и оказал огромное влияние на различные стороны жизни общества. В нашей стране марксизм считали единственно научным учением об обществе, и ученые даже заикнуться не могли по поводу ограниченности идей классиков марксизма: на их критику было наложено табу.

Однако сама жизнь доказала, что многие идеи Маркса не согласуются с направленностью общественного развития, с ценностями современной цивилизации (идея диктатуры пролетариата, бестоварного производства, распределения по потребностям, отмирания государства и права).

Сегодня марксизм переживает далеко не лучшие времена. Платой за догматизацию марксизма, за нарушение заповеди «не создай себе кумира» оказалась другая крайность – весьма прохладное, а иногда и открыто враждебное отношение к марксизму. Некоторые авторы в самой марксистской доктрине пытаются отыскать корни тоталитарного режима, установившегося в нашей стране: мы строили новое общество, руководствуясь марксистской моделью, что и стало причиной трагедии [8].

Конечно, идеальная модель предопределяет характер деятельности людей, «сознание не только отражает, но и творит мир». Но вместе с тем хотелось бы возразить: прежде чем мы стали жертвой марксизма, марксизм стал жертвой нашей догматизации. Это мы превратили классиков марксизма в идолов, а их учение в веру. Сам Маркс не был склонен придавать своей теории глобальный характер, и был весьма осторожен, говоря о развитии народов, проживающих за пределами Западной Европы. Когда русский социолог Н.К. Михайловский попытался превратить его учение в историко-философскую теорию о всеобщем пути, по которому роковым образом обречены идти все народы, каковы бы ни были их исторические условия, то Маркс сказал, что это было бы одновременно и слишком лестно и слишком постыдным для него.

Известно также его письмо В. Засулич в редакцию «Отечественных записок», где он писал, что вовсе не пытается составить расписание истории для всех времен, всех народов и всех обстоятельств.

Как было уже отмечено, некоторые идеи К. Маркса не подтвердились ходом общественного развития, что имеет свои причины.

Одна из особенностей социального познания состоит в том, что его объект – экономические, политические, правовые отношения – несет на себе печать незрелости. Именно этой незрелостью объекта и объясняется в значительной мере тот факт, что в познании общественной жизни утопия предшествует науке.

Конечно, в утопических теориях немало ценных догадок, но вместе с тем они содержат множество фантастических представлений, отражающих неразвитость общественных отношений. Исследуя капитализм на ранней стадии его развития, невозможно разработать идеальную модель будущего справедливого общества, детально раскрыть его основные черты. Понимая это, К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что коммунизм для них – «не состояние, которое должно быть навязано действительности, и не идеал, с которым она должна соотноситься, а реальное историческое движение» [2, с. 34]. Однако теоретически осознавая это, на практике марксизм не освободился от стремления сконструировать в деталях идеальную схему будущего общества, что и привело его к утопии.

Некоторые исследователи обвиняют К. Маркса в том, что он связывал прогресс со способом производства, а к людям относился как к сырому материалу для прогресса. С этим согласиться никак нельзя. Сердцевиной марксизма является его гуманистическое содержание, он видит прогресс в безграничном и всестороннем развитии личности. Эти гуманистические идеи мы находим у Маркса не только в «Манифесте Коммунистической партии», но и в ряде других работ. Особенно ярко они выражены в «Экономически-философских рукописях», написанных в 1844 г. и опубликованных только в 1932 г. Универсально развитый, живущий в единстве и гармонии с внешней и внутренней природой человек – таков идеал будущего общества, и Маркс называет его «законченным гуманизмом».

Средством реализации этого идеала, по Марксу, является уничтожение частной собственности. Однако он подчеркивал, что ликвидация частной собственности неизбежна, но недостаточна для устранения самого отчужденного труда и присвоения людьми человеческой сущности. Вместо частной собственности, персонифицированной в определенных людях – капиталистах – может возникнуть община как всеобщий капиталист. И Маркс предостерегал, что это может привести к весьма опасным социальным последствиям. Он хорошо обрисовал, что нас ждет в обетованной земле «казарменного коммунизма». К сожалению, в нашем обществе было реализовано то, против чего предостерегал Маркс.

История показывает, что радикальные социальные преобразования невозможны без глубокой трансформации общественного сознания, без переориентации либо коренного изменения его философских и методологических оснований. Разочаровавшись в марксизме, подвергнув его критике, современные исследователи в поисках новой методологии социальных процессов обращаются к учениям других мыслителей. В частности, в России с конца 80-х гг. наблюдается всплеск интереса к работам М. Вебера, К. Поппера, представителей экзистенциализма, франкфуртской школы.

В связи с этим хотелось бы высказать некоторые соображения по поводу методологических подходов этих мыслителей к анализу общественной жизни и сравнить их с марксистскими.

Многие исследователи считают, что по богатству и размаху оставленного теоретического наследия М. Вебера можно поставить в один ряд с К. Марксом, но Вебер не только дополнил, но и опроверг Маркса во многих отношениях и оказался дальновиднее и прозорливее Маркса в оценке перспектив развития истории.

Так, А.И. Патрушев отмечает, что М. Вебер признавал объективный характер классовой борьбы, однако ему представлялось совершенно иллюзорным освобождение пролетариата путем революции. Он полагал, что политическая эмансипация рабочих – это та сила, которая сделает более прогрессивной социальную политику капиталистических государств, а это, в свою очередь, снимет с повестки дня вопрос о социальной революции. Особую симпатию Вебера вызывали профсоюзы: их деятельность должна была способствовать росту политического сознания рабочих и улучшению их социального положения [4, с. 102].

Наверное, нельзя не согласиться с утверждением А.И. Патрушева о том, что М. Вебер дал более объективную оценку причин бюрократии, нежели К. Маркс. Их подход к проблеме бюрократии действительно различен. К. Маркс, а вслед за ним и В.И. Ленин, видят источник бюрократизации в отношениях эксплуатации, возникающей на почве частной собственности. Они полагали, что ломка буржуазной государственной машины, утверждение диктатуры пролетариата и огосударствление собственности приведут к исчезновению бюрократии.

На самом деле, революция не подорвала корни бюрократии, напротив, огосударствление собственности привело к ее усилению. И на почве ошибочных теоретических представлений шло безудержное развитие бюрократии нового типа.

У М. Вебера иной подход к этой проблеме. Он усматривал источник бюрократии в отделении производителя от используемых средств производства, в связи с чем возникает необходимость в посреднике. Исследуя государственный капитализм в Германии в 1914 г., он показал, что огосударствление собственности ведет к усилению бюрократии. И западная либеральная демократия, усвоив уроки Вебера, искала противовесы, сдерживающие эту опасную тенденцию, и увидела их на пути разделения бюрократических функций и разделения властей.

Однако давая позитивную оценку исследованиям М. Вебера, может, не стоит говорить о том, что он намного прозорливее и дальновиднее, чем Маркс. К. Маркс и М. Вебер жили в разное время. К. Маркс разрабатывает свое учение в середине XIX в., а в этот период капитализм находится на ранней стадии развития, характеризуется ухудшением положения рабочего класса, массовыми выступлениями рабочих. Маркс обобщает опыт развития Европы середины XIX в., а М. Вебер – конца XIX – начала XX вв. Если бы К. Маркс жил в это время, то, без сомнения, учитывая реальный опыт развития капитализма, внес бы коррективы в свое учение.

Вебер не был сторонником материалистического понимания истории, но в то же время он ценил марксизм, не отрицал научный характер его методологии, и, выступая против его упрощения и догматизации, он писал: «Анализ социальных явлений и культурных процессов под углом зрения их экономической обусловленности и их влияния был и – при осторожном, свободном от догматизма применении – останется на все обозримое время творческим и плодотворным научным принципом» [1, с. 346].

Свою работу «Протестантская этика и дух капитализма» М. Вебер считал положительным преодолением материалистического понимания истории. Так ли это на самом деле? В этой работе М. Вебер анализирует проблему генезиса капитализма. Маркса интересовали объективные предпосылки капитализма, и движущие силы его развития он видел в сфере материального производства, в противоречии между производительными силами и производственными отношениями. Вебера интересует совсем другая сторона проблемы – вопрос о генезисе хозяйственной идеологии, которую он называет капиталистическим духом. Капитализму нужна была определенная хозяйственная психология и идеология, и он создал ее из уже существующего материала – материала религиозных верований, а именно из протестантской этики.

Протестантизм с его новым принципом – принципом спасения личной верой – главное место отводит личной вере, а не таким внешним атрибутам, как посещение богослужений, соблюдение обрядов и пр. Человек, освободившийся от мелочной озабоченности, внешней суеты в делах веры, настраивается на собранность, организованность, компетентность, трудолюбие, успех

в профессии. Именно эти качества высоко ценятся, подтверждают прочность веры и вместе с тем формируют дух капитализма. Таким образом, религиозные учения Реформации создали субъективные предпосылки капитализма: капитализм заставил служить себе те психические качества, которые были порождением протестантизма. Религиозная этика мирского аскетизма превращается в хозяйственную этику капитализма.

Но в то же время в своей работе М. Вебер показывает, что религия, испытывая влияние экономики, вынуждена приспособливаться к потребностям экономического развития. И чем лучше она приспособится, тем больше ее влияние на экономику. Таким образом, Вебер раскрывает историческую судьбу протестантской этики, приспособляющейся к экономическим потребностям. И анализ этой работы Вебера дает основание сказать, что Вебер, считающий себя эмпириком и отвергающий исторический материализм как метафизическую концепцию, негласно пользуется категориальным аппаратом К. Маркса, постулатами его социальной философии, особенно идеей об обратном влиянии надстройки на базис.

Но безусловно и то, что Вебера от Маркса отличает ряд существенных моментов. В своей работе «К критике политической экономии» К. Маркс дал гениальную схему взаимоотношений различных сторон жизни общества, изложил основные принципы общественного развития. У Вебера же базис и надстройка разложены на множество составляющих элементов, промежуточных звеньев, которые причудливо сочетаются друг с другом, взаимодействуют. Он анализирует тончайшие нюансы духовной жизни, не впадая в схематизм. В отличие от Маркса, М. Вебер опасается говорить о закономерностях общественной жизни, и в этом также глубокое отличие М. Вебера-социолога от К. Маркса.

Довольно резко против марксистского подхода к пониманию исторического процесса выступает британский философ К. Поппер. В своих работах он характеризует метод К. Маркса как социологический детерминизм, а его социальную философию называет историцизмом, понимающим историю как результат классовой борьбы за экономическое превосходство [5]. Критикуя Маркса, К. Поппер отрицает также существование законов общественного развития и возможность исторического прогнозирования на их основе [6, с. 97–105].

На чем же основана критика К. Поппером Маркса? Во-первых, К. Поппер отмечает, что все законы действуют лишь при соблюдении начальных условий. С этим утверждением нельзя не согласиться. На данном принципе строится использование законов: варьируя, изменяя условия, мы ускоряем, замедляем и даже блокируем их действия.

Далее К. Поппер подчеркивает, что если специфические начальные условия в природе меняются крайне медленно, то в обществе – чрезвычайно быстро. Вот почему в обществе существуют не универсальные законы, а тенденции, действующие в течение ограниченного времени, пока соблюдаются начальные специфические условия. Соответственно, К. Поппер допускает предсказания,

относящиеся к ближайшему будущему и связанные с изучением социальных институтов (государственных, политических, правовых, институтов образования, науки, семьи, брака, церкви, культуры) с целью обнаружения таких тенденций. В дальнейшем эти тенденции следует укреплять или блокировать в зависимости от того, способствуют ли они общественному прогрессу. Эту деятельность К. Поппер называет социальным акушерством и считает особенно необходимой при проведении реформ социальных институтов.

Надо признать, что Поппер прав, говоря о трудностях прогнозирования в обществе. Закон раскрывает общие тенденции развития. В обществе же имеет место сложная диалектика общего, особенного, единичного. Закономерности общественной жизни проявляются через деятельность людей, и это неоднократно подчеркивали классики марксизма. От деятельности различных субъектов исторического процесса зависит не мало. История знает много примеров, когда неожиданные решения политических деятелей вызвали огромные по своей значимости социальные последствия. Вот почему конкретную историческую ситуацию нельзя свести без остатка к законам общественного развития. Опирающееся на них объяснение исчерпывает свои ресурсы там, где конкретные характеристики принимают индивидуально-личностное выражение.

Адекватное понимание историком деятельности Кромвеля в условиях эпохи английских буржуазных революций, с одной стороны, возможно лишь на основе объяснения этой эпохи как эпохи перехода от феодального к капиталистическому укладу, характеризующейся определенными чертами и закономерностями. Но с другой стороны, это объяснение на основе общесоциологических законов должно быть дополнено пониманием личностных мотивов его деятельности. Сложность и противоречивость социальной жизни требуют максимального сочетания объяснения и понимания.

Особенно затруднены предсказания при переходах от нестабильных систем («хаоса») к стабильным, равновесным («к порядку»). Мы имеем в виду революционные переходы или кризисные состояния и выход из них.

С чем связана сложность предсказаний при таких переходах? Как правило, при выходе из кризиса появляется огромный спектр возможностей или альтернатив. Обычно ни одна из предложенных программ выхода из кризиса не получает достаточного теоретического обоснования, оно затруднено. Действуют методом проб и ошибок, и ошибки в таких случаях неизбежны. Поэтому требования радикальных изменений в случае поиска выхода из кризиса очень рискованны. Здесь нужны осмотрительность и взвешенность.

Думается, что прав И. Пригожин, утверждая, что мы не можем точно сказать, какой порядок возникнет из хаоса, грядущее не может быть однозначно предсказано [7].

Например, французская революция 1789 г. развивалась поэтапно, постоянно углубляясь (конституционалисты, жирондисты, якобинцы) вплоть до термидорианского переворота, который сверг якобинскую диктатуру. Затем последовал переворот 18–19 брюмера 1799 г., в ходе которого Наполеон

встал во главе правительства, а в мае 1804 г. провозгласил себя императором Франции.

На каждом этапе развития революции ее идеологи не могли предсказать, что ждет революцию дальше, какой будет ее судьба, а кумиры и герои ранних этапов посылались на гильотину на более поздних этапах революции.

Механизм преобразования хаоса в порядок вовсе не означает, что этот порядок окажется более совершенным по сравнению с порядком системы, подвергшейся разрушению. Вполне возможно, что новая система, возникающая на развалинах старой, будет намного примитивней разрушенной, но не исключено, что она окажется более жизнеспособной. К тому же в моменты нестабильности возрастает роль малых возмущений и случайных факторов. Именно эти факторы, а не универсальные законы определяют ход событий в такие периоды.

Однако это не исключает действия законов в ситуации устойчивости и равновесия. И Поппер, собственно, не опроверг того, что разработанные марксизмом социальные детерминации могут плодотворно использоваться при стабильности начальных условий.

Что же касается законов соответствия производственных отношений уровню развития производительных сил, классовой борьбы как движущей силы развития истории, то они подтверждаются всем ходом развития истории. К. Поппер с иронией говорит о том, что марксистское учение не спасло от таких явлений, как фашизм, различные формы тоталитаризма. В этой связи заметим, что накануне революции в России меньшевики, и в частности Г.В. Плеханов, руководствуясь марксистской теорией, предупреждали, что низкий уровень развития производительных сил не позволит установить новый тип отношений, что утверждение их не экономическими, а политическими средствами приведет к свертыванию демократии. Они во многом оказались правы.

В процессе поисков новой методологии представители различных философских школ нередко обращаются к идеям марксизма. Как своеобразное соединение идей З. Фрейда и К. Маркса можно рассматривать учение Г. Маркузе о путях развития общества. Он, как и Фрейд, объявляет борьбу бессознательных инстинктов и влечений факторами, определяющими поведение человека и развитие общества. Развитие общества он рассматривает как превращение энергии влечений в общественно-полезную энергию труда.

Маркузе, как и Фрейд, говорит о репрессивной функции культуры, подавляющей стремление человека к счастью и наслаждению. В связи с этим он ставит вопрос о преодолении отчуждения индивида от общества, ссылаясь на положение Маркса о необходимости преобразования общественных отношений. Однако основу для решения этого вопроса он видит опять-таки в сфере сексуальности. Маркузе считает, что преодоление отчуждения труда может быть достигнуто на путях превращения сексуальной энергии в энергию труда как игры человеческих творческих сил. Он выдвинул идею «третьего пути» развития общества (некапиталистического и несоциалистического), могущего

привести к созданию нерепрессивной цивилизации, в которой деятельность и поведение людей будут управляться «жизненной энергией любви». При этом сами потребности и влечения существенно изменятся, станут более благородными, а революция потребностей и интересов приведет, в свою очередь, к возникновению новой культуры, основанной на принципах гуманизма и служащей наслаждению человека [3].

Сегодня трудно ответить на вопрос, насколько конструктивным будет обновление методологии общественных процессов. Но, по-видимому, новая методология станет своеобразным синтезом крупнейших социально-политических учений. И важно суметь выделить и использовать применительно к новому историческому опыту позитивные идеи, разрабатываемые всеми философскими школами мира, в том числе и марксизмом.

Библиографический список

1. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 570 с.
2. Маркс, К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. – Т. 3.
3. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация / Г. Маркузе. – М.: REFL – book, 1995.
4. Патрушев, А.И. Расколдованный мир Макса Вебера / А.И. Патрушев. – М.: МГУ, 1992. – 320 с.
5. Поппер, К. Ницета историцизма / К. Поппер. – М.: Прогресс, 1993. – 187 с.
6. Поппер, К. Открытое общество и его враги: в 2 т. / К. Поппер. – М.: Феникс, Межд. Фонд «Культ. Инициатива», 1992. – Т 2. – 525 с.
7. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986.
8. Ципко, А. Истоки сталинизма / А. Ципко // Наука и жизнь. – 1988. – № 11, 12; – 1989. – № 1, 2.

НУЖНА ЛИ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ СОВРЕМЕННОМУ РОССИЙСКОМУ ОБЩЕСТВУ?

Селеверстов Роман Евгеньевич
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
Педагогический институт ТОГУ

Вопрос о русской национальной идее занимает важное место в истории русской философской и общественно-политической мысли. Полемика вокруг «русской идеи» продолжается уже третье столетие, приводя к разным результатам. Некоторые исследователи утверждают, что «русская идея» – это идея

российской империи. Так, по мнению польского политолога А. Валицкого, русскую идею давно надо сдать в архив, ибо, представляя невроз уникальности, она ставит преграды между Россией и цивилизованным миром [1, с. 72]. И сегодня немало таких деятелей культуры и политики, для которых «русская идея» чуть ли не синоним нарождающегося русского национализма, сталкивающего Россию с другими народами, прежде всего с Западом [3].

Трудности, с которыми сталкивается современное российское общество, делают актуальной эту проблематику. Но исследование проблемы должно строиться на прояснении философского смысла и культурных оснований всех основных вариантов интерпретации рассматриваемого понятия.

Чаще всего под «национальной идеей» понимают некоторую политико-идеологическую конструкцию, выдвинутую властью и отражающую, согласно ее представлениям, актуальный интерес («Москва – Третий Рим», «Самодержавие, православие, народность»). Более ценно понимание, апеллирующее не к изменчивому национальному интересу, а к идее нации, раскрывающей смысл существования данного народа, его национальные устремления в исторической перспективе. Именно такую смысловую нагрузку несет понятие «русская идея» в оригинальных концепциях русских мыслителей.

Русская идея, будучи истинно национальной и отражая особенности национального менталитета, возникла в определенном социально-историческом пространстве: после победы в Отечественной войне 1812 г. стал актуальным вопрос о взаимоотношении России и Европы и об исторической миссии России. Причем поиск идеи в России осуществляется в то время, когда в Европе он в основном закончился и сменился чувством «конца истории» [8, с. 140].

Первыми выразителями русской идеи явились ранние славянофилы И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, К.С. Аксаков, Ю.Ф. Самарин, которые в противоположность поздним славянофилам второй половины XIX в., особенно Н.Я. Данилевскому и К.Н. Леонтьеву, отстаивали самобытность России, но при этом не противопоставляли ее жестко и окончательно Западу, предполагая «русский мир» частью единой европейской цивилизации. Предложенный славянофилами идеал, получивший впоследствии название «русской идеи», предназначался не только для России, но и для всей Европы, нес в себе всеобщее общечеловеческое начало.

Термин «русская идея» родился под пером Ф.М. Достоевского, который еще в 1861 г. писал: «Мы знаем, что не оградимся уже теперь китайскими стенами от человечества. Мы предугадываем, что характер нашей будущей деятельности должен быть в высшей степени общечеловеческим, что русская идея, может быть, будет синтезом всех тех идей, которые с таким упорством, с таким мужеством развивает Европа в отдельных своих национальностях» [5, с. 37]. С особой выразительностью идея была впервые раскрыта в произведении Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», затем в знаменитой речи о Пушкине, произнесенной писателем при открытии памятника великому русскому поэту в Москве в июне 1880 г. Именно с Пушкиным, его литературной деятельностью, Достоевский связывал пробужде-

ние в России национального самосознания. В своей речи Достоевский называет недоразумением всю предшествующую идейно-политическую борьбу, призывает к единению сословий и провозглашает русский народ народом-богоносцем. Причем мессианскую роль русского народа Достоевский связывает не с экономическим и политическим прогрессом России, а с нравственным совершенствованием русского народа, основанным на православии. Идя по пути нравственного совершенствования, Россия спасется сама и спасет Запад от ужасов социализма. Как почвенник и своеобразный славянофил, Достоевский увидел в русском народе противоядие против соблазнов революционного атеистического социализма. Историческое развитие России показало, что Достоевский ошибся, что в русском народе не оказалось противоядия против антихристовых соблазнов религии социализма. Однако иллюзии Достоевского не помешали ему раскрыть природу русского социализма и предсказать его последствия.

В. Соловьеву принадлежит заслуга в дальнейшей разработке проблемы, которую Достоевский обозначил словосочетанием «русская идея». В 1888 г. он выступил в Париже с лекцией под названием «Русская идея». В ней мыслитель поставил вопрос, который считал крайне важным – вопрос о смысле существования России во всемирной истории. Ответом на него и служила сформулированная автором «русская идея». Соловьев считал, что каждая нация, объединенная в соответствующее государственное единство, призвана выполнять в составе человечества определенную миссию или роль. Миссия или роль нации в составе мирового целого и есть ее национальная идея. Национальная идея не вытекает непосредственно из материальных условий существования России. Национальная идея – это задание, данное Богом, долг народа перед Богом. Соловьев пишет: «Идея нации есть не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности» [7, с. 220]. По мнению Соловьева, русская идея, или историческая миссия России, состоит в том, чтобы стать инициатором в создании европейского сообщества стран на основе христианских ценностей, в создании вселенской теократии.

Соловьев считал, что с созданием вселенской теократии Россия внесет в отношения европейских народов элементы сердечности, непосредственности, утраченные рациональным Западом. С другой стороны, сотрудничество с Западом позволит преодолеть характерные для России тенденции варварства, обскурантизма, нигилизма и тем самым будет способствовать вступлению России на путь подлинного просвещения и прогресса. Для России этот проект важен еще и потому, что находясь на границе двух миров, она испытывала постоянное давление со стороны азиатского Востока. Объединение со странами Европы позволило бы России более тесно интегрироваться в сообщество христианских стран, что дало бы твердую гарантию сохранения христианских основ русской культуры.

Таким образом, размышления русских мыслителей о путях развития России и о той роли, которую Россия должна сыграть в истории человечества, активно шли в XIX в. В рамках философского дискурса, породив ориги-

нальные концепции славянофилов, Ф.М. Достоевского, В.С. Соловьева и др. В XX в. под непосредственным влиянием этих идей и концепций продолжают поиск ответа на мучительный вопрос о сущности «русского начала» и его историческом призвании такие русские мыслители, как Н.А. Бердяев, Вяч. Иванов, П.А. Флоренский, Л.П. Карсавин В.В. Розанов и другие.

Думается, что эти размышления и сегодня важны и актуальны, они помогут переосмыслить историю нашей страны и выработать самосознание, открывающее дорогу к возрождению.

Сегодня тема национальной идеи вызывает двоякую реакцию в обществе. С одной стороны, в нашей стране стал весьма популярен идейный нигилизм, т.е. разочарование во всех идеях вообще. Заидеологизированность сменилась модой на деидеологизированное сознание, апеллирующее к сиюминутным интересам, за которыми не видно никакой более широкой и далекой перспективы. С другой стороны, многие философы и политологи говорят о том, что формирование национальной идеи является одним из ключевых факторов социально-политической и духовно-нравственной консолидации российского общества. При этом подчеркивается, что стержневой идеей, на которой должна формироваться новая российская идентичность XXI в., должна стать идея, вдохновлявшая всех реформаторов и одновременно глубоко укорененная в народном сознании.

Поиск этой стержневой идеи сложен. Дискуссии идут много лет, высказываются различные точки зрения. Причем призывы о необходимости сформулировать идею, консолидирующую общество, вдохнувшую в народ оптимизм и патриотизм, стабилизирующую положение и снимавшую накал негатива, часто исходят от самой власти. Наиболее масштабные поиски объединяющих идей начались еще во времена Б. Ельцина. В августе 1996 г., вскоре после своей победы на выборах, он призвал общественность ускорить решение этой жизненно важной для страны проблемы, и общественность откликнулась. Начались обсуждения, семинары, конференции. Группа консультантов при Администрации Президента РФ изучила наиболее распространенные идеи, и была издана книга «Россия в поисках идеи» (отв. ред. Г.А. Сатаров).

Пресса осудила авторов проекта за попытку навязать обществу идею, выдвинутую государственной бюрократией и вердикт был такой: национальная идея сама зарождается в обществе, а если ее нет, значит, она народу не нужна.

С тех пор прошло немало времени, но поиск и дискуссии продолжаются. Люди хотят, чтобы была объединяющая их идея и существовала перспектива развития страны. Изменение роли в мире, восстановление статуса великой державы также рассматриваются большинством населения как важная национальная идея. Для подавляющего большинства национальной идеей может стать также подъем экономики и благосостояния народа, что также будет способствовать повышению престижа страны.

Главное, что не дает покоя русским и представителям других национальностей России, верующим и неверующим, – это потеря нашей страной статуса супердержавы и желание вернуть его. На протяжении последнего десятилетия это фиксируют все опросы общественного мнения. Причем 50 % респондентов считают, что Россия в ближайшие 15–20 лет станет великой державой, 19 % – не станет, 16 % полагают, что Россия и сейчас остается великой державой, а 14 % затруднились ответить [6, с. 25].

В различных вариантах высказывается мысль о том, что объединить русский народ могут лишь православная вера и православная церковь. Социологические исследования показывают, что россияне не склонны рассматривать религию и церковь как важный источник нравственных норм, воспитания морали в обществе. На вопрос: «Как Вы считаете, где в современном обществе люди должны получать представления о нравственных нормах и ценностях?» 67 % респондентов назвали семью, 17 % – школу, и лишь 4 % – церковь. Религия рассматривается в большей степени как часть национальных культурных традиций, а не как национальная идея, объединяющая и сплачивающая народ. Опросы показывают, что хотя многие люди считают себя верующими (лишь 14 % признают, что они атеисты), религия не играет сегодня той роли, какую она играла в дореволюционной России [6, с. 26].

В различные периоды русской истории в народе жила вера в то, что монархия – это часть православной традиции, часть триединой национальной идеи, а монарх – помазанник Божий, главный носитель и выразитель национальной идеи. Критика его недопустима, ибо он выполняет предустановленную свыше программу, а за конкретные дела в государстве отвечают чиновники, управленцы. Представление о добром царе всегда существовало в народном сознании. Многие советские руководители унаследовали этот восточный стиль народного почитания. Некоторые авторы считают, что в наибольшей степени вобрал в себя черты русского православного монарха президент В.В. Путин. Он – верующий, он – успешный государственный деятель, укрепляющий властную вертикаль, он отстаивает интересы России перед Западом. Он – главный носитель и выразитель национальной идеи. Народ низко оценивает работу назначенных им министров, но сам он вне критики и его рейтинг с февраля 2014 г. составляет 80 % при отсутствии видимых сдвигов в экономике [6, с. 23].

Представляют интерес размышления М. Веллера о национальной идее. Он определяет национальную идею как осознание народом национальной задачи, как смысл жизни в национальном масштабе. И, с одной стороны, говорит он, нужна национальная идея, которая поможет определить перспективу и свой путь развития, поможет найти образ будущей России, возродить духовность и национальное самосознание, объединить народ. Но в то же время нынешняя Россия не может иметь национальную идею, ибо у власти и национальной идеи противоположные векторы.

Национальная идея должна быть направлена на благо и величие народа, а нынешняя власть о народе не думает, опирается на олигархов. Народ унижен, процветают тлдебкл несколько процентов населения.

Национальная идея должна объединять, а наше государство своей политикой разъединяет людей социально. Национальная идея наряду с идеей справедливости должна включать идею равного и адекватного решению задачи возмездия: все, начиная с министерских и депутатских постов, должны быть равны перед законом. Но в реальной жизни нашего общества этого не наблюдается.

В итоге М. Веллер приходит к выводу: разработать национальную идею сегодня – это значит, ничего не меняя в стране, изменить ее отражение в зеркале [2, с. 151–164].

Нам кажется, что, ведя поиск национальной идеи, важно видеть, что между религиозной в своей основе «русской идеей» Достоевского, Соловьева, Бердяева и др. мыслителей и атеистической идеей социализма есть определенная связь и преемственность. Несмотря на то, что после революции произошел отказ от культурного наследия прошлых эпох, эта преемственность реализовалась благодаря особенностям национального характера: советское государство всегда активно культивировало «общинные качества».

Оценка советской эпохи, советского культурного и экономического наследия часто страдает односторонностью. Советский строй и присущий ему социалистический идеал оцениваются исключительно негативно и при этом подчеркивается, что революция прервала естественный и якобы абсолютно позитивный ход общественно-исторического развития России. Мы не будем сейчас говорить о негативных сторонах жизни российского общества в советский период. Недостатков было много.

Нас интересует другой вопрос: было ли в советское время реализовано хоть что-то из вековых чаяний русского народа, нашедших свое отражение в концепции русской идеи. Поиск ответа на этот вопрос важен не только с точки зрения примирения российского общества с собственным прошлым, но и для определения дальнейшего пути развития. Как говорил французский художник Гоген, важно выяснить: кто мы, откуда пришли и куда идем. Эти три вопроса неразрывно связаны. На наш взгляд, лишь объективная оценка советской эпохи позволит приблизиться к более адекватному пониманию сегодняшней действительности и наметить пути преодоления кризисных тенденций.

В этой связи представляют интерес работы авторов, которые, описывая реалии 60-х гг., отмечают, что в советское время был пусть недолгий, но содержательный период, в котором формировался советский вариант гражданского общества и советская социал-демократия на основе идеала социального равенства, соединенного с идеалом свободы. Говоря об этих позитивных тенденциях советского общества, известный российский экономист Р.С. Гринберг отмечает, что этот творческий импульс владел народом недолго, его угасание было инициировано самим Н.С. Хрущевым, а с прихо-

дом к власти Л.И. Брежнева эпоха надежд и устремлений окончательно сменилась эпохой застоя. Сутью нового периода стало симулирование развития, изменений, прогресса. Сбои экономики порождали проблемы, которые требовали своего решения. Однако проблемы не решались, вместо этого утвердилась практика имитации изменений. Верхушка страны, стремясь сохранить и власть, и заинтересованность рядовых граждан, постоянно проводила «вбрасывание новшеств», носящих формальный характер [4, с. 44]. Возникает вопрос: было ли в тот застойный период что-то позитивное, что-то такое, чего не хотелось бы утрачивать сегодня? Р.С. Гринберг считает, что при всех недостатках того исторического периода, мы имели полный хозяйственный комплекс. Экономика не была демократической, но природа ее была социальной. И что очень важно: она устраивала людей. Другой привлекательной стороной жизни советского общества является то, что культура была значимым компонентом жизни советского человека, люди жили в культурном диалоге. Свои аналитические размышления автор завершает выводом: объединяющим моментом для российского общества в целом могла бы послужить идея социальной справедливости. В самых общих чертах она определяется им как разумная мера дифференциации зажиточности [4, с. 45].

Наверное, с этой точкой зрения нельзя не согласиться. Опросы населения показывают, что более половины населения страны считают, что были более счастливы до перестройки, а 67 % оценивают перестройку негативно и при этом отмечают, что значительно сократилась государственная поддержка. В нашем обществе правая идея не имеет тех перспектив, которые она имеет в США или Англии, ибо у нас общество с левыми традициями. Можно сколько угодно бросать камни в социалистическую идею, но для большинства населения нашей страны левая идея жива. И не потому жива, что все любят революцию, а потому, что все хотят социальной справедливости.

Такое понимание сути национальной идеи, ориентированное на построение более справедливого социального и политического порядка в России, согласуется с российским менталитетом, с традициями национальной культуры и могло бы стать мощным консолидирующим фактором общественной и политической жизни российского общества.

Библиографический список

1. Валицкий, А. По поводу «русской идеи» в русской философии / А. Валицкий // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 68–72.
2. Веллер, М. Великий последний шанс / М. Веллер. – СПб.: Изд-во АСТ, 2006. – 459 с.
3. Гаврюшин, Н.К. Русская философия и религиозное сознание / Н.К. Гаврюшин // Вопросы философии. – 1994. – № 1. – С. 65–68.
4. Гринберг, Р.С. Свобода и справедливость. Российские соблазны ложного выбора / Р.С. Гринберг. – М.: Магистр; Инфра-М, 2012. – 375 с.
5. Достоевский, Ф.М. Статьи и заметки (1845–1861) / Ф.М. Достоевский // Полн. собр. соч.: в 30 т. – Т.18. – Л.: Наука, 1978. – 720 с.

6. Попов, Н.П. В поисках национальной идеи / Н.П. Попов // Человечество, 2010. – № 3. – С. 20–31.
7. Соловьев, В.С. Русская идея / В.С. Соловьев // Соч.: в 2 т. – Т. 2. – М.: Правда, 1989. – С. 219–246
8. Фукуяма, Ф. Конец истории? / Ф. Фукуяма // Вопросы философии. – 1990. – № 3. – С. 137–148.

ДИСКУРС КАК РЕЛЕВАНТНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ СМЫСЛА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Маниковская Мария Алексеевна
профессор кафедры философии и социально-гуманитарных
дисциплин (mary.manikovskaya@gmail.com)
Педагогический институт ТОГУ

Первичная интенция языка заключается в *говорении*. Язык дает о себе знать в речи и в этом смысле, по Хайдеггеру, «мы об-речены» [9, с. 264]. Дефисное написание не просто раскрывает изначальное значение слова, образованного с помощью приставки *об-* от *речи*. Деструкция М. Хайдеггера, вскрывающая необходимую семантическую точность, имеет иной смысл: раскрыть как в «просвете» дефиса выводится из потаенности способность языка одаривать принадлежащих и послушных ему речью [9, с. 266]. Вместе с тем и общеупотребительная семантика слова *обречены* не элиминируется: мы предназначены к неизбежной участи речения. В говорении система языка являет себя как *событие*, ибо «... семиологический порядок – это еще не весь язык; необходимо перейти от языка к дискурсу: только в этом плане можно говорить о значении» [6, с. 401].

Мы видим, что современная философия, из перспективы лингвистического поворота, из интерпретации языка как «опыта мира», в котором «обретает голос само сущее в том виде, в каком оно в качестве сущего и значимого являет себя человеку» [3, с. 527], методологически активно использует понятие *дискурса*. Его методологическая оправданность детерминирована углубляющимися поисками валидной парадигмы постижения открывшегося потенциала языка в процессе преодоления модели картезианского долингвистического сознания. Понятие «дискурс» оказывается релевантным для самопрезентации социальных институций.

В этой связи аналитика дискурса представляется обнадеживающим методологическим ориентиром на пути к аутентичному пониманию смыслов художественной культуры, являющейся адекватным способом социальной экспозиции художественных творений.

Логика выстраивания концепции дискурса художественной культуры предполагает необходимость установить отношения между дискурсом и речью, поскольку существуют взгляды как идентифицирующие их, так и различающие.

В связи с этим следует показать, характеризуется ли это отношение понятий «семейным сходством» (Л. Витгенштейн), либо оно имеет иную природу.

Осуществляя это исследовательское намерение, следует прежде напомнить радикальный акт различения языка и речи, имевший концептуальное значение для формирования лингвистики как самостоятельной науки, выделения ее из лона философии. Известно, что западная лингвистика зародилась в недрах греческой философии. В этом контексте по-иному осмысливается лингвистический поворот. Он интерпретируется не как вопрошание о мире «на путеводной нити языка», не как смещение философских проблем в плоскость языка, где ищут способы их решения языковыми средствами. Лингвистический поворот – это поворот лингвистики к философии, своему материнскому лону [см. 2, с. 22]. Двусмысленность лингвистического поворота манифестирует не только общность онтологических оснований философии и лингвистики, но и образует эпистемологическое поле исследования их конструктивного взаимодействия.

Дистинкция языка и речи, осуществленная Фердинандом де Соссюром («Курс общей лингвистики», 1916), обозначила различие системы языка как целого (фр. *Langue*) и индивидуальных актов высказывания (*parole* или речь) и тем самым задала интенцию исследования языка в действии, раскрывающем его животворящий характер.

Блестящий французский ученый Эмиль Бенвенист, творчество которого образовало «ствол» современной лингвистики (Ю.С. Степанов), как и большинство современных лингвистов, принимает различие Ф. де Соссюра «язык – речь». «Язык *вос-производит* действительность. Это следует понимать вполне буквально: действительность *производится заново* при посредничестве языка. Тот, кто говорит, своей речью воскрешает событие и свой связанный с ним опыт. Тот, кто слушает, воспринимает сначала речь, а через нее и воспроизводимое событие. Таким образом, ситуация, неотъемлемая от использования языка, есть ситуация обмена и диалога, и она придает акту речи двойную функцию: для говорящего акт речи заново представляет действительность, а для слушающего он эту действительность воссоздает» [2, с. 27].

Однако в перспективе нашего исследования принципиально важно отметить, что Э. Бенвенист почти никогда не использует соссюровские термины «язык», «речь» для обозначения осуществляемой им дистинкции, которая выпадает у него как различие языка и дискурса [см. 2, с. 276].

Думается, что для такого ученого как Э. Бенвенист, которому в силу его исследовательского дара открывались тайны языка, его богатый потенциал, введение понятия «дискурс» имело категориальное значение, отменяющее синонимическую функцию. Понятие дискурса французского теоретика, фиксирующее отличие интерпретации «языка в процессе реализации» от соссюровского, обозначает живую речь, предполагающую коммуникативные контексты (говорящего, слушающего, намерение, место, время речи) [см. 2, с. 276]. Не отрицая связи речи и дискурса, Э. Бенвенист не отождествляет их. В его интерпретации дискурс – «речь, присваиваемая говорящим». Отсюда следует,

что дискурс – принадлежность речи, определенный способ ее развертывания и организации.

Идея французского ученого о различении языка и дискурса оказалась весьма плодотворной. Она прижилась не только в лингвистике, но и дала мощные всходы в неклассической философии. Экспликация этой идеи детерминировала различные позиции, но тем самым подтвердила ее теоретико-методологический потенциал.

Использование понятия «дискурс» как ключевого в исследовании художественной культуры – это не дань моде. Оправданием методологической применимости понятия «дискурс» послужит его обнадеживающая способность релевантно презентировать язык художественной культуры в живой деятельности. *Дискурс – это особым образом развернутое бытие языка художественной культуры, позволяющее выявить ее смысл.* Однако это суждение требует аргументации для доказательства своей аподиктичности, ибо мы затронули одну из наиболее актуальных проблем, тематизированных постмодернизмом, – проблему поиска «места» смысла. Ее актуальность обостряется в силовом поле, образованном противоположными полюсами: с одной стороны, трактовкой дискурса как «жеста бессмертия без субстанции», «смертью автора» и даже – элиминацией «ветхого Адама» и, с другой – интерпретацией дискурса как экспликации пластов смысла.

В свете методологических новаций современной философии полагаем концептуально важным прояснить *связь дискурса и смысла*. В философской мысли двадцатого века появляются различные стратегии представления данного отношения. Согласно феноменологической герменевтике, топосом смысла выступает дискурс [см. 6]. В зависимости от контекста он может иметь несколько смысловых измерений. В дискурсе осуществляется открытость языка, которая и есть его победа, ибо сущность языка как выражение смысла лежит по ту сторону замкнутых в себе знаков, то есть языка как системы знаков.

Особое внимание следует остановить на позиции постструктурализма уже потому, что она оригинально представлена Мишелем Фуко. Его замысел аналитики языка сродни учению К. Маркса об общественно-экономической формации. Подобно тому как классик исторического материализма видел в общественно-экономической формации детерминирующий фактор диалектико-материалистического понимания общественной истории, М. Фуко в качестве такой детерминанты считает язык и рассматривает его как онтологическую реальность. В горизонте нашей темы, интересна работа М. Фуко «Археология знания», в которой он в отличие от предшествующей ей работе «Слова и вещи», смещает исследовательское внимание с проблемы «эпистемы» как исторически изменяющихся структур, определяющих условия возможности мнений, теорий и даже наук в каждый исторический период, на аналитику дискурса. Благодаря М. Фуко феномен дискурса переживает «ренессанс значимости». «Археология знания» – это дискурс о дискурсе. Французский теоретик вводит радикально новую методологию и категориальный

аппарат исследования дискурса и дискурсивных практик. Он называет ее *археологией*, надеясь, что она позволит выявить концептуальную структуру, свойственную дискурсу. М. Фуко осознает парадоксальность изобретенной им новаторской методологии как впрочем, и самого замысла: рассмотреть «чистый» дискурс, дискурс без субъекта, и, как впоследствии окажется, дискурс, находящийся вне языка. Его исторический подход прямо противоположен традиционному пониманию историчности. Для М. Фуко история – это не цепь преемственности, последовательной связи, причинно-следственной обусловленности становления, непрерывности. Напротив, *прерывность* – основополагающий элемент исторического (археологического) анализа. Прерывность скрыто организует дискурс. Анализ М. Фуко нацелен на описание *системы рассеиваний*, что дает возможность «измерить» методологическую эффективность «археологии». Рассеивание, отрицающее непрерывность, есть пространство дискурса, а система рассеиваний – дискурсивная формация. При этом важно акцентировать, что пространство дискурса совсем не одно и то же, что пространство мысли.

В ходе «археологического» исследования теоретик выявляет структурные элементы, организующие порядок дискурса как такового, независимо от того, в какой сфере, области он себя реализует: в медицине, грамматике, политической экономии, искусстве и т.п. Понятие практики, фундирующее фукианское определение дискурса, снимает оппозицию гносеологического субъектно-объектного отношения и как следствие радикальной редукции представляет собой *систему базисных отношений*, выступающих априорными условиями любого языка. Имеется в виду не только естественного языка, воплощенного в человеческой речи, но и в его широком толковании. Дискурс – нечто срединное, «это тонкая контактирующая поверхность, сближающая язык и реальность, смешивающая лексику и опыт» [8, с. 49]. Следовательно, дискурс можно понимать как условие возможности языка.

Венчает произведение М. Фуко поразительная метафора: «Дискурс – это не жизнь, у него иное время, нежели у нас; в нем вы не примиряетесь со смертью. Возможно, что вы похороните Бога под тяжестью всего того, что говорите, но не думайте, что из сказанного вы сумеете создать человека, которому удалось бы просуществовать дольше, чем Ему» [8, с. 207].

Если мы правильно понимаем, дискурс представляет собой априорную формальную структуру, бессодержательную в том плане, что, соприкасаясь с языком, она каждый раз о-формляет разное содержание, тем самым осуществляет различие («рассеивание»). Для дискурса безразлично содержание, несущее смысл, трансцендентальный субъект или индивидуальная субъективность его выражающие. Дискурс самореферентен. Его не заботит корреляция с содержанием и смыслом, с символической функцией языка. Дискурс обращен к своим собственным условиям, к той «чистой» структурной сети, которая и делает его возможным (высказывание, рассеивание, популяция событий, дискурсивные формации и их правила).

Не тематизирует символический план языка и трактовка дискурса социологического конструктивизма, оригинально представленная в творчестве Н. Лумана.

Немецкий теоретик предлагает радикально новое понимание общества, базирующееся на отличной от староевропейской методологической парадигмы истолкование системы.

Прежде всего, по мнению немецкого теоретика, необходимо преодолеть «онтологическое предубеждение», что система представляет «определенные сорта объектов», «технические артефакты» или «аналитические конструкты». Исходное и принципиальное положение состоит в том, что «система выглядит не как отдельные объекты, т.е. как вещи или живые существа, а как различие между системой и окружающей средой» [7, с. 237]. Система выступает формой различения.

Система обязана своим единством не тождеству целого, но отличию от окружающей среды. Различение системы и окружающей среды асимметрично, то есть осуществляется посредством операции самой системы. Именно благодаря воспроизводству системы и происходит различие с окружающей средой. Система же воспроизводится посредством собственных внутренних операций, и в этом смысле она является оперативно закрытой системой. Содержанием внутренних операций является коммуникация. Н. Луман рассматривает коммуникацию не как передачу сообщения и не как достижение взаимопонимания, поскольку такие трактовки предполагают субъекта, отсылки к чему-то внешнему, внешней референции, что аннигилирует самореференцию. Лумановская концепция коммуникации не тематизирует субъекта – его заменяет смысл. Коммуницировать может только сама система, но не с самой собой и не со своей окружающей средой. Она производит свое единство посредством оперативного совершения коммуникаций, рекурсивно обращенных к предыдущим и предвосхищающим последующие коммуникации.

Окружающая среда феноменологически выступает как горизонт актуальных интенций, подобно миру в интерпретации Э. Гуссерля. На большую близость к феноменологии Э. Гуссерля теоретических выводов, связанных с различением самореференции системы и внешней референции, указывал сам Н. Луман [5, с. 51]. Окружающая среда характеризуется большей сложностью, чем система. Для последней окружающая среда выступает в статусе сверхкомплексности, и в этом смысле она не информативна, не прозрачна для системы. Вся информация, которая будет перерабатываться, является исключительно внутренними селекциями. Система способна «видеть», то есть отличать в окружающей среде «свое» и оставлять без внимания другое. «Увиденное», то есть релевантное системе, *уже* есть внутрисистемное событие. «Поскольку все информации и информационные ожидания, то есть структуры, приобретаются через проекции различений, эта закрытость и есть открытость системы, ибо с помощью этой техники система в состоянии узнавать себя саму в своей дифференции по отношению ко внешнему миру» [цит. по 1,

с. 235]. И в этом смысле система может быть интерпретирована как закрыто-открытая.

Общество представляет собой мир коммуникации, но, как было отмечено выше, без коммуницирующих индивидов, которые остаются во внешнем мире. Общество образуют обособившиеся дискурсы. В представлении Н. Лумана, дискурс – это речевая практика системно специфических языков самоограничивающихся от остального общества коммуникаций как обособленных последовательностей операций. Специфические языки являются способами кодирования разного рода коммуникаций. Н. Луман полагает, что некоторые коммуникации способны задаваться вопросом о собственной ограниченности, то есть рефлексировать о различении, о границе образуемой ими системы с окружающим миром. Система обладает способностью не только сконцентрироваться на внутреннем предмете, но и различать «свое» во внешнем мире и вводить его в собственный дискурс, типичную речевую практику собственных коммуникаций. Именно в этом состоит повторное вхождение (re-entry) отличенного в само это различение.

Важно уяснить с необходимой точностью мысль Н. Лумана о том, что самоограничение системы осуществляется дискурсом, порожденным собственным, но социально значимым кодом. Дискурс различает, разобщает, но, благодаря социально значимому коду, ориентирует на общение.

Лумановская методология представления общества как о «само себя толкующем» приводит к пониманию дискурса как *описания описания*. Это значит, что дискурс самоограничивающейся социальной системы включает в себя собственное самоописание. Вследствие такого подхода, «мы оказываемся на логически неосвоенной территории» (Луман), открывающей радикально новую эпистемологическую перспективу.

Экспликация содержания дискурса в контексте системной теории Н. Лумана показывает, что, будучи упорядоченным выражением или конфигурацией системно специфического языка, он сконцентрирован не на теме коммуникации, а на характере ее протекания. Смысл дискурса проявляется в формальной организации языка, пригодной для свершения рекурсивной коммуникации, дистанцировавшейся от антропологической версии. Отсюда следует, что Н. Луман не тематизирует символический план языка. Это обстоятельство указывает на сходство лумановской трактовки дискурса с фукианской.

Исследование различных интерпретаций дискурса позволило выявить его теоретико-методологический потенциал как релевантного способа самопрезентации социальных институций, к которым относится и художественная культура. Благодаря техническому воспроизведению художественное творение становится доступным для многих в условиях социального бытия. Оно обменивает себе-тождественное-бытие на бытие-для-других. Этот процесс свидетельствует о *превращении* художественного творения в «произведение-изготовление» (М. Хайдеггер). Художественная культура обеспечивает присутствие художественных творений в качестве своего-иного в жизнедеятельности общества. Следовательно, она становится «порождающей матрицей»

иной художественно-эстетической предметности, требующей и иного опыта взаимодействия с ней: восприятия и потребления.

«Произведения-изготовления» заявляют о себе языком, отличным от языка художественных творений. Языком художественной культуры становится *техническая лексика*, так как логика социальной экспозиции – это техническая логика. Она фундирована не аутентичностью символического выражения смысла художественного творения, а заботой его аутентичного технического воспроизведения в структуре жизнедеятельности социума. Дискурс художественной культуры представляет *социальное бытие* художественных творений. Отсюда следует, что *условием* возможности языка художественной культуры являются метаморфозы произведения искусства в эпоху его технического воспроизведения (В. Беньямин).

Следует акцентировать, что язык художественной культуры как язык технического воспроизведения, обладает присущими ему художественно-эстетическим потенциалом. Эти изобразительно-выразительные возможности языка художественной культуры, конструирующие новую художественно-эстетическую реальность, аутентичны художественному творению. Непрерывно изменяющийся и обогащающийся арсенал языковых средств, к которому относятся эстетическая выразительность формата, ракурса, перспективы образной геометрии, технологически усовершенствованное цифровое воспроизведение, художественно-эстетические возможности полиграфии, поражающие воображение эффекты звукозаписи и фонографии и т.п., позволяет дискурсу художественной культуры организовывать и разворачивать художественно-эстетическую форму социальной экспозиции как целостной архитектурно-выдержанной, цветопластической, звуковой конструкции, аутентично воспроизводящей художественные творения. На этом основании мы делаем заключение, что событийно-смысловой порядок дискурса художественной культуры релевантен смысловому универсуму художественного творения.

Библиографический список

1. Антоновский, А.Ю. Социальные системы Никласа Лумана / А.Ю. Антоновский // Луман Н. Власть. – М.: Праксис, 2001. – С. 223–250.
2. Бенвенист, Э. Общая лингвистика: [пер. с нем.] / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
3. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: [пер. с нем.] / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Луман, Н. Понятие общества / Н. Луман // Проблемы теоретической социологии. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1994. – С. 25–42.
5. Луман, Н. Почему необходима «системная теория»? / Н. Луман // Проблемы теоретической социологии. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1994. – С. 43–54.
6. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике: [пер. с фр.] / П. Рикер. – М.: «Academia – Центр», «Медиум», 1995. – 415 с.

7. Социологические размышления: интервью с проф. Н. Луманом // Проблемы теоретической социологии. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1994. – С. 236–248.
8. Фуко, М. Археология знания [пер. с фр.] / М. Фуко. – Киев.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.
9. Хайдеггер, М. Путь к языку / М. Хайдеггер // Время и бытие: Статьи и выступления: [пер. с нем.] / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

**ЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ
КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Турчевская Бэлла Крымовна
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
(bkturchevskaya@inbox.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Важным элементом базового университетского образования еще со Средних веков являются занятия по логике. Эта дисциплина не утратила ценности, несмотря на все произошедшие изменения, как в структуре университетского образования, так и в положении самого университета в обществе. Современный подход предполагает, что изучение логики направлено на формирование у студентов ряда общих и профессиональных компетенций:

- 1) общие компетенции – владение культурой мышления, умение аргументировано излагать свою точку зрения, делать правильные выводы, анализировать полученные данные;
- 2) профессиональные компетенции – способность критически переосмыслить накопленный опыт, умение собирать, обрабатывать и интерпретировать данные научных исследований, формировать суждения о значении и последствиях своей профессиональной деятельности.

Изучение логики включает в себе огромный образовательный потенциал: развитие рациональности, познавательной и информационной компетенций.

Для повышения эффективности логического образования как средства развития общих и профессиональных компетенций необходимо два условия. Первое – готовность логики «приземлить» свой предмет для нужд повседневной практики, «встать на службу» обучению. И.Н. Грифцова подчеркивает, что, с одной стороны, в периоды глубоких общественных преобразований крайне остро встает вопрос о рациональности членов общества и, как следствие, возрастает актуальность логики как практической дисциплины. С другой стороны, российская логика стремится сохранить незыблемый статус теоретической науки, теряя при этом свое влияние на жизнь общества [4, с. 5].

Второе условие – может ли теоретический аппарат логики обеспечить «привязку» достижений фундаментальной науки к нуждам образования. Вполне продуктивными становятся понятия «логическая деятельность» (А.В. Хуторской), «культура мышления» (Р.Т. Салихов), «логическая культура мышления» (В.Н. Брюшинкин, Д.А. Гусев) [1], «логическая компетентность» (Н.И. Мартишина).

Логическая компетентность частично формирует следующее:

1) коммуникативные навыки – умение понять поставленный вопрос, сформулировать релевантный ответ, принять позицию собеседника, найти моменты разногласий и точки совпадения, конструктивно строить диалог, формулировать и обосновывать собственную позицию;

2) навыки работы с информацией – умение проследить общую логику изложения, выделить основные смысловые разделы и понять связи, анализировать информацию, полученную из разных источников;

3) навыки организации мышления – умение структурировать поставленную задачу, выделяя и распределяя операции, необходимые для ее разрешения.

Все это составляет общую подготовленность субъекта на первом этапе к обучению вообще, а затем к его профессиональной деятельности в условиях постоянной необходимости быстро и эффективно приобретать новые знания в условиях изменения содержания и характера его работы [8, с. 130].

Формирование компетенций по той или иной учебной дисциплине предполагает работу с большим массивом информации. Приемы обучения и профессиональной подготовки студентов представляются механическим накоплением материала, не всегда успешно усвоенному. Именно в этой связи необходимо уделять внимание формированию навыков структурирования информации, умению ее анализировать и использовать, находить решение в нестандартных ситуациях.

Продолжается поиск более совершенных методов и методологий усвоения информации и трансформации ее в знание. Для чего предлагается повысить активность обучающихся, с помощью различных приемов: «методологии участия», «педагогика сотрудничества» и других.

В основном все приемы рассчитаны на усиление (за счет активизации обучения) емкости памяти. Однако, возможен и другой путь: повышение емкости не памяти, а самой информации, чтобы в единицу времени можно было преподнести наибольшее количество информации. Таким образом, новые понятия, законы, теории в «снятом» виде сохраняют старую информацию.

Обучение можно считать процессом вербализации. Вербализировать – значит сделать нечто словесным, устным или письменным. Это возможность придать мыслям словесную форму. Возьмем в качестве цели вербализации точность передачи мысли, тогда вербализация становится элементом логики – науки о формах и законах правильного (или вербального) мышления [6, с. 107–109].

«По твоей речи о тебе судят», – говорится в пословице. В речи проявляется личность. Интеллект, характер, наши цели явно или неявно отражаются в том, что и как мы говорим. Характеристики речи: логичная или сумбурная, правильная или с ошибками, лаконичная или многословная иногда становятся важнее в понимании самого субъекта, чем информация, которую он сообщает.

Итак, вначале было слово! Все начиналось со слова, с обыденной речи. Зачатки логики возникли в естественном языке, но необходимо было понять, что есть специальный процесс вербализации и что мысли и слова не одно и то же. Словами можно выражать мысли по-разному. Это получается лучше или хуже. Вербальное мышление, чтобы быть правильным, подчиняется законам логики. Однако логика – наука о мышлении, а не наука о языке. Но не о мышлении вообще, а о таком, которое находит отражение в языке. Значит, логика анализирует мышление, которое проявляется в языке (вербальное мышление), а не язык, проявляющий мышление.

Еще Р. Декарт заметил, что часто вещи, казавшиеся истинными, когда начинаешь о них думать, оказывались ложными, когда излагаешь их на бумаге. Задача логики – помочь субъекту правильно выразить в языке процесс и результат мышления. Логика пронизывает язык, а язык выражает логическое. С этим, в общем, совпадает и задача обучения – научить правильно выражать в языке процесс мышления. Как только мы проговариваем или фиксируем разным способом мысль, появляется возможность оценить ее правильность, обнаружить и исправить ошибки.

Дисциплины, преподаваемые в вузе, по своему содержанию различны. Однако со стороны языков форм, которыми мы пользуемся при изложении того или иного учебного материала, вся информация оказывается одинаковой, инвариантной. Успех обучения будет очевидным при использовании логико-информационных закономерностей универсального средства познания – языка и языковых структур в учебном процессе, таких как: термины (понятия); высказывания (суждения), последовательность высказываний – рассуждение (умозаключение), вопросно-ответные структуры.

Логика позволяет использовать общую методику преподавания различных по своему содержанию учебных дисциплин наряду с содержательно разными методиками их преподавания. От общего проще и легче перейти к использованию частных методов и принципов [11, с. 113–115].

Студенты предъявляют к изучению логики запросы двух видов:

- 1) узнать устройство и закономерности в структуре коммуникации;
- 2) научиться самостоятельно вести эффективную коммуникацию.

Речь идет о ситуациях непосредственного общения, различных видах дискурса, в которых нужно чего-либо достичь с помощью речевого поведения. Например: оправдание, приветствие, возмущение. Можно говорить и о построении разных форм общения (спор, беседа), коммуникативных стратегиях (одобрение, критика, убеждение), о проблеме интерпретации сказанного и услышанного. Все это соответствует нуждам профессионального образова-

ния, а преподавание логики как раз и предполагает, в числе прочего, использование студентами логических знаний для анализа проблем учебных дисциплин в рамках своей специальности [3, с. 25–27].

Прежде чем правило станет приемом, частью стратегии, оно должно соединиться с субъективными условиями его применения. Любое правило может быть до конца понятым только тогда, когда осознаются границы его действия или есть понимание того, как это правило может быть нарушено. Неслучайно, все предлагаемые курсом «Логика» правила обязательно изучаются вместе с типичными ошибками их нарушений.

Практика показывает, что студент не будет видеть ошибки в конкретных примерах, ему все представляется одинаково правильным по причине того, что он выучил правила, но не обратил внимания на типичные нарушения.

Однако если студент выучит только нарушения норм и не обратит внимания на само правило, то почти все примеры им будут рассматриваться как неправильные. Именно поэтому при изучении определения и деления понятий, правил постановки вопросов студентам предлагаются примеры правильных и логически неправильных определений, делений, вопросов.

Анализируя задания, студенты учатся аргументировано критиковать, а не просто критиканствовать, указывать на то, какое правило нарушается и какая ошибка совершена. Принцип единства понимания нормы и ее нарушения работает и при изучении темы «Законы логики». Примеры рекламных слоганов («Обуем всех!» – обувной магазин, «Всегда везет!» – такси) вызывают бурную реакцию при обсуждении. Итак, «...предмет логики не может быть непрактичным, а правильное мышление не может быть не критичным», или логика должна быть практической, а мышление – критическим [9, с. 115].

С прагматической точки зрения особого внимания заслуживает обращение к следующим темам курса: операция определения понятий, правильность и достаточность определения, трактовка научных терминов в соответствии с их определением. Использование круговых схем позволяет выяснять отношения между понятиями, составляющими терминологию изучаемой специальности. Анализ оснований классификации, используемой в профессиональной сфере, рассматривается при изучении классификации понятий как научной процедуры. Умение правильно ставить вопросы и давать на них релевантные ответы отрабатывается на занятиях по логической структуре вопроса и корректных условиях его формулировки.

Общие понятия о логической непротиворечивости мышления, способы построения аргументации, определение некорректных аргументов рассматриваются при выполнении студентами письменной работы – аргументированного текста по предложенной теме. Особое внимание должно быть уделено обучению поиска в тексте посылок и заключения по их языковому выражению. Союзы «так как», «потому что» – сигналы того, что предложения, в которых они употребляются, содержат посылку. «По этой причине», «следовательно» подскажут, что перед нами – заключение. Язык поможет отличить дедуктив-

ные аргументы от индуктивных. Утверждение о вероятности какого-то заключения – показатель индуктивного заключения.

Интересна методика обучения языковым маркерам, которые помогают защитить аргументы от возможной критики. Синнотт-Армстронг и Фогелин предлагают три стратегии: «убеждение», то есть ссылку на субъективность мнения; «ограничение» – умение избегать категорических высказываний; «преуменьшение» – смягчение позиции за счет того, что предлагается дополнительное, но противопоставляемое свойство (например, «кольцо дорогое, но красивое») [5, с. 245].

Изучение логики в таком практическом коммуникативном ключе требует от студентов самостоятельности и оригинальности мышления, умения работать в группе, способности слушать и принимать решение, критически мыслить.

Чем же идеи критического мышления отличаются от задач традиционной формальной логики? Разница заключается в рассмотрении проблем взаимоотношения формальных и неформальных способов рассуждения, а также проблем самих форм рассуждения. Для классической логики главным является понятие логической формы, формы же рассуждения важны при рассмотрении неформальных способов рассуждения и применимы в рамках таких современных дисциплин, как критическое мышление, теория аргументации, неформальная логика.

Соотношение между формальной логикой и критическим мышлением следующее: формальная логика была конституирована в Средневековье, а теоретическое оформление критического мышления, теории аргументации, неклассической логики произошло во второй половине XX в., а сам термин «критическое мышление» введен Ю. Хабермасом в 1970 г. [2; 10].

Обращает на себя внимание и то, что формальная логика стремится к полной формализации, в то время как критическое мышление, теория аргументации пытаются учитывать контекст рассуждения и особенности рассуждающего субъекта, включая его эмоции, настроение. Современные направления стремятся к рационализации, систематизации рассуждений вне зависимости от области рассуждений, опираясь, безусловно, на разработки формальной логики, но становясь прагматично ориентированными [7, с. 171].

Именно прагматики, очевидности в практическом применении часто не хватает логике классической. Стремление формальной логики к представлению идеальных форм мышления – важнейшее ее отличие от критического мышления (теории аргументации, неформальной логики), которые обращаются напрямую к анализу текстов, и непосредственных разговорных ситуаций.

Подобное специальное рассмотрение обозначенных тем требует, конечно, определенных затрат учебного времени и совместных усилий преподавателя и студентов, но в дальнейшем все это будет способствовать оптимизации учебной и профессиональной деятельности в целом.

Библиографический список

1. Брюшинкин, В.Н. Критическое мышление и аргументации / В.Н. Брюшинкин // Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 175 с.
2. Воевода, Е.В. Критическое мышление как культурный феномен / Е.В. Воевода // Язык и коммуникация в контексте культуры: сб. статей по материалам 7-й Междун. науч.-практ. конф., 21–22 мая 2012 г.; [отв. ред. С.В. Лобанов]. – Рязань: РГУ им. Есенина, 2012. – С. 120–126.
3. Врублевская, Т.И. Преподавание логики в аспекте коммуникативной прагматики / Т.И. Врублевская // Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу, V Міжн. Наук.-практ. Конф. (3–4 трав. 2012; Київ); [редкол.: А Конверський та ін.]. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – С. 25–27.
4. Грифцова, И.Н. Логика как теоретическая и практическая дисциплина. К вопросу о соотношении формальной и неформальной логики / И.Н. Грифцова. – М., 1998.
5. Демин, М.Р. Обучить аргументам: современные стратегии преподавания логики и аргументированного письма / М.Р. Демин // Эпистемология и философия науки. – 2014. – № 4. – С. 240–252.
6. Егоров, С.Н. Вербализация как предпосылка скриптизации / С.Н. Егоров // Философские науки. – 2008. – № 8. – С. 107–123.
7. Ивунина, Е.Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление» / Е.Е. Ивунина // Молодой ученый. – 2009. – № 11. – С. 170–174.
8. Мартишина, Н.И. Логическая компетентность как основа науки и профессионального образования / Н.И. Мартишина // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 129–134.
9. Матюшина, И.И. Что развивает «Логика»: правильное мышление или критическое мышление? / И.И. Матюшина // Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу, V Міжн. наук.-практ. конф. (3–4 трав. 2012; Київ); [редкол.: А Конверський та ін.]. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2012. – С. 115–116.
10. Мерзлякова, Т.Ю. Критическое мышление. Что это? (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415219/>.
11. Турчевская, Б.К. Логико-информационный подход в обучении / Б.К. Турчевская // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 16–18 марта 2011 г. [под ред. Т.В. Гомза]. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2011. – С. 113–115.

**О ПОТЕНЦИАЛЕ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТАХ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ**

Арутюнян Маргарита Павловна
завкафедрой философии
и социально-гуманитарных дисциплин
(mpa@email.su)
Педагогический институт ТОГУ

Современность многогранна и многолика. Наше время именуют по-разному: веком «индустрии», «научно-технической цивилизации», «атомным» веком; «обществом досуга», «информационным обществом»; временем «функциональной дифференциации»; эпохой «создания эпох»; «постконвенциональным», «постевропейским» веком; эпохой «пост-» и даже – «пост-пост модерна». Эта многоименность, – как справедливо отмечает Одо Маквард, – «косвенно выраженная безымянность: наше время, наш мир испытывает кризис ориентации» [18, с. 29–45], *глубочайший кризис идентификации*. Выход из этого кризиса становится величайшей «заботой» (М. Хайдеггер) современной цивилизации. Преодоление растерянности и поиски «себя в мире» побуждают человека к самоанализу, к рефлексивному изучению «парадоксов бытия» к конструированию новых, онтологически емких и социально обоснованных моделей единения формообразований культуры и цивилизации. Именно таковым представляется ментальный дискурс, связанный с введением понятия «*экологическая цивилизация*» и прояснением в его контекстах возможностей гармонизации миров бытия и дальнейшего саморазвития на этом пути современной цивилизации.

Видный общественный деятель, основатель и первый президент Римского клуба Ауреллио Печчеи, в свое время остро обеспокоенный нарастанием глобальных проблем техногенной цивилизации, ее безудержной экспансией в мир природы, а также естественной ограниченностью ресурсов природы, обратился в докладах Римскому клубу с «воззваниями» ко всем людям планеты. Поставив еще в 70-х гг. двадцатого столетия вопрос «пределов роста», он развернул главную тему инновационного цивилизационного дискурса, связав ее с ключевой, как оказалось, проблемой на этом пути – «*человеческих качеств*». Обратил внимание на то, что именно те системные связи цивилизации, которые непосредственно зависят от человека, начинают играть в эпоху глобальной взаимозависимости свою решающую роль [14; 8, с. 794–796]. Перед человеческим разумом была поставлена глобальная проблема осознания необходимости и осуществления кардинальной смены сложившихся приоритетов саморазвития цивилизации. По существу – утверждения *новой мировоззренческой идеи человечества*, связанной с «воссозданием» в жизнедеятельности форм *целостного мировоззрения*, то есть гармонизации «духовного» и «практического» человеческой экзистенции. «Реанимации» основательно

трансформированного реалиями техногенной цивилизацией онтологически целостного исходного отношения «человек – мир (мир природы)»; переориентации человечества на путь «экоцентричного» и «антропомерного» векторов саморазвития цивилизации. Выбор приоритетных контекстов осмысления, форм, способов и механизмов решения этой задачи, а также меры озабоченности самой проблемой и степень вовлеченности сообщества в поиск оптимальных путей ее решения определяется многими факторами, в том числе ценностными установками и активностью самих субъектов – социокультурных творцов действительной политики и истории.

На сегодняшний день в интерпретации экологической цивилизации уже сложилась определенная традиция. Она касается обсуждения «ноосферных проектов социоприродной эволюции» [13]; вопросов «коэволюции человека и мира природы»; осмысления характера, сущности, назначения и закономерностей становления «экологической цивилизации» [15]. Сложилась на этом пути и определенные рефлексивные подходы. Пожалуй, их различия не стоит оценивать мерой жесткости альтернатив складывающихся оппозиций. Скорее, в их характеристиках, оценках и определениях самого феномена экологической цивилизации можно увидеть точки рефлексивного роста на пути углубления его понимания – от исключительности акцентов на социально-экономических, технолого-производственных, политико-управленческих и правовых (несомненно, важных и значимых) аспектах изучения – к ценностным аспектам культуросемного, антропомерного и мировоззренческого содержания феномена.

В первом направлении прежде всего реализуются программы «устойчивого развития» в трех важнейших его составляющих – «экономического роста», «социального прогресса» и «сохранения окружающей среды» [15, с. 8]. Заметим, что изначально понятие «экологической цивилизации» было введено в Китае именно для обозначения практических шагов человеческого сообщества на пути к ресурсосберегающему устойчивому развитию. Именно в данном контексте стали обсуждаться вопросы социальной экологии, «социального строительства», «экономических барьеров», «эколого-экономической оценки природных ресурсов», вопросы «экологического мониторинга», «экологической политики», развития «экологически чистых производств», «экологизации потребления» и. т.д. [15]. Примечательно и то, что, анализируя ситуацию в Китае и поднимая дальнейшие вопросы становления экологической цивилизации, Хе Цзенке связывает эти процессы не только «с улучшением экологической среды», «развитием экологической экономики» и приоритетами «социалистической экологической цивилизации», но и с формированием «гармонии с природой», «уважения к природе», с «развитием экологического образования», экологической культуры и «экологической этики» [15, с. 7]. Эти ценностные ориентиры постепенно становятся общезначимыми, характеризуют они и тенденции становления экологической цивилизации в России.

Вместе с тем на этом пути возникают новые сложные, не лежащие на поверхности восприятия проблемы, требующие своего философско-

методологического осмысления. Прежде всего, почему для самоутверждения экологической цивилизации становятся все более и более значимыми не только политические и идеологические установки, но и базовые основания мировоззренческой парадигмы сознания? Каковы основания размежеваний двух основных подходов к осмыслению экологической цивилизации – с одной стороны, доминанты технологических ориентиров и культуроемких, антропомерных, – с другой. И, наконец, в каких формах и каким образом в XXI в. оживают формообразования целостного мировоззрения? Каково их место, значение в становлении экологической цивилизации? Как оживают традиции культурно-исторических типов целостного мировоззрения в условиях глобального мира?

Начнем с того, что в когнитивном аспекте феномен экологической цивилизации представляет собой ментальное формообразование, особый идеальный конструкт, своеобразную модель, призванную зафиксировать настоящее человеческой цивилизации сквозь опыт и уроки прошлого в векторах будущего. То есть дальнейших перспектив гармоничного саморазвития человечества и возможностей его бытия в глобальном мире. Она призвана задать приоритетные цели и ценности на пути комплексного преодоления сложившихся цивилизационных кризисов, рисков и «разрывов» бытия, определить векторы целостного саморазвития и гармонизации его миров (природного, социального, знаково-символического универсума – мира культуры). Важно обозначить и тот факт, что строителем будущего, этих миров является сам человек. И осуществиться это «эпохальное» строительство, преодолевающее «глобальные риски», может исключительно в реальной жизнедеятельности сферы повседневности. Сам человек становится творцом и одновременно мерой утверждения в бытии ценностей экологической цивилизации.

И основополагающей методологической установкой на этом пути видится, прежде всего, идея *целостности «культура-цивилизация»*, ставшая сегодня в своей реализации и большой практической заботой. Обсуждая тему «Сознание и цивилизация», М. Мамардашвили следующими словами обозначает «болезненный нерв» своих переживаний и размышлений: «Это – ощущение, что из всего множества катастроф, которыми славен и угрожает нам XX век, одной главной и часто скрытой от глаз рассудка является *антропологическая* катастрофа... Я имею в виду событие, происходящее с самим человеком и связанное с цивилизацией в том смысле, что нечто жизненно важное может необратимо в нем сломаться в прямой зависимости от разрушения или отсутствия цивилизационных основ процесса жизни и общения...» [10, с. 95].

В чем же заключена суть грозящей антропологической катастрофы и каковы ее проекции в действительный жизненный мир? Как связано ее осмысление с решением проблем современного социума как единства культуры и цивилизации? Отметим, что в своем сущностном выражении *культура* и *цивилизация* неразрывны и являются взаимодействующими формами про-

явления целостности бытия общества. Эти два основополагающих модуса социального бытия задают векторную направленность его саморазвития. При этом *культура* ответственна за непрерывное воспроизводство и самосохранение целостности социума и его «человеческого лица». Культура, по меткому определению В. Селиванова, есть «система способов и результатов утверждения человеческой сущности посредством деятельности». Своей активной деятельностью (познавательной, коммуникативной, предметной) человек вписывается в бытие и утверждает в нем свой особый мир – мир ценностей и апробированные историческим опытом жизнедеятельности человечества основания проективного, созидającego идеалотворчества. Именно антропологическое измерение является стержнем культуры. Она, – по образному выражению М. Мамардашвили, – и есть «усилие человека быть».

Цивилизация, как социальный организм, дочерний по отношению к культуре, удерживает и отбирает в своем векторе саморазвития определенный набор культурных программ, «рабочих чертежей». И она обращена, прежде всего, к практическим потребностям и интересам человека. Проекты цивилизационного развития реализуются в облике самодостаточного и уникального общественного организма. По своему происхождению и в своей сущностной основе цивилизация, как отмечается в исследованиях, представляется, прежде всего, «средством социальной интеграции общества разделенного труда» и «охватывает по преимуществу материальную, урбанистическую культуру». Соответственно, в истории человечества практически все феномены цивилизации функционально «служили либо целям социальной интеграции, либо были точками ее приложения» [9, с. 3–5; 185].

Напротив, особенностью культуры, проявляющейся во всех формах ее социального бытия и цивилизационного саморазвития, является самосохранение в социуме глубоко личностного и персонифицированного начала. Культура заявляет себя в социальном бытии как мир «локального». И, вместе с тем, именно «цивилизационная» его составляющая заметно раздулась в современном мире. Она и стала в мире глобализации визитной карточкой гипертрофированного самовыражения «социального» понятиями «техногенная культура» и «индустриальная цивилизация». Мир «малого» и «локального» в условиях глобализации либо ассимилируется, либо раскрывает свой собственный потенциал, обретая новые черты и новые уникальные функциональные назначения [5; 6].

В цивилизационных процессах современности, – сложного и по своему уникального периода времени стремительного ускорения темпов и ритмов жизни, человек невольно включается в жизненные ситуации, происходящие на пересечении исторических эпох и даже тысячелетий, в «знаковые» события жизни, нередко ускользающие от вдумчивого осмысления и понимания в контекстах культуры. Действительность глобальной коммуникации и высоких информационных технологий индустриальной цивилизации значительно расширяет круг объективных возможностей самореализации человека, но одновременно сужает ориентиры его действительной пер-

спективы. Реалии «футуршока» (А. Тоффлер), информационного стресса «техногенной культуры» существенно трансформируют мировосприятие и мироощущение человека «общества спектакля» (Г. Дебор), усиливая состояния его тревожности и напряжения.

«Культура наших дней, – отмечает В.В. Налимов, – находится на изломе. Сокрылись основополагающие смыслы, скреплявшие ее целостность. Ослабло нравственное начало, регулирующее жизненный процесс...» [12, с. 19]. В условиях современности рушатся сложившиеся традиции, культурно-исторические механизмы адаптации к изменчивому миру, «рассыпаются» устоявшиеся ценности, смыслы и жизненные ориентиры человека. Обостряются проблемы межкультурной коммуникации. Функционирующие формы мироотношения оказываются неспособными удержать сущностное предназначение мировоззрения человека – упорядочения и гармонизации миров его бытия. Так, действительность самовыражения современной цивилизации становится ответственной за наступление антропологического кризиса, грозящего стать антропологической катастрофой. В ней «настоящее» утрачивает органическую связь с «прошлым» и не проецируется своими основаниями в «будущее». «Настоящее» теряет свой модус «свободы», утрачивая при этом ее онтологическую сущность, выраженную мерой ответственности, ответственности за будущее. При нарушении этой связи и «будущее» перестает отвечать за свое «прошлое». Временная цепь преемственности культуры нарушается.

Таким образом, ослабление и нарушение «модуса культуры» в саморазвитии социального организма гипертрофирует внешние формы самовыражения «вектора цивилизации», что приводит к нарушениям культуроемкой антропологической меры социальности. В человеческом мире значимы не формальные соблюдения моральных норм, а их экзистенциальные воспроизведения. В этом плане «моральность, – справедливо отмечает М. Мамардашвили, – есть не торжество определенной морали..., сравнимой с чем-то противоположным, а создание и способность воспроизводства ситуации, к которой можно применить термины морали и на их (и только их) основе уникально и полностью описать» [5, с. 9].

Из вышеизложенного можно сделать заключение о том, что *потенциал культуры* как сложно организованной системы развивающихся программ человеческой жизнедеятельности является необходимым условием «антропомерного» воспроизводства и изменения социальной жизни. Культура пронизана личностными смыслами и идеалотворчеством. Она непосредственно обращена к традиции и исторической памяти, к жизнесозидающим целям и замыслам человека, направлена на самосохранение человеческого в человеке, человеческого качества бытия. В многообразии своих взаимодействующих форм (норм, идей, идеалов, знаний, верований, навыков, образцов поведения и деятельности, социальных целей и ценностных ориентаций, и др.) культура генерирует, хранит и транслирует наиболее ценные программы и матрицы опыта человеческой жизнедеятельности, обеспечивая социальную

динамику и преемственную связь времен в проекциях: «прошлое – настоящее – будущее». В связи с этим в исследованиях справедливо подмечается, тот факт, что в динамичном обществе, большую ценность обретает уровень культурного творчества, адресованный к будущему.

Репрезентантами знаково-символического универсума культуры предстают художественные образы и понятийные смыслы, то есть идеальные конструкты, посредством которых человек творит свое многогранное Я, стремясь взглянуть на себя со стороны, рефлексивно, пытается понять себя в мире, осмыслить и оценить совершенство или несовершенство самого мира. Антропологический потенциал культуры фокусируется и проявляется, как ранее отмечалось, в формах целостного мировоззрения, гармонизирующих «духовное» и «практическое» человеческой жизнедеятельности.

Нарушения гармоничной связи цивилизации и культуры, как мы видим, приводят к тому, что и цивилизация истощается в своей стержневой основе, утрачивая антропомерный потенциал культуры, что приводит к многомерным экзистенциальным кризисам. Экзистенциальный кризис современного общества может быть выражен следующим парадоксом: *культурой накоплен богатейший потенциал цивилизационных духовных ценностей, но эти ценности оказываются невостребованными сферой повседневности*. А это и означает, что в условиях современности цивилизация как ноумен социального бытия теряет себестождественность, свою онтологическую природу, теряет свою аутентичность. Вместе с ней истощается и сходит на нет традиционный естественно-исторический, практически выверенный, универсальный механизм самосохранения человеческого в человеке, человеческой меры бытия. Этот механизм заключен в непрерывном жизненном воспроизведении онтологической системной зависимости: *человек – мировоззрение – образование – культура*. В ней миро-воззрение мыслится атрибутом бытия человека в мире (у Хайдеггера – «здесь-бытия»)» [1]. «Здесь-бытие – Dasein» – сущее, которое, по Хайдеггеру, в своем бытии *понимающе* относится к своему бытию, то есть включает в себя и «обладающее мировоззрением», как содержащим истолкование [1]. В современной действительности очевидны черты кризиса мировоззрения, образования, культуры. *Кризис культуры* проявляется, прежде всего, в масштабном наступлении массовой культуры и господстве низкопробных вкусов, ценностей, в примитивизации повседневной жизни. *Кризис образования* в его сущностном основании выражается и проявляется в том, что система образования не реализует своего прямого предназначения – возвращения человеческого в человеке, человечности как качества бытия. *Кризис мировоззрения* – состоит в нарушении его целостности, ведущей к дисгармонизации и экзистенциальным разрывам форм связей «духовно-ментального» и «практического» человеческой жизнедеятельности. Эти нарушения непосредственно проявляются в состояниях и системных зависимостях ведущих функционалов мировоззрения: мироощущения, мировосприятия, миропонимания, мировидения, миросозерцания, миросозидания, миропреобразования и др.

Своеобразным критерием глубокого мировоззренческого кризиса современности становится утрата мировоззрением своего стержневого механизма – «оборачивания» моральной нормы общества в нравственный поступок человека. В результате действительная жизнедеятельность человека (при кумуляции богатого потенциала человечности, накопленного опытом культуры), экзистенциально воспроизводит качества «одномерного» человека (Г. Маркузе), «индивидуализированного общества» (З. Бауман), «общества риска» (У. Бек), реалии «фрагментарного» мира и «лоскутной» (А. Моль) культуры. Очевидным парадоксом экзистенции становится и тот факт, что человек, вошедший своей исторической и «психологической топологией Пути» (М. Мамардашвили) в подобные состояния повседневности, не только не преодолевает, но даже не фиксирует и не пытается осознать этой своей «одномерности». В этих основаниях проявляется и суть современного кризиса самопознания, идентификации, кризиса образования человека.

В этом плане конструкт экологической цивилизации, ориентированный на глубинный потенциал культуры в контекстах целостного мировоззрения, гармонизирующего «духовное» и «практическое» человеческой экзистенции, оказывается обращенным, как мы видим, к качеству человеческого бытия именно мира повседневности, к конструированию экологически ориентированных «миров малого». Таков, к примеру, «экополис». И будучи антропомерным и культуроемким, конструкт экологической цивилизации призван проецироваться в сферу образования формами гармонизации миров современного цивилизационного саморазвития.

Библиографический список

1. Арутюнян, М.П. Феномен мировоззрения / М.П. Арутюнян. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. – 322 с.
2. Арутюнян, М.П. Мировоззренческий подход к экологическому образованию / М.П. Арутюнян // Экологическая культура современного общества: материалы междунар. Симп. / отв. ред. В.П. Горлачев; Забайкал. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – С. 105–125.
3. Арутюнян, М.П. Целостность мировоззрения как форма проявления и экзистенциальная мера качества жизни / М.П. Арутюнян // Формирование мировоззрения как фактор оптимизации качества жизни: сборник научных трудов / под ред. И.Ю. Маховой. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмПГУ, 2013. – Работа выполнена по тематическому плану и при финансовой поддержке МоиН РФ (регистрационный номер: 6. 7778. 2013). – С. 5–14.
4. Арутюнян, М.П. Экополис как «мир малого» в цивилизации глобальных рисков: методологический подход / М.П. Арутюнян // Урбанизация – Экополис XXI века: теория, практика, сценарии, модели: XI Международная конференция «Государственное управление: Российская Федерация в современном мире» (30 мая – 1 июня 2013 г.); ФГУ. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013.

5. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман; пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь мир», 2004. – 188 с.
6. Бек, У. Что такое глобализация? / У. Бек [пер. с англ.]. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
7. Бек, У. Власть и ее оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономия / У. Бек [пер. с англ.]. – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
8. Глобалистика. Энциклопедия / гл. ред. и сост. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. – М.: ЦНПП «Диалог»; ОАО Изд-во «Радуга», 2003.
9. Клягин, Н.В. Происхождение цивилизации (социально-философский аспект) / Н.В. Клягин. – М.: ИФ РАН, 1996. – 252 с.
10. Мамардашвили, М. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы / М. Мамардашвили. – М.: Логос, 2004.
11. Материалы секции «Урбанизация – Экополис XXI века»: теория, практика, сценарии, модели» XI Международной конференции «Государственное управление: Российская Федерация в современном мире» (30 мая – 1 июня 2013 г.) ФГУ МГУ имени М.В. Ломоносова.
12. Налимов, В.В. На грани третьего тысячелетия: что осмыслили мы, приближаясь к XXI. – М.: Лабиринт, 1994. – 73 с.
13. Олейников, Ю.В. Ноосферный проект социоприродной эволюции / Ю.В. Олейников, А.А. Оносов. – М.: ИФ РАН, 1999.
14. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985.
15. Социальная экология и развитие экологического сознания в России и Китае: сборник статей / под ред. Н.Г. Скворцова, Хэ Цзенке. – СПб.: Астерион, 2013.
16. Arutiunian, M. «Ecologizing» Education in Russia / M. Arutiunian // What Works: A Guide to Environmental Education and Communication Projects for Practitioners and Donors / Edited by Martha C. Monroe. New Society Publishers, 1999. – P. 42–43.
17. Arutyunian, M. Worldoutlook Context of Education and Problems of Intercultural Communication / M. Arutyunian. Культурно-экономическое сотрудничество стран Северо-Восточной Азии: материалы Второго Международного симпозиума 18–19 мая 2006 г. Т. 2. – Хабаровск: ДВГУПС, 2006.
18. Herman, M.L. Teaching Kids to Love the Earth / M.L. Herman, J.F. Passineau, A.L. Schimpf, P. Treuer. – Preper – Hamilton Publishes, 1991.
19. Marquard, O. Apologie des Zufalligen. Philosophische Studien / Stuttgart: Philipp Reclam jun., 1996. Цит. По: Одо Маквард. Эпоха чуждости миру; пер. с немец. Е. Либман // Отечественные записки. – 2003. – № 6 (15). – С. 29–45.

**РЕФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ (1920–1930-е гг.)
И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА
(на материалах Дальнего Востока)**

Малявина Людмила Сергеевна
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
(Ligor6@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Система российского высшего образования последние двадцать лет находится в поиске новой модели своего развития, которая будет способствовать гармонизации интересов личности и государства и отвечать требованиям современного постиндустриального общества [6]. Одновременно идет процесс ее приведения соответствию принципам Болонской декларации (1999 г.), что, как предполагается, должно сблизить российскую высшую школу с западной моделью высшего образования и помочь ее интеграции в европейское образовательное пространство. Для достижения поставленных целей в образовательную практику внедряются такие нововведения как переход на многоуровневую подготовку, дистанционное обучение, кредитная система оценки учебной нагрузки, конвертируемость дипломов, переход на новые образовательные стандарты, развитие информационных технологий, расширение академической мобильности студентов и преподавателей.

Однако многие инновации в вузовской системе вызывают неоднозначное отношение в обществе, становятся предметом дискуссий, в ходе которых сталкиваются самые противоположные оценки реформ, вплоть до признания ее негативного эффекта для российского образования [11]. При этом необходимость модернизации высшей школы из-за несоответствия многих ее параметров задачам формирования инновационной экономики, интеграции образования, науки и бизнеса, повышению качества образования признается большей частью вузовского профессионального сообщества и не отрицается в принципе.

Одним из наиболее полемичных вопросов в многочисленном спектре дискуссий является оценка эффективности процесса реструктуризации отечественного высшего образования, происходящего в форме объединения двух или более вузов в единую образовательную организацию. Первыми итогами данного процесса, запущенного в России в 2009–2010 гг., стало создание группы крупных интегрированных федеральных (10 вузов) и национально-исследовательских университетов (29 вузов по состоянию на 2011 г.), соответствующих международным стандартам образования и науки, которые рассматриваются «локомотивами» российской высшей школы, способными вывести ее на современный уровень развития. На территории Дальневосточного федерального округа (ДФО) роль лидеров российской высшей школы пока

возлагается на два укрупненных вуза: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова в г. Якутске (до 2010 г. – Якутский государственный университет) и Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ) в г. Владивостоке (до октября 2010 г. – Дальневосточный государственный университет – ДВГУ).

Но программа формирования новой вузовской сети еще не завершена. По прогнозу министра образования и науки Российской Федерации Д.В. Ливанова, процессы слияния/поглощения в высшей школе станут довольно распространенной практикой ближайших лет, так как ранее сложившаяся система (академия – классический многопрофильный университет – специализированные отраслевые институты) не во всем обеспечивает высокие стандарты подготовки будущих специалистов и запросы рынка труда. Об этом было заявлено в выступлении Д.В. Ливанова 21 июня 2013 г. на Петербургском Международном экономическом форуме: «Мы будем свидетелями активного слияния и поглощения вузов, гораздо более активного, чем это происходит сегодня. Оно происходит не в результате административного давления, а в результате объективных факторов – демографического спада, новых требований экономики, нарастания глобальной конкуренции» [2].

Небольшой срок существования новых образовательных организаций, созданных за последние годы в ходе слияния и укрупнения различных вузов, не позволяет сделать объективные выводы относительно рисков, преимуществ и достижений данного процесса. Но есть возможность обращения к историческому опыту аналогичных преобразований, поскольку в отечественной истории попытки государства реконфигурировать сеть вузовских учреждений предпринимаются не первый раз. В частности, представляется полезным осмысление опыта реформирования отечественной высшей школы, осуществленной в 1920–1930-е гг. Несмотря на отдаленность данного периода от современного этапа развития высшей школы, между ними можно найти ряд схожих черт. Так, как и для советского государства, так и для современной России это были времена, когда видение места, роли, структуры, организационных форм высшего образования формировалось под влиянием кардинальных изменений в политической, экономической и духовной жизни общества. Среди причин, инициировавших процессы реформирования, важной составляющей (особенно для 1920-х гг.) являлась задача оптимизации государственных расходов. Оба периода наиболее насыщены интенсивными действиями государства и общественности по модернизации высшей школы в новых (для своего времени) исторических условиях. Частые реорганизации, сопровождавшие этот процесс в 1920–1930-е гг., сделали картину развития высшей школы региона настолько запутанной, что следы ряда вузов, существовавших в этот период, оказались потерянными, а имена их руководителей, сотрудников, научные достижения вошли в категорию «забытых». Поэтому обращение к данному периоду представляется полезным не только для воссоздания более целостной картины развития отечественной высшей школы, но и практически ценным для выяснения, какими издержками могут сопровождаться крупно-

масштабные организационные преобразования в сфере образования и насколько оправданными оказываются их последствия в краткосрочной и долгосрочной ретроспективе.

Наличие работ по истории становления дальневосточной высшей школы, начавшейся с создания в 1899 г. во Владивостоке Восточного института – первого дальневосточного вуза и продолжившей свое развитие в период Гражданской войны (1918–1922 гг.) [5;8;9;12] позволяет не останавливаться на этапах, предшествующих рассматриваемому периоду. Отметим только, что к началу проведения первой в истории высшей школы Дальнего Востока реформы (1923 г.), дальневосточная высшая школа была представлена четырьмя вузами, в которых осуществлялась подготовка по многим необходимым для региона специальностям (гуманитарного, естественно-научного и технического профиля). Три из них: Государственный Дальневосточный университет (ГДУ – обр. в 1920 г.), Педагогический институт им. Ушинского (1921 г.) и Политехнический институт (1918 г.) располагались во Владивостоке. Четвертый вуз – Институт народного образования (ИНО), созданный правительством Дальневосточной Республики (ДВР) в 1921 г., функционировал в Чите – столице ДВР. Все вузы были организованы в период Гражданской войны (1918–1920 гг.), когда территория Дальнего Востока контролировалась различными несоветскими правительствами, были результатом проявления и реализации общественных инициатив, имели разные источники финансирования [9]. После окончания Гражданской войны и включения территории Дальнего Востока в состав РСФСР в качестве Дальневосточной области РСФСР на основании постановления Дальневосточного революционного комитета (Дальревком) от 6 декабря 1922 г. в 1923 г. было проведено их объединение в единый вуз – Государственный Дальневосточный университет (г. Владивосток). Разработчиками программы реорганизации выступали местные органы власти: Дальневосточный революционный комитет, Дальневосточный отдел народного образования, комиссия по делам вузов при Владивостокском губернском комитете РКП (б). Окончательное решение принималось Наркоматом просвещения РСФСР (Наркомпрос РСФСР) по представлению специальной комиссии, созданной при Главном управлении профессионального образования (Главпрофобр) Наркомпроса РСФСР и работавшей в период с 26 по 29 июня 1923 г.

Итоги реформы 1923 г. хорошо известны и описаны во многих исследованиях [1; 5, с. 64–65; 7, с. 238]. Обычно акцент делается на то, что объединение вузов, завершившееся к октябрю 1923 г., способствовало созданию крупного научно-образовательного центра, игравшего важную роль в социокультурном развитии региона. До конца 1920-х гг. ГДУ (с 1928 г – ДВГУ) представлял собою стабильно развивающийся вуз в составе пяти факультетов (восточный, педагогический, агрономический, технический, рабочий). На факультетах готовились кадры по десяти специальностям (горного дела, инженерно-технических, инженерно-строительных, педагогических, сельскохозяйственных, землеустроительных, лесоводческих и др.). Возрастала числен-

ность обучающихся студентов: в 1925/26 – 1059 чел., в 1926/27 – 1109 чел. и в 1927/28 – 1452 чел. По состоянию на 1928/29 гг. в университете была сконцентрирована почти треть научных кадров региона (156 чел.); действовали четыре студенческих научных общества (научно-педагогическое, научно-техническое, сельского и лесного хозяйства, востоковедения), Майхинское опытное лесничество и опытное хозяйство в долине р. Лянчихе, где велись исследовательские работы по вопросам лесной и агрономической науки. Университет располагал солидной материальной базой (84 учебно-вспомогательных учреждения, библиотека в 224 тыс. томов) и собственной типографией, печатавшей с 1925 г. «Труды ГДУ» (15 серий), где публиковались результаты научных работ преподавателей и студентов университета. Оборудование лабораторий и кафедр пополнялось путем приобретения необходимых предметов за границей и по оснащенности не уступало, по оценке руководителей вуза, лучшим провинциальным университетам РСФСР. Успешной научной работе университета во многом способствовало его относительно неплохое материальное положение. Краевые власти постоянно обращали внимание на единственный в регионе вуз и старались оказывать ему сильную материальную поддержку. Это можно проследить по динамике роста годового бюджета ГДУ: 1923/24 гг. – 357 тыс. руб., 1924/25 – 402 тыс. руб., 1925/26 – 490 тыс. руб., 1926/27 – 704 тыс. руб., 1927/28 – 854 тыс. руб. [1]

Менее известным является факт, что уже к 1928–1929 гг., наряду с положительными последствиями объединения (появление новых научных школ, укрепление материально-технической базы, концентрация финансовых ресурсов), стали проявляться и его отрицательные стороны. В архивных документах они описываются как «затруднительность» административно-организационного обслуживания работы университета, слабая внутривузовская координация, «громоздкость и многоветвистость» структуры, связанная с объединением в единое целое разнородных факультетов и специальностей [3]. Выявилась недостаточность одного вуза для подготовки кадров массовых специальностей (инженеров, педагогов, врачей). Имелась большая потребность в специалистах, которых ГДУ вообще не готовил.

Учитывая недостаточность одного вуза для удовлетворения потребностей края в кадрах высшей квалификации и сложности их привлечения и завоза извне, местные органы власти уже в 1928 г. стали ставить перед Наркоматом просвещения РСФСР вопрос о необходимости реорганизации высшего образования в ДВК и создании внутри региона новых вузовских центров. Согласно первоначально предложенной схеме развития высшего образования, разработанной Дальневосточным отделом народного образования совместно с краевой плановой комиссией, обсужденной и одобренной III Дальневосточным съездом Советов (1929 г.) и согласованной с Наркомпросом РСФСР, в 1930–1932 гг. в Хабаровске, Чите и Благовещенске должны были открыться 4 новых вуза. Профиль предполагаемых к открытию вузов определялся в соответствии со сложившейся внутрирегиональной экономической специализацией. Так, во Владивостоке, где имелась развитая промышленная база, планировалось скон-

центрировать развитие высшего технического образования, в Чите, центре животноводческой зоны, открыть зоотехнический и ветеринарный вузы. В Хабаровске – административной столице ДВК, предполагалось сосредоточить развитие высшего образования по сельскому и лесному хозяйству, экономическим и гуманитарным наукам, открыть второй университет [10].

Однако в связи с тем, что время проведения предполагаемой реформы совпало с новыми правительственными установками о расширении масштабов подготовки инженерно-технических кадров, ликвидации университетов и отраслевой реорганизации вузов развитие высшей школы в крае пошло совершенно по другому пути. После принятия в июле 1930 г. Постановления ЦИК и СНК СССР «О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов» ранее принятые и утвержденные на уровне края и Наркомпроса РСФСР планы развития высшего образования в регионе были пересмотрены и откорректированы в сторону требуемого со стороны центра «отраслирования» вузов. Осенью 1930 г. в крае было открыто не четыре, а девять новых вузов. Пять вузов (политехнический, педагогический, сельскохозяйственный, лесотехнический, рыбохозяйственный) были организованы во Владивостоке на базе факультетов расформированного ДВГУ. Один владивостокский вуз (Промышленная академия) создавался по инициативе центральных органов. Два вуза (Институт народного хозяйства и медицинский) открывались в Хабаровске, один (агропедагогический) – в Благовещенске. К 1933 г. их число возросло до десяти (с общим числом учащихся 2637 чел. – без рабфаков) [4, ф. 353, оп.1, ед. хр. 330, л. 1].

Спешное, не имеющее под собой просчитанного обоснования открытие институтов породило перед местными органами власти, администрацией вузов массу трудноразрешимых проблем. Возникла острая нехватка помещений под учебные занятия и общежития студентов. Ни один вуз, открытый в 1930–1933 гг., за исключением Политехнического института (ДВПИ), оставшегося в здании ДВГУ, не имел собственного, специально построенного помещения. Из-за недостатка научно-педагогических кадров многие кафедры находились в неукomплектованном виде. При открытии вузов не учитывались возможности средней школы обеспечить их абитуриентами, в связи с этим все без исключения вузы в погоне за выполнением плана набора предпринимали самые разнообразные меры по вербовке студентов, в том числе снижая требования к уровню знаний поступающих [7]. Это, в свою очередь, порождало проблему высокого отсева учащихся с первых курсов и «маломощность» институтов. В среднем на один дальневосточный вуз приходилось от 300 (в 1933 г.) до 400 (в 1935 г.) студентов. Незначительным оказался и выпуск специалистов. Так, в 1935 г. все вузы края дали 87 педагогов, 70 врачей, 69 инженеров и 230 организаторов сельского хозяйства (всего 456 чел. при наличии плана выпуска в 1260 чел) [4, ф. 353, оп.1, ед. хр. 330, л.1–2]. А все 6 тыс. выпускников дальневосточных вузов, окончивших их в 1930-е гг., лишь на 10 % смогли заполнить имевшийся кадровый «вакуум» [4, ф. 353, оп.1, ед. хр. 221, л.6].

Особенно тяжело шло оформление тех вузов, которые должны были начать работу в Хабаровске и Благовещенске, где почти полностью отсутствовала материально-техническая база и научно-педагогический потенциал, необходимый для их развертывания. По этим причинам не удалось закрепить в Хабаровске и обеспечить стабильность работы таких вузов, как Дальневосточная промышленная академия, Институт народного хозяйства, Плановый институт (были закрыты уже к 1934 г.). Из-за недостаточности государственного финансирования, сложностей с формированием контингента, необеспеченностью учебными площадями и общежитиями были закрыты, либо реорганизованы в техникумы соответствующего профиля такие необходимые с точки зрения подготовки кадров для экономики региона вузы, как Дальневосточный рыбный институт, Горный и Лесопромышленный институты, Тихоокеанский институт сельского хозяйства (ТИССХ). В итоге сеть вузов на Дальнем Востоке в 1930-е гг. имела тенденцию к постоянному изменению в количественном отношении (9 вузов в 1930 г., 10 – в 1932, 8 – в 1933, 7 – в 1934 и т.д.). К концу 1930-х гг. она так и не смогла окончательно оформиться в стабильную систему, что не могло не повлиять негативно на решение кадровой проблемы, особо острой для динамично развивающегося Дальнего Востока.

В целом, опыт реформирования дальневосточной высшей школы 1920–1930-х гг. позволяет подтвердить, что всякие реорганизации – это высокорисковый процесс, который должен быть тщательно просчитан, выстроен стратегически и поддержан инвестициями. Чтобы не повторять ранее допущенных ошибок, государство должно бережно относиться к уже существующему научному и вузовскому потенциалу, модернизировать (не разрушая) сложившийся механизм организации их работы. Новая модель российской высшей школы должна сложиться в результате диалога с профессиональным научным сообществом, которое должно понимать и принимать предлагаемые ориентиры и участвовать в ее формировании на разных уровнях и стадиях процесса разработки. Ориентируясь на создание крупных образовательных центров, рассматривающихся лидерами российского образования и локомотивами инновационного развития страны, не следует упускать из виду необходимости поддержки и развития вузов, готовящих специалистов массовых профессий. Наряду с централизацией вузов, необходимо сохранять их дифференциацию по различным уровням профессионального образования, что позволит (по опыту других стран), не только реально оздоровить российское образование, но и вывести его на качественно новый уровень.

Библиографический список

1. Георгиевский, А.П. Дальневосточный государственный университет за пятилетие (1922–1927 гг.) / А.П. Георгиевский // Экономическая жизнь Дальнего Востока. – 1927. – № 10. – С. 141–148.
2. Государственно-частное партнерство в сфере высшего образования. Панельная сессия. 21 июня 2013 г. [Петербургский международный экономи-

ческий форум.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http // forumspb.com>bfx...uploads...PRIVATE...EDUCATION_RU](http://forumspb.com/bfx...uploads...PRIVATE...EDUCATION_RU).

3. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. 871. Оп.2. Ед. хр. 9. Л. 76–77.

4. ГАХК. Ф. 353. Оп.1. Ед. хр. 221, 330.

5. Дальневосточный государственный университет: история и современность (1899–1999). – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1999. – 704 с.

6. Каширина, О.И. Историческая обусловленность образовательных моделей и вызовы современности / О.И. Каширина // Россия: Третье тысячелетие. Вестник актуальных прогнозов. – 2013. – № 32. – С. 8–11.

7. Макаренко, В.Г. Из истории высшего образования на Дальнем Востоке СССР в 1920-е–1930-е гг. / В.Г. Макаренко // Историческая наука и историческое образование на Дальнем Востоке России: сб. науч. ст. [отв. ред. С.М. Дударенок]. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – С. 238–244.

8. Малявина, Л.С. Особенности начального этапа развития высшей школы на российском Дальнем Востоке (1899–1923 гг.) / Л.С. Малявина // Высшее образование на Дальнем Востоке: история, современность, будущее: материалы научной конференции. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1998. – С. 10–12.

9. Малявина, Л.С. Между «красными» и «белыми»: наука и высшая школа Дальнего Востока в период гражданской войны / Л.С. Малявина // Известия Уральского государственного университета (Екатеринбург). Сер. 2. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4. – С. 80–93.

10. О развитии высшего образования в Дальневосточном крае в 1928/1929 – 1932/1933 гг. Докладная записка Народному комиссариату просвещения РСФСР. – Хабаровск, 1929. – 22 с.

11. Сухомлин, В.А. Реформа высшей школы: анализ итогов / В.А. Сухомлин // Вест. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2011. – № 2. – С. 29–48.

12. Троицкая, Н.А. Начальный период развития высшего образования во Владивостоке (1917–1922) / Н.А. Троицкая // Тихоокеанская Россия в истории российской и восточноазиатских цивилизаций (Пятое Крушановские чтения, 2006 г.): в 2 т. Т. 2. – Владивосток: Дальнаука, 2008. – С. 64–71.

ЧАСТНАЯ ЖИЗНЬ ХАБАРОВЧАН: ДАЧА
(по материалам городской печати 2013–2014 гг.)

Потапчук Елена Юрьевна,
доцент кафедры философии и культурологии
(epotapchuk@mail.ru)
Тихоокеанский государственный университет

По результатам исследования ВЦИОМ 2014 г., 22 % россиян планировали провести отпуск на даче, там же проведет летние каникулы ребенок у каждого пятого жителя России [4]. Таким образом, дача является важным элементом повседневной жизни современных россиян. При этом, по мнению А.В. Белова, наука не уделяет «достойного внимания такому важнейшему фактору формирования городской территории и структуры, как дачное строительство» [25], тем более его социокультурному значению.

Сегодня под дачей большинство жителей стран СНГ понимают загородный дом с участком для высадки овощных и ягодных культур, садовых и декоративных растений. Дачные участки стали местом проведения досуга и отдыха россиян. Например, указывается, что именно *«...на даче есть возможность отдохнуть душой, посадить цветы, разбить грядки под «зелень», особенно не перегружая себя работой. А еще здесь можно провести время с детьми, погулять босиком по траве... Здесь у вас есть возможность побаловать себя любимой книгой, качаясь в гамаке, не поглядывая на часы. Кто-то очень правильно сказал: «На даче надо отдыхать!»* [12].

Именно подобного рода высказывания позволяют относить «дачу» и все, что с ней связано, к частной жизни человека. В непубличную (частную) сферу входит, кроме прочего, «индивидуальное или коллективное пристрастие к какой-либо... форме внепроизводственной или не-политической деятельности» [27, с. 347]. Следовательно, дачу, которая является вариантом проведения досугового времени, действительно, следует рассматривать как феномен частной жизни современного жителя России.

По мнению Ю.Л. Бессмертного, «ни производственная, ни политическая деятельность не составляют для человека самоцели» [27, с. 5], в полной мере он реализуется в частной жизни, поэтому исследование этой сферы – «неотъемлемая часть анализа любого общества» [27, с. 5]. Частная, или приватная, сфера отделена от государственной или общественной, – это жизнь личная, неофициальная. Изучение ее позволяет обнаружить те самые новые социокультурные феномены и шаблоны поведения, появление и распространение которых может постепенно привести к изменению «социального поля» [2]. В частной жизни россиян, в частности, жителей Хабаровска, и проявляется

ся их опыт, «habitus – продукт истории», который «производит индивидуальные и коллективные практики» [24, с. 19].

Противопоставление частного и публичного – условно, поскольку исследованию подвергаются те проявления приватной жизни, которые стали достоянием общественности: рассказываются в дневниках и мемуарах, передаются в публицистике, блогосфере и соцсетях, разбираются в суде, описываются в средствах массовой коммуникации и т.п. Так, например, анализ частной жизни россиян по материалам СМК позволяет обнаруживать создаваемые постоянно обновляющимися социальными практиками агентов социокультурные структуры [14, с. 598]. В этом смысле, дачное движение, традиции садоводческих товариществ, культура отдыха и труда на даче и т.п. представляют значительный научный интерес, поскольку определяют социокультурную повседневность жителей России на протяжении нескольких последних десятилетий.

В качестве материала для наблюдения за состоянием и трансформацией «дачных» практик в г. Хабаровске стали публикации в городских газетах «Тихоокеанская звезда», «Хабаровские вести» и «Приамурские ведомости» в 2013–2014 гг. Эти сезоны были крайне сложными для хабаровских дачников, поскольку в 2013 г. Дальний Восток пережил одно из самых масштабных наводнений в истории региона. Огромный ущерб был нанесен от мощного паводка и расположенным у Амура дачным участкам хабаровчан. Некоторые из них хотели бросить свои дачи, попавшие в зону риска. Но отмечается, что весной 2014 г. дачники отказались от своего намерения и вновь открыли сезон [13]. По заключению председателя Совета Хабаровского краевого союза садоводов В. Сайкова, только 1 % владельцев дач не начал высаживать рассаду. Этот факт служит доказательством того, что дача для россиян, и хабаровчан, в том числе сегодня, – нечто большее, чем просто выгода, польза и прибыль.

Дачное движение и строительство в Хабаровске активизируется только в 60-х гг. прошлого века. Молодые инженеры и рабочие, приехавшие работать в Хабаровск в 1956 г., организовали один из первых коллективных садов. Причина была, конечно же, продовольственная. Участник тех событий вспоминает, что *«сельхозпродукты были в то время редкостью, и очень низкого качества – перезрелые огурцы, подгнившая картошка», а «первые плоды собственных трудов» были замечательны – «картошка, редиска (с белым кончиком), зеленый лучок»* [9]. Подчеркивается, что вначале все дела осуществлялись по плану, организовано, совместно. *«Было действительно коллективное хозяйство», – восклицает старожил Хабаровска* [9]. Поэтому и возникает сожаление об утрате когда-то существовавшего коллективного духа, потому что после продажи участков «чужим людям» *«новые владельцы не поддерживают с соседями никаких отношений и даже вступают в разборки. Добрососедство ушло в прошлое. Сад оцетинился разнокалиберными заборами, разновеликими домами, осыпались и заросли кюветы, одряхлели и повымирили первые посадки. А новые насажены как кому вздумалось. Сад стал*

иметь неэстетичный вид» [9]. Замечает автор воспоминаний, что изменилось название участков: называются они не коллективным садом, а «дачами» [9].

Конечно, и сейчас дачники замечают экономические выгоды, приносимые их участками. Так, пенсионерка весной успешно реализует на рынке излишки молодой редиски и зеленого лука. Говорит, что от торговли зеленью для семьи «ощутимая прибавка»: *«И нам с дедом на сладенькое, и внучкам-студенткам в помощь»* [17]. А члены дачного клуба «Сад и огород», например, загорелись разведением грибов-вешенок. Признается немалая экономическая польза этого дела, потому что *«одна наша дачница... собрала шесть килограммов грибов с двух блоков! А килограмм вешенок, на минуточку, стоит 250 рублей! А один блок всего 150. Вот и посчитайте, какая экономия»* [1]. Вызывают восхищение собственные «крупные, сочные» помидоры. Дачница вспоминает: *«Мы втроем снимали по ведру в день на человека! От души наелись свежих витаминных салатов, много заготовок накрутили»* [10]. Выгодно заготавливать и зелень. Хабаровчанка рассказывает, что сейчас ей больше *«нравится замороженная зелень... Так же замораживаю и фасоль с укропом. Очень потом удобно: борщ варится, а у тебя готовы порции продуктов на кастрюлю»* [3].

Однако, зачастую, собеседники объясняют свое увлечение вовсе не экономическими преимуществами. Так, хозяйка дачного участка Лилия смеется, отвечая на вопрос о трудоемкости работ: *«Для меня дача, прежде всего, наслаждение»* [6]. Женщина «убеждена, что фанатизм здесь неуместен, все должно быть в удовольствие. Очень помогает супругам техника – от шуруповерта до культиватора. А если немного подустали, всегда можно переместиться в зону отдыха» [6]. Применение особых технологий спасает от изматывающего труда, а для отдыха «построили просторную беседку, обтянув ее сеткой, чтобы не досаждали комары... Внутри стол для чаепитий и игр с внуками, удобные мягкие качели» [6].

Тема внуков и детей в рассказах хабаровских дачников появляется неслучайно. Для них на дачах отводится место для полноценного общения с природой и отдыха, для них выращивается и витаминный урожай. Садовод Александр, собственными руками «из заброшенного пустыря на берегу большого озера сделал настоящий райский уголок» [10]. Его два сына «обожают здесь бывать независимо от времени года» [10]. Для них высаживается клубника, *«чтобы дети витамины ели»* [10]. Для внуков изготавливается такой тыквенный десерт, что они *«даже перестали просить конфеты»* [10].

Конечно же, подчеркивается, что выращенные собственными руками овощи, фрукты и ягоды не только качественные, но и экологически безопасны. И этот мотив движет многими хабаровскими дачниками. Восьмидесятилетняя Вера Васильевна удивляется: *«Разве иностранные овощи могут конкурировать с моими?»* [21]. Она рассказывает, что разговаривает с растениями, поет им, все свободное время проводит на даче, потому что дача ей «помогает жить».

Этим словам следует уделить особое внимание: дача в России – не только подспорье в хозяйстве, место отдыха или хобби. Высказывания хабаровчан о даче позволяют сделать вывод, что она – для них способ реализации, самовыражения и самоидентификации. Дача предоставляет жителям Хабаровска возможности для удовлетворения всех видов потребностей [16]. Именно поэтому в материалах о деятельности дачников так много рассказов о победах и достижениях: оригинальный дизайн участков, строительство домиков, выращивание необычных культур, удивительные урожаи, новые рецепты блюд и заготовок, секреты мастерства, опыт по уходу за растениями и пр.

Бросается в глаза интерес садоводов и огородников ко всему необычному: они с увлечением выращивают тринадцать сортов винограда в одном хозяйстве, ярко-желтые арбузы «Подарок солнца»; разводят на садовых участках морошку, чернику, голубику, клюкву и бруснику; готовят компот из тыквы и кабачков; проверяют гайкой качество семян; держат в дачных прудах японских декоративных рыбок; показывают более ста сортов роз; удивляют родных «именными» яблоками и пр. Такое яблочко с именем превратило одну из жительниц Хабаровска в «*поклонницу дачного движения на всю жизнь*». Когда-то на день рождения папа ей преподнес «*три румяных яблока, на которых бледно-зеленая надпись: «Дочке Кате 16»*» [11]. Эта душевность дачи во многих случаях становится основой для связи поколений в семье.

Ветеран дачного движения, неслучайно, замечает, что «*дети, выросшие вместе с детства на этих участках, дружат между собой до сих пор, делятся опытом, рассадой, урожаем. Иногда отмечают вместе какие-нибудь даты. Жарят шашлыки и пр.*» [9]. Всем семейством не только собирают урожай, но и идут на «охоту» за кустиками морошки. Например, гостеприимная дача Лилии редко пустует, «сами хозяева проводят в городе лишь несколько месяцев. Все праздники со знакомыми и родными отмечаются только здесь» [6]. Рвутся на дачу дети и внуки, «*просто отдохнуть на природе приезжают целыми семьями с детьми. Не только поработать, но и пожарить шашлычков. А зимой покататься на лыжах*» [20]. Младший ребенок даже плачет, когда его не берут на дачу, а старший – прекрасно освоился: «*подружился с соседской девчонкой его возраста, и целыми днями они пропадают, играя на свежем воздухе*» [8]. И все это движется памятью о детских переживаниях. Под их влиянием хозяин высеивает аккуратную зеленую лужайку, «*чтобы дети бегали по ней босиком, как в нашем детстве*» [8].

Однако порядком изменившееся социальное поле заставляет обновляться, поэтому в садовых товариществах «проводят Интернет», после чего «*здесь стало бывать больше молодежи*» [20]. На своем интернет-форуме хабаровские родители вспоминают, как в детстве прыгали на дачных панцирных кроватях, поэтому устанавливают их и своим детям, готовят песочницы и «качелю», но еще появляются новинки – «икеевские» палатки и надувные бассейны [7].

В ноябре традиционно хабаровчане празднуют День садовода и огородника. Свои достижения дачники представляют на разнообразных выставках и

праздниках урожая, ежегодно проводимых осенью. Например, Хабаровск славится августовской выставкой «Городские цветы» – «это настоящий праздник [для садоводов](#) и огородников, которые единственный раз в году могут продемонстрировать свое мастерство на столь высоком уровне. Также в рамках выставки пройдут ставшие уже традиционными конкурсы огородных чучел, скворечников и частушек» [5]. В выставке Северного округа «наряду со взрослыми участвовали и дети.... Они принесли забавные поделки из овощей и фруктов, причем подошли к этому с завидной фантазией. Рядом с крокодилем Геной из огурцов расположилась чудо-рыба из патиссона. Неподалеку забавный Чиполлино (нетрудно догадаться, из чего), возле мини-подворья симпатичная гусеничка из зеленых ягод шиповника» [23]. Еще один экспонат – букет «Витамишка» – «вырезанные из желтых яблок цветы, чем-то похожие на кувшинки, и украшенные ярко-оранжевой тертой морковью и веточками укропа вместо листьев» [23].

Инициатива дачников оформляется в устойчивые социальные структуры, складываются дачные центры и объединения. В Хабаровске, например, действует садоводческий клуб «Поиск-Плюс». Ежегодно в городе проводится краевой конкурс садоводов по девяти номинациям [18]. Больше сорока пяти лет существует Хабаровский межрайонный союз садоводов. А в апреле 2013 г. общественники выступили с инициативой создать краевой центр поддержки садоводческих товариществ. Тем более, что государство достаточно активно стимулирует дачное движение: на различных уровнях выделяются средства на развитие некоммерческих садовых товариществ. Так, в 2013 г. четыре из них выиграли по одному миллиону рублей, а муниципалитет выделил 14,5 млн руб. на долгосрочную целевую программу развития дачного движения в период 2014–2020 гг., поскольку садоводством и огородничеством в Хабаровске занимается около 200 тыс. человек [19].

Вынуждают организовываться дачников для поиска решений и различные проблемы, и это не только пожары, сорняки, заболевания растений и насекомые-вредители. Вызывающие заботы вопросы должников, дорог, транспорта, водо- и электроснабжения, охраны товариществ хабаровские участники дачного движения активно разрешают в новых формах. Для защиты от воров садоводы заключают договоры с казаками, создают народные дружины, на внешнее обустройство выигрывают гранты.

Имея свой собственный оплот, форт в виде дачи, хабаровчане достаточно уверенно смотрят в будущее: у них не вызывает особого страха ни экономический кризис, ни антироссийские санкции. Несмотря ни на что, весной 2015 г. хабаровские владельцы дач готовятся к новому сезону, тем более что *«кризис не сильно отразился на стоимости семян и удобрений»* [15]. Главный агроном Хабаровского межрайонного союза садоводов О. Мылова говорит, что *«кризис не подстегнет и не увеличит число дачников. Как садили, так и будут садить. Кто бедный – овощи, в том числе и на продажу, кто богаче – устраивать цветники»* [15]. Пожалуй, вот она – формула российской дачи, в том числе и хабаровской. Всегда россиянин – владелец садового участка –

может совершить в прямом и переносном смысле (даже в экономическом) побег от действительности [22] в сферу, где он является хозяином положения, – на дачу.

Библиографический список

1. Активно жить не запретишь! [Электронный ресурс] // Сайт газеты «Хабаровские вести» (13.03.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-14052014> (Дата обращения: 19.04.2015).
2. Бурдые, П. Начала / П. Бурдые. – М.: Socio-logos, 1994. – 288 с.
3. Витамины впрок [Электронный ресурс] // Сайт газеты «Хабаровские вести» (10.09.2013.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-11092013/> (Дата обращения: 19.04.2015).
4. ВЦИОМ выяснил, где россияне хотят отдохнуть летом [Электронный ресурс] // Общественно-политический некоммерческий портал гражданской журналистики «Информационная оборона» // Код доступа: <http://infoborona.org/2014/06/03/vciom-vyyasnil-gde-rossiyane-hotyat-otdohnut-letom.html> (Дата обращения: 20.04.2015).
5. Выставка «Городские цветы» снова пройдет в Хабаровске в августе [Электронный ресурс] // Сайт Хабаровска «Dvhab.ru» // Код доступа: <http://www.dvnovosti.ru/khab/2014/07/08/22366/#ixzz3XjoK45bM> (Дата обращения: 19.04.2015).
6. Гордость Лилии [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (27.08.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-27-08-2014> (Дата обращения: 19.04.2015).
7. Дачная пора! [Электронный ресурс] // Форум хабаровских родителей «Хабмама» // Код доступа: <http://khabmama.ru/forum/topic7377.html> (Дата обращения: 19.04.2015).
8. Дом на курьих ножках [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (09.07.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-09-07-2014> (Дата обращения: 19.04.2015).
9. Двинова, А.А начиналось все так... [Электронный ресурс] / А. Двинова // Газета «Тихоокеанская звезда» (19.01.2013.) // Код доступа: http://toz.khv.ru/newspaper/prodolzhenie_temy/a_nachinalos_vse_tak/ (Дата обращения: 19.04.2015).
10. Достижения сезона [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (08.10.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-08-10-2014/> (Дата обращения: 19.04.2015).
11. Именное яблочко [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (03.07.2013.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-3-07-2013/> (Дата обращения: 19.04.2015).
12. Конодюк, О. Что вы знаете об истории дачного движения [Электронный ресурс] / О. Конодюк // Сайт «Личная жизнь» // Код доступа: http://konodyuk.com/view_stany.php?id=146 (Дата обращения: 20.04.2015).

13. Косых, Е. Садоводы региона не собираются бросать дачи – Сайков [Электронный ресурс] // Сайт Хабаровска «Dvhab.ru» // Код доступа: <http://www.dvnovosti.ru/khab/2014/03/26/18223/> (Дата обращения: 19.04.2015).
14. Кравченко, С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения / С.А. Кравченко. – М.: Издательство «Экзамен», 2007. – 750 с.
15. Мальцева, Т. Хабаровские дачники готовятся к сезону [Электронный ресурс] // Сайт Хабаровска «Dvhab.ru» // Код доступа: <http://www.dvnovosti.ru/khab/2015/04/16/32955/#ixzz3XjiDan76> (Дата обращения: 19.04.2015).
16. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
17. Михайлова, О. Почем витамины? [Электронный ресурс] // О. Михайлова / Сайт газеты «Хабаровские вести» (14.05.2014.) // Код рутупа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-14052014/> (Дата обращения: 19.04.2015).
18. Назовут лучших [Электронный ресурс] // Сайт газеты «Хабаровские вести» (16.04.2013.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-17.04.13/> (Дата обращения: 19.04.2015).
19. На развитие дачного движения в Хабаровске выделяют более 14,5 млн рублей [Электронный ресурс] // Региональный информационный портал «Khabarovsk online.com» (14.04.2013.) // Код доступа: http://khabarovskonline.com/public/na_razvitie_dachnogo_dvizheniya_v_habarovske_vydelyat_bole_14_5 mln_rublyay/ (Дата обращения: 19.04.2015).
20. На то и «Пчелка»! [Электронный ресурс] / О. Михайлова / Сайт газеты «Хабаровские вести» (23.07.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-23-07-2014/> (Дата обращения: 19.04.2015).
21. Проверено годами [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (27.08.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-27-08-2014/> (Дата обращения: 19.04.2015).
22. Райхлин, Э.И. Дача в истории России [Электронный ресурс] / Э.И. Райхлин // Сайт международного политического журнала «Мир и политика» // Код доступа: <http://mir-politika.ru/5046-dacha-v-istorii-rossii.html> (Дата обращения: 20.04.2015).
23. Себя показать, других посмотреть [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (06.08.2013.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-7082013/> (Дата обращения: 19.04.2015).
24. Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас / сост. А.В. Леденева. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. – 119 с.

25. Тараканов, Д.В. Дачные поселки Подмосковья в конце XIX – начале XX века: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 [Электронный ресурс] / Д.В. Тараканов // Сайт «Научная библиотека диссертаций и авторефератов «DisserCat» // Код доступа: http://konodyuk.com/view_stany.php?id=146 (Дата обращения: 20.04.2015).

26. Французы не подвели [Электронный ресурс] // Газета «Хабаровские вести» (08.10.2014.) // Код доступа: <http://www.khab-vesti.ru/special/na-svoey-zemle/na-svoey-zemle-08-10-2014/> (Дата обращения: 19.04.2015).

27. Человек в кругу семьи: очерки по истории частной жизни в Европе до начала нового времени / под ред. Ю.Л. Бессмертного. – М.: РГГУ, 1996. – 376 с.

***НЕМЕЦКИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛИ И РОССИЙСКИЕ ВЛАСТИ НА ДАЛЬ-
НЕМ ВОСТОКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX –
НАЧАЛЕ XX вв.: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ***

Молчанова Елена Геннадьевна
доцент кафедры философии
и социально-гуманитарных дисциплин
Педагогический институт ТОГУ

Немецкие предприниматели во второй половине XIX – начале XX вв. играли видную роль в экономической и общественной жизни российского Дальнего Востока. Они были владельцами торговых домов, промышленных предприятий, пароходных компаний и т.д. Многие из немецких коммерсантов активно занимались благотворительностью, избирались гласными городских дум, занимали должности почетных мировых судей и т.д.

Весьма значимым аспектом деятельности немецких предпринимателей в дальневосточном регионе Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв. является их взаимодействие с российскими властями. Ведь характер и успехи предпринимательства зависят не только от общей экономической ситуации и субъективных намерений бизнесменов, но и, конечно же, отношения к ним властей, желания и умения наладить диалог.

Немецкие предприниматели сотрудничали с местными властями уже с первых лет пребывания в регионе. В 50–70-х гг. XIX в. одной из сложнейших проблем, стоявших перед российским правительством, было снабжение региона продовольствием и самыми необходимыми товарами. Привлечь крупный отечественный торговый капитал для выполнения этой задачи в полном объеме не удалось, и правительство было вынуждено прибегнуть к помощи иностранных предпринимателей. Было установлено порто-франко в портах Приамурского и Приморского края, иностранным купцам предоставлялись те же льготы на ведение торговых и промышленных операций, которыми пользовались российские граждане.

Внешнеполитические условия оказывали влияние на отношение российского правительства к иностранным предпринимателям. Российские власти не рекомендовали привлекать в дальневосточный регион России представителей английских и французских деловых кругов, так как отношения после Крымской войны с этими странами оставались напряженными. С Германией же в 60–70-е гг. XIX в. Россия имела достаточно дружественные отношения, и российские власти доброжелательно относились к немецким коммерсантам, прибывшим в дальневосточный регион. В одной из своих статей немецкий предприниматель Ф.А. Людорф так описывал условия, созданные для его бизнеса в Николаевске: «Русское правительство действительно делает все, что в его силах, чтобы способствовать развитию торговли на Амуре. Купцам бесплатно предоставляются земельные участки для строительства домов и магазинов. Им выделяются люди для разгрузки пароходов, строительства зданий и транспортировки товаров. Они освобождены от налогов, ни в коей мере не обременены, и живут там гораздо приятнее, чем во многих государствах нашей благословенной Германии» [16, с. 334].

Немецкие купцы не только занимались снабжением населения необходимыми товарами, но и выполняли заказы и на поставки всего необходимого для войск и государственных предприятий. Уже в начале 60-х гг. XIX в. Ф.А. Людорф принял на себя казенные подряды и стал снабжать продовольствием российские войска, расположенные по р. Амур. Начиная с 80-х гг. XIX в. Наибольшее количество государственных заказов получала немецкая торговая фирма «Кунст и Альберс». В 1880 г. этот торговый дом выполнил первый крупный заказ от российского правительства на поставку провианта для русского морского флота. Фирма «Кунст и Альберс» тесно сотрудничала с административными учреждениями Сахалина, поставляя казенным учреждениям острова продовольствие и другие товары первой необходимости.

Характеризуя взаимоотношения российских властей с немецкими предпринимателями, необходимо отметить то, что в управленческих структурах российского Дальнего Востока присутствовало много чиновников – этнических немцев. Это создавало возможность для лоббирования интересов немецких предпринимателей.

В конце XIX в., когда усилилась конкуренция на торговом рынке российского Дальнего Востока, немецким предпринимателям уже приходилось бороться за государственные заказы. Зачастую немецкие фирмы предлагали более выгодные контракты, чем другие предприятия, и выигрывали торги, организованные российскими властями. Густав Альберс в 1883 г. в письме директору одного из предприятий в Германии писал: «Двадцатилетний опыт и репутация, которую мы завоевали, дает нам шанс больше иметь дел с правительством, чем кому-либо из конкурентов» [17, с. 275].

И даже во время Первой мировой войны, когда в самом разгаре была кампания по борьбе с «немецким засильем» и немецкие предприятия в России подвергались ограничениям, торговый дом «Кунст и Альберс» выполнял значительную часть поставок для казны. Это объясняется тем, что фирма, благо-

даря своим связям и возможностям предлагала более выгодные условия, чем другие предприятия. Правительственный инспектор при Николаевском отделении торгового дома «Кунст и Альберс» в своем отчете за 5 декабря 1915 г. писал: «Фирма в последнее время монополизировала все военные и гражданские поставки и подряды» [1, л. 12]. Например, в 1916 г. этот торговый дом доставил для нужд оборонной промышленности олово из Сингапура, металл и кожаные ремни из Америки и т.д. [2, л. 3]. Это обстоятельство, скорее всего, и спасло этот торговый дом от ликвидации в годы Первой мировой войны. Принимался во внимание и тот фактор, что ликвидация столь крупного торгового предприятия могла привести к перебоям в снабжении населения и повышению цен в регионе.

Одной из важных сфер деятельности немецких предпринимателей на российском Дальнем Востоке была торговля сельскохозяйственными орудиями и машинами. Немецкие торговые фирмы активно сотрудничали с Переселенческим управлением, Комитетом по оказанию помощи и покровительства нуждающимся переселенцам. Они предлагали крестьянам различные плуги, сеялки, уборочные машины, молотилки, локомобили, сенокосилки, корчевальные снаряды и т.д. Немецкие предприниматели принимали заказы на оборудование маслоделательных заводов, крестьянских маслобоен и мельниц. Они не только торговали, но и широко рекламировали новейшие образцы сельскохозяйственной техники. Немцы посылали в деревни специалистов, которые демонстрировали земледельцам ее образцы и учили управлению механизмами [10, с. 5]. Представителями руководства края проводились сравнительные испытания сельскохозяйственных машин различных марок. В этих испытаниях принимали участие немецкие фирмы «Кунст и Альберс», «И. Лангелитье», «Тильманс» и др. Администрация российского Дальнего Востока всячески поощряла деятельность иностранных торговых фирм по поставке сельскохозяйственных машин и неоднократно обращалась к ним с просьбой расширить продажу. Немецкие фирмы шли на встречу и продавали крестьянам сельскохозяйственную технику в кредит, давали возможность расплатиться за приобретенные орудия после продажи урожая. А в случае засухи рассрочка предоставлялась на несколько лет [3, л. 7]. Таким образом, немецкие предприниматели активно сотрудничали с властями в вопросах снабжения крестьян машинами и орудиями труда, оказании поддержки переселенцам. Необходимо отметить, что это был пример взаимовыгодного сотрудничества бизнеса и власти.

Что же касается иностранных, в том числе и немецких предпринимателей, занимающихся разведкой и добычей полезных ископаемых, то политика российских властей в значительной мере носила ограничительный характер. Для них существовали серьезные территориальные ограничения в добывающей промышленности, обусловленные главным образом военно-политическими мотивами. В 1885 г. был издан закон, по которому производство золотого и вообще горного промысла, как на материке, так и на прилегающих островах разрешалось исключительно российским подданным. Ино-

странные предприниматели сохраняли право на разработку тех месторождений, которые были отведены им до издания этого закона [4, л. 4]. Но, столкнувшись в реальной жизни с отсутствием притока российских капиталов в эту отрасль добывающей промышленности, правительство 6 июля 1895 г. несколько изменило порядок. Теперь дозволялось иностранцам заниматься горным промыслом в Приморской области после получения на то особого разрешения. Министр земледелия и государственных имуществ, по предварительному соглашению с министром внутренних дел, министром финансов и Приамурским генерал-губернатором, мог обращаться в Комитет министров с представлением о допущении иностранных компаний к горному промыслу, если таковое не будет противоречить государственным интересам [12, с. 24]. Политика поощрения иностранного капитала, особенно активно проводимая министром финансов С.Ю. Витте, в известной мере была распространена и на дальневосточную окраину. Поэтому большинство иностранцев, обращавшихся к российскому правительству с прошением о предоставлении им права на разработку полезных ископаемых, получали соответствующее разрешение [13, с. 95–96].

Во второй половине XIX – начале XX вв. в России власть внимательно стала прислушиваться к советам предпринимателей, демонстрируя готовность к сотрудничеству на платформе экономической политики, и часто привлекала предпринимателей в качестве экспертов [9, с. 229]. В этом смысле не был исключением и российский Дальний Восток, где администрация края нередко привлекала ведущих предпринимателей к обсуждению проблем социально-экономического развития региона. В их числе были и немцы, которые, как правило, активно участвовали в многочисленных совещаниях и съездах общественности, промышленников и торговцев. Зачастую руководители края сами обращались к немецким предпринимателям с просьбой высказать свое мнение по различным вопросам, участвовать в разработке конкретных мер.

К примеру, 20 сентября 1893 г. военный губернатор Приморской области П.Ф. Унтербергер обратился к А. Даттану с просьбой высказать мнение по поводу возрастающей конкуренции со стороны китайских торговцев и выработать предложения по ее ограничению без ущерба для потребителей [5, л. 3]. Отозвавшись на это предложение, А. Даттан составил подробную записку о китайской торговле [5, л. 47–50]. И впоследствии представители фирм «Кунст и Альберс» и «И. Лангелитье» приняли участие в работе комиссии по обсуждению вопроса о принятии мер против торговой конкуренции китайцев, которая работала под руководством купца М.Г. Шевелева [5, л. 59].

Немецкие предприниматели еще не раз проявляли себя как люди компетентные, прекрасно знающие регион. Адольфу Даттану, как одному из самых авторитетных людей в крае, было поручено написание книги по истории и современному положению приамурской торговли ко времени открытия Всероссийской Выставки в Нижнем Новгороде. В 1897 г. в Москве была

издана его книга «Исторический очерк развития приамурской торговли» [8]. А. Даттан собрал, обработал и систематизировал огромный материал по экономической истории российского Дальнего Востока. Этому способствовало и то, что фирма «Кунст и Альберс» была одним из крупнейших предприятий на российском Дальнем Востоке и имела филиалы во многих населенных пунктах края. Сотрудники фирмы, с характерной для немцев педантичностью, собирали подробные сведения, отслеживали и анализировали экономическую ситуацию в регионе.

7 июня 1895 г. А. Даттан был избран действительным членом Статистического комитета Приморской области [6, л. 22]. В 1901 г. военный губернатор Приморской области Н.М. Чичагов создал из членов этого комитета специальное бюро для сбора торгово-промышленных сведений по Приморской области. Этот орган занимался анализом статистических материалов для выяснения потребностей населения края. Председателем этой комиссии был назначен Н.Л. Гондатти. В нее также вошли авторитетные в крае люди и солидные предприниматели В.П. Бабинцев, Ю. Бринер, Я.Л. Семенов, С.Л. Эпштейн, М.Я. Сибирцев, В.А. Панов. Активно работал в этой комиссии А. Даттан. Общественное положение предпринимателя, авторитет и участие в решении важных проблем региона позволяли ему обращаться с предложениями, ходатайствами даже к высшему руководству страны. Так, 8 августа 1901 г. А. Даттан, как член статистического комитета, обратился с письмом к министру финансов С.Ю. Витте, в котором излагал свое мнение по поводу введения в крае таможни и запрещения иностранного каботажа [7, л. 53–57]. А. Даттан был также одним из соавторов «Записки о торгово-промышленных нуждах Приморской области», составленной 14 октября 1901 г. членами Статистического комитета, и других важных документов [7, л. 1–5].

В конце XIX – начале XX вв. одной из самых острых была проблема отмены порто-франко. Немецкие предприниматели участвовали в различных совещаниях по этому вопросу. К примеру, для обсуждения вопроса о том, какие иностранные товары и в каком размере могли бы быть обложены пошлиной, было созвано совещание предпринимателей города Владивостока. Его заседания проходили с 4 по 7 апреля 1895 г. Среди двенадцати самых видных купцов и промышленников города, приглашенных на него, было два представителя немецких фирм – К. Альбертц (от фирмы «И. Лангелитье») и А. Даттан. Последний, в связи с отъездом в Японию, не мог участвовать в совещаниях, но представил подробную записку по поводу проектируемого обложения иностранных товаров таможенной пошлиной [11, с. 31–32].

Высокий авторитет немецких предпринимателей подтверждает и то, что они участвовали в работе съездов сведущих людей. На эти съезды получали приглашения только высшие чиновники, ведущие представители интеллигенции, солидные купцы и промышленники. В 1893 г. на III Хабаровский съезд был приглашен А. Даттан. В связи с тем, что он не смог присутствовать лично, вместо него фирму «Кунст и Альберс» представляли слу-

жащие предприятия Э. Корнельс и А.М. Клоос. Они принимали активное участие в обсуждении вопросов развития в крае торговли и промышленности, улучшения транспортного сообщения. Большой интерес среди собравшихся вызвали предложения немецкого фермера Г. Фика по развитию сельского хозяйства в регионе [14, с. 2].

В числе 150 человек, приглашенных на IV Хабаровский съезд сведущих людей, присутствовало 11 купцов. Среди них было и два представителя немецких фирм. Это доверенный фирмы «Гейтман и Аурнгаммер» И. Штрэнг и А. Даттан, который помимо обсуждения вопросов, вынесенных для решения на съезде, составил «Докладную записку по вопросам торговли, судоходства и таможни на российском Дальнем Востоке» [15, с. 3–10; 193–197].

Необходимо отметить, что используя представителей делового мира в качестве экспертов, российские власти в то же время детально регламентировали условия и пределы частнопредпринимательской инициативы в экономической области.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что немецким предпринимателям и российским властям на Дальнем Востоке России во второй половине XIX – начале XX вв. в целом удалось наладить диалог. Причем преимущественно это был пример взаимовыгодного сотрудничества бизнеса и власти.

Библиографический список

1. РГИА. Ф.23. Оп.28. Д.1154.
2. РГИА. Ф.23. Оп.28. Д.1153.
3. РГИА ДВ. Ф.704. Оп. 3. Д.988.
4. РГИА ДВ. Ф.77. Оп.1. Д.511.
5. РГИА ДВ. Ф.87. Оп.1. Д.618.
6. РГИА ДВ. Ф.1. Оп.8. Д.2468.
7. РГИА ДВ. Ф.5. Оп.1. Д.69.
8. Даттан, А.В. Исторический очерк развития Приамурской торговли / А.В. Даттан. – М.: Типография Гаген Т.И., 1897. – 192 с.
9. История предпринимательства в России / Кн. 2. Вторая половина XIX – начало XX вв. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 1999. – 575 с.
10. Крюков, Н.А. Промышленность и торговля Приамурского края / Н.А. Крюков. – Нижний Новгород: Типография тов-ва А. Ржонсницкого, 1896. – 106 с.
11. Порто-франко на Дальнем Востоке: сборник документов и материалов. – Владивосток: РИО Владивостокского филиала РГА, 1998. – 304 с.
12. Поткина, И.В. Законодательное регулирование предпринимательской деятельности иностранцев в России. 1861–1916 гг. // Иностранное предпринимательство и заграничные инвестиции в России: Очерки. – М., 1997. – С. 19–33.

13. Разумов, О.Н. Иностраный капитал в горной промышленности Дальнего Востока периода империализма (1895–1917 гг.) / О.Н. Разумов // Из истории буржуазии в России: сб. статей. – Томск, 1982. – С. 94–108.

14. Труды III Хабаровского съезда (1893 г.). – Хабаровск: Типография Тыртова М.А., 1895. – 170 с.

15. Труды IV Хабаровского съезда, созванного Приамурским генерал-губернатором Д.И. Субботичем, 1903 г. – Хабаровск: Типография канцелярии Приамурского генерал-губернатора, 1903. – 266 с.

16. Fr. Aug. Lühdorf's Schilderung der Wichtigkeit des Russischen Besitzes vom Amur-strom, und seine Reise von dessen Mündung bis Moskau, 7 Oktober 1857 bis 17 Januar 1858 // Dr. A. Petermann's Mittheilungen aus Justus perthes' Geogr. Anstalt, 1858.

17. Sieveking H. Die Hamburgisch Firma Kunst und Albers in Wladiwostok 1864–1914 // Vierteljahresschrift für Sozial – und Wirtschaftsgeschichte, 1941. – № 34.

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ
(ВОЛОНТЕРСКОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Екимова Светлана Григорьевна
доцент кафедры теории и практики
социально-гуманитарных технологий
Педагогический институт ТОГУ

*Я спал, и мне снилось, что жизнь – это радость.
Я проснулся и понял, что жизнь – это долг.
Я начал трудиться и понял, что долг – это радость.
Рабиндранат Тагор*

История человечества не помнит такого общества, которому были бы чужды идеи добровольной и бескорыстной помощи. Добровольчество как идея социального служения почти столь же древняя, как и понятие «социум». В обществе всегда находились люди, для которых способом самореализации, самосовершенствования, связи и общения с другими людьми был труд на благо того сообщества, в котором этому человеку довелось родиться и жить.

Добровольческая (волонтерская) деятельность основана на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследует целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста. Недаром эта деятельность получила «прописку» в социальной структуре многих стран мира. Она направлена, прежде всего, на улучшение условий жизни людей и рассматривается в качестве одного из инструментов создания гражданского общества не только в собственной стране, но и в других странах мира.

Отсюда и использование термина «волонтер» как синонима понятий «гражданин мира», «шанс человечества на выживание».

На всех этапах развития общества, в различных формах и под различными названиями существовала добровольческая (волонтерская) деятельность. Общественное развитие вносило коррективы в ее содержание, изменяя масштабы и формы, определяя ее как благотворительность, добровольчество, социальную активность, волонтерство.

Термин «волонтер» происходит от английского слова *volunteer* – человек, который добровольно, осмысленно и безвозмездно осуществляет любые виды социальной помощи. В переводе с французского языка понятие «волонтер» подразумевает добровольное вступление на военную службу, что, безусловно, предполагает служение обществу. Волонтерами также считают людей, работающих в общественных организациях на этих же принципах.

Всеобщая Декларация Добровольчества, принятая 14 сентября 1990 г. на 11-м Конгрессе Международной ассоциации добровольцев в Париже, определяет волонтера как человека всех возрастов и профессий, разных сфер и слоев общества, отдающего часть своих сил, времени, знаний на благо других людей [8, с. 34].

Попробуем проследить историю возникновения этой деятельности в России и за рубежом.

Волонтерское движение зародилось в Великобритании в начале XIX в. [11, с. 107]. Именно в этой стране активно начала осуществляться деятельность различных благотворительных организаций, которые строили свою работу на добровольной и безвозмездной основе. Из деятельности «организованной благотворительности» родилась индивидуально-ориентированная модель социальной работы.

Исследователь данного периода М.П. Целых описывает, что участие британцев в волонтерской деятельности в пользу нуждающихся граждан в этот исторический период становится их нравственным долгом, возможностью участвовать в общественной жизни, используя различные формы, такие как: проведение занятий в молодежном клубе, помощь соседям, больным в больницах и госпиталях, работа с детьми и инвалидами.

В.И. Дубинский обращает внимание на то, что в Германии волонтерская деятельность зародилась в XIX веке в форме благотворительного союза заботы о бедных. Основная его задача – контроль условий жизни бедняков и привлечение добровольцев для их обслуживания или оказания помощи на дому [5].

Традиции волонтерской деятельности в США также имеют глубокие корни – начало XIX в. В исторических записках И.Е. Городецкая отмечает, что в период военных действий между Севером и Югом в США определенную роль сыграли женские волонтерские комитеты, которые создавались при больницах и военных госпиталях. Позднее возникли небольшие агентства, предоставляющие отдельные виды социальной помощи одиноким матерям в вопросах воспитания детей, а также самим детям, лишенным родителей. В

США сначала женщины, а затем молодежь активно включились в волонтерскую деятельность, которая была направлена на организацию бесплатной работы человека или определенной группы на благо общества и воспитание у них стремления служить обществу [4].

XX в. внес свои коррективы в масштабы и формы организации волонтерской деятельности. Первый совместный международный волонтерский проект восстановления ферм в местах ожесточенных боев в годы Первой мировой войны был осуществлен немецкой и французской молодежью в Страсбурге в 1920 г. Такой опыт международной деятельности распространился по всему миру и стал рассматриваться как часть социальной работы [9].

По мнению Т.М. Трегубовой, в США более 75 % американцев являются волонтерами [10]. В эту деятельность включены различные категории населения (студенты колледжей и университетов, пожилые люди, домохозяйки и т.д.)

И.Н. Титова, характеризуя волонтерскую деятельность в США, отмечает, что «на основе добровольной работы и деятельности волонтеров строится вся система социальных услуг и вспомоществования» [9, с. 40]. Привыкание к волонтерской деятельности начинается со школьной скамьи, труд в добровольческих ассоциациях внесен в расписание уроков школьников [2, с. 34]. Студенты колледжей и высших учебных заведений также активно включаются в волонтерскую деятельность через реализацию программы «Service Learning», которая является практической формой социального служения обществу. В каждом учебном заведении США существует волонтерский отдел, который формирует банк данных волонтерских возможностей и осуществляет связь между социальными службами штатов и студентами. Такие отделы выполняют задачи развития морального сознания и воспитания стремления добровольческого служения обществу у студентов.

В США осуществляется обязательная специальная подготовка волонтеров, в результате которой выдаются сертификаты, позволяющие включать волонтерскую деятельность в общий трудовой стаж [7, с. 17].

Волонтерская деятельность может принимать различные формы: от традиционных видов взаимопомощи до совместных усилий тысяч людей, направленных на преодоление последствий стихийного бедствия, урегулирование конфликтных ситуаций, искоренение бедности.

Таким образом, двухсотлетний опыт развития волонтерской деятельности за рубежом дал мировому сообществу образцы гражданской инициативы и активности ее участников.

На Руси всегда было принято приходить на помощь в трудные минуты, проявлять милосердие и сострадание к обездоленным. Так возник термин «благотворительность», который глубоко укоренился и проявился еще в древних традициях взаимопомощи в славянских общинах.

На протяжении достаточно длительного периода в России общественная и частная благотворительность была, подчеркивает Ю. Годунский, основной формой оказания помощи нуждавшимся людям, являлась нравственной обязанностью каждого, кто следовал христианской заповеди любви к человеку [3,

с. 23]. Проявление сострадания к ближнему было возведено христианством в нравственный принцип. Суть христианской этики заключалась в преобладании в поведении человека духовно-нравственных мотивов над материальными. Христианизация славян сформировала концепцию христианской помощи и поддержки: «Возлюби ближнего как самого себя». Независимо от того, как квалифицировать благотворительность: взаимопомощь, поддержка менее благополучных слоев населения, уход или оказание услуг, – она являлась выражением стремления народа взять на себя ответственность за судьбу тех, кто нуждался в помощи, оказывая ее безвозмездно и добровольно [1, с. 27].

Таким образом, на протяжении длительного периода благотворительность на Руси являлась основной формой оказания помощи нуждающимся людям, нравственной обязанностью каждого и поощрялась религией. Ведущим мотивом благотворительности было сострадание к ближнему.

Исследователь Л.А. Кудринская, анализируя сущность, специфику и функции добровольческого труда, отмечает, что в России после революции 1917 г. добровольный труд граждан становится массовым в силу его организационной поддержки государственно-партийными структурами. Становится более понятным и употребляемым в этот период термин «добровольный», то есть действующий по собственному желанию, не по принуждению, так как «доброволец» – человек, добровольно взявший на себя выполнение какой-нибудь работы [7, с. 165].

Деятельность личности на собственное благо осуждалась. Идеология и марксистское мировоззрение формировали в людях главные ценности советского государства, направленные на безвозмездную добровольную общественно-полезную деятельность, одобряемую обществом, партией [7, с. 16]. Труд должен был носить добровольный, бескорыстный (коммунистический) характер (субботники, добровольные дружины, просветительская деятельность).

Именно в советский период сформировалось представление о том, что для советского человека добровольный труд на благо страны является неотъемлемой характеристикой личности. Лучшим образцом проявления социальной активности молодежи, в первую очередь, школьников, роялось возникшее в 30–90 гг. XX в. Пионерское тимуровское движение.

На тимуровском движении выросло несколько поколений советских людей. В.А. Караковский отмечал, что это был «гениальный социальный проект, блестяще реализованный детьми в тяжелейшие годы войны» [6]. В военную годину миллионы детей, сами лишенные отцов, полуголодные и обездоленные, направили свою энергию на помощь раненым, эвакуированным, старым и больным людям. На этом этапе развития страны тимуровское движение сыграло большую роль в деле воспитания и формирования нравственных и общечеловеческих ценностей. Основу тимуровского движения составляли социально значимые нравственные ценности, не связанные с личным успехом и благополучием, а в первую очередь, с товариществом, взаимопомощью, взаимовыручкой. Такая целенаправленная деятельность, по словам В.А. Ка-

раковского, способствовала развитию таких личностных качеств школьников, как: милосердие, доброта, великодушие, альтруизм и др. [6, с. 32].

Решая задачи коммунистического воспитания молодежи, формируя социально активную личность, тимуровское движение способствовало развитию у нее внутренней потребности помогать людям. Поэтому актуальным и в сегодняшние дни является основной гуманистический принцип тимуровцев: «живи так, чтобы людям рядом с тобой было хорошо», который может быть основополагающим принципом в волонтерской деятельности.

В Советском Союзе ребят, готовых откликнуться и прийти на помощь бескорыстно, добровольно, осознанно, называли тимуровцами. Теперь мы называем их волонтерами. Разница между тимуровцами того времени и сегодняшними волонтерами в том, что волонтерство вышло за пределы ограниченных групп подростков, таскающих по ночам бабушкам воду в кадуски, а приняло мировой масштаб. Теперь в каждой стране, в каждом городе находятся люди, не остающиеся безучастными к чужой беде.

В связи с изменившимися социально-экономическими условиями в стране (90 годы XX столетия) – распад СССР, исчезновение марксистско-ленинской идеологии, прекращается деятельность тимуровского движения, различных детских, юношеских организаций, основной целью которых было развитие нравственных качеств и ценностных ориентаций молодежи. Российский опыт волонтерской деятельности показывает, что ядро волонтерского движения составляет молодежь в возрасте от 18 до 35 лет. По социальному статусу большинство волонтеров – школьники, студенты, намного реже – пенсионеры, то есть люди, у которых есть время, возможность и желание работать бесплатно.

В настоящем наиболее востребована обществом студенческая волонтерская деятельность в социальной сфере: работа в детских домах и интернатах, социальное патронирование пожилых людей в домах престарелых и интернатах, медицинская помощь (службы милосердия в больницах), трудовая и шефская помощь ветеранам Великой Отечественной войны, профилактика здорового образа жизни, экологическая защита, коллективная творческая деятельность (организация и проведение досуговой деятельности школьников, подростков в школах и микрорайонах, организация и проведение праздников, конкурсов и т.д.).

К сожалению, в современной России волонтерская деятельность не является массовым явлением [10]. Она носит нерегулярный характер, так как отсутствует система волонтерского воспитания в школах и средних учебных заведениях. Волонтерский стаж не учитывается как профессиональный стаж. В России нет правового механизма для отбора волонтеров, и законодательная база не способствует активному включению молодежи в волонтерскую деятельность, не стимулирует ее развитие. Для того чтобы эта деятельность была эффективна, она должна находиться в сфере государственных интересов и носить системный характер. Волонтерская деятельность может и должна быть организована в школах, средних специальных и высших профессио-

нальных учебных заведениях, на предприятиях, чтобы воспитывать у молодежи потребность в социальном служении обществу, развивать ее нравственные и гуманистические качества.

Таким образом, проведенный ретроспективный анализ организации и развития добровольческой (волонтерской) деятельности в России и за рубежом в разные периоды развития и трансформации общества позволил определить, что данная деятельность социально значима, обладает гуманистической направленностью, востребована государством для решения социальных проблем. Ее организация в вузе может способствовать не только привитию молодежи навыков работы на общественное благо, но и влиять на развитие ее гуманистических установок.

Библиографический список

1. Благотворительность в российском обществе: история и современность: учеб. пособие для студентов вузов / И.В. Антонович; Федер. агентство по образованию, Алт. гос. ун-т, Рос. акад. образования, Ин-т мониторинга качества регион. образоват. систем СО РАО. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.

2. Гаврилова, И.Н. Развитие добровольчества в России / И.Н. Гаврилова. – М.: Прогресс, 2006.

3. Годунский, Ю. Отечество. Страницы истории / Ю. Годунский // Наука и жизнь. – 2006. – № 10. – С. 22–27.

4. Городецкая, И.Е. Добровольчество и благотворительность в США: Об общественных объединениях граждан в США / И.Е. Городецкая // Политические институты на рубеже тысячелетий. – Дубна, 2001. – С. 216–237.

5. Дубинский, В.И. Социальная работа в Германии / В.И. Дубинский. – М.: ГАСБУ, 1996.

6. Караковский, В.А. Воспитание для всех / В.А. Караковский. – М.: НИИ школьных технологий, 2008.

7. Кудринская, Л.А. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика / Л.А. Кудринская // СОЦИС. – 2006. – № 5. – С. 15–22.

8. Тетерский, С.В. Год волонтера в России состоялся / С.В. Тетерский // Дидакт. – 2002. – № 2 (47). – С. 34–38.

9. Титова, И.Н. Нормативно-правовая база и опыт поддержки волонтерства в Европе и США / И.Н. Титова. – Волонтер и общество. Волонтер и власть. – М.: Академия, 2000.

10. Трегубова, Т.М. Волонтерство как форма социальной творческой активности студентов высших учебных заведений США / Т.М. Трегубова // Научные основы подготовки специалистов для социально-правовой сферы: сб. науч. тр. – Вып. 2. – Казань, 2001. – С. 74–82.

11. Целых, М.П. Роль благотворительного движения в подготовке социальных работников в Великобритании / М.П. Целых // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 107–117.

МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ

Кручай Елена Викторовна
доцент кафедры менеджмента
(ya.kafedramfp@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Свидетельством актуальности и необходимости разрешения противоречий, связанных с качеством подготовки выпускников в системе профессионального образования является обращение большего числа исследователей к проблеме управления качеством образования как методологическому основанию развития образовательных систем.

Анализ литературы показывает, что в России интерес специалистов к вопросам управления качеством образования особенно проявился в девяностых годах XX в. В это время начинается активное обсуждение проблем качества общего среднего образования.

Научные исследования конца 90-х годов рассматривают управление качеством образовательного процесса как целенаправленное, комплексное, координированное воздействие, как на данный процесс в целом, так и на его основные элементы в целях достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам [2, с. 57]. Для управления качеством образования необходимо обеспечить качество каждого элемента образовательного процесса.

В 2000 г. группа отечественных специалистов (М.М. Поташник, Е.Я. Ямбург, Д.Ш. Матрос и др.) предложила использовать в управлении качеством образования походы, который известны в теории и практике менеджмента как «Управление по целям» и «Управление по результатам» [6]. В авторской редакции подход к управлению качеством образования обозначен как управление по целям и результатам.

Концепция управления по целям не нова в менеджменте. Она была сформулирована в пятидесятых годах XX в. одним из самых выдающихся теоретиков современности в области управления Питером Друкером. Идея П. Друкера, что управление должно начинаться с выработки целей и потом переходить к формированию функций, системы взаимодействия и процесса, в корне перевернула логику управления.

Управление по результатам предполагает, что наиболее значительным решением, принимаемым ежегодно в организации, является определение ключевых результатов и целей. Ключевые результаты могут быть трех типов: ключевые результаты коммерческой деятельности (прибыль, переменные и постоянные издержки, использование капитала и т.п.) ключевые результаты функциональной деятельности (количество и качество производимой продукции и услуг, степень использования производственных мощ-

ностей, эффективность использования сырья и энергии и т.п.), ключевые результаты поддержки (мотивация персонала, атмосфера в организации, использование рабочего времени, отношения с субъектами внешней среды и т.п.) [3, с. 68].

В управлении качеством образования по целям и результатам обязательным требованием является операциональная постановка целей (результатов). При невыполнении этого требования качество образования, по мнению специалистов, просто невозможно определить. Разумеется, что под результатами понимаются, прежде всего, результаты образования, которые делят на группы. Первая – результаты образования, которые можно определить количественно, в абсолютных значениях, в процентах или каких-то иных, но обязательно измеряемых параметрах. Вторая – результаты образования, которые можно определить только квалиметрически, описательно или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества. Третья – результаты образования, которые невозможно легко и явно обнаружить, ибо они часто не видны, так как относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности учащегося. Оценка этих результатов может быть проведена экспертным путем на основе интуиции, наблюдений и т. П. [6, с. 52].

Несколько иначе, но в контексте того же подхода, классифицировал результаты образования П.И. Третьяков [5, с. 6], выделяя их из основания общечеловеческих и национальных ценностей. Среди них: здоровье и здоровый образ жизни, воспитанность на основе общечеловеческих и национальных ценностей, образованность в соответствии с личностными возможностями, способностями, с Госстандартом и евростандартом, готовность к продолжению образования и труду в рыночных условиях, готовность к жизни в семье и обществе в новых социокультурных условиях.

Современной вариацией подхода к управлению качеством образования по результатам является компетентностный подход, основным принципом которого является принцип ориентации образования на развитие ключевых компетенций. Правила его реализации требуют ввести в целевой компонент критерии оценки качества образования наряду со знаниями и ключевые компетенции.

Компетентностный подход как политеоретическая область, обособившаяся под этим названием, и образование, основанное на компетенциях (competence-based education – Н. Хомский, 70-е гг. XX в., США), берут свое начало в теориях речевых коммуникаций, социологии управления и социальной психологии начала XX в. (Ф.У. Тейлор, Г. Форд, Г. Эмерсон, Э. Мейо, А.К. Гастев, М.В. Грачев). Развившиеся представления позже проникли в социологическую теорию современности, а также находят применение в социологии молодежи, образования, социологии профессий и других социологических дисциплинах. Основное понятие подхода «компетенция-компетентность» включает рефлексивное отношение человека к действию-

тельности, в том числе профессиональной деятельности, и пронизывает все проявления человека, то есть индивида, личности, индивидуальности.

В настоящее время образование и качество образования рассматриваются специалистами как системные феномены [4, с. 12], поэтому управление ими требует системного подхода.

Влияние данного подхода на эволюцию концепции управления качеством образования прослеживается в современных научных разработках по данной проблеме. Как показывает теоретический анализ, единства взглядов на систему управления качеством профессионального образования не существует. Так, Г.А. Шабанов, рассматривая систему управления качеством образования (в авторском варианте «систему обеспечения качества образования»), выделяет в ней четыре подсистемы обеспечения качества: педагогического, информационного, материально-технического и финансового обеспечения [8]. В другом исследовании педагогическая система управления качеством профессионального образования рассматривается как совокупность инвариантных элементов качества: целей, ресурсов, процесса, конечного результата, необходимых для создания целенаправленного преднамеренного педагогического влияния для развития личности конкурентоспособного выпускника [7].

В середине девяностых годов XX в. группа экспертов в вопросах менеджмента качества разработала фундаментальные принципы, которые стали основой стандартов ИСО серии 9000, – пакетов документов, отражающих стратегические направления в управлении качеством. В последние годы принципы ИСО стали широко применяться учреждениями профессионального образования в процессе управления качеством. Это необходимо не только для повышения ответственности образовательных учреждений за качество образования или для создания единого образовательного пространства, но и для развития партнерских отношений и доверия между образовательными учреждениями.

Названные подходы и их вариации заимствованы из теории и методологии менеджмента, которые создавались преимущественно для производства и бизнеса. В дальнейшем специалисты отмечают возрастание роли синергетического подхода в управлении качеством образования. Подход предполагает реализацию в управлении принципов открытости и социального партнерства, управления на основе вероятностного мышления, сочетания управления и самоуправления, неоднозначности результатов образования.

Основой изменений в социальном менеджменте, вызванных возрастающим вниманием к качеству в сфере социальных процессов и управления, стала идеология Всеобщего управления качеством (TQM). Данный подход отличается от традиционных систем проверки и контроля качества, так как представляет собой целостную организационную стратегию, которая формулируется на высших уровнях управления и затем распространяется на всю организацию. Комплексность TQM охватывает не только внешнего конечного пользователя и потребителя товаров и услуг, но также и внутренних по-

требителей, внешних поставщиков и вспомогательный персонал. В рамках системы TQM каждый, кто предоставляет или продает что-либо внутри организации, является поставщиком, а каждый, кто получает что-либо от другого в рамках организации, является внутренним потребителем. В сущности TQM становится доминирующей культурой организации.

На основе философии всеобщего менеджмента качества основана модель Европейского фонда управления качеством (EFQM). На базе модели в 2003 г. была создана версия модели EFQM для системы высшего образования. В отраслевой версии модели заложен опыт ее применения в европейских вузах из двадцати стран. Особенность EFQM заключается в том, что она предполагает обязательную самооценку качества деятельности образовательного учреждения. Самооценка по критериям модели EFQM не только позволяет проводить оценку трудноизмеримых показателей качества деятельности вуза, но и дает возможность руководству установить эффективные каналы обратной связи с персоналом, так как применяемые методы самооценки, как правило, позитивно воспринимаются работниками в отличие от других методов менеджмента качества. Инструментарий модели выводит самооценку на уровень стратегического инструмента управления, который обеспечивает процесс непрерывного совершенствования деятельности вуза [1, с. 1–10].

На основании проделанного анализа некоторых существующих подходов к управлению качеством подготовки специалиста можно сделать вывод, что, как и все другие важные проблемы, перспективное повышение качества подготовки специалиста нуждается в комплексном подходе, который предполагает обязательный учет всех факторов (внутренних и внешних), оказывающих влияние на качество.

Комплексный подход к управлению качеством в сфере высшего образования предложила Европейская сеть (Ассоциация) гарантии качества (European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA). Это некоммерческая организация, осуществляющая независимый контроль учебных заведений. Она была основана в 2000 году в Хельсинки странами-участниками Болонского соглашения под названием «Европейская сеть гарантии качества высшего образования». В 2004 году слово «Network» в названии было изменено на «Association». ENQA и ее партнеры широко использовали личные международные связи и опыт, и тем самым гарантировали присутствие международного аспекта в данном процессе. В результате были созданы «Стандарты и директивы для гарантии качества высшего образования на территории Европы». Документ содержит стандарты и директивы, касающиеся самооценки качества образования в вузе, внешней оценки качества, а также стандарты деятельности аккредитационных агентств. Стандарты охватывают самые разные направления деятельности высших учебных заведений в области качества профессионального образования и обеспечивают необходимую комплексность управления. Например, для внутренних гарантий качества вуза в этом документе предусмотрена реали-

зация семи процедур, касающихся политики вуза, мониторинга качества образования, оценки достижений студентов и т. д.

Реализация комплексного подхода к управлению качеством профессионального образования ориентирована на обеспечение необходимого уровня профессиональной компетентности выпускников, а также на обеспечение самоуправляемого и самоподдерживаемого развития учреждения профессионального образования.

Библиографический список

1. Вылгина, Ю.В. Применение модели EFQM для самооценки деятельности вуза / Ю.В. Вылгина, Д.В. Маслов // Менеджмент сегодня. – 2009. – № 3. – Grebennikon.
2. Панасюк, В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: дис. ...д-ра пед. наук / В.П. Панасюк. – СПб., 1998. – 406 с.
3. Санталайнен, Т. Управление по результатам / Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Й.Х. Ниссинен [пер. с финск.] / под ред. Я.А. Леймана. – М.: Прогресс, 1993. – 320 с.
4. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. – 3-е изд. / Н.А.Селезнева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
5. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2001. – 320 с.
6. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под. Ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
7. Халимова, Н.М. Педагогическое тестирование как фактор успешности учения студентов: на примере технических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Халимова. – 1999. – 165 с.
8. Шабанов, Г.А. Система педагогического обеспечения качества образования в вузе: монография / Г.А. Шабанов. – М.: МОСУ, 2004. – 207 с.
9. Howard, S. Deming Guide to Quality and Competitive Position / Gitlow, Shelly J. // Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1987.: il.

ВЫБОР ПРОФЕССИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ)

Павлов Юрий Александрович
доцент кафедры менеджмента (pavlov.east@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Профессия в жизни человека занимает одно из важных мест. Она является не только средством, обеспечивающим существование, но и способом познания и преобразования окружающего мира, условием развития личности, целью, потребностью и смыслом жизни. Если человек занимается каким-то видом деятельности, ему нравится и у него получается, значит можно говорить о его профессиональной пригодности. Сущность профессиональной пригодности состоит в том, что она отражает:

- 1) выбор рода деятельности (профессии), наиболее полно соответствующей склонностям и способностям человека;
- 2) удовлетворенность процессом и результатами труда;
- 3) процесс самоопределения личности, ее самоутверждения, самореализации, самосовершенствования в труде.

В условиях постиндустриального общества тип востребованных профессий неустойчив и меняется каждые 5–10 лет. В 1990-е годы ушли в прошлое плановая экономика и авторитаризм. Россия провозгласила курс на построение рыночной экономики и демократического правового государства. Поэтому появилась потребность в большом количестве новых профессий (психолог, социальный работник, маркетолог, специалист по связям с общественностью, системный администратор и др.), которые бы смогли эффективно работать в новых социально-экономических и политико-правовых условиях. Это напрямую относится и к новой для России профессии менеджеров, лиц, управляющих как отдельными операциями (функциями) на предприятиях, так и коммерческими организациями в целом [1–3; 6–7; 11; 13; 17].

В условиях постоянной динамики профессий не менее важен и другой вопрос: в какой степени профессиональный статус родителей определяет статус детей? Сегодня юридической и фактической свободы детей при выборе профессии гораздо больше, чем в обществах, существовавших 100, 200 или 1000 лет назад. В традиционных сословно-кастовых обществах дети, как правило, наследовали социально-профессиональный статус своих родителей. Сегодня этого нет. Тенденция к снижению уровня наследования профессии означает, что:

- 1) профессиональный статус ребенка все меньше и меньше определяется профессиональным статусом его родителей;
- 2) профессиональные группы становятся все более открытыми;
- 3) выбор будущей профессии зависит не только от позиции семьи, но и от других факторов [16; 19; 21].

Хотя и в современном обществе продолжают существовать династии врачей, ученых, актеров, предпринимателей, военных. Это означает, что часть населения в течение двух-трех (и более) поколений продолжает жить в режиме, напоминающем кастовую систему.

Для подтверждения или опровержения этих тенденций автором в октябре 2009 г. в городе Хабаровске было проведено анкетное обследование студентов специальности «менеджмент» Дальневосточного государственного гуманитарного университета (ДВГГУ). В анкетировании приняли участие студенты 3–5 курсов. Всего 128 человек. Из них мужчин – 56 чел. женщин – 72 чел. Предметом анкетного изучения стали два вопроса:

- 1) каковы причины выбора профессии «менеджер»;
- 2) каков профессиональный статус ваших родителей, связан ли он с менеджментом?

На основании ответов студентов автором была составлена таблица критериев выбора данной профессии (Табл. 1).

Таблица 1

Критерии выбора профессии среди студентов ДВГГУ, 2009 г. (%)

| Критерии | Студенты 3-го курса | Студенты 4-го курса | Студенты 5-го курса |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|
| По совету родителей | 21 | 15 | 17 |
| Востребованность на рынке труда | 17 | 22 | 16 |
| Склонности и способности к профессии | 16 | 12 | 18 |
| Престижность профессии | 13 | 26 | 24 |
| Вслед за другом (подругой) | 11 | 9 | 8 |
| Из любопытства | 9 | 6 | 7 |
| Все равно куда поступать, а этот вуз недалеко от дома | 7 | 5 | 4 |
| Другие причины | 6 | 5 | 6 |
| <i>Всего</i> | 100 | 100 | 100 |

В октябре 2014 г. было проведено повторное анкетное обследование среди тех же студентов на предмет их дальнейшего трудоустройства и профессиональной динамики. Стоит отметить, что к 2014 г. выпускники-менеджеры имели разный трудовой стаж. Если студенты 5-го курса имели наибольший стаж работы – около 5 лет, то студенты 3-го курса наименьший – всего 3 года. Тем не менее эти цифры показательны, и их можно применить для анализа профессиональной мобильности выпускников (Табл. 2).

**Трудоустройство выпускников-менеджеров ДВГГУ
по отраслям экономики (%)**

| Отрасли экономики | Первое место работы | | | Текущее место работы | | |
|--|---------------------|--------|--------|----------------------|--------|--------|
| | 3 курс | 4 курс | 5 курс | 3 курс | 4 курс | 5 курс |
| <i>1. Наемные работники:</i> | | | | | | |
| 1.1 Транспорт | 6 | 7 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| 1.2 Торговля | 29 | 32 | 31 | 37 | 35 | 34 |
| 1.3 Образование | 7 | 9 | 5 | 3 | 6 | 5 |
| 1.4 Социальная сфера | 13 | 15 | 12 | 9 | 11 | 10 |
| 1.5 Туризм | 11 | 14 | 12 | 15 | 18 | 15 |
| 1.6. Силовые структуры | 4 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 |
| 1.7 Государственная и муниципальная служба | 3 | 1 | 2 | 5 | 3 | 6 |
| 1.8 Промышленность | 5 | 4 | 6 | 5 | 4 | 3 |
| 1.9 Другое | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| <i>2. Собственники:</i> | | | | | | |
| 2.1 Организация своего бизнеса | 4 | 5 | 2 | 6 | 3 | 2 |
| 2.2 Ведение бизнеса с родителями | 16 | 12 | 18 | 14 | 12 | 14 |
| <i>Всего</i> | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Полученные результаты в целом характеризуют современные тенденции на рынке труда. Среди выпускников 73 % остались работать в Хабаровске, примерно 18 % трудятся в других городах и районах края, 9 % перебрались на запад (Москва, Санкт-Петербург). Каждый четвертый выпускник-менеджер в период 2009–2014 гг. сменил до трех видов деятельности. Это не удивительно. Ведь смена профессии среди молодежи по статистике наблюдается чаще, чем у людей зрелого возраста, и лица, недавно начавшие трудовую деятельность, могут по несколько лет находиться в поиске подходящего места работы [см. также 5; 9; 20].

Стоит отметить, что средняя зарплата в Хабаровском крае осенью 2009 г., по данным официальной статистики, составила 20,4 тыс. руб., а пять лет спустя 35,4 тыс. руб. [2]. При этом к 2014 г. две трети выпускников (61 %) по специальности «менеджмент» имели зарплату выше средней по экономике в регионе и 39 % ниже указанной величины. Среди тех, кто начинал свою трудовую деятельность в 2009 г. эти же показатели выглядели следующим образом: 53 % имели зарплату выше средней по экономике региона и 47% соответственно ниже. Положительная динамика очевидна.

Среди тех, кто переехал в столичный регион в поисках лучших возможностей, не было ни одного, кто бы занялся своим бизнесом. Все они впоследствии предпочли стать наемными работниками. Однако уровень оплаты труда у них был на 35–45 % выше, чем у дальневосточных коллег-респондентов.

Среди причин смены профессии наиболее часто молодые люди отмечали: неудовлетворенность зарплатой (22 %), отсутствие карьерного роста

(17 %), неудобный график работы (1 %), неинтересный (рутинный) характер деятельности (11%). Наибольшим финансовым успехом отличались выпускники, избравшие для себя путь предпринимателей. Их доходы были в несколько раз выше доходов выпускников, ставших наемными работниками. Но за 5 лет состав выпускников-бизнесменов существенно изменился. Более 80 %, не выдержав конкуренции, налоговой нагрузки, административных барьеров в экономике и иных обстоятельств, перешли в категорию наемного персонала. Это весьма показательные цифры не только для Дальневосточного региона, но и для всей современной России [14; 15].

Проанализируем профессиональный статус родителей выпускников-менеджеров (Табл. 3).

Таблица 3

Профессиональный статус родителей, дети которых стали менеджерами (%)

| Профессия отца | Процент | Профессия матери | Процент |
|-----------------|---------|------------------|---------|
| Автомеханик | 5 | Администратор | 3 |
| Адвокат | 7 | Бухгалтер | 7 |
| Бухгалтер | 4 | Врач | 4 |
| Водитель | 3 | Госслужащий | 2 |
| Врач | 5 | Инженер | 8 |
| Госслужащий | 6 | Менеджер | 13 |
| Инженер | 5 | Медсестра | 3 |
| Менеджер | 16 | Парикмахер | 6 |
| Монтажник | 10 | Повар | 2 |
| Офицер | 6 | Предприниматель | 8 |
| Предприниматель | 14 | Продавец | 15 |
| Риэлтор | 8 | Риэлтор | 7 |
| Учитель | 3 | Секретарь | 10 |
| Экспедитор | 6 | Учитель | 11 |
| Другое | 2 | Другое | 1 |
| <i>Всего</i> | 100 | <i>Всего</i> | 100 |

Из таблицы 3 видно, что прямого совпадения профессий отцов и детей не так много: менеджерами у старшего поколения были лишь 16 % отцов и 13 % матерей. Но если учитывать смежные с менеджментом направления деятельности, то у отцов удельный вес совпадений возрастет до 48 %, а у матерей увеличится до 63 %. Совершенно из другой профессиональной сферы (врач, учитель, инженер, офицер) были 19 % отцов и 34 % матерей (повар, парикмахер, медсестра, инженер, врач, учитель). В связи с чем можно говорить о заметном влиянии рода занятий старшего поколения на выбор профессиональной направленности младшего. Тем более что вескими основаниями для решения стать менеджером (Табл. 1) стали советы родителей, востребованность и престижность профессии на рынке труда, а также психологические склонности. Эти данные подтверждает тот факт, что социализация личности происходит не на пустом месте, а совершается в семье с ее культурными и ментальными установками [4; 5; 10].

В заключение сравним социально-профессиональный статус родителей и детей. Можно отметить несколько тенденций. Родители с низким статусом (например, отец водитель, мать медсестра) стремятся дать своим детям образование, чтобы те заняли более высокое место на социальной лестнице. Причем неважно, на какой основе осуществляется обучение их ребенка в университете – бюджетной или коммерческой. Главное – помочь ему «выбиться в люди». В данной ситуации мы наблюдаем вертикальную профессиональную мобильность младшего поколения. Дети по социальному статусу занимают позицию более высокую, чем их родители. К этой категории относится 13 % всех обследованных лиц.

Другая наиболее распространенная тенденция связана с «нулевой» мобильностью, когда родители и дети обладают схожим социально-профессиональным статусом (например, мать бухгалтер, отец госслужащий), а сын занял место менеджера по рекламе в крупной компании с зарплатой, которая сопоставима с доходом его родителей. В данном случае позиция младшего поколения на социальной лестнице не изменилась. Таких лиц было 72 %.

Еще одна тенденция связана с теми студентами, чьи родители (чаще отцы) являются предпринимателями. По окончании обучения в университете такие юноши или девушки фактически наследуют их доли в бизнесе, становясь ближайшими помощниками, а в дальнейшем и преемниками. Таких лиц было 15 %. К практическим навыкам управления, прививаемым им с детства эти студенты добавили несколько лет теоретической подготовки в вузе. В связи с чем профессиональная социализация этих выпускников происходила намного быстрее и эффективнее, чем у лиц, профессия родителей которых никак не связана с менеджментом и бизнесом.

Таким образом, представленные в статье материалы свидетельствуют о том, что выбор профессии подростками зависит от многих факторов (семейные ценности, социально-экономический статус родителей, склонности и способности индивида, престиж профессий на рынке труда и т.п.). Менеджеры и менеджмент – это относительно новое явление в социально-экономической жизни России. Профессия менеджеров в стране находится в стадии формирования. Она является полностью открытой для всех желающих и пополняется представителями самого разного статуса и ценностей, выходцами из различных социальных слоев. По окончании учебных заведений выпускники-менеджеры устраиваются практически по всем отраслям экономики. Однако не всем из них гарантирован высокий доход и быстрый карьерный рост. Очевидно, одно лишь высшее образование не может обеспечить стопроцентный успех на рынке труда. Разные стартовые возможности детей дают им разные социально-экономические результаты в будущем.

Библиографический список

1. Абрамов, Р.Н. Российские менеджеры. Социологический анализ становления профессии / Р.Н. Абрамов. – М.: КомКнига, 2005. – 280 с.

2. Александрова, З.И. Социально-профессиональная мобильность в современном мире / З.И. Александрова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 3. – С. 35–39.
3. Воробьева, З.М. Выбери профессию: менеджер по продажам: практическое руководство / З.М. Воробьева. – М.: КНОРУС, 2011. – 80 с.
4. Гегель, Л.А. Влияние социальных факторов на выбор профессии учащихся старших классов общеобразовательных школ / Л.А. Гегель, С.П. Бабочкина // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 5. – С. 79–85.
5. Грецов, А.Г. Выбираем профессию: советы практического психолога / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 224 с.
6. Казурова, Е.В. Менеджер по продажам конструирование профессии Е.В. Казурова // Антропология профессий: сборник научных статей; под ред. П.В. Романова и Е.Р. Ярской-Смирновой. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005. – С. 335–358.
7. Канке, А.А. Выбери профессию: менеджер: практическое руководство / А.А. Канке, А.И. Ковалева. – М.: КНОРУС, 2011. – 80 с.
8. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М: Изд-во «Академия» 2010. – 304 с.
9. Ковалева, А.И. Профессиональная мобильность / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 298–300.
10. Малинский, И.Г. Современные проблемы формирования профессионального самоопределения студентов вузов (по материалам социологического опроса) / И.Г. Малинский // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2011. – № 1. – С. 5–10.
11. Мансуров, В.А. Социология профессий: история, методология и практика исследований / В.А. Мансуров // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 36–46.
12. Попович, А.Э. К вопросу о профессиональном самоопределении выпускников общеобразовательных школ / А.Э. Попович // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 2. – С. 169–177.
13. Профессиональные группы: динамика и трансформация / под ред. В.А. Мансурова. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2009. – 419 с.
14. Прохорова И.К. Профессиональная мобильность как условие успешной социализации молодежи / И.К. Прохорова // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов международной конференции, Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – С. 249–253.
15. Скороходова, Л.А. Исследование профессиональной мобильности выпускников экономических специальностей / Л.А. Скороходова // Социально-профессиональная мобильность в XXI в.: сборник материалов и докладов международной конференции, Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – С. 264–266.

16. Сорокин П.А. Социальная мобильность / П.А. Сорокин. – М.: Academia, 2005. – 588 с.

17. Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе / под ред. В.А. Мансурова. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2007. – 290 с.

18. Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата в регионах Российской Федерации. Обзоры Росстата за 2009 ... 2014 годы. (www.gks.ru – Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики)

19. Филиппов, Ф.Р. От поколения к поколению. Социальное продвижение / Ф.Р. Филиппов. – М.: Мысль, 1989. – 237 с.

20. Яшков, А.Б. Установки выпускников и ожидания работодателей / А.Б. Яшков // Образовательные технологии. – 2010. – № 4. – С. 60–71.

21. Broken Ladders: Managerial Careers in the New Economy. Ed. P. Osterman. – New York: Oxford University Press, 1996. – 259 p.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

Прокопова Анна Сергеевна
старший преподаватель кафедры
изобразительного искусства
(pannaDVGGU@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Требования не только к профессиональной, но и к личностной составляющей будущих педагогов постоянно повышаются. Современная общеобразовательная школа желает видеть в выпускнике факультета искусств педагога ИЗО, способного ориентироваться в мире художественных ценностей, знающего историю европейского и отечественного искусства, разбирающегося в специфике различных видов изобразительного искусства. Выпускник вуза должен осознавать культурную значимость своей профессии.

Визуальная культура – это специфическое интегративное качество специалиста художественного образования, приобретаемое в процессе профессионального обучения, основанное на прочных знаниях традиций мирового художественного наследия, под которым мы понимаем способность к эстетическому восприятию и профессиональному анализу образов искусства и окружающей действительности [5, с. 43]. Специалист с развитой *визуальной культурой* способен осмысливать и окружающее культурное пространство, понимая, как современная массовая культура, подпитываясь идеями классического искусства, огрубляя и примитивизируя их, оказывает деструктивное влияние на личность.

Влияние на процесс развития визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства оказывает ряд объективно существующих

обстоятельств, которые значимы для самой личности обучающегося, называемые факторами.

Фактор – движущая сила, причина какого-либо процесса или явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе [6, с. 530]. Различного рода факторы, имеющие общую направленность, способны действовать как мощное единое целое. Факторы оказывают мотивирующее воздействие на личность.

Процесс профессионального и личностного становления будущих педагогов-художников тесно связан с образовательным пространством вуза, где со стороны педагогического состава совершается содействие развитию профессиональных качеств будущих специалистов. Тем не менее, помимо педагогической среды, личность взаимосвязана и с социокультурной средой. Наиболее важно, на наш взгляд, выделить внешние факторы: культурный, социальный, внутренние – психологические, а также синтезирующие внешнее влияние и внутренние импульсы личности – педагогические факторы.

Культурный фактор

Поскольку визуальная культура личности является важнейшей составляющей общей культуры будущего специалиста изобразительного искусства, формирующейся за счет погружения его в культурную среду, постижения культурных ценностей, возникает фактор культурной мотивации к самосовершенствованию в духовном и профессиональном контексте. Визуальная культура педагогов-художников – это явление культурного порядка. Данный фактор подразумевает погружение личности будущего педагога в пространство культуры (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, А.Г. Шпенглер, Г. Шпет и другие), которое формируется из значимых для него позиций: музеи, художественные союзы, галереи, арт-площадки, когда происходит непосредственное знакомство с подлинными произведениями классического и современного искусства. Реализация человека в культуре представляет собой многоэтапный процесс, органичной частью которого является индивидуально-личностное самоопределение, и как следствие – мотивация к дальнейшему развитию собственной визуальной культуры.

Тем не менее, мы не можем ограничиваться пониманием окультуривания личности только лишь за счет погружения ее в культурную среду, важно учитывать и такие процессы, как взаимодействие личности с другими в культурном пространстве. Это актуализирует рассмотрение другого внешнего фактора – социального.

Социальный фактор

Социальный фактор подразумевает социальную, этническую среду, оказывающую влияние на становление будущего специалиста ИЗО и развитие его визуальной культуры. Каждый студент, являясь представителем определенной социальной среды, приобретает определенные личностные качества, получает знания, приобретает опыт и ценности. Нормализация, унификация и обусловливание ведущих социальных потребностей (коммуникация, обмен опытом, и д.т.) в процессе социального взаимодействия, образует ос-

нование для организации постоянных связей между людьми в пространстве культуры [9, с. 36]. То есть, как показывает исторический опыт, культурная самобытность определенного социума формируется с помощью взаимодействия его представителей, как внутри социальной группы, так и выходя за ее пределы, с другими группами. Речь может идти как об этнических социальных группах, так и о социальных институтах, субкультурах и т.д.

Любая социальная группа имеет собственный опыт, традиции, взгляд на окружающее пространство, а также собственную видимую картину мира. Это отображено в мировом художественном наследии, где в различные исторические периоды у разных народов отслеживаются свои способы визуализации, зафиксированные в художественно-стилевых приемах и формах. Также социальный фактор оказывает влияние на развитие визуальной культуры будущего педагога-художника. Учитывая данное обстоятельство, педагогам высшей школы необходимо брать во внимание, что у каждого студента, как представителя определенного социума, изначально сформирована своя видимая картина мира. Соответственно, и развитие визуальной культуры будет у каждого студента идти своим путем. Но при этом, в процессе педагогического общения с другими студентами, имеющими иные культурные ценности, происходит обмен опытом, взаимообогащение, непосредственно оказывающее влияние на развитие визуальной культуры будущих специалистов.

Культурная и социальная среда вместе образуют пространство, связанное с развитием визуальной культуры, влияя на процесс культурного взросления личности педагога-художника и определяя условия его протекания. И все же не только культурная среда оказывает влияние на человека, но и личность способна воздействовать на ее преобразования. Речь идет о личности педагога, которому необходимо понимать всю ответственность за выполнение данной миссии и необходимость постоянного усовершенствования профессиональных и личностных качеств, в частности визуальной культуры.

Важно заметить, что и сама социокультурная среда изменяется под воздействием личности. В частности, если речь идет о будущем педагоге изобразительного искусства, так как его миссией является развитие эстетических качеств своих учеников, приобщение их к прекрасному в искусстве и окружающем мире. Деятельность учителя ИЗО по своей сути творческая, созидательная, накладывающая созидание на среду. Культурное пространство и социальная среда – внешние факторы, влияющие на развитие визуальной культуры будущего педагога.

Психологические факторы

Психологические факторы – внутренние детерминаторы, обусловленные природой личности. Под их влиянием развивается эмоциональная сфера личности, которая тоже может быть импульсом к развитию визуальной культуры будущего педагога. Процесс обучения теснейшим образом связан с практической деятельностью, изучением произведений искусства на эмоциональном проживании. Обогащение личной визуальной культуры художника

происходит в синтетической деятельности, включающей восприятие, оценивание, накопление эмоционального опыта, трансформацию в художественные образы.

1. Одним из ключевых факторов, на наш взгляд, является развитие *визуального восприятия*. Оно является самой ранней формой познания, в том числе и зрительного. *Восприятие* – «простейшая из свойственных только человеку форм психического отражения объективного мира в виде целостного образа, связанная с пониманием его целостности» [4, с. 24]. То есть восприятие имеет непосредственную взаимосвязь с целостными образами. В качестве этих образов могут фигурировать и произведения изобразительного искусства. В психологической науке *восприятие*, как акт взаимодействия с произведением искусства, был рассмотрен еще в 1925 г. отечественным психологом Л.С. Выготским (1896–1934 гг.) в труде «Психология искусства». Ученый склонялся к тому, что восприятие происходит на чувственном уровне, и именно с него начинается реакция на произведение искусства [1, с. 251]. Для педагога-художника восприятие произведения искусства является одним из ключевых процессов в профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, основывается не только на чувствах, но и на активности сознания. Несмотря на то, что *восприятие* является начальным этапом визуального анализа, от него зависит смысловое значение сохраненной в памяти информации, получаемой при помощи зрения. Следовательно, развитие восприятия играет значительную роль в формировании визуальной культуры будущих педагогов-художников.

2. Обратимся к рассмотрению другого психологического фактора – развитию *визуального мышления*, имеющего последовательную взаимосвязь с восприятием. Процесс визуального познания от восприятия переходит к мышлению. В психологической науке *визуальное мышление* анализировали зарубежные (Р. Арнхейм, А. Бергер и др.) и отечественные (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) ученые-психологи. Визуальное мышление многомерно, так как оно соотносит данные ощущений и восприятий – сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, выявляя взаимосвязи и постигая роявляемость в этих взаимосвязях. Если восприятие можно охарактеризовать как прочтение визуальной информации, то *визуальное мышление* – это выстраивание, созидание на основе увиденного. В развитой форме визуальное мышление характерно для творческих людей, которые каким-либо образом причастны к изобразительному искусству или другим видам визуальной коммуникации (реклама, дизайн, кино, телевидение и т.д.). Развитие *визуального мышления* видится нам также необходимым фактором для формирования визуальной культуры учителей ИЗО.

3. Следующим психологическим фактором формирования визуальной культуры является развитие *визуальной памяти*, которая анализировалась американским психологом-прагматиком Джеймсом Уильямом (1842–1910 гг.) и отечественными учеными психологами А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и другими. *Визуальная память* – «остаточная сенсорная память, сохра-

няющая след визуального стимула непродолжительное время» [7, с. 296]. Будущему педагогу-художнику необходимо владеть большим объемом образов изобразительного искусства, их сопоставлять, сравнивать, находить диалогические взаимосвязи. Из вышесказанного следует, что *визуальная память* носит осмысленный характер, для ее развития необходимо устанавливать ассоциативные и смысловые связи у будущего педагога-художника, что также доказывает значимость ее как фактора развития визуальной культуры.

4. Еще одним, важным для нашего исследования психологическим фактором, важным для становления визуальной культуры учителя ИЗО, является развитие *воображения* (Р. Арнхейм, Л.С. Выготский, Л.С. Коршунова, С.Л. Рубинштейн и др.). *Воображение* – «форма опосредованного, обобщенного познания, проявление творчества как доминирующего компонента мышления, создание на основе уже имевшихся восприятий и памяти новых образов, представлений и понятий» [4, с. 23]. Благодаря развитому воображению, личность будущего специалиста наделяется способностью творчески мыслить, создавать собственные визуальные образы, вне зависимости от стандартов и стереотипов мышления. Для развития *воображения* будущему художнику необходимы новые впечатления и знания, которые он получает при чтении книг, посещении музеев, выставок, путешествиях, то есть, обогащая визуальный ряд, сохраняющийся в его памяти. Развитие *воображения*, наряду с другими психологическими процессами, способствует развитию визуальной культуры будущих педагогов-художников.

5. Возрастные особенности студентов также играют роль значимого фактора (Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон). В студенческом возрасте происходит активное самоопределение личности, стремление к познанию к познанию всего нового, повышается эмоциональный интерес к окружению. Но в то же время в юношеском возрасте проявляются сомнения, неуверенность в себе, боязнь не достичь какого-то результата. Педагогу высшей школы необходимо учитывать возрастные особенности студентов, что развитие визуальной культуры должно задействовать их эмоциональную сферу, то есть в живом диалоге.

Психологические факторы являются внутренними, и во многом именно они определяют положительную динамику, успешное становление будущего специалиста изобразительного искусства и развития его визуальной культуры.

Педагогические факторы

Гармонизация внешнего (культурного и социального) и психологических факторов происходит под воздействием педагогических факторов. В педагогическом процессе движущая сила, побуждающая к необходимости развития профессионально-личностных качеств, возникает как под воздействием внешних организованных педагогом высшей школы условий, так и благодаря внутренней мотивации.

1. К числу наиболее значимых факторов, на наш взгляд, следует отнести непосредственно *создание педагогических условий*, которые должны способствовать более эффективному развитию визуальной культуры будущих

педагогов-художников. Исследователи в области педагогики рассматривают условия как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [4, с. 36]. То есть условие является совокупностью причин, обстоятельств, влияющих на профессиональное становление личности в процессе образования. На наш взгляд, для развития визуальной культуры будущих педагогов-художников наиболее роявсообразно создание следующих условий:

- диалогичность процесса освоения материала;
- использование возможностей аксиологического подхода;
- актуализация познавательной деятельности, оказывающая воздействия

на визуальную память, мышление и воображение.

а) Одно из ключевых на наш взгляд условий развития визуальной культуры педагогов-художников – *диалогичность* образовательного процесса. В педагогической науке, на психолого-педагогическом уровне диалог исследуется в контексте субъект-субъектного педагогического взаимодействия (Н.В. Амяга, А.А. Бодалев, И.В. Вачков, Л.А. Петровская, К. Рождерс, А.А. Ухтомский и др.). В диалоге отшлифовываются индивидуальные суждения студентов, проявляется их видение современного культурного пространства. Постигание в диалогической форме эстетических начал и законов создания художественных образов в различных видах искусства способствует развитию визуальной культуры участников диалога.

б) В качестве второго условия развития визуальной культуры возможно применение *аксиологического подхода* к процессу обучения (А.М. Булыгин, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), предполагающего совершенствование культурных и духовных ценностей личности будущего специалиста. Ценности формируются самим человеком, когда он определяет для себя степень значимости различных предметов и явлений [8, с. 86]. Ценности могут быть приобретены и до обучения в вузе, под влиянием культурной и социальной среды, и в процессе профессионального обучения при постижении основ классического мирового искусства. Ценностные предпочтения студентов можно пронаблюдать в результатах продуктивно-творческой и научно-исследовательской деятельности студентов, при условии, что выбор направления, темы и проблематики был сделан самостоятельно и осознанно. Педагогу высшей школы важно видеть разницу в визуальном восприятии и видении учащихся, и учитывать эти особенности в развитии их визуальной культуры.

в) Третьим условием является актуализация познавательного интереса у будущих педагогов-художников. Эффективность развития визуальной культуры во многом зависит от готовности к процессу самого студента (с учетом влияния культурного и социального факторов) и его познавательной активности [3, с. 7]. Познавательная активность – черта личности, которая проявляется в «инициативности и самостоятельности, приводит к управлению воли и характера, эффективному усвоению знаний, умений, навыков» [2]. Именно

познавательная активность, по мнению ряда ученых (М.И. Викулиной, Ш.И. Ганелина, А.В. Иванова, С.Н. Казначеевой, С.А. Пиняевой и др.) является залогом формирования разных видов деятельности обучающегося: познавательной, трудовой, художественной, учебной, коммуникативной и т.д. Деятельность педагога высшей школы должна быть направлена на развитие познавательных способностей будущих педагогов-художников.

Таким образом, рассмотрение и учет факторов развития визуальной культуры позволяет педагогу высшей школы эффективнее выстроить учебный процесс, направленный на развитие визуальной культуры будущих учителей ИЗО, обеспечивающими полноценное становление личности педагога-художника, способного воспитывать своих учеников, понимать, в каком культурном слое находятся их эстетические представления, передавать им опыт ценностного отношения к изобразительному искусству.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 326 с.
2. Ганелин, Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе / Ш.И. Ганелин. – Л.: ЛТУ, 1972. – 250 с.
3. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие / Е.А. Лобанова. – Балашов: Изд-во СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2005 – 76 с.
4. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – 2-е изд. / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984.
5. Прокопова, А.С. Роль диалога в развитии визуальной культуры будущих педагогов-художников / А.С. Прокопова // Сибирский педагогический журнал / под ред. Т.А. Ромма. – Новосибирск: Изд-во СПЖ. – 2014. – 4. – С. 43–47.
6. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
7. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – М.: Просвет, 2011. – 512 с.
8. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
9. Сухая, В.В. Факторы социокультурных трансформаций искусства в философии культуры П. Сорокина: автореф. дис. ... канд. наук / В.В. Сухая. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006.

ИНВАЛИДЫ КАК ТРУДОВОЙ РЕСУРС

Тринадцатко Антон Александрович
старший преподаватель кафедры менеджмента
Педагогический институт ТОГУ

На протяжении нескольких десятков лет отмечается устойчивая тенденция к увеличению числа лиц с ограниченными возможностями здоровья. По данным ООН, каждый десятый человек на планете имеет инвалидность, страдает от физических, умственных, сенсорных дефектов, и не менее 25 % населения подвержено расстройствам здоровья [1].

В Рекомендациях к реабилитационным программам 44 сессии Парламентской Ассамблеи Совета Европы от 5 мая 1992 г. отмечалось, что «инвалидность – это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того, чтобы они могли вести независимый образ жизни» [2].

Согласно данным, приведенным в «Хартии третьего тысячелетия», принятой на Ассамблее Международной Реабилитации, состоявшейся в Лондоне 9 сентября 1999 г., ежегодно нарушаются права 600 млн инвалидов [16, с. 101].

Актуальность проблемы инвалидности определяется наметившимся во всем мире мощным процессом гуманизации общественных отношений. Современное общество оценивается как развитое, демократическое в зависимости от его отношения к представителям наименее социально защищенных слоев населения, среди которых инвалиды – одна из наиболее многочисленных групп.

В 1978 г. Г. Делонгом были сформулированы три теоретических суждения, которые легли в основу так называемой концепции независимого образа жизни инвалидов [3]:

1. Суверенитет потребителя. Человек, имеющий инвалидность, – основной потребитель услуг социальных служб и главный защитник собственных интересов, поэтому он должен быть допущен к прямому участию в решении социальных проблем, связанных с инвалидностью.

2. Самоопределение. Люди, имеющие инвалидность, должны в первую очередь опираться на свои способности и умения для того, чтобы добиться прав и привилегий, на которые они претендуют.

3. Политические и экономические права. Люди, имеющие инвалидность, должны получить право участвовать в политической и экономической жизни общества.

Исходя из этого, социальная политика любого государства по отношению к инвалидам должна осуществляться по двум взаимосвязанным направлениям:

1. С точки зрения общественных, глобальных проблем – изменение общественного мнения к проблеме инвалидности, формирование среды жизнедеятельности, создание системы рационального трудоустройства и т.п.;

2. С точки зрения отдельного индивида – создание необходимых условий для адаптации к новым жизненным условиям с учетом индивидуальных особенностей.

Инвалиды выступают не только объектом социальной политики государства и благотворительной деятельности общества. Их трудовые и интеллектуальные ресурсы могут внести значительный вклад в социально-экономический потенциал любой страны.

В Российской Федерации, по данным официальной статистики, озвученной О. Голодец 20 июня 2014 г. на заседании Совета по вопросам попечительства в социальной сфере, общее число инвалидов за полгода сократилось с 13,1 млн чел. до 12,85 млн чел. к началу 2014 г. При этом на сокращение численности инвалидов в большей степени повлияло не улучшение медицинского обслуживания населения и совершенствование системы охраны здоровья граждан, а административные препятствия, мешающие получить определенную группу инвалидности при повторном освидетельствовании в учреждениях медико-социальной экспертизы (МСЭ) [4].

Несмотря на усилия Правительства РФ, Минздрав России продолжает настаивать на данных, согласно которым численность инвалидов в стране увеличивается примерно на 1 млн чел. в год и к началу 2015 г. может составить около 15 млн чел. [5]

Согласно данным ПФР (Пенсионного Фонда России), на 1 мая 2014 г. в РФ официально признано трудоспособными 2 млн инвалидов (в 2012 г. – 2,04 млн), из которых работающими являются около 600 тыс. чел. (в 2012 г. – 817 тыс.), т.е. лишь 4,6 % всех россиян с инвалидностью имеют работу. Представители общероссийских объединений инвалидов считают, что на самом деле трудоспособных инвалидов в стране намного больше, и из-за их невключенности в экономику бюджет ежегодно теряет около 5,3 млрд рублей.

В то время как безработица среди обычных россиян по итогам 2013 г. рекордно низкая (5,5 %), безработица среди трудоспособных инвалидов рекордно высокая (около 70 %). Для сравнения, в Великобритании трудоустроены 40 % людей с инвалидностью, а в США – 24 % [5].

Международная организация труда (МОТ) еще в 1983 г. приняла специальную конвенцию [6], касающуюся профессиональной реабилитации и занятости инвалидов. По терминологии, принятой ООН, «реабилитация означает процесс, имеющий целью помочь инвалидам достигнуть оптимального физи-

ческого, интеллектуального, психологического и социального уровня деятельности и поддерживать его, предоставив им тем самым средства для изменения их жизни и расширения рамок их независимости» [7]. Однако на фоне существенного прогресса, достигнутого в риторике социальной защиты и реабилитации инвалидов, реализация указанных идей на практике сильно отстает от декларируемых прав человека с ограниченными возможностями здоровья.

Трудоустройство и профессиональная реабилитация инвалидов, помимо гуманитарной функции, заключающейся в возвращении человека к достойной жизни, имеют еще и важный социально-экономический аспект. Вследствие наличия инвалидности общество несет большие экономические потери, которые складываются из следующих основных элементов: недопроизведенного национального дохода (чистой продукции), расходов на пенсии по социальному обеспечению за годы инвалидности, дополнительных затрат на медицинское обслуживание и затрат, связанных с обучением и переквалификацией. Если же инвалид, пройдя реабилитацию, сохраняет частичную трудоспособность и продолжает работать по специальности, народно-хозяйственные убытки существенно уменьшаются.

Таким образом, инвалиды – это не только граждане, нуждающиеся в помощи государства и общества, но и значительный резерв развития самого общества. Преодоление социальных барьеров, стоящих на пути их трудоустройства, является одной из самых актуальных государственных и общественных задач.

Важнейшим инструментом социально-трудовой реабилитации инвалидов, наиболее активно применяемым в настоящее время в РФ, является квотирование рабочих мест для людей с ограниченными физическими возможностями.

Государство, предпринимая попытки по регулированию отношений потенциального работодателя и инвалида, все активнее внедряет систему квотирования рабочих мест, прописанную еще в Федеральном законе № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [8]. В 2012 г. Российская Федерация утвердила Конвенцию «О правах инвалидов» [7]. В связи с этим в 2013 г. были внесены изменения в некоторые законодательные акты, регулирующие труд инвалидов.

Так, Президент Российской Федерации В.В. Путин 2 июля 2013 г. подписал Федеральный закон № 183-ФЗ «О внесении изменений в статью 21 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»» [9]. Федеральным законом от 23 февраля 2013 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу квотирования рабочих мест для инвалидов» были внесены изменения в статью 25 Закона Российской Федерации от 19 апреля 1991 г. № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации», который вступил в силу с 08 марта 2013 г. [10; 11].

Согласно новой редакции закона, работодатели обязаны ежемесячно, наряду с информацией о наличии вакантных рабочих мест, сообщать о соз-

данных или выделенных рабочих местах для трудоустройства инвалидов в соответствии с установленной квотой для приема на работу инвалидов, о выполнении квоты для приема на работу инвалидов, также представлять органам службы занятости информацию о локальных нормативных актах, содержащих сведения о данных рабочих местах.

Работодатель, в соответствии с Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях [12], несет ответственность:

1) согласно ч. 2 ст. 5.42. – за отказ в приеме на работу инвалидов в пределах установленной квоты;

2) в соответствии со ст.19.7. – за непредоставление соответствующих сведений.

На основании ч. 1 ст. 5.42. КоАП РФ, неисполнение работодателем обязанности по созданию или выделению рабочих мест для трудоустройства инвалидов в соответствии с установленной квотой для приема на работу инвалидов, а также отказ работодателя в приеме на работу инвалида в пределах установленной квоты, влечет наложение административного штрафа на должностных лиц в размере от 5000 до 10000 рублей.

Также, в соответствии со ст.19.7, КоАП РФ, непредоставление или несвоевременное предоставление в государственный орган (должностному лицу) сведений, предоставление которых предусмотрено законом и необходимо для осуществления этим органом (должностным лицом) его законной деятельности, а равно предоставление в государственный орган (должностному лицу) таких сведений в неполном объеме или в искаженном виде, влечет предупреждение или наложение административного штрафа на граждан в размере от 100 до 300 рублей; на должностных лиц – от 300 до 500 рублей; на юридических лиц – от 3000 до 5000 рублей.

В соответствии со ст. 21 Закона №181-ФЗ, субъекты РФ устанавливают квоты для приема на работу инвалидов в размере от 2 % до 4 % среднесписочной численности работников – для работодателей, численность работников которых превышает 100 человек, и не выше 3 % среднесписочной численности работников – для работодателей, численность работников которых составляет не менее, чем 35 человек и не более чем 100 человек [8].

На организации, численность работников которых не превышает 35 человек, и на организации, созданные общественными объединениями инвалидов, квотирование рабочих мест для инвалидов не распространяется. При этом уставный капитал организаций, созданных общественными объединениями инвалидов, должен состоять из вкладов этих объединений.

Исходя из этих документов, работодатель должен создавать или выделять рабочие места для трудоустройства инвалидов, создавать инвалидам условия труда в соответствии с их индивидуальной программой реабилитации (ИПР), а также ежемесячно, до 5 числа месяца, следующего за отчетным, предоставлять информацию о наличии вакантных рабочих мест на своем предприятии, выполнении квоты для приема на работу инвалидов. При этом работодатель должен обеспечить особые условия труда, отвечающие медицин-

ским рекомендациям и состоянию здоровья гражданина, имеющего инвалидность. Сюда входит организация рабочего места, сокращенная рабочая неделя и другие необходимые льготы. Трудоустройство может происходить по направлению органов службы занятости либо социальной защиты населения, а также при самостоятельном обращении.

Для того чтобы создать рабочие места для инвалидов, работодателю необходимо сначала провести комплексную оценку профессиональных рисков и аттестацию рабочих мест. Это необходимо для того, чтобы понять, отсутствуют ли в помещении, где будет работать инвалид, вредные или опасные факторы, а также, нет ли превышений предельно допустимых концентраций и уровней их воздействия.

При организации рабочего места для инвалида, работодатель должен руководствоваться ИПР, которую выдает Бюро МСЭ. Также у работника должна быть справка о проведении соответствующей медико-социальной экспертизы, заключением которой является подтверждение группы инвалидности и степени ограничения способностей к ведению трудовой деятельности (формуляр № 1503004) [14]. Из программы работодатель может узнать о причинах и характере заболевания, а также о рекомендациях и ограничениях, которые установило Бюро МСЭ. В том случае, если сведений ИПР для организации рабочего пространства инвалида недостаточно, необходимо свериться с Санитарными правилами.

Однако в связи с тем, что в перечне документации, которая должна сопровождать прием инвалида на работу (паспорт или иной документ, удостоверяющий личность, трудовая книжка, страховое свидетельство государственного пенсионного страхования, документы воинского учета для военнообязанных и лиц, подлежащих призыву на военную службу, документ об образовании и (или) квалификации, справка о наличии (отсутствии) судимости или факта уголовного преследования), нет ни ИПР, ни справки об инвалидности (перечень утвержден ч. 1 ст. 65 ТК РФ) [13], решение о том, прилагать информацию об инвалидности или нет, работник принимает самостоятельно.

Поэтому, если при трудоустройстве инвалид не предъявил соответствующие документы об ограничении трудоспособности, а после подписания трудового договора поставил работодателя об этом в известность, работодатель должен изменить условия договора в соответствии с требованиями, изложенными в ИПР.

Исключение составляют только те ситуации, когда работодатель может потребовать справку о состоянии здоровья для вакансий закрытого типа, где состояние здоровья является неотъемлемым условием. Так, согласно ч. 3 ст. 3 ТК РФ, «не являются дискриминацией установление различий, исключений, предпочтений, а также ограничение прав работников, которые определяются свойственными данному виду труда требованиями, установленными федеральным законом, либо обусловлены особой заботой государства о лицах, нуждающихся в повышенной социальной и правовой защите, либо установлены Кодексом или в случаях и в порядке, которые им предусмотрены, в целях

обеспечения национальной безопасности, поддержания оптимального баланса трудовых ресурсов, содействия в приоритетном порядке трудоустройству граждан Российской Федерации и в целях решения иных задач внутренней и внешней политики государства» [13].

Также, в соответствии с ч. 2 ст. 65 ТК РФ в отдельных случаях с учетом специфики работы федеральными законами, указами Президента Российской Федерации и постановлениями Правительства Российской Федерации может предусматриваться необходимость предъявления при заключении трудового договора дополнительных документов. Это означает, что право инвалида на трудовую деятельность может быть ограничено, если это обуславливается заботой страны о его здоровье, а также, если для осуществления работы необходимы определенные физические данные, специальные деловые качества или иные характеристики работника [13].

Таким образом, при трудоустройстве инвалида работодателю желательно уточнить у него причины инвалидности (общее заболевание, инвалид с детства, военная травма и т. Д.), т.к. от них зависит объем мер социальной защиты, которые работодатель должен предоставить работнику-инвалиду.

Если сотрудник представил программу реабилитации, то работодатель, независимо от его организационно-правовой формы, обязан выполнить все ее требования. Отметим при этом, что для работника ИПР носит рекомендательный характер. Он может полностью или частично от нее отказаться, сообщив работодателю об этом в простой письменной форме. Отказ работника от программы реабилитации освобождает от нее и работодателя. Подчеркнем еще раз, что кандидат или сотрудник не обязан информировать работодателя о своей инвалидности, а организация не вправе этого требовать.

Конкретные меры по облегчению труда инвалида работодатель внедряет на основании рекомендаций лечебно-профилактического учреждения и территориальных органов Роспотребнадзора (например, см. на сайте [rosпотребнадzor.ru](http://rosпотребнадзор.ru)).

Поручаемая инвалиду работа может быть связана с незначительными или умеренными нагрузками: физическими, динамическими и статическими, интеллектуальными, сенсорными и эмоциональными, однако при этом есть ряд противопоказаний.

Перед тем, как начать организовывать специальное место работы инвалида, работодателю нужно учесть такие факторы, как:

- профессия инвалида;
- характер выполняемых работ;
- степень утраты трудоспособности;
- характер функциональных нарушений и ограничения способности к трудовой деятельности;
- уровень специализации рабочего места, механизации и автоматизации работы, порученной инвалиду.

Не допускается размещение постоянных рабочих мест инвалидов в подвальных и цокольных этажах, в зданиях без естественного освещения и воздухообмена (п. 4.15 Санитарных правил) [15].

При размещении и оборудовании рабочего места, независимо от функциональных нарушений инвалида, следует обратить внимание на такие параметры, как этажность здания, освещенность помещения, наличие мест отдыха и др.

Рабочее место инвалида должно располагаться в одноэтажном или двухэтажном здании. Если оно, а также другие вспомогательные помещения расположены выше второго этажа, то работодателем должны быть предусмотрены тихходные пассажирские лифты.

При размещении рабочего места инвалида в комнате, где на отдельных участках протекают процессы, противопоказанные для его организма, необходимо урегулировать параметры производственной среды в рабочей зоне инвалида.

Согласно ст.23 ФЗ № 181-ФЗ, условия трудовой деятельности инвалидов (оплата, режим труда и отдыха, длительность ежегодного оплачиваемого и дополнительного отпусков и т.д.) не должны ухудшать их положение в сравнении с другими работниками [8].

Показанными условиями труда для трудоустройства инвалидов являются (п. 4.3. Санитарных правил):

1. Оптимальные и допустимые санитарно-гигиенические условия производственной среды по физическим (шум, вибрация, инфразвук, электромагнитные излучения, пыль, микроклимат), химическим (вредные вещества, вещества-аллергены, аэрозоли и др.) и биологическим (микроорганизмы, включая патогенные, белковые препараты) факторам.

Санитарные требования к условиям труда инвалидов включают в себя следующие положения:

– температура воздуха в холодный период года при легкой работе: 21–24°C; при средней тяжести работ: 17–20°C; в теплый период года при легкой работе: 22–25, 20°C; при работе средней тяжести: 21–23°C;

– влажность воздуха в холодный и теплый периоды года: 40–60 %;

– скорость движения воздуха: при легкой работе: 0,1–0,2 м/с; при работе средней тяжести: 0,1–0,2 м/с; в холодный период года и в теплый период года: не более 0,3 м/с;

– отсутствие вредных веществ: аллергенов, канцерогенов, аэрозолей, металлов, оксидов металлов;

– электромагнитное излучение: не выше предельно допустимого уровня (ПДУ);

– шум: не выше ПДУ (до 81 дБА);

– отсутствие локальной и общей вибрации;

– отсутствие микроорганизмов, продуктов и препаратов, содержащих живые клетки и споры микроорганизмов, белковые препараты.

2. Работа с незначительной или умеренной физической, динамической и статической нагрузкой, в отдельных случаях с выраженной физической нагрузкой.

3. Работа преимущественно в свободной позе, сидя, с возможностью смены положения тела, в отдельных случаях – стоя или с возможностью ходьбы.

4. Рабочее место, соответствующее эргономическим требованиям.

5. Работа, не связанная со значительными перемещениями (переходами).

Площадь рабочего места на одного работающего инвалида должна составлять не менее 4,5 кв. м., высота – не менее 3,2 кв. м., а объем – не менее 15 куб. м. (п. 4.16 Санитарных правил). При этом технологическое оборудование, площадь проходов, проездов, промежуточного складирования материалов и готовой продукции в указанную площадь рабочего места не входит.

В обязательном порядке работодателем должно быть предусмотрено помещение для отдыха, оборудованное удобной мебелью, где работник-инвалид может отвлечься от работы, посидеть или прилечь. Площадь такого помещения должна определяться из расчета 0,3 кв. м. на одного сотрудника, но при этом не должна составлять менее 12 кв. м. Расстояние от производственных помещений до помещений отдыха должно составлять не более 75 м. (п. 5.1 и 5.2 Санитарных правил).

Также в организации необходимо иметь медпункт, включающий кабинет врача, процедурный кабинет и помещение, в котором могут находиться работники-инвалиды в случае ухудшения здоровья, либо ожидая скорую медицинскую помощь.

В плане организации режима труда и отдыха инвалидам положен ряд льгот, предусмотренных действующим законодательством [13]:

- длительность рабочего времени для людей с ограниченными возможностями I и II групп не должна превышать показатель 35 ч. За неделю (ч. 1 ст. 92. ТК РФ);

- продолжительность ежедневной работы для инвалида прописана в медицинском заключении (ч. 1 ст. 94 ТК РФ);

- к работе в ночное время суток, работе в выходные и сверхурочной работе люди, нуждающиеся в усиленной социальной опеке, могут быть привлечены с их письменного подтверждения при условии, что подобная работа допустима по состоянию здоровья (ч. 5 ст. 96, ч. 5 ст. 99 и ч. 7 ст. 113 ТК РФ). В этом аспекте стоит отметить, что продолжительность сверхурочной работы для каждого работника не должна превышать 4 часов в течение двух дней подряд и 120 часов в год;

- работающим инвалидам положен отпуск без содержания продолжительностью до шестидесяти календарных дней в году (ч. 2 ст. 128 ТК РФ) и ежегодный отпуск длительностью в 30 календарных дней.

Таким образом, зная основной порядок и требования к организации рабочих мест для инвалидов, работодатель может привлекать их к работе, за-

полняя квоты и реализуя положения госпрограммы содействия их занятости. Однако, чтобы все было сделано правильно, работодателю необходимо учесть и особые медицинские требования, предъявляемые к рабочему пространству лиц с ограниченными возможностями, разработанными для каждой категории инвалидов отдельно.

Библиографический список

1. В центре внимания [Электронный ресурс]: Организация Объединенных Наций. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://www.un.org/ru/index.html>

2. Рекомендации 1185 к реабилитационным программам 44-й сессии Парламентской Ассамблеи Совета Европы от 5 мая 1992 г. [Электронный ресурс]: Основные международные документы, освещающие проблему реабилитации. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://www.socio-24.ru/s24s-898-1.html>

3. Основы социальной реабилитации инвалидов [Электронный ресурс]: собрание статей. Тематические учебно-методические материалы по социальной работе. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://soc-work.ru/article/426>

4. Голодец сообщила о сокращении количества инвалидов в России [Электронный ресурс] NewsLand. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://newsland.com/news/detail/id/1214018/>

5. Инвалиды России: безработица 70 % и вера в лучшее [Электронный ресурс]: BBC: Русская служба. – Электрон. дан. – Режим доступа:

http://www.bbc.co.uk/russian/society/2014/03/140306_russia_disabled_employment

6. Конвенция Международной организации труда от 20 июня 1983 г. № 159 «О профессиональной реабилитации и занятости инвалидов» (Женева) [Электронный ресурс]: сайт Конституции Российской Федерации. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540657/>

7. Конвенция ООН «О правах инвалидов». Принята Резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]: Организация Объединенных Наций. – Электрон. дан. – Режим доступа:

http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

8. Федеральный Закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (ред. от 21 июля 2014 г. с изм. от 6 апреля 2015 г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166137/

9. Федеральный Закон от 2 июля 2013 г. №183-ФЗ «О внесении изменения в статью 21 Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»» [Электронный ресурс] КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=148494>

10. Федеральный Закон от 23 февраля 2013 г. №11-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу квотирования рабочих мест для инвалидов» [Электронный ресурс] КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=142512>

11. Закон РФ от 19 апреля 1991 г. №1032-1 (ред. от 22 декабря 2014 г.) «О занятости населения в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=165863>

12. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. №195-ФЗ (ред. от 6 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=174800>

13. Трудовой Кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. №197-ФЗ (ред. от 6 апреля 2015 г.) [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=177649>

14. Постановление Министерства труда России от 30 марта 2004 г. №41 (ред. от 22 мая 2009 г.) «Об утверждении форм справки, подтверждающей факт установления инвалидности, выписки из акта освидетельствования гражданина, признанного инвалидом, выдаваемых федеральными государственными учреждениями Медико-социальной экспертизы, и рекомендаций по порядку их заполнения» [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=89078>

15. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 18 мая 2009 г. №30 «Об утверждении СП 2.2.9.2510-09» (вместе с «СП 2.2.9.2510-09. Гигиенические требования к условиям труда инвалидов. Санитарные правила») [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. – Электрон. дан. – Режим доступа:

<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=88491>

16. Хвостова, Е.И. Социальная политика: учеб. пособие / Е.И. Хвостова. – М.: Логос, 2001. – 204 с.

НАЦИОНАЛИЗМ В КНДР

Акуленко Вадим Сергеевич
старший преподаватель кафедры корееведения
Восточного института – Школы региональных
и международных исследований (akulenko.vs@dvfu.ru)
Дальневосточный федеральный университет

Идеологической основой КНДР сразу после ее образования стал марксизм-ленинизм, формально выступающий против национализма как буржуазной и мелкобуржуазной идеологии. В то же время, еще во времена существования СССР, стал заметен ощутимый крен официальной идеологии КНДР в сторону чуждой марксистскому государству идеологии национализма. Однако, по мнению Эрика Хобсбаума, такое развитие событий не является аномалией, а скорее правилом. Английский ученый считал, что марксистские движения и государства всегда тяготели к превращению в национальное не только по форме, но и по содержанию [7]. Бенедикт Андерсон в своей знаменитой работе «Воображаемые сообщества» также отмечает, что после Второй мировой войны каждая успешная революция самоопределялась в национальных категориях [1, с. 27]. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что феномен национализма всегда присутствовал в Северной Корее.

Целью данной работы является попытка проанализировать проблему национализма в КНДР. Для достижения поставленной цели, прежде всего, необходимо провести анализ истории возникновения и развития феномена корейского национализма, а также его эволюцию в КНДР. После чего будет предпринята попытка дать северокорейскому варианту национализма краткую характеристику и определить роль, которую он играет в КНДР на сегодняшний день.

Несмотря на то, что оба современных корейских государства всячески избегают термина «национализм», он является важной частью идеологии как на Севере, так и на Юге. При этом, в КНДР разворот в сторону национализма произошел в конце 1980-х гг. как реакция на начавшийся развал, а вскоре и крах социалистического лагеря [9, с. 33]. Впрочем, начало ему было положено еще в 1970 г., когда идеология чучхе, частью которой он является, получила статус официальной идеологической платформы ТПК.

Сама история появления и развития корейского национализма некоторыми учеными прослеживается вплоть до раннего периода существования династии Чосон (XV–XVI вв.). Другие связывают его с трудами сирхакистов – сторонников «Учения за реальные науки» (XVIII в.). Третьи видят начало корейского национализма в религиозном учении Тонхак (вторая половина XIX в.). Четвертые – представляют корейский национализм как реакцию на агрессию западных держав и японского империализма [9, с. 16–46].

Такое различие во мнениях обусловлено в первую очередь тем, что националистические тенденции прослеживаются в корейской идеологии достаточно давно. Вместе с тем, по мнению Константина Асмолова, не совсем понятно, что считать основным мотивом националистов в период до начала активного вмешательства японцев во внутренние дела Кореи во второй половине XIX в. – желание показать свою «корейскость» или свою «некитайскость» [2, с. 171]. Некоторые историки вообще предлагают рассматривать такой вид национализма как «досовременный» [9, с. 47].

В то же время в данной работе рассматривается именно современный национализм, который, по мнению большинства ученых, появился в Корее как результат агрессии со стороны Западных держав и японского империализма.

Таким образом, формирование корейского национализма, который продолжает существовать, пусть и в несколько измененном виде, в КНДР, началось в конце XIX – начале XX вв., когда произошла отмена сословий (1894 г.) и началась модернизация страны по японскому образцу. Катализатором его возникновения стала японская агрессия.

Естественно, корейский национализм не мог возникнуть на абсолютно ровном пустом идеологическом поле, он базировался на идеологической базе, элементами которой были сирхакисты, прогрессисты и деятели «Клуба независимости». Важным этапом его формирования было Первомартовское движение. И дело не только в том, что оно вылилось в мощное протестное движение, объединившее многих корейцев в борьбе против аннексии Кореи Японией, но и в мощном всплеске патриотизма, который оно спровоцировало. Таким образом, из патриотизма старого конфуцианского типа корейский национализм превратился в современную политическую идеологию [2, с. 172].

Одним из самых известных идеологов корейского национализма того времени считается Син Чхэхо – видный деятель «Движения за независимость Кореи», литератор, националистический историк и анархист. Его считают первым, кто начал исследовать вопрос корейской «минджок» (рус. нация) [9, с. 15]. Вопрос терминологии вообще стоит для корейского национализма очень остро, так как сам термин «минджок» имеет очень широкое толкование и понимается, в зависимости от ситуации, как «народ», «этнос», «раса» и «нация».

Стоит особо отметить, что деятельность Син Чхэхо положительно оценивается учеными как Юга, так и Севера. Однако в этом смысле фигура Сина является скорее исключением, чем правилом. В силу традиционной для корейского политического процесса фракционной борьбы, движение в период аннексии расколосось на два крыла – сторонников революционного и эволюционного путей, которые впоследствии оказались и по разные стороны 38 параллели. Раскол этот наметился практически сразу. Константин Асмолов считает, что начало ему было положено после Первомартовского движения [2, с. 172].

Именно в колониальный период происходит окончательное формирование современного облика корейского национализма, складывается его мифология. К примеру, большое значение приобретает фигура Тангуна, как предка всех корейцев [8, с. 58–77], а также идеи этнонационализма [6, с. 106].

Японцы пытались при помощи пропаганды использовать корейский национализм для управления своей новой колонией. Некоторые его идеологи, в том числе и отец «нового национализма» – Сон Джинтхэ, отказались от радикализма, сосредоточившись на просвещении и науке. Стоит особенно подчеркнуть тот факт, что корейский национализм периода аннексии, в особенности, в своем понятийном аппарате, был тесно связан с японским колониальным расизмом [11, с. 78–79].

После освобождения Кореи в 1945 г. в стране боролись за влияние различные идеологические течения. Как известно, не без участия СССР не только на севере, но и юге Корейского полуострова были популярны коммунистические идеи. В этой связи США сделали ставку на представителей правого национализма, яркими представителями которого являлись члены Шанхайского Временного правительства, понимание национализма которых базировалось отчасти на конфуцианском традиционализме старой корейской элиты, а отчасти – на наспех усвоенных европейских идеях [3].

В результате в образовавшихся на севере и на юге Корейского полуострова государствах национализм первоначально стал важной частью политического процесса только в Южной Корее, а в КНДР он до поры до времени находился «в подполье».

Вплоть до 1970-х гг. марксизм-ленинизм был основной идеологией ТПК, хотя уже в декабре 1952 г. началась подготовка почвы для внедрения в политическую жизнь государства новой идеологии – чучхеизма (рус. Опора на собственные силы). Начиная с пятого съезда ТПК, прошедшего в 1970 г., северокорейские идеологи обнаружили ограниченность марксизма и для обозначения новой идеологии ввели термин чучхе [2, с. 149]. Постепенная замена марксизма-ленинизма на чучхеизм была вызвана стремлением Ким Ирсена к независимости КНДР от могущественных соседей и более прочного установления режима личной власти. Как говорил сам Ким Ирсен, «для того, чтобы совершить революцию в Корее, мы должны знать корейскую историю, географию и обычаи. Только тогда мы сможем воспитать наш народ и вдохновить его на искреннюю любовь к своим родным местам и своей родине» [2, с. 173].

В основе чучхеизма лежат три принципа: независимая политика; самодостаточность в экономике и оборона собственными силами. Из них хорошо видно, что национализм является важной частью идей чучхе.

Стоит отметить, что даже после появления чучхеизма, а значит и элементов национализма в официальной идеологии, в КНДР не спешили с полным отказом от марксизма-ленинизма. Таким образом, национализм находился на «полулегальном» положении.

События конца 1980-х гг. и последовавшее за этим крушение СССР резко меняют обстановку в мире. КНДР оказывается в политической изоляции, и Ким Ирсену приходится форсировать «национализацию» северокорейской идеологии. В результате, в 1992 г. произошло окончательное вытеснение марксизма из официальной идеологии – ссылки на Маркса и Энгельса были удалены из текста конституции. Националистические идеи начинают еще более активно внедряться под соусом патриотизма и построения сильного государства. Форсированная национализация КНДР хорошо прослеживается по редакциям конституций, принятых в 1992, 1998 и 2009 гг. [10, с. 22–38].

Таким образом, в результате длительного процесса, националистическая идеология в КНДР «вышла из подполья» в 1970 г., а затем избавилась от своего «полулегального» положения в 1992 г. Характерной особенностью данного процесса является неприятие терминологии и концепции национализма в традиционном их варианте.

Процесс укоренения националистической идеологии можно проследить и на примере эволюции северокорейских представлений о появлении корейского народа – важной части любой националистической идеологии. Параллельно с изменениями, происходящими в политической жизни страны, северокорейские ученые разработали и довели до абсурда автохтонную теорию этногенеза корейцев, которая сейчас превратилась в причудливую историю появления и развития корейского народа в районе современного Пхеньяна.

Первоначально в КНДР придерживались автохтонной теории происхождения человека, являвшейся северокорейской альтернативой различных миграционных теорий, получивших развитие не только в западном и южнокорейском, но и в советском, а позднее и в российском корееведении. Согласно «Полной истории Кореи» [13], автохтонная теория подразумевала самостоятельное формирование в Восточной Азии с центром на Корейском полуострове предков современных корейцев начиная с периода неолита. Якобы именно тогда у древних корейцев сложились характерные для них антропологические черты [13, с. 348].

В 1980 гг. на основе выдвинутой ранее автохтонной теории и значительных успехов в изучении палеолита Корейского полуострова в КНДР сформировалась новая теория – «О происхождении от коренных жителей». По мнению северокорейских историков, все найденные в 1970–1980 гг. кости людей представляют собой три эволюционных этапа развития древних корейцев: первобытный человек (кор. «вонъин») – древний человек (кор. «коин») – современный человек (кор. «синин»), которые жили, соответственно, во время нижнего, среднего и верхнего палеолита [4, с. 1–7].

Однако теория происхождения от коренных жителей не стала вершиной творчества северокорейских историков. В 1990-е гг., одновременно с отказом от марксизма-ленинизма, появляется теория о существовании Тэдонганской археологической культуры, а также теория о центральном положении Пхеньяна в формировании корейского народа. Суть их сводится к тому, что долина реки Тэдонган и окрестности Пхеньяна являются одним из центров зарожде-

ния человечества и, естественно, родиной всего корейского народа [5, с. 137–138].

Не забыли в КНДР и о таком символе корейского национализма, как Тангун. Эта мифическая фигура занимала центральное положение в корейской националистической идеологии времен колониального закабаления Кореи. Но в КНДР отношение к нему изначально было негативным [2, с. 189]. Однако в начале 1990-х гг., одновременно с началом проведения курса на ускоренную национализацию КНДР, северокорейские археологи внезапно «нашли» «гробницу Тангуна», которая впоследствии была «восстановлена». При этом «обнаруженные» в ней скелеты «Тангуна» и его «супруги», представляются северокорейскими учеными как древние корейцы, имеющие прямую генетическую связь с палеолитическими жителями полуострова [12, с. 251]. Таким образом, националистический миф о Тангуне (имеется в виду интерпретация мифа националистами) встроился в идеологическую систему КНДР. В этом можно также усмотреть определенное скатывание к этнонационализму.

Северокорейская националистическая идеология обладает целым рядом специфических черт. Во-первых, это ее наметившийся крен в сторону этнонационализма, выражающийся в признании безусловной значимости родства всего корейского народа на генетическом уровне. Во-вторых, это идея о колоссальной древности корейского народа и непрерывности его развития в долине реки Тэдонган и окрестностях Пхеньяна. В-третьих, это подмена в официальной риторике национализма на патриотизм, причем патриотизм трактуется именно в духе национализма. В-четвертых, это отсутствие развитой терминологии и адекватного перевода терминов «нация», «народ» и «этнос». В-пятых, это ее антиимпериалистический и антиколониальный характер, связанный с тем, что сам корейский национализм зародился именно в противостоянии ко внешней агрессии. В-шестых, это традиционная критика конфуцианства, хотя элементы конфуцианской традиции постепенно внедряются в идеологию КНДР.

На сегодняшний день национализм играет в КНДР важнейшую роль, хотя сразу после основания государства он был фактически под запретом. Процесс его «легализации» сопровождался написанием «правильной» истории и принятием соответствующей националистической мифологии, и де-факто завершился в начале 1990-х гг., хотя де-юре упоминаний о нем до сих пор нет. Однако то, какое внимание северокорейское руководство уделяет националистической по своей сути идеологии чучхе, говорит о его центральной роли в государственной идеологии. Важная роль отводится ему и в вопросе объединения страны. Таким образом, национализм является еще и орудием как внешней, так и внутренней политики, проводимой руководством КНДР.

Библиографический список

на русском языке:

1. Андерсон, Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Б. Андерсон [пер. с англ. В. Николаева]. – М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2001. – 288 с.
2. Асмолов, К.В. Корейская политическая культура: Традиции и трансформация / К.В. Асмолов. – М.: Институт Дальнего Востока РАН, Центр Корееведческих исследований, 2005. – 378 с.
3. Ланьков, А.Н. Два источника и две составные части корейского национализма. [Электронный ресурс]: публичная электронная библиотека World Lib. – . – Режим доступа: http://world.lib.ru/k/kim_o_i/a7.shtml
4. Сон Енчжон. Очерк корейской истории / Е. Сон, Е. Пак, Е. Ким. – Т 1. – Пхеньян: Изд-во литературы на иностранных языках, 1992. – 312 с.
5. Тангун – родоначальник Кореи. – Пхеньян: Изд-во литературы на иностранных языках, 1994. – 149 с.

на английском языке:

6. Fei Yan, Nationalist Movements in Korea and Taiwan Under Japanese Colonialism: Homogeneity and Diversity // Stanford Journal of East Asian Affairs. – Vol. 13, № 1, 2013. – P. 100–107.
7. Hobsbawm, E. Some Reflections On ‘The Break-Up Of Britain’. [Электронный ресурс]: многопредмет. Науч. Журн. / New Left Review. – I/105, September-October. – London: New Left Review, 1977. – . – Режим доступа: <http://newleftreview.org/I/105/eric-hobsbawm-some-reflections-on-the-break-up-of-britain>
8. Pai Hyung-il, Constructing “Korean” Origins: A Critical Review of Archaeology, Historiography, and Racial Myth in Korean State Formation Theories / H. Pai. – Harvard: Harvard University Asia Center, 2000. – 543 p.
9. Shin Yong-ha, Formation and development of Modern Korean Nationalism / Y. Shin. – Seoul: Dae Kwang Munhwasa, 1989. – 401 p.

на корейском языке:

10. Ким Гванъчхоль. Кимильсонъминджокджуый чонъчхичоллягый пипханджок пунсок (Политическая стратегия кимирсенизма: критический анализ) / Г. Ким. – Сеул: Буклэб, 2014. – 269 с.
11. Син Гиук. Хангук минджокджуыйый кебова чонъчхи (Генеалогия и политика корейского национализма) / Г. Син. – Сеул: Чханъби, 2009. – 419 с.
12. Чон Хеень. Хангугый кодэсарыль хэбуханда (Анализ древней истории Кореи) / Х. Чон. – Сеул: Омунхваса, 2008. – 390 с.
13. Чосончонса (Полная история Кореи). – Том 1. «Древняя история». – Пхеньян: Квахак, Пэкквасаджончхульпханса, 1979. – 360 с.

БРЕНДИНГ ТЕРРИТОРИИ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Маркина Юлия Михайловна,
завкафедрой рекламы
и связей с общественностью,
(pr_ipu@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В течение последних десятилетий в качестве перспективного объекта брендинга выступают сложные природно-социальные комплексы – территориальные образования (государства, регионы, города). Объективные потребности развития территорий обусловили актуализацию проблемы брендинга территорий. Преимущества, выработанные на основе брендинга территории, легко конвертируются в экономические, политические, геокультурные. В современных условиях успешно созданный бренд территории выступает предпосылкой для ускорения социально-экономического развития территориального образования, повышения уровня и качества жизни населения, поскольку способствует решению ряда основополагающих проблем, имеющих большое значение для интенсивного развития территории. С другой стороны, отсутствие целенаправленной политики по созданию бренда территории неизбежно уменьшает ее конкурентные преимущества. В связи с этим проблема брендинга территории находится не только в фокусе внимания теоретиков и практиков в области связей с общественностью, маркетинга, но и перемещается в сферу политики и государственного управления.

Брендинг территорий относительно новое направление научных исследований, в то же время в современном научном дискурсе можно выделить ряд интересных методологических подходов, по которым данные работы можно попытаться классифицировать.

В рамках современной теории брендинга и сопряженных с ней дисциплин можно условно выделить несколько основных подходов к брендингу территории:

маркетинговый, в рамках данного подхода брендинг территории рассматривается через маркетинговый потенциал территории в сознании потребителя, делая ее более привлекательной, конкурентоспособной в борьбе за новые инвестиции, современные территориальные образования вынуждены определять свою рыночную нишу, выстраивать свое предназначение (А. Панкрухин, И. Важенина, Т. Мещеряков, Е. Кукина);

геокультурный, где региональная, локальная, местная культура рассматривается как один из главных источников разработки и создания бренда определенной территории. Наибольшее количество ярких черт территории аккумулирует в себе геокультурный образ, являющийся наиболее тонко структурированным и динамичным географическим образом, содержатель-

ное же насыщение геокультурных образов может происходить за счет ключевых символов историко-мифологического пространства, локализуемых в соответствующем страновом ареале. (Д. Замятин, Ю. Сибирцева, Т. Кильдяшова);

социологический, в рамках данного подхода территориальный брендинг из сферы маркетинга, PR все более переходит в область социальных отношений. Ведь от того, сформирован ли позитивный имидж/бренд региона (территории), зависит не только успешность региона в конкуренции за те или иные ресурсы, распределяемые федеральным центром, но и целостность, и непротиворечивость (неконфликтность) самого регионального пространства, социальной коммуникации, протекающей в регионе и за его пределами. Именно имидж региона детерминирует успешность осуществления социальной идентификации населения (социального сообщества) и территории. Бренд территории строится на модели региональной идентичности, а брендинг рассматривается как важная составная часть социального моделирования территории (Ю. Маркина, А. Цепелев);

политический, доказывающий, что брендинг государств-наций является частью современной политики, которая обеспечивается на трех уровнях: глобальном, национальном и региональном, в рамках этого подхода рассмотрены проявления и формы брендинга территории, которые делают его политикой, определены функции брендинга территории как направления политики (Т. Нагорняк, З. Зотова).

Ряд работ посвящены проблеме дефиниции «брендинга территории», отличия данного понятия от «имиджа» и «репутации». Здесь заметно выделяются работы И. Важениной. Бренд территории, по мнению И. Важениной, – это совокупность непреходящих ценностей, отражающих своеобразие, неповторимые оригинальные потребительские характеристики данной территории и сообщества, широко известные, получившие общественное признание и пользующиеся стабильным спросом потребителей данной территории. Бренд формируется на основе ярко выраженного позитивного имиджа территории, в основе которого лежат уникальные возможности удовлетворения тех или иных запросов ее потребителей; бренд территории является высшим проявлением эмоциональных потребительских предпочтений [2, с. 94].

Большое количество работ представлено в группе, объединенной проблемами создания, продвижения и управления брендом территории. Так, А. Панкрухин характеризует методологию построения территориального бренда в контексте социально-экономического и маркетингового потенциала территории.

Однако все больше в последнее время в научных работах отмечается смещение акцентов при продвижении объектов в конкурентном пространстве вне поля маркетинга. Е.Э. Злотницкий в своей работе «Социальный механизм управления брендом региона» доказывает, что создать результативный механизм управления брендом региона, используя только средства маркетинга и менеджмента, – невозможно, для этого необходимо включить систему соци-

ального управления территорией, ядром которой выступает реальная, а не декларативная социальная политика [4, с. 16–21].

По мнению Игоря Рожкова, «стратегии немаркетинговых коммуникаций мобилизуют дополнительные ресурсы взаимодействия брендов и социальных акторов, обеспечивают оптимальное восприятие и отражение информации, направленной на общественную среду, поступающей к ней по различным каналам, координацию и гармонизацию коммуникаций в треугольнике «территория – ее бренд – социум». Возможность реализации прорывных инноваций в территориальном брендинге видится, прежде всего, в акциях, представляющих особый интерес для СМИ». Автор подчеркивает важность изучения брендинга территории не в качестве комплекса технологий и приемов в рамках маркетинговой деятельности. «Наоборот, теперь уже маркетинг необходимо трактовать как одну из составляющих брендинга, наряду с коммуникациями, PR-акциями, управленческими действиями, креативными подходами. Такая точка зрения позволит по-новому взглянуть на проблемы территориального брендинга и в какой-то степени приблизиться к нахождению путей их эффективного решения» [11, с. 42–50].

Следующая группа работ посвящена проблеме оценке эффективности брендинга территории. Так, например, Н.С. Тихонова выделяет следующие показатели: стратегической эффективности брендинга, коммуникативной эффективности (узнаваемость бренда), экономической эффективности (соотношение расходов и доходов на брендинг территории) и показатели динамики символического бренд-капитала (репутация бренда через включение в City Brand Index).

В то же время, Г. Никифорова предложила подход к оценке эффективности брендинга территории, предполагающий выделение его социальной, коммуникативной и экономической эффективности, а также разработала метрику показателей для оценки эффективности брендинга территории [8]. К этой же группе работ стоит отнести труды А. Мазуренко. На основе классификации подходов к оценке эффективности брендинга территории автором разработана комплексная метрика показателей эффективности брендинга территории и на основе ключевых показателей предложены научному сообществу методические положения по реализации дифференцированного подхода к оценке брендинга в отношении разных групп стейкхолдеров [5].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что брендинг территории – комплексное, системное понятие, рассматриваемое через призму экономических, социологических, политических наук, деятельность, направленная на повышение узнаваемости территории, создание позитивного образа, с помощью которого формируется в регионе стабильное население, идентифицирующее себя с территорией, растет популярность территории, уровень жизни проживающего на ней населения, повышается роявляющая привлекательность территории.

Для российских территорий бренд может рассматриваться как один из эффективных инструментов позиционирования и продвижения. При этом стоит

отметить, что, несмотря на возрастающий интерес к брендингу территории, большинство российских территорий имеют слабое позиционирование конкурентных преимуществ на рынке. Зачастую в основе этого лежит слабо выраженный имидж территории. Дальний Восток России тому не исключение.

За столетия освоения здесь не сложилось стабильного населения, а значит, устойчивой региональной (территориальной) идентичности. Дальний Восток рассматривался: как регион «на будущее», место для пространственного размещения будущих поколений и потенциальное вместилище природных богатств; как военный форпост России на востоке, крепость, со всех сторон окруженная врагами.

В рамках этих представлений и формировался имидж региона, позволяющий наделять его жителей высоким, но вместе с тем непостоянным статусом. В крепости служили, сражались, но не жили. Внерегиональная идентификация преобладала над региональной.

В постсоветский период именно по этой идентичности, которая создавала политический и социальный смысл региона, формировала его имидж, был нанесен удар. В то же время катастрофический распад страны нарушил устойчивую связь регионального социального агента с иным, внешним сообществом. В результате формируется социальная общность с крайне размытыми идентификационными характеристиками. В территориальном представлении населения региона преобладают негативные черты. Регион воспринимается как удаленное, оторванное от «России» пространство, зона экологического бедствия с трудным климатом. Такое негативное восприятие региона, основанное частью на объективных, частью на субъективных предпосылках, ведет к усилению миграционной готовности населения.

Решение проблемы закрепления населения на Дальнем Востоке России, без которого немислимо развитие территории, немислим выход страны в АТР, осуществление ею своей евроазиатской миссии, невозможно только с помощью экономических инструментов. Важнейшим из не-экономических механизмов закрепления населения в регионе выступает создание его позитивного имиджа, привлекательного как для регионального сообщества, так и для внешних по отношению к региону акторов.

Однако создание такого имиджа должно основываться на представлениях, уже имеющих хождение в региональном пространстве, на устойчивых социальных мифах региона, переконструируя их, исходя из поставленных задач. Только такой имидж региона будет принят населением, станет основанием для межрегиональной коммуникации.

Создание целостного и позитивного имиджа Дальневосточного региона, способного лечь в основу территориального брендинга – задача важнейшая и актуальнейшая. Только таким способом регион может из разряда «депрессивных» и «дотационных» территорий с высокой миграционной готовностью перейти в разряд важнейших и структурообразующих элементов страны, осуществить свою социальную субъектность. Однако сегодня разработке и внедрению такого целостного имиджа препятствует радикальное расхождение

между тремя «образами» Дальнего Востока, ориентированными на организацию коммуникации с различными «внешними» и «внутренними», по отношению к региону, структурами. В качестве партнеров по коммуникации для региона выступают с одной стороны – страны СВА, с другой – федеральный центр и Всероссийские экономические организации. «Третьей» стороной выступает население Дальнего Востока. По отношению к первому действует образ «ворот» в АТР, общего информационного и социально-экономического пространства. По отношению к центру транслируется образ депрессивного региона с серьезными экономическими проблемами. И, наконец, в пространстве «внутрирегиональной коммуникации» продолжает транслироваться образ «форпоста», «крепости России на Востоке».

Для преодоления этих негативных тенденций и необходимо сконструировать целостный и позитивный имидж Дальнего Востока, способный объединить уже существующие образы, придать новый смысл и импульс региональному развитию. Такой имидж не может быть абсолютно произвольным. Он должен базироваться на устойчивых представлениях населения региона. Наиболее приемлемой формой «объединяющего» имиджа выступает имидж региона-посредника при взаимодействии с культурами и экономиками стран СВА и АТР. Он способен объединить существующие разрозненно или в рамках иных (негативных) образов социальные мифы. Сформированный позитивный имидж может лечь в основу брендинга территории Дальнего Востока России [6, с. 14–20].

Однако для того, чтобы территория стала узнаваемой, регистрации бренда недостаточно. Необходимо наличие культурного, исторического и природного потенциала, активный PR, выделение денег на рекламу и продвижение.

Брендинг территории позволяет идентифицировать территориальное образование как внутри страны, так и за ее пределами. Стратегия успешного брендинга территории должна, по мнению М.В. Волковой, учитывать четыре параметра. Во-первых, это функциональность, т.е. чем регион может быть полезен другим регионам, России в целом, миру. Функциональное измерение отражает, прежде всего, возможности регионального хозяйства, региональной экономики. В развитии этого параметра при брендинге региона надо будет учесть и совокупность региональных бизнес-брендов, так как бренд региона – это и способ продвижения региональных бизнес-брендов, и обязательное условие для развития бизнеса в регионе. Во-вторых, это социально-политический параметр. Здесь речь идет о построении отношений с другими регионами, с центром, чтобы более эффективно влиять на их жизнь, быть более продуктивным лидером, обеспечить взаимовыгодное сотрудничество, трансляцию региональных решений и инициатив вовне. Третий параметр – идеологический. В нем регион рассматривается как уникальная совокупность ценностей, традиций. Выстраивание этой стороны бренда региона связано с поиском ответа на вопросы: почему и в каких направлениях регион может выступать объектом подражания для других регионов, как он может стать

эффективным «наставником» для других регионов? Наконец, в-четвертых, это духовность. Если предыдущие три «измерения» направлены на то, чтобы сделать регион более эффективным с практической точки зрения, что, в конечном итоге, повлияет на бюджет области, то духовное «измерение» существует независимо от экономической результативности. Цель этого параметра – сделать регион более интересным, превратить его в место производства новых важных идей для всей страны [11, с. 73].

В условиях современного развития территории перспективы брендинга территории огромны, и они интересны с той точки зрения, что сохраняя региональную идентичность и выделяя конкурентные преимущества, основанные на положительном имидже территории, способны рассказать о своих особенностях, преимуществах, всем целевым аудиториям, инвесторам, бизнесменам, внешним рынкам, туристам, внутренней аудитории и потенциальным мигрантам, далеко за его пределами.

Библиографический список

1. Бритвина, И.Б. Брендинг территории: проблема поиска ценностных оснований / И.Б. Бритвина, Л.Э. Старостова; Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры, 2014. – Т. 129. – № 3. – 220 с. – Библиогр.: с. 163–171.

2. Важенина, И.С. Бренд территории: сущность и проблемы формирования / И.С. Важенина // Маркетинг в России и за рубежом. – 2012. – № 2 (88). – С. 91–101.

3. Замятин, Д.Н. Геокультурный брендинг территории: концептуальные основы / Д.Н. Замятин // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2013. – № 5. – 220 с. – Библиогр.: с. 11–23.

4. Злотницкий, Е.Э. Социальный механизм управления брендом региона: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Е.Э. Злотницкий; Гос. ун-т управл. – М., 2008. – С. 24.

5. Мазуренко, А.В. Формирование ключевых показателей оценки эффективности брендинга территории: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.08 / А.В. Мазуренко; СПб. гос. экон. ун-т. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 164.

6. Маркина, Ю.М. Имидж региона и региональная идентификация населения Дальнего Востока России (социологический анализ): автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Ю.М. Маркина; Тихоокеан. гос. ун-т. – Хабаровск, 2010. – 24 с.

7. Нагорняк, Т.Л. Брендинг территории как вектор политики / Т.Л. Нагорняк // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2013. – № 4. – Библиогр.: с. 13.

8. Никифорова, Г.Ю. Оценка эффективности брендинга территории: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Г.Ю. Никифорова; СПб. Гос. ун-т. – СПб., 2011. – 24 с.

9. Рожков, И.Я. Проблемы формирования сильного бренда «Россия» и технологии брендинга в ее решении // Имидж государства, региона в

современном информационном пространстве: матер. Симпозиума 23–24 марта 2009 г., Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 2010. – Библиогр.: с. 301–306.

10. Рожков, И.Я. Рефлексия по поводу территориального брендинга / И.Я. Рожков // PR и реклама в системе территориального маркетинга: материалы международной научно-практической конференции (29–30 ноября 2012 г.). – СПб.: СПбГУ, 2012. – С. 42–50.

11. Тумакова, К.Е. Региональная идентичность и брендинг как социально-управленческий ресурс / К.Е. Тумакова // Власть. – 2010. – № 3. – Библиогр.: с. 70–73.

**ЭТНОРЕГИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»**

Берелтуева Дарья Муханаевна
доцент кафедры связей с общественностью
Педагогический институт ТОГУ

В реализации общеобразовательного процесса направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» одной из важных составляющих, на наш взгляд, должна быть этнокультурная. Юг Дальнего Востока России, где представлены различные этнокультурные сообщества, как и северо-восток России, – это «уникальная территория формирования и трансляции разных этнических культур, культурно-информационных импульсов, трансграничных мифологий и символов, многоканальной сети межъязыковых и культурных коммуникаций» [1, с. 68].

В современных условиях скорость информационных потоков усиливается, что в свою очередь требует профессионального и корректного отбора материала по этнокультурному наследию и ментальному миру народов, проживающих в едином коммуникационном пространстве, как PR – специалистами, так и журналистами. Этнорегиональные культурные знания, приобретенные в процессе обучения, позволяют студентам глубже понять духовно-культурный потенциал и своеобразие этносов и использовать их в практической деятельности.

Хабаровский край является одним из регионов Дальнего Востока, где представлено несколько историко-культурных слоев: более ранний слой – культура неолитического населения и средневековья, затем культура аборигенного населения, более поздний – культура переселенцев, пришедших на территорию в связи с ее освоением: русских, украинцев, корейцев и др.

Следует заметить, что Приамурье входит в число редчайших регионов Евразии, где древние культуры характеризовались богатыми образцами художественного творчества. Об этом свидетельствуют памятники археологии:

петроглифы Сикачи-Аляна, Шереметьево и др., образцы объемной пластики и керамики [1, с. 10]. Зооморфные, так и антропоморфные изображения на камнях-валунах, находящиеся на берегу Амура в районе с. Сикачи-Алян и с. Малышево, завораживают своей пластикой и загадкой, они несут особую энергетику. Мифы и легенды, передающиеся от поколения в поколение, среди аборигенного населения усиливают их сакральную значимость. Известный в Приамурье миф «О трех солнцах», распространенный у южных тунгусо-маньчжуров: нанайцев, ульчей, орочей, повествует о событиях, произошедших в реальном времени и пространстве. С точки зрения современного человека события ирреальны, но при этом сам миф и петроглифы вызывают у него особое почтение и уважение к нему как культовому месту. К сожалению, Сикачи-Алян не стал Меккой для хабаровчан, несомненно, это связано с отсутствием механизмов эффективного его продвижения как особого сакрального места для коренного населения Приамурья и исторического памятника человечества. Петроглифы являются своеобразным капиталом края, который может формировать новую современную культурную среду и вовлекать в коммуникативный процесс молодежную аудиторию.

Петроглифы Приамурья используются в создании товарных знаков, фирменных стилей различных коммерческих и некоммерческих предприятий и общественных объединений. Изображение знаменитого лося из Сикачи-Аляна стало визитной карточкой некоммерческого предприятия «Ремесла Земли Дерсу», занимающегося реализацией изделий, изготовленных народными мастерами Приамурья, и представляющего их на краевых, всероссийских и международных выставках.

Приамурье является родиной 8 коренных малочисленных этносов общей численностью свыше 23 тыс. человек. Аборигенное население края открыто для диалога, свидетельство тому различные мероприятия, проводимые на всех уровнях муниципальных образований и решающие важные задачи по сохранению и развитию традиционных культур. Одним из ярких событий для жителей края и горожан является Дальневосточный фестиваль художественных ремесел коренных народов «Живая нить времен», который проводится с 2009 г. Графическим знаком мероприятия послужило родовое древо как символ продолжения жизни и преемственности. Являясь элементом традиционного нанайского свадебного халата, оно обрело новую смысловую нагрузку и несет в себе идею сохранения и развития народных художественных промыслов и традиционного декоративно-прикладного искусства коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока как составной части мирового культурного наследия.

Фестиваль является свидетельством высокого культурного потенциала народов независимо от их численности, он позволяет увидеть стремление талантливому человеку – народного мастера показать красоту и богатство окружающего мира, используя природные материалы и традиционные технико-художественные приемы создания изделий, он дает дорогу новым талантам и направлениям в национальном искусстве. Современных национальных масте-

ров-художников привлекает такое новое направление, как графика по бересте. Берестографика – это самостоятельные станковые произведения, где материалом и средством художественной выразительности служит береста, востребованный народными мастерицами материал для изготовления традиционной посуды и предметов быта.

В культуре любого народа играют большую роль цвет и орнамент. Они несут магическую, информационную и декоративную функции. Орнаментальные композиции связаны с находящимися в окружающем мире объектами и явлениями. В орнаментике народов Приамурья преобладают криволинейные, спирально-ленточные и зооморфные мотивы, передающие все разнообразие и богатство амурской земли и полноводной реки Амур. Эти символические изображения – своеобразный культурный код, который можно лишь расшифровать при помощи носителей культуры, этнографических публикаций и специалистов, занимающихся проблемами этнографии, этнокультурологии и искусствознания.

Несомненно, в формировании этнокультурных знаний бакалавров большую роль сыграет посещение музеев края – Дальневосточного художественного музея и Хабаровского краевого музея им. Н.И. Гродекова. Благодаря кропотливой работе сотрудников музея, собраны лучшие образцы изделий традиционного искусства, которые ими описаны, систематизированы и опубликованы в виде альбомов-каталогов. Каталоги знакомят с разнообразной этнокультурой и расширяют наши познания в области материальной и духовной культуры аборигенного населения. Они могут служить подспорьем при выполнении научно-исследовательских проектов регионального характера.

Студенту в ходе работы над творческими проектами важно формировать свое видение региона, увидеть его «изюминку», и в этом может помочь «погружение» в этнокультурные традиции народов для создания бренд – кодов конкретного объекта или субъекта.

Будущий PR-специалист должен уметь самостоятельно ориентироваться в подборе материала с учетом целевой аудитории региона и позитивного восприятия ими предлагаемой информации, касающейся этнических аспектов, иметь навыки этнокультурологического анализа особенностей межкультурного взаимодействия разноэтничных групп населения и добиваться высокого уровня поликультурной компетентности.

Библиографический список

1. Искусство народов Приамурья XI–III тысячелетия до н.э., IX–XIII века, XIX – нач. XXI века. – Хабаровск: ОАО ИПК «Дальпресс», 2012.
2. Романова, Е.Н. Культурное наследие северо-востока России как инновационный ресурс развития территории: этническая идентичность и бизнес-антропология / Е.Н. Романова // Культура и искусство коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока: традиции и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции 11.07.2014. – Улан-Удэ, 2014. – С. 68–72.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ
РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Лабзина Юлия Евгеньевна
старший преподаватель кафедры рекламы
и связей с общественностью
Педагогический институт ТОГУ

*Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур,
это практика межкультурной коммуникации, каждое иностранное
слово отражает иностранный мир и иностранную культуру:
за каждым словом стоит обусловленное
национальным сознанием представление о мире.
С.Г. Тер-Минасова*

Современные изменения в политической, экономической, культурной и других сферах жизни общества оказывают существенное влияние на подготовку специалистов различных отраслей. Развитие общества требует от молодых кадров готовности к решению проблем теоретической и практической значимости, последующему профессиональному и карьерному росту, конкурентоспособности в изменяющихся условиях рынка труда. В последние годы количество социальных институтов (вузов, организаций, предприятий), интегрирующих в международное образовательное и профессиональное пространство, увеличивается, что способствует более тесному взаимодействию представителей разных культур [1].

Вышеназванные тенденции обуславливают необходимость оптимизировать процесс подготовки будущих профессионально-компетентных кадров, сформировать новые взгляды на цели обучения и качество образования. Изменение требований к процессу и результатам образования получило отражение в понятии компетентностей. Систему образования можно считать эффективной, когда ее результатом является компетентная личность, владеющая не только знаниями, профессионализмом, высокими моральными качествами, но умеющая действовать адекватно в соответствующих обстоятельствах, применяя свои знания и беря на себя ответственность за результаты деятельности.

Таким образом, основной целью образования можно считать воспитание и развитие компетентной личности именно в таком понимании [2]. К вышесказанному экспертному мнению можно добавить лишь то, что еще более современным и востребованным в образовании и рождении будущих профессиональных кадров является практикоориентированный аспект в обучении студентов гуманитарного вуза.

В современном обществе с каждым годом усиливается роль гуманитарного знания в контексте диалога культур. Значительные достижения в области коммуникационных и информационных технологий, масштабная экономическая интеграция, общие для всех культур и народов проблемы защиты экологической среды – все это привело к глобальной взаимозависимости, требующей многостороннего сотрудничества и совместных инициатив.

Среди основных задач, стоящих сегодня перед обществом, можно выделить следующие: возросший темп современных преобразований, процесс демократизации, который обеспечивает широкие возможности для политического и социального выбора, формирование широкого и открытого общественного мнения, гибкость и способность к саморазвитию, особенно необходимы и насущны для современной молодежи и компетентного молодого специалиста.

Под описанной компетентностью понимается способность и готовность личности к выполнению деятельности, которая заключается в понимании сути решаемых задач и разрешаемых проблем, а также в чувстве ответственности за результаты [3]. Предполагается, что успешный молодой специалист обладает рядом ключевых (исследовательских, коммуникативных, межкультурных, организаторских и т.п.), базовых и специальных, иными словами профессионально-ориентированных компетентностей, формирование которых, наряду с приобретением предметных знаний, составляет ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса в вузе.

Целенаправленное формирование компетентностей позволяет добиться высоких качественных показателей учения, повышает самостоятельность обучающихся, оказывает влияние на становление таких качеств личности, как целеустремленность и ответственность, стремление к совершенствованию и профессионализм. Исходя из этого, профессиональную компетентность рассматриваем как интегральную характеристику личности, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4, с. 12].

Попробуем взглянуть на обозначенную проблему высокого уровня требований, предъявляемых сегодня обществом к профессиональным знаниям и формированию компетенций будущих специалистов средствами иностранного языка в профессиональной сфере.

Исходя из поставленных перед обучением студентов задач, необходимо кардинально пересмотреть и «сделать ревизию» методов обучения иноязычному общению студентов. «На сегодняшний день основная задача обучения иностранному языку (в дальнейшем – ИЯ) состоит в обучении профессионально-ориентированному общению» [2, с. 43], а сам процесс обучения должен быть практико-ориентированным. Следовательно, необходимо найти такие универсальные методы обучения ИЯ, которые позволят достичь более

высокого уровня подготовки специалистов посредством интеграции языковой и профессиональной сфер.

Современное состояние общества находит свое отражение и в системе обучения иностранным языкам в высшей гуманитарной школе. Сейчас нет необходимости доказывать, насколько важно качественное овладение хотя бы одним иностранным языком. В связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство, с расширением и качественным изменением международных связей и контактов, адекватное историческому моменту владение иностранным языком становится одним из условий востребованности специалиста на рынке труда. Имея собственные закономерности, обучение иностранному языку выделяется из перечня иных дисциплин специфической природой, тем, что оно не только представляет знания, формирует навыки и умения, но и оказывает непосредственное влияние на формирование самой личности. В связи с этим проблема эффективного обучения иностранному языку приобрела новые приоритеты и оттенки. В методике преподавания иностранных языков в гуманитарном вузе главенствующее положение заняли проблемы формирования коммуникативной и языковой компетентности. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции студента является актуальной проблемой обучения иностранным языкам в контексте взаимодействия культур, решение которой имеет особое значение как для преподавателей и студентов, так и для общества в целом.

Постепенно в отечественной методике преподавания появился методический термин *«коммуникативная компетенция»* (communicative competence), под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Также под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Коммуникативная компетенция в современной научной литературе рассматривается как степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Коммуникативная компетенция – это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения. В так называемых коммуникативных методиках предусматривается наряду с овладением знаниями по языку практическое овладение техникой общения, правилами вежливости, нормами поведения и т.п.

Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в процессе общения. Человеческое общество немислимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невоз-

можно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определены совместной деятельностью: чтобы жить, люди вынуждены взаимодействовать. Общается всегда деятельный человек, деятельность которого пересекается с деятельностью других людей, а направление подготовки бакалавров рекламы и связей с общественностью предполагает обязательное общение в русле профессиональной деятельности с партнерами на ИЯ (и не только на английском, но и еще одном из восточных языков – китайском). Общение позволяет организовывать общественную деятельность и обогатить ее новыми связями и отношениями между людьми. В процессе общения партнеров на любом иностранном языке выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

Грамматическая или формальная (grammatical competence) или лингвистическая (*linguistic*) компетенция – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

Социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence) – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

Дискурсивная компетенция (discourse competence) – способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

Социокультурная компетенция (sociocultural competence) – знание культурных особенностей носителя языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

Коммуникативная культура личности, как и коммуникативная компетентность, не возникает на пустом месте, она формируется. Но основу ее формирования составляет опыт человеческого общения. Основными источниками приобретения коммуникативной компетентности являются: соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения; опыт восприятия искусства.

Важным моментом процесса формирования коммуникативных навыков является мысленное проигрывание своего поведения в различных заданных ситуациях иноязычного общения. Планирование своих действий «в уме» является составной частью нормального протекающего коммуникативного действия. Способность человека действовать «в уме» может быть целе-

направленно использована для обеспечения контроля знаний и речевых умений студента на ИЯ, являющейся важной характеристикой компетентного коммуникативного поведения.

Групповые ситуации и задания являются хотя и весьма эффективным, но далеко не единственным средством развития коммуникативной компетентности. Человек овладевает внутренними средствами регуляции коммуникативных действий, осваивая культурное наследие, наблюдая за поведением других людей, проигрывая в воображении возможные коммуникативные ситуации. Решая вопросы повышения коммуникативного потенциала личности, необходимо использовать весь арсенал имеющихся средств. Даже при условии выполнения вышеописанных условий формирования коммуникативной личности студента непреходящей остается задача – повышение эффективности и качества обучения ИЯ. Одним из путей решения этой задачи является усиление индивидуализации учебно-воспитательной работы. Процесс индивидуализации и дифференциации обучения должен не только охватывать психологические особенности обучающихся, но и учитывать индивидуальные возможности обучающего, индивидуальный стиль педагогической деятельности. Под этим подразумевается следующее. Преподаватель должен иметь определенную свободу выбора метода обучения в соответствии с собственной индивидуальностью, с возможностями и с учетом условий обучения.

Кафедра «Рекламы и связей с общественностью» Дальневосточного государственного гуманитарного университета с момента своего открытия (сентябрь 2003 г.) всегда уделяла существенное внимание отбору эффективных методов обучения ИЯ на коммуникативной основе, т.к. одним из приоритетных профессиональных направлений является обучение иностранному языку в профессиональной коммуникации. На протяжении многих лет кафедра формировала стратегию обучения ИЯ и выбирала методы, способствующие формированию компетентных коммуникативных навыков студентов, учитывая их индивидуальные особенности.

Необходимо также отметить, что на кафедре «РиСсО» в целях формирования и развития компетенций специалистов и бакалавров в области рекламы и СО применяется практико-ориентированный подход в обучении студентов, наряду с развитием практических навыков у студентов указанного направления подготовки на протяжении всех лет обучения развивается компетенция общения на иностранном языке, более того, студенты изучают два языка: английский и китайский, что является востребованным и актуальным сегодня в связи с поддержанием и развитием профессиональных коммуникаций.

Библиографический список

1. Бондарева, Е.В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества / Е.В. Бондарева // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Сер. 6: Университетское образование. – 2003. – № 6. – С. 44–48.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2004.

3. Сафроненко, О.И. Программно-методическое, технологическое и кадровое обеспечение качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов неязыковых вузов / О.И. Сафроненко. – Ростов н/Д.: ЦВВР, 2006.

4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: серия – классический университетский учебник / С.Г. Тер-Минасова; Московский государственный университет. – М.: МГУ, 2009. – 350 с.: ил. – Библиогр. В конце гл.

5. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

***АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ В НОВУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА:
ВЫСШАЯ ШКОЛА***

Лабзина Юлия Евгеньевна
старший преподаватель кафедры рекламы
и связей с общественностью
Педагогический институт ТОГУ

*Рост и воспитание детей – это большое,
серьезное и страшно ответственное дело.*

А.С. Макаренко

На волне коммерциализации и стойкой конкуренции между вузами ужесточились требования общества и государства к качеству высшего образования и системе подготовки будущих профессиональных кадров. При этом, однако, наблюдается некий диссонанс в виде в «борьбы» за контингент при наборе абитуриентов во многих вузах и недостаточной готовности абитуриентов, поступающих в вуз, к обучению новым условиям взаимодействия с образовательной и воспитательной средой вуза. [3] Как результат на стыке указанных противоречий в современном образовании возникла существенная проблема, требующая длительной, интенсивной адаптации и интеграции студентов в новую образовательную среду высшей школы.

В современных условиях России, когда изменились ориентации и парадигмы высшего образования, когда выпускникам вуза предстоит сформировать компетенцию умения работать в новых, быстро меняющихся условиях социума и неполной определенности будущей профессиональной деятельности, на первый план выступает развитие у студентов способности к адаптации и качественной интеграции в новые условия деятельности как одного из ведущих качеств личности.

В связи с этим возникает потребность в корректировке и научном обосновании условий оптимизации образовательных моделей, в частности – образовательной среды вуза, способствующей успешной адаптации студентов к обучению в начальный период их образования в высшей школе, а как следствие, эффективной интеграции в социально-воспитательную среду вуза.

Исходя из представленной ситуации, на факультете психологии и социально-гуманитарных технологий сложилась концепция социально-психологической поддержки и качественного педагогического сопровождения развития студенческих инициатив и организация внеучебной деятельности студентов дневного отделения.

Необходимо пояснить, что управление специально-организованным процессом воспитания, развития и становления молодого специалиста носит координирующий, наставнический характер сотрудничества и сотворчества преподавателей, студентов старших и младших курсов. Данная схема взаимодействия в учебно-воспитательном процессе носит название «*Институт социального кураторства*» (а в последующем 2015-2016 уч. г.г. будет подвергаться апробации система *Социального тьюторства*), имеет большой потенциал в обеспечении успешности и эффективности процесса самореализации, так как деятельность строится на основе добровольности, предоставления широкого спектра видов деятельности (теории и практики), а формы и методы гибки и вариативны.

Студенческие инициативы в корпоративном пространстве высшей гуманитарной школы могут проявляться при следующих факторах, которые влияют на будущую профессиональную компетентность студента[1]:

- владение знаниями о профессиональной компетентности ее месте и особенностях в социуме;
- научная организация теоретической и практической деятельности на всех этапах обучения и становления будущего специалиста;
- активное включение студентов в процесс проектирования собственной будущей профессиональной деятельности.

Так что же способствует развитию веера студенческих инициатив в образовательном пространстве ДВГГУ:

- создание соответствующих условий в учебном образовательном процессе;
- расширение границ в профессиональной деятельности во внеучебной время: предметные недели, конкурсы профессионального мастерства студентов, мастер-классы, традиционные профессиональные, воспитательные и творческие мероприятия («Неделя адаптации студентов первого курса всех направлений подготовки бакалавриата ФПиСГТ» – проводится с 2003 года; посвящение первокурсников в студенты ДВГГУ – проводится с 2003 года; конкурс профессионального мастерства студентов 2–3 курсов «Экватор»; праздник первокурсников «Первый блин» – проводится с 2005 г.);

- создание условий педагогического сопровождения студенческих инициатив, их координация и доведение до логического заключения (назначаются ответственные кураторы и наставники из числа преподавателей кафедр ФПиСГТ для работы со студенческим активом, на факультете с 2003 г. существует и активно работает система самоуправления, студсовет ФПиСГТ и временные советы дела, организованные по требованию или необходимости);

- реализация студенческих инициатив и проектов в образовательном пространстве от идеи до результата «под ключ».

Обучение в высшей школе требует все более глубокого подхода к решению поставленной проблемы: с одной стороны, выявления социально-педагогической и психологической сущности самого феномена адаптации и интеграции, его психолого-педагогических механизмов, динамики адаптационного процесса в новых для молодого человека условиях[2] (особенно характерно для студентов первого курса, так как в это время формируется их общекультурный фундамент), а с другой – изучения и совершенствования образовательной среды, условий её оптимизации с целью коррекции и профилактики дезадаптации, ускорения адаптационного процесса, улучшения самочувствия и повышения личностной активности студентов и, в конечном счете, успешности формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Студенты продолжают активный поиск себя и возможностей самореализации и на старших этапах обучения в вузе, задача педагогического сопровождения умело предоставить им целый спектр таких возможностей для развития и можно констатировать, что гуманитарное пространство высшей школы обладает повышенным потенциалом и возможностями для интеграции студентов в социально-значимую, творческую и профессиональную деятельность. Важнейшее основное условие реализации поставленной задачи – это объединение ресурсов и усилий всех субъектов образовательного пространства вуза: профессорско-преподавательского состава, студентов, тьюторов, работников библиотеки, руководителей кружков и творческих объединений студентов, администрации вуза.

Библиографический список

1. Авдиенко, Г.Ю. Социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза как один из критериев оценки качества образования / Г.Ю. Авдиенко, В.Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Т. 5. – СПб., 2011.

2. Деулин, Д.В. Специфика психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения МВД / Д.В. Деулин // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – 3. – С. 25–37.

3. Канищева, Л.Н. Оценка социальной комфортности полинациональной образовательной среды вуза: поиск инструментария / Л.Н. Канищева // NB: Педагогика и просвещение. – 2014. – № 4. – С. 64–71.

ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ И СОЦИУМА

ТРАНСКУЛЬТУРНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Кульпина Лариса Юрьевна
завкафедрой романо-германской
филологии и МКК (lkulpina@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Вопрос об отнесенности литературных произведений к той культуре, в которой они были созданы, об их универсальности, с одной стороны, и их некоей «закрепленности» в лингвокультурном социуме создателя, с другой, пронизывает всю историю литературы и определяет многочисленные смены парадигмы в теории литературы. Сегодня эта проблема обретает новое звучание в связи с процессами глобализации и межкультурного взаимодействия во всех сферах жизни, в т.ч. и в национальных культурах. Национальные культуры более не существуют изолированно друг от друга, как это было ранее (см. теорию раздельного существования национальных культур – «теорию контейнера» [7, S. 50]). Происходит гибридизация культур. Люди не замыкаются в рамках только своей национальной культуры, они переступают границы – географические, ментальные, культурные. Как результат современные национальные культуры больше не имеют форму гомогенности и сепаратности, они пронизывают друг друга, характеризуясь смешениями и взаимопроникновением [12, S. 22–27]. Данное явление принято обозначать термином «транскультурность».

В современных лингвокультурологических и литературоведческих исследованиях явление транскультурности рассматривается во взаимосвязи с понятиями «мультикультурность» / «поликультурность» / «многокультурие», «межкультурность». В ряде случаев эти понятия употребляются как синонимы. В. Вельш [12], М. Эпштейн [5], О.Г. Сидорова [4] подчеркивают необходимость разграничения данных концептов.

Межкультурность (=интеркультурность), как и оба других понятия, уходит от старого представления культуры как шара, она предполагает активный диалог между культурами. Л. Бределла рассматривает термин «межкультурность», опираясь на две концепции личности: согласно общественной концепции культура определяет личность. Личность есть продукт культуры, и она делает то, что предписывает ей культура. В рамках либеральной концепции личность сама определяет, в какой культуре жить [8, S. 15–33]. В обеих концепциях личность «путешествует» из одной культуры в другую, всякий раз «подстраиваясь» под культурные ценности выбранной культуры.

Мультикультурность подразумевает утверждение равнозначности, равноправия, самодостаточности культур, но не их взаимопроникновение. В понятии «мультикультурность/многокультурие» ведущим является принцип не

дифференциации, а интерференции, «рассеивания» символических значений одной культуры в поле других культур [5]. Для транскультурализма же характерно взаимодействие процессов дифференциации и конвенгерции, ибо транскультурные сети всегда имеют некоторые общие элементы, одновременно различаясь в других, отмечает В. Вельш [12, S. 347]. «Если «многокультурие» настаивает на принадлежности индивида к «своей» биологически предзаданной культуре («женской», «молодежной» и др.), то «транскультура» предполагает диффузию исходных культурных идентичностей по мере того, как индивиды пересекают границы разных культур и ассимилируются в них» [5].

Как мы видим, термины «транскультурность», «межкультурность», «мультикультурность», имея некие общие черты, все же манифестируют разные явления. Анализ работ по данной проблематике позволяет сделать вывод, что обязательным условием транскультурности является активное разнонаправленное взаимодействие разных культур. Она предполагает выход одной культуры из рамок своей индивидуальности, однородности, обязательную открытость и взаимную вовлеченность разных культур.

Литература – часть культуры, обладающая особыми свойствами. Неотъемлемые черты художественного произведения – это взаимосвязь и взаимодействие функциональности и реальности, непредсказуемость, разрушение условностей, многослойная детерминированность. Эти свойства литературных текстов чаще всего проявляют себя в процессе рецепции, когда адресат «оживляет» текст при чтении произведения. Особая предрасположенность литературы к перешагиванию за горизонт(ы), к открытию новых, иных жизненных миров создает литературный эффект отчуждения. Многозначность и многомерность способны породить обман в ожиданиях, а имманентное обращение литературы к эмоциональным, когнитивным, аффективным и фантазийным возможностям читателя умножают ее способность сделать чуждое близким и знакомым, требуя от читателя смены перспективы и одновременно облегчая эти смены перспектив. Литература как часть искусства – «один из немногих объектов познания, которые обеспечивают не растворение иного в собственном, но собственного в чужом и тем самым могут радикально изменить модус усвоения» [9, S. 195].

Такое понимание литературы в современном культурном многообразии предопределяет ее способность отражать феномены и процессы разных культур. В современной европейской филологии выделяют два вида литературы «на перекрестках культур»: межкультурная литература и транскультурная литература.

Межкультурная литература, согласно общепринятой концепции, из двух культурных идентичностей выделяет одну, тем самым давая читателю почувствовать их разграничение и чаще всего демонстрируя превосходство своей культуры над чужой [5; 11].

Изучение транскультурной литературы началось с осмысления англофонного и франкофонного исторического контекста гетерокультурных литературных феноменов. Дальнейшее развитие транскультурного подхода в ли-

тературоведении и герменевтике привело к смещению акцентов от (пост)колониального дискурса к новому осмыслению миграционных процессов в глобализирующемся мире. Сегодня термином «транскультурная литература» обозначается литература, созданная благодаря сенсительности авторов-мигрантов (прежде всего США и европейских стран), которая развивается у них как реакция на жизнь в другой культуре и как ее интерпретация. Разорванность авторского сознания, его объективная принадлежность к двум или более культурным традициям для многих писателей-мигрантов (афроамериканцев, турок, россиян в Германии и др.) становится ведущим творческим импульсом [4].

К транскультурной литературе Германии традиционно относят произведения писателей с инокультурными корнями (мигрантов, часто во втором и последующих поколениях) из Турции, Восточной Европы (Сербии, Хорватии, Болгарии, Чехии и др.) и, безусловно, России. Среди выходцев из России, творчество которых позиционируется как транскультурная литература и находит широкий отклик среди немецкоязычной читающей публики, следует назвать О. Грязнову, А. Кушнаркову, К. Поладян.

Катерина Поладян, писательница и актриса с русскими корнями, родилась в Москве в 1971 г., с восьми лет живет в Германии. Ее творчество (романы, эссе, театральные тексты) отмечено литературными премиями: литературная премия Академии искусств Берлина (2003 г.), премия Дома литературы Гамбурга (2008 г.), стипендии Альфреда Деблина и фонда Роберта Боша (2014 г.). В 2011 г. вышел ее дебютный роман „In einer Nacht, woanders“ /«Однажды ночью, где-то» [10], вариант перевода: «Ни тут, ни там. Где ты, Маша?»/ЛК. Героиня книги Маша почти забыла о своем детстве в России, но однажды телефонный звонок с родины вынуждает ее вернуться к прошлому: она должна продать дом бабушки, полный воспоминаний и секретов ее семьи. Маша очень нестандартно рассказывает о поездке в Подмоскovie, о памяти, о контрасте двух культур.

Культурно-психологическая полифония, свойственная транскультурной литературе, умножается в романе К. Поладян на мозаичность фрагментарности, присущую модернистским произведениям в технике «потока сознания», что еще более усложняет восприятие текста романа, где, по словам критиков, в «...напряженном головокружительном стаккато, в суггестивном презенсе главная героиня повествует о своем призрачном удручающем путешествии в русскую ночь и своем генезисе» (Франкфуртер Альгемайне Цайтунг) [10]. Экспрессивная перенапряженность романа представляет собой вызов читателю, заставляет искать причины и мотивы поступков Маши и ее близких. Как в любом романе модернизма, здесь важна не фабула, а развитие внутреннего мира героини, ее поиск себя, ее душевные метания, которые происходят в разных временных и пространственных плоскостях. Героиня легко перемещается из одного ареала в другой – как на временной, так и на пространственной оси координат. При этом большая часть действия происходит в фантазиях героини, собственно история Маши в презенсе зани-

мает мало места. Происходящее в настоящем, реальность переплетаются с прошлым. Это – принцип воспоминаний, который не следует никаким законам, отмечает автор.

То, что кажется (давно) знакомым, видится в новом свете: то глазами ребенка (прежде всего на уровне фантазий, иллюзий), то глазами взрослого. Откуда я родом, к какой среде я принадлежу, где родное, а где чужое – эти проблемы образуют калейдоскоп чувств, которые, переплетаясь и конфликтуя друг с другом, смешиваются в сознании героини и в тексте романа.

Если в первой части романа мы наблюдаем мотив путешествия сквозь пространство в «чужую галактику» (К. Поладян) и изоляцию героини на ее пути в свое прошлое, сосредоточение на деталях, то вторая часть «на чужой (знакомой из детства) планете» характеризуется нарастанием динамичности, взаимодействием с другими персонажами романа (Петром, «другом дома»; Матвеем, потенциальным покупателем дома; Мирой, подружкой из Берлина). Динамика в этой части текста создается за счет диалогичности, а также за счет реальности происходящего в «реальном времени». Хотя и здесь читатель постоянно оказывается перед необходимостью определить грани и переходы между «здесь и сейчас» (Быково в настоящем), «здесь тогда» (Быково в детских воспоминаниях героини), «там сейчас» (Берлин в настоящем), «там тогда» (Берлин в детских и юношеских воспоминаниях героини).

Как мы видим, приоритетными в романе являются проблемы «пограничного мышления», и задача транскультурной герменевтики – изучение текста на стыке новых форм культурной идентичности обретает конкретное звучание: «Своей книгой дебютантка родом из Москвы ярко и красочно тематизирует контраст двух культурных ареалов» (рецензия «Ди Вельт») [10].

Анализ текста романа К. Поладян позволил выявить ряд компонентов транскультурности и способы их языковой манифестации. Первым релевантным для данного текста признаком является автобиографичность и мемуарность, о чем свидетельствуют параллели между главной героиней романа Машей и автором романа Катериной Поладян:

- Место рождения: Быково (пригород Москвы).
- Отец – художник.
- Эмиграция в Германию с родителями в детском возрасте (в 8/10 лет).
- Сильная духом бабушка.
- Проблемы с языком после эмиграции у ребенка и у старшего поколения.

Однако во всех интервью автор подчеркивает, что на этом параллели заканчиваются, и собственно фабула – это выдуманная история, не имеющая к реальной жизни К. Поладян никакого отношения. Вместе с тем автор активно использует реалии и прецедентные имена советской и российской действительности, свои ассоциации с ними, требующие от читателя широких фоновых знаний. Приведем несколько примеров использования российских реалий – как современных, так и (в романе их больше) советского периода.

• *Es ist dunkel, und ich kann nur die Umrisse der Bäume erkennen. Tänzerinnen auf der Bühne des Bolschoitheaters.* Заметим, что при сравнении

деревьев в саду с балеринами Большого Театра автор использует не очень типичное (слитное) написание данной реалии.

- *Als wir im Westen ankamen, war es warm und Mittagszeit. Von meiner Großmutter war ich gewohnt, immer zur gleichen Zeit zu essen. Erst Suppe, dann Fleisch mit Kartoffeln, Kompott. Jeden Tag um Punkt halb eins.* В данном фрагменте читатель узнает стереотипное представление об обеде, всегда в одно и то же время: *Сначала суп, потом картошка с мясом, на третье – компот. Так бабушка приучила.* Во многих советских семьях это было действительно так.

В следующем фрагменте речь идет о великой советской фигуристке И. Родниной и ее (новом) партнере, которого никто не любил и «чье имя в доме произносить было нельзя»:

- *Es wird warm in der Küche, und ich kann einen Pullover ausziehen. Lebt die **Rodnina** eigentlich noch, frage ich.*

Die Rodnina? Wie kommst du denn auf die Rodnina? [...]

Den Partner der Rodnina, wie hieß der noch, den hat Tamara gehasst. Sein Name durfte in diesem Haus nicht erwähnt werden. Koch wäre der besser geworden, sagte sie immer.

Показательно, что по имени называются почти исключительно положительные герои советского времени (Ирина Роднина, Юрий Гагарин) либо обобщенные представители тех сфер жизни, где Советский Союз имел добрую репутацию (балерины, космонавты), и крайне редко – политические деятели (диалог Брежнева с Родниной).

При анализе наполненности текста символами, подчеркивающими культурную принадлежность главного героя (при этом имеются в виду символы как исконной культуры – культуры предков, так и приобретенной культуры), выяснилось, что данный рекуррентный признак транскультурной литературы эксплицируется в романе преимущественно через стереотипные номинации, напр., *Matroschka*. Причем автор сознательно использует искаженный вариант транслитерации, т.к. именно он является общепринятым в немецкоязычном лингвокультурном пространстве, и при выборе варианта автор учитывает целевую аудиторию.

Приведем еще один показательный фрагмент текста:

- *Занятия уже начались, и мы смогли незаметно проскользнуть в здание школы. В холле, который был гораздо больше, чем он казался снаружи, висел Дедушка Ленин и тепло улыбался детям сверху. Его глаза добродушно блестели, и я представляла себе, как какой-нибудь ребенок регулярно подравнивал ножницами его остроконечную бородку. Остриженные волосы бородки закапывали в школьном дворе. Там, где сегодня, возможно, вырос малиновый куст или стоит мусорный контейнер. Это Маша Филипповна, сказала учительница в первый школьный день в классе и всучила мне, как и другим детям, красную гвоздику. Мне пришлось выйти перед всем классом и поклониться. Так низко, что мои ленты в волосах коснулись колен. Много раз я репетировала этот поклон на чердаке и*

потом демонстрировала бабушке. Достоинства, большие достоинства, Маша (перевод студентов ФФПиМКК ДВГГУ).

Данный фрагмент текста, с нашей точки зрения, показывает не только исторические реалии (*Дедушка Ленин*), но и иную, не привычную для россиян поколения К. Поладян, культурную перспективу первого дня занятий в школе. В дискуссиях с автором К. Поладян отмечала, что она именно так запомнила свой первый день в школе, хотя для большинства россиян такой сценарий кажется нетипичным.

Второй аспект, который необходимо выделить в приведенном фрагменте – это гротесковость юмора, характерного для романа. Фантазии Маши по поводу бородки В.И. Ленина достигают апогея в антитезе «малиновый куст» vs. «мусорный контейнер», связанной с именем Ленина.

Наконец, имя героини, *Маша Филипповна*, свидетельствует о своеобразном видении автором российской действительности, которую она лишь смутно помнит по детским воспоминаниям. И это – яркий пример транскультурности, когда автор является билингвом, т.к. он владеет первым языком, «языком предков» и вторым приобретенным языком («приемным языком», «языком-мачехой» (термин Дж. Скиннера цит. По: [4]). Но выбирает он язык, на котором будет написано произведение, по следующим принципам: язык, которым автор владеет лучше; главную роль играет целевая аудитория произведения (немецкий язык – для немцев, русский язык – для русских и т.д.). К. Поладян выросла в Германии и признается, что владеет немецким гораздо лучше, чем русским. *Маша Филипповна* – это не типичное для русского ребенка обращение, по признанию самой писательницы, с одной стороны, дань уважения и интертекстуальная отсылка к произведению Ф.М. Достоевского (ср. *Настасья Филипповна*). Вместе с тем писательница до своего литературного турне «От Тихого океана до Байкала» 2014 г. искренне полагала, что с первого класса к детям уважительно официально обращаются по имени-отчеству. И это еще один параметр, характеризующий транскультурную литературу со своеобразной гибридизацией культурных понятий и концептов.

Немецкая культура представлена в романе эпизодично, немецкий читатель, скорее всего, не обратит внимания на некоторые моменты, т.к. для него они являются привычными (тип школы, вид портфеля/ранца, система поступления в вуз, вызов неотложки, общественный транспорт, найм жилья и др.). Для российского читателя эти реалии требуют некоторых пояснений.

Наконец, важнейшим параметром любого произведения транскультурной литературы является культурная самоидентификация. Основным здесь является вопрос: К какой же культуре относится главный герой? Где его Родина?

• *Unter Russen, denke ich. Was wäre aus mir geworden, wenn meine Eltern mich in Bykovo gelassen hätten?* В этом, как и во многих других местах, героиня размышляет о собственной культурной идентичности.

Маша проявляет неуверенность и в общении со своими учениками, дети поколения «мульти-культи» дерзят ей, указывая: «Каждый должен знать,

откуда он родом!». И она осознает свою беспомощность: *«И я поняла, что снова все сделала не так»*. Книга не дает однозначного ответа на вопрос отнесенности главной героини к определенному этносу и культуре в современном мире, что является еще одним признаком транскультурной литературы.

Итак, в мультиязыковой поликультурной среде происходит трансформация культурно-языковой картины мира. Ее фрагментарность детерминирует фрагментарность мышления, нервозность и разорванность личности, относящей себя к нескольким культурам. Воспоминания и сиюминутные впечатления писателя становятся основой и лейтмотивом его произведения. Благодаря этому текст обретает определенную многоуровневую пространственную структуру смыслов, появляющихся в тот момент, когда читатель улавливает имплицитную связь между разноместными фрагментами текста, тематизирующими ценности и концепты взаимодействующих и взаимопроникающих культур, к которым относит себя автор.

Библиографический список

1. Вайтман, С.Г. Метаморфозы художественной мысли XX века / С.Г. Вайтман // *Континент*. – 2001. – № 2 (108). – С. 354–356.
2. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / П.А. Николаев, М.В. Строганов (ред.). – М.: Росмэн, 2006. – 984 с.
3. Оттенс, Г.В. [Электронный ресурс]: «Поток сознания» как повествовательная техника художественного модернистского произведения / Г.В. Оттенс – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/potok-soznaniya-kak-povestvovatel'naya-tehnika-hudozhestvennogo-modernistskogo-proizvedeniya>
4. Сидорова, О.Г. [Электронный ресурс]: Феномен транскulturации в современной литературе США / О.Г. Сидорова. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/107/PL_2012_1_33.pdf
5. Эпштейн, М. [Электронный ресурс]: Транскulturа / Т. Артемьева, И. Смирнов, Э. Тропп, Г. Тульчинский, М. Эпштейн // Проектный философский словарь. – 2002. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/951/word>
6. Antor, H. From Postcolonialism and Interculturalism to the Ethics of Transculturalism / H. Antor et.al. (Hrsg.) // *From Interculturalism to Transculturalism*. – Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2010. – S.1–15.
7. Beck, U. Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Edition Zweite Moderne / U. Beck. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1998. – 270 s.
8. Bredella, L. How to Conceive of Intercultural Understanding Considering the Tensions between the Liberal and the Communal Concept of the Self? / H. Antor et.al. (Hrsg.) // *From Interculturalism to Transculturalism*. – Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2010. – S. 15–39.
9. Iljassova-Morger, O. Von der interkulturellen zur transkulturellen literarischen Hermeneutik / O. Iljassova-Morger. – Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. – 253 s.

10. Poladjan, K. In einer Nacht. Woanders / K. Poladjan. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 2013. – 174 s.
11. SakhaLife. Массовый прорыв маргиналов. 24.11.2013. – URL: <http://sakhalive.ru/node/8236/>
12. Welsch, W. Was ist eigentlich Transkulturalität? / D. Kimmich// Kulturen Bewegung. – Bielefeld, 2012. – S. 25–41.

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ

Снежкова Ирина Анатольевна
доцент кафедры романо-германской филологии и МКК
(irina6767@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Вопросы словообразования, его типов, словообразовательных моделей, специфики функционирования в тексте подробно рассмотрены и изучены в работах многих известных отечественных и зарубежных лингвистов. Однако в последнее время появляются исследования, позволяющие взглянуть по-новому на некоторые уже устоявшиеся, традиционно освещаемые проблемы и явления словообразования. К ним принадлежит, например, фразовое словообразование. В современном немецком языке прессы прослеживается тенденция к активному употреблению таких продуктов словообразования, что может быть обусловлено, с одной стороны, влиянием английского языка, а с другой – тенденцией к языковой экономии и необходимостью предоставления информации в краткой, но содержательной форме, экспрессивностью этих конструкций, а также целым рядом стилистически обусловленных факторов.

Изучение данной тенденции носит актуальный характер еще и потому, что фразовому словообразованию и его функционированию в тексте посвящено не так много работ.

Под фразовым словообразованием понимают образование новых слов от фраз. В этом случае в качестве производящей базы выступает фраза, т.е. отрезок речевой цепи, несколько связанных слов, выражающих некоторый смысл, словосочетания или предложения. Продукты фразового словообразования представляют собой, таким образом, синтаксически распространенные многокомпонентные образования, например: *das Geld-nach-Brüssel-schicken-und-zurückholen-System*.

В своей работе „Moderne deutsche Wortbildung. Phrasale Wortbildung im Deutschen: Linguistische Untersuchung und sprachdidaktische Behandlung“ Б. Лавренц подразделяет фразовое словообразование на несколько типов:

- 1) фразовое словосложение;

- 2) фразовая деривация/словопроизводство;
- 3) фразовая конверсия [5, с. 1].

1. **Фразовое словосложение** (die Phrasenkomposition) является одной из продуктивных моделей словообразования и представляет собой способ словообразования, при котором происходит объединение фразового компонента и полнозначного слова, чаще существительного, в цельнооформленный комплекс. В качестве фразового компонента могут выступать:

- фразы с компонентом-существительным (Nominalphrasen): ein *Obere-Mittelklasse-Wagen*, die *Gewissen-der-Nation-Literature*,
- фразы с компонентом-прилагательным (Adjektivphrasen), с компонентом, показывающим степень (Degreephrasen): die *Nahtlos-braun-Badebekleidung*, ein *Ganz-frisch-Garantie-Siegel*; Ersatz-Großer-Bruder Simons', *Schwerer-als-Luft-Flugobjekte*,
- фразы с компонентом-предлогом (Präpositionalphrasen): ein *Im-Ohr-Gerät*, eine *Ohne-mich-Bewegung*,
- фразы с компонентом-наречием (Adverbialphrasen): die *Zurück-zur-Natur-Bewegung*, seine *Immer-wieder-Freundin*,
- фразы с компонентом-глаголом (Verbalphrasen): *In-Kontakt-bleiben-Geschenke*, *Zu-spät-komm-Geschichten*,
- фразы с компонентом-предложением (Zwischensätze): das *Es-hat-ja-doch-keinen-Zweck-mehr-Gefühl*, das *Umarmt-euch-Rezept*.

2. **Фразовая деривация** (die Phrasenderivation) заключается в том, что фраза может выступать не только как определяющий компонент, но и как основа для присоединения аффиксов, например, суффиксов –ung, -er, -ei, -heit, -keit, -ist и др.: eine *Kinder-über-Mittag-Betreuung*, die *Ausschließlich-auf-Sprache-Angewiesenheit* des Schreibens, eine *Mehr-als-Zweitstelligkeit* von Konjunktionen, *Kleine-Leute-Vergötterei*, ein *Letzteminutist*, ein *Goldene-Eier-Leger*. Достаточно редко фразы могут выступать в качестве основы для образования прилагательных, например, eine *Merlin-im-Wald-von-brociliandehafte* Haltung. Традиционно данные примеры в немецкой лингвистике относятся к сращениям, но Б. Лавренц рассматривает их в качестве примеров фразовой деривации.

Продукты фразовой деривации могут образовываться также при помощи полусуффиксов, например, -mäßig, -haltig, -artig или –weise, которые присоединяются к номинальным фразам, образуя прилагательные, например, *kleineleutemäßig*, *Ruhe-vor-dem-Sturm-artig*, *dreistückweise*.

3. Продукты **фразовой конверсии** (Phrasenkonversion) рассматриваются в общем как прямая/непосредственная перекатегоризация одной из лексических категорий. Здесь речь идет о производных без наглядной образующей морфемы, содержащих в своем составе отрезок речевой цепи: синтаксическую структуру или целое предложение. Таким образом, производящей базой продуктов фразовой конверсии является фраза. Артикль, стоящий перед продуктом фразовой конверсии, указывает на принадлежность к существитель-

ному, например, *eine breite Gefühlswoge des nationalen Wir-sind-wieder-Wer*; Tempus ist das Präsens, weil es hier [...] *das Zu-jeder-Zeit* ausdrückt; vor *einem Wir-machen-alles-im-Gleichschritt* gruselt es mich и т.д. Так происходит переход от фразы к существительному. Лексикализованные продукты фразовой конверсии содержат исключительно предложения в форме повелительного наклонения, которые перешли в класс существительного, а также предложения с исчезнувшим подлежащим в форме первого лица единственного числа, которые традиционно в словообразовании относятся к сдвигам (z.B.: *ein Springinsfeld, ein Stelldichein, ein Guckindiewelt* и др.). Но в отличие от сдвигов, большинство примеров фразовой конверсии не занесены в словарь и являются окказиональными.

Кроме того, к специфическим особенностям фразового словообразования относятся следующие:

- **правило замещения**

В продуктах фразового словообразования вместе с правилом расширения действует правило замещения, при котором фраза, употребленная в предтексте, замещается далее в тексте продуктом фразового словообразования. Данное правило замещения наиболее ярко проявляется на примере конверсии: **XP** → **N** (где X – количество компонентов, P – Phrase, N – Nomen), т.е. любая фраза **XP** переходит в класс существительного **N**. Например:

a. *Lauter schöne Märchenorte für die entwirklichte Frau: der Felsen der Lorely oder das Von-hinter-den-sieben-Bergen-komm-ich-Her des Schneewitchens.*

Фраза *das Von-hinter-den-sieben-Bergen-komm-ich-Her* переходит в класс существительного, на что указывает артикль *das*.

b. *aus dem Rahmen des totalen Seid-nett-zueinander fallen.*

Фраза *Seid-nett-zueinander* является существительным, на что указывает артикль *das*.

- **обозначение рода и множественного числа**

У всех продуктов фразового словообразования род определяется по последнему компоненту. Например: *die absolute-Stil-Ikone, der neuste James-Bond-Darsteller*. Продукты фразовой конверсии с составляющим компонентом предложением или наречием являются среднего рода и могут быть расширены, как и все существительные при помощи определения, также к концу фразы может добавляться окончание –s, указывающее на родительный падеж:

a) *eine breite Woge des nationalen Wir-sind-wieder-Wers;*

b) *die Phase des Zurück-in-den-Schoßes;*

c) *die Phase des Zurücks-in-den-Schoß.*

Обозначение множественного числа возможно при помощи окончаний -e, -s и -se, например:

a) *Ihre Derzufallwollteessohabens;*

b) *Taugenichtse und Nichtmehrarbeitenkönnense.*

- **«Анафорический остров»**

К особенностям фразового словообразования Б. Лавренц относит так называемый «анафорический остров» (*anaphorische Insel*), т.е. это результат

употребленных ранее слов или целой фразы (в предтексте), впоследствии являющихся продуктами фразового словообразования и рассматривающимися как единое целое, как «анафорический остров». Например:

a. Es ist schon *die Zeit für das Eis zu essen*.... Das ist ihm zur Gewohnheit geworden um 16 Uhr **die Eis-essen-Zeit** zu haben...

Наш материал показал, однако, что продукты фразового словообразования могут выступать и в качестве «катафорического острова», когда употребленный в тексте продукт фразового словообразования распадается в послетексте на свои отдельные компоненты. Например:

b. Na klar, sagt der **Alles-Erzähler**. Und *erzählt* seinem Partner – einfach *alles*.

- **Лексическая целостность**

Продукты фразового словообразования воспринимаются как единое неразрывное целое, и поэтому ни один синтаксический процесс не может относиться только к отдельным частям слов.

- **Морфологическая целостность**

Составные части продуктов фразового словообразования не должны быть разделены при помощи вставок или свободной аппозиции (например: *der Graue-Schläfen-sie-sollen-angeblich-ein-Merkmal-für-Lebenserfahrung-sein-Effekt*, *der Rote-Augen-die-bei-einigen-Fotoaufnahmen-unangenehm-auffallen-Effekt*).

Для большинства продуктов фразовой конверсии, таким образом, характерна многокомпонентная наполняемость, что, конечно, усложняет их восприятие на слух, но в письменной речи позволяет достичь максимума коммуникативного эффекта при минимуме языковой репрезентации, что делает их очень ценными для языка прессы.

Анализ функционирования продуктов фразового словообразования в текстах немецких журналов «Шпигель» и «Неон» выявил их богатый потенциал.

Любая словообразовательная конструкция является в первую очередь номинативной единицей. Специфика словообразования, а значит и продуктов фразового словообразования, заключается в том, что оно рождается регулярным способом создания новых слов и значений [2, с. 336]. Поэтому под номинативной функцией словообразовательных конструкций понимается и «номинативная деривация», функция создания нового (и не нового) слова, переименования [3, с. 32–33].

В журнальных статьях «Шпигель» и «Неон» продукты фразового словообразования использовались для создания нового, более точного и рационального наименования. Например:

a) das *Pizzaessen* beim Eck-Italiener *am Donnerstag*...Und er ist wütend und verletzt, wenn er merkt, dass der Partner nicht zugehört hat; dass der andere einfach so den **Pizza-essen-Donnerstag** sausen lässt...

b) Zumindest im Namen des Ministeriums, das sich für seine Bilange einsetzen soll: Es hieß „*Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und*

Landwirtschaft“. Im **Bundesministerium-für-Verbraucherschutz-Ernährung-und-Landwirtschaft** ist er jedoch an die letzte Stelle gerutscht, und das nicht nur im Namen...

c) Ingo Notthoff entdeckt in den wohlmeinenden Plänen **einen Rückschlag-für-Internet-Nutzer-und-die-Online-Wirtschaft**. Er ist damit nicht allein: Wenn eine EU-Richtlinie die *Nutzung* europäischer *Web-Seiten* verkomplizieren würde, liefe das auf eine verordnete Wettbewerbsverzerrung hinaus...

Создание новых наименований с помощью продуктов фразового словообразования вызвано потребностью в заполнении «лексической ниши» в данном контексте и в данной ситуации. Кроме того, примеры отдельных слов, вмещающих в себя значения целых словосочетаний, иллюстрируют способность продуктов фразового словообразования не только создавать новое наименование, но и более рациональный вариант уже сказанного, более метко, точно и сжато характеризовать явления, что играет огромную роль для публицистических текстов, в которых важно при как можно меньшем объеме текста передать как можно больше информации.

Большинство продуктов фразового словообразования обладают потенциальной соотнесенностью с исходной конструкцией. Потенциальную соотнесенность мы можем наблюдать на примерах продуктов фразовой конверсии, употребленных без пред- или послетекста, т.е. без анафорической или катафорической ссылки. Например:

- a) Versöhnung-mit-Birgit-trotz-Internet-Flirt;
- b) Junger-Aussehen-Tricks;
- c) Hinterfragung-von-Ursula-von-der-Leyens-abstrusen-Internet-Sperr-Plänen;
- d) Würde-Bewahren-Plan;
- e) Wir-sehen-uns-jeden-Tag-Partnerschaften;
- f) beim Nase-popel-unter-den-Schreibtisch-Schmierem.

Данные примеры указывают на способность производных выступать альтернативными или параллельными вариантами к синтаксическим конструкциям разной сложности и протяженности, заменять их, выступать в качестве их аналога. Например, фразовая словообразовательная конструкция в примере **a**, возможно, заменяет синтаксическую конструкцию, такую как: *Er hat Versöhnung mit Birgit trotz Internet Flirt gewählt / Er hat Versöhnung mit Birgit dem Internet Flirt vorgezogen*; или пример **b**: *Jünger-Aussehen-Tricks* → *Tricks, die jünger aussehen helfen*; в примере **e** производное может выступать в качестве аналога к фразе: *Wir-sehen-uns-jeden-Tag-Partnerschaften* → *Partnerschaften, wenn wir uns jeden Tag sehen*.

Таким образом, данные словообразовательные конструкции активно участвуют в создании вариантов уже сказанного, в вариации идентичного, внося разнообразие в высказывание, и имеют как актуальную, так и потенциальную соотнесенность с исходным вариантом.

Заместительная функция здесь тесно связана с компрессивной функцией. Употребление продуктов фразового словообразования в журнальных статьях позволяет несколько упростить синтаксис и передать объемную информацию в сжатой форме, что особенно важно для достижения максимума коммуникативного эффекта при минимуме языковой репрезентации в языке прессы. Продукты фразового словообразования являются продуктивным средством механизма сжатия текста, т.к. в процессе универбации (свертки выражения) они обладают синтаксической компактностью, обеспечивающей экономию места в тексте, в сжатом виде сохраняя смысл исходного выражения. Продукты фразового словообразования принимают активное участие в организации линейной и семантической компрессии, обеспечивающей создание экспрессивных, броских, привлекающих внимание наименований.

Любой текст не мыслим без связности. Организация связности текста обеспечивается посредством полной или частичной рекуррентности. Продукты фразового словообразования, выступая в качестве «анафорического» и «катафорического острова», обеспечивают организацию структурной и смысловой связности, а также коммуникативное развитие темы всего произведения.

Например:

Zumindest im Namen des Ministeriums, das sich für seine Bilanz einsetzen soll: *Es hieß „Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft“*. Im **Bundesministerium-für-Verbraucherschutz-Ernährung-und-Landwirtschaft** ist er jedoch an die letzte Stelle gerutscht, und das nicht nur im Namen...

Любой текст может называться тематически организованным в том случае, когда он является смысловым единством, называет определенную тему. «Тематичность» является внутренним свойством текста и может создаваться как с помощью внеязыковых факторов, так и с помощью средств языка – «слов- или предложений-тем» [6, с. 50], обладающих когнитивной функцией содействия правильной макроинтерпретации текста.

Продукты фразового словообразования могут выступать в качестве конструкций, на которых основываются темы публицистических статей. Большинство примеров фразового словообразования объединены под темой «Экономика, экономические отношения».

Например:

a. Zumindest im Namen des Ministeriums, das sich für seine Bilanz einsetzen soll: *Es hieß „Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft“*. Im **Bundesministerium-für-Verbraucherschutz-Ernährung-und-Landwirtschaft** ist er jedoch an die letzte Stelle gerutscht, und das nicht nur im Namen...

b. Ingo Notthoff entdeckt in den wohlmeinenden Plänen **einen Rückschlag-für-Internet-Nutzer-und-die-Online-Wirtschaft**. Er ist damit nicht allein:

Wenn eine EU-Richtlinie die *Nutzung* europäischer *Web-Seiten* verkomplizieren würde, liefe das auf eine verordnete Wettbewerbsverzerrung hinaus и др.

Во всех проанализированных примерах мы наблюдаем, как при помощи продуктов фразового словообразования происходит раскрытие содержания, детализация, конкретизация, объяснение понятий, образующих основное содержание высказывания, тем самым усиливая значение темы.

По мнению В.Н. Виноградовой [1, с. 3], средствами словообразования можно выразить два вида стилистической окраски языковых явлений: собственно эмоциональную, т.е. выражение субъективной оценки, и социальную, т.е. способность экспрессивных фактов вызывать представление о той или иной «среде» или обстановке, обстоятельствах, где они употребляются наиболее естественно и часто.

Для продуктов фразового словообразования наибольшая стилистическая ценность состоит в первую очередь в экспрессивности внешней формы, которая достигается за счет необычного внешнего вида, объемного содержания и многокомпонентной структуры.

Не только громоздкость конструкций привлекают внимание читателя, но и сгущение и концентрация информации и способность к вариативности выражений. Например:

*Deutschland und die anderen Nettozahler überwiesen nur noch die Summe in die EU-Kasse , die sich ergibt, wenn man von dem, was heute nach Brüssel geht, das abzieht, was aus Brüssel zurückkommt – ihre „Nettobetrage“. Jetzt versucht die CDU eine Mehrheit in der Partei und dann in der großen Koalition zu finden, um dieses **Geld-nach-Brüssel-schicken-und-zurückholen-System** endlich abzuschaffen.*

Таким образом, продукты фразового словообразования обладают контекстуальной стилистической значимостью, т.к. их потенциал роявляется именно в тексте, а также коммуникативной стилистической значимостью, поскольку цель автора может состоять в том, чтобы привлечь взгляд читателя к таким броским обозначениям предметов и явлений, которые играют большую роль в понимании замысла текста. В таких специально созданных словообразовательных конструкциях в сконцентрированном виде передается законченная мысль. Их экспрессивность обусловлена также необычной формой, которая привлекает внимание читателя и служит наглядности и интенсификации обозначаемого явления.

Итак, явление фразового словообразования является сложным и неоднозначным, но вместе с тем интересным для исследования, поскольку отражает живые процессы функционирования современного языка.

Библиографический список

1. Виноградова, В.Н. Стилистический аспект русского словообразования в немецком языке / В.Н. Виноградова; М-во образования, Московский педагогический университет. – М.: Высшая школа, 1984. – 184 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Резанова, З.И. Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя / З.И. Резанова. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1996. – 219 с.
4. Снежкова, И.А. Функции словообразовательных конструкций в художественном тексте (на материале новеллы Т. Манна «Марио и волшебник»): дис. ... канд. филол. наук: 10.0204 / И.А. Снежкова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Хабар. гос. пед. ун-т. – Хабаровск, 2000. – 216 с. – Библиогр.: с.193–212.
5. Lawrenz, B. Moderne deutsche Wortbildung // Phrasale Wortbildung im Deutschen: Linguistische Untersuchung und sprachdidaktische Behandlung / B. Lawrenz. – Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2006. – 265 S.
6. Dijk, T.A. van. Aspekte einer Textgrammatik // W. Dressler (Hrsg.). Textlinguistik. – Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft, 1978. – S. 269–299.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ВО ФРАНЦУЗСКИХ МУЖСКИХ ЖУРНАЛАХ

Смирнова Вера Анатольевна
декан факультета филологии, переводоведения
и межкультурной коммуникации
(smirnova-vera@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Для современных лингвистических гендерных исследований характерен междисциплинарный подход, феномен «пола» изучается с опорой на данные философии, роявляя, социологии, психологии и ряда других наук о человеке. Такой подход позволил определить гендер как социокультурный конструкт, связанный с формированием определенных качеств и модели поведения индивида на основе его биологического пола [2].

Гендер – это продукт социальных отношений и культурной традиции, отражение в языке культурных и социальных стереотипов поло-ролевой дифференциации. Он не является чисто лингвистической категорией, однако, язык и речь могут быть проанализированы с точки зрения отражения в них гендерных отношений, путем выявления в них гендерных стереотипов, зафиксированных в сознании носителей языка [3; 4].

Результаты лингвистических исследований являются одним из основных источников информации о характере и динамике конструирования

гендера, о гендерных нормах, мужественности и женственности, о влиянии гендерной идентичности на усвоение языка и ее связи с определенными тематическими областями или фрагментами языковой картины мира.

Одним из направлений лингвистической гендерологии является исследование *маскулинности/феминности (фемининности), или мужественности/женственности*. В объем значения пары включаются стереотипные представления о телесных признаках, поведенческих и психических чертах, качествах и свойствах личности, присущих мужчинам и женщинам; идеальном образе мужчины и женщины. Данные гендерные стереотипы формировались веками и до сих пор распространяются на всех представителей обоих полов. Роль гендерных стереотипов заключается в формировании и сохранении идентичности личности.

Большую роль в формировании гендерных стереотипов играют СМИ, так как они являются наиболее эффективным средством формирования и тиражирования гендерных моделей. Они поставляют нормативные гендерные образцы, которые затем получают распространение и воспроизводятся индивидами в повседневной жизни [5].

Особая роль в этом плане принадлежит гендерно-ориентированным иллюстрированным, или «глянцевым» журналам, материалы которых затрагивают все сферы мужской/женской жизни: профессиональную карьеру, сексуальные взаимоотношения, моду, путешествия и пр. В качестве целевой аудитории «глянцевых» журналов выступают представители одного пола: мужского или женского.

Е.А. Ангелова подчеркивает, что «глянцевый журнал» рассчитан на определенную читательскую аудиторию, служит выработке у читателя специфического стиля жизни, фокусируясь на достижении успеха в различных сферах деятельности, на красоте и гендерных коммуникациях. Журнальные статьи и красочные иллюстрации учат читателя жить в современном мире [1]. Несмотря на то, что целевая аудитория глянцевых журналов – это, как правило, обеспеченные люди, читают глянцевые журналы многие. Причина в том, что красиво жить хотят все, а самый дешевый способ приобщиться к красоте – купить в ближайшем киоске свежий номер глянцевого журнала и утонуть в обилии доступных по содержанию статей, тестов, красивых фотографий и вездесущей рекламы.

Сегодня во Франции, как и во всем мире, издается и распространяется большое количество журналов, предназначенных для мужчин. К самым популярным относятся *GQ, FHM, Entrevue, Men's health, Esquire, Union*. Все они транслируют читателю образ «настоящего» мужчины.

Исследование публикаций мужских журналов позволило выявить гендерные стереотипы, транслирующие образ идеального мужчины. Это комплекс представлений о внешности, личностных качествах и поведенческих моделях мужчин, а также специфике их социальных ролей. Гендерные стереотипы показывают, каким должен и каким не должен быть настоящий мужчина.

Остановимся на стереотипных представлениях о внешности идеального мужчины. Вопреки расхожему представлению о том, что внешний вид не самое главное в мужчине, гляцевые журналы активно поддерживают гендерный стереотип «**Настоящий мужчина должен иметь безупречный внешний вид**» и создают в деталях имидж успешного мужчины. Для этого используются лексические средства соответствующих тематических групп.

Анализ языкового материала позволил выявить следующие слагаемые эталонного **внешнего облика современного мужчины**: идеальная кожа, волосы, тело, одежда.

Идеальная кожа описывается:

атрибутивными словосочетаниями с прилагательными, характеризующими состояние кожи: *parfaite, bonne, neuve, soignée, propre, douce, rayonnante, saine, humectée, idéale*;

глагольными словосочетаниями, которые передают советы по правильному уходу за кожей: *s'occuper de leur peau, humecter la peau, calmer les irritations et rendre votre peau toute douce, apaiser les tiraillements de la peau*, например:

5 conseils pour une peau parfaite :

Les Français sont de plus en plus nombreux à vouloir s'occuper de leur peau. (MensHealth 2013)

В журналах подчеркивается, что в наше время мужчины, несмотря ни на что, не должны впасть в депрессию и должны сохранять улыбку и хороший цвет лица:

Open-space, travail, grisaille... les vacances sont loin. Mais pour ne pas céder à la morosité ambiante ou simplement tomber en dépression, GQ s'improvise coach de survie. Soit 20 conseils beauté, pour garder le sourire et avoir bon teint. (GQ 2013)

Реклама косметических средств также внушает мысль о том, что нежная кожа – неперемный атрибут внешности любого джентльмена:

Tout gentleman se doit avoir la peau douce. *La crème apaise les tiraillements de la peau et ne colle pas, appréciable quand on doit s'habiller vite*. (GQ 2011)

Ухоженные волосы – еще один отличительный признак настоящего мужчины. Состояние волос описывается существительными, обозначающими объем, форму, движение волос : *des cheveux, une crinière, le volume, la boucle, les mouvements, sa chevelure* ; а также прилагательными, подчеркивающими идеальное состояние волос : *parfaitement brushée et brillante, sains, soignés, parfaitement dressés, épais*.

Например:

Cet homme est parfait. Sa chevelure : une crinière épaisse, parfaitement brushée et brillante. (GQ 2013)

Одобрительное отношение общества к мужчинам, ухаживающим за волосами, передано при помощи выражений *l'homme mérite notre admiration, bravo, le jury vous encourage*, например:

C'est dire si l'homme mérite notre admiration. Il y a du volume, de la boucle des mouvements improbables de ses cheveux ... Bravo. (GQ 2013)

Avez-vous déjà vu meilleure réalisation dans une coupe à la brosse ? Pas depuis les années 1980 en tout cas. L'exécution est impeccable, avec des cheveux parfaitement dressés et enrobés de gel. Le jury vous encourage à continuer dans cette voie, mais vous met en garde face à votre calvitie naissante. (Men's health 2013)

Данные примеры внушают читателю мысль, что роскошная шевелюра – составляющая образа идеального мужчины, а стать ее обладателем можно благодаря использованию различных косметических средств и посещению парикмахера.

Еще один стереотип, касающийся внешности успешного мужчины: «Ухоженные руки и ноги – визитная карточка мужчины».

Для описания этого аспекта образа идеального мужчины используется тематическая лексика:

-прилагательные, характеризующие состояние рук и ног:

soigné, beau/belle, doux/douce, hydratée, «happy» ;

-специальные клишированные выражения, характеризующие уход за руками и ногами:

de belles mains est votre carte de visite ;

vos pieds acquerront l'aspect soigné ;

c'est le geste indispensable pour des mains douces et hydratées ;

soignez vos ongles de pied ;

pour une meilleure respiration de vos pieds ;

pour soigner le « pied d'athlète ».

Например:

Les mains et les pieds sont aussi importants que le visage ou les cheveux. Des pieds mal entretenus, des mains rugueuses et c'est le dégoût assuré. Pour ne plus faire fuir les demoiselles, GQ vous donne les conseils de base à respecter. (GQ 2011)

Следующая составляющая образа настоящего мужчины – **идеальное телосложение**. Авторы в своих статьях активно используют выражения со словами *muscles, forme, corps*:

-nourrir les muscles, développer les muscles, rester en forme, être stylé sur la plage, réveiller son corps d'athlète, augmenter la masse musculaire, renforcer les muscles profonds, être au maximum de sa forme, se débarrasser de son ventre.

Так, различные журналы дают мужчинам следующие советы по формированию своего тела:

Les hommes doivent nourrir leurs muscles, développer leurs muscles. (Men's Health 2013)

Musclez-vous pour attirer l'attention et rester en forme.

Pour ne pas afficher la bouée cet été et être stylé sur la plage, GQ vous livre sa règle d'or. A suivre à la lettre pour réveiller votre corps d'athlète. (GQ 2013).

Pour venir à une bonne forme, il faut faire systématiquement des exercices et marcher à la salle du sport (Men's Health 2013).

Les exercices qui améliorent votre détente verticale vous rendront service dans bien des sports, mais ce n'est pas la seule raison de les faire : ils augmentent aussi votre masse musculaire. (Men's Health 2013).

Перечисленные примеры отражают стереотипное представление о том, что спорт занимает важное место в жизни каждого мужчины. Читателю внушают, что настоящий мужчина должен ходить в спортзал, выполнять различные упражнения, чтобы быть в форме и добиться идеального спортивного телосложения.

Еще одно стереотипное представление – «**Правильное питание** – необходимая составляющая образа жизни настоящего мужчины». Здоровое питание влияет на состояние кожи, волос, а также на телосложение мужчины.

В статьях, содержащих информацию о питании мужчины, можно отметить частое использование лексики, обозначающей продукты питания, различные питательные вещества и витамины:

- biscotos, protéines, acides aminés, cellules, collagène, haricots rouges, cottage cheese, volailles, source de vitamine K u m.д.

Рассмотрим некоторые примеры, взятые из различных статей в рубрике Nutrition:

Renforcement musculaire grâce à la viande ! Trois recettes express pour booster les biscotos.

Plus de viande, plus de muscle. Sans protéines, vous n'êtes rien. Les protéines fournissent les acides aminés (qui construisent votre corps) et produisent ainsi les cellules.

Le collagène, une protéine de la peau qui vous aide à rester jeune, et Le collagène, qui assure la fermeté de la couche supérieure de la peau, se synthétisent à partir de ce que vous mangez.

В статьях о питании отмечается, что правильное питание помогает сохранить обязательные атрибуты образа идеального мужчины: молодость, светлый ум, хорошее здоровье.

Хорошая и дорогая одежда также является необходимым атрибутом настоящего мужчины. Именно поэтому мужчины стараются покупать брендовые и дорогие вещи, которые указывают на их положение в обществе и выделяют их на фоне других мужчин.

В ходе анализа были выявлены следующие лексические единицы тематической группы «модная одежда»:

-словосочетания, характеризующие стиль, качество и стоимость одежды: *un bon costume, le costume de luxe, une chère image, le costume de la bonne qualité, un symbole d'excellence, de performance, de prestige;*

-словосочетания, обозначающие значимость качественных и дорогих вещей для создания идеального образа мужчины:

-avoir un grand succès chez les femmes ; trahir la solidité et la belle stature ; faire l'image finie u др.

Например :

Les montres Rolex sont un symbole d'excellence, de performance, de prestige et d'innovation.

Vous pouvez également jouer sur les textures pour rester confortable tout en ayant l'air classe. Les filles adorent çà. Vous devrez également vous assurer que l'ensemble taille à la perfection.

Men's Health vous donne toutes les clés en matière de style, pour provoquer votre apparence et plaire encore plus facilement et naturellement. (Men's Health 2015)

В данных примерах автор подчеркивает, что дорогой костюм и дорогие аксессуары делают образ идеального мужчины законченным, демонстрируют его статус в обществе и привлекают внимание женщин.

Необходимым дополнением к образу идеального мужчины является мужской парфюм.

Настоящий парфюм – заключительный штрих в стереотипном образе идеального мужчины.

Распространение мужской парфюмерии связано с возросшим интересом мужчин к своему внешнему виду и стилю, и с более свободными взглядами на то, что подобает, а что не подобает делать (носить, и т.п.) современному мужчине.

Авторы рекламы мужской парфюмерии уверяют читательскую аудиторию, что ароматы способны подчеркивать истинно мужские качества: мужественность, силу и уверенность в себе. Внушается мысль о том, что правильно выбранный аромат является хорошим дополнением к идеальному внешнему виду и помогает подчеркнуть лучшие мужские качества: ум, галантность, привлекательность, умение идти в ногу со временем и модой. В связи с этим в рекламных текстах используются лексические средства тематической группы «личные качества»: *la virilité et l'attrait, courageux, moderne, unique, décisif et sage, charisme et la sensualité, le savoir-faire de plaire, les actes galants.*

Например :

Les esprits de Lakoste vous aideront à découvrir votre virilité et l'attrait.

GUCCI Guilty Intense Pour Homme – le parfum provocateur pour les hommes décisifs et sages.

Vous voulez séduire une femme ? Prenez un parfum à base de musc. Non seulement vous changerez régulièrement d'odeur, mais en plus vous aurez l'impression d'être un autre p... (Men'sHealth 2015)

Таким образом, мужские журналы, используя лексические средства тематической группы «внешность», транслируют стереотипное представление об идеальной внешности и красоте мужчины. Современный идеал французского мужчины – это безупречный внешний образ: чистая и здоровая кожа, ухоженные руки и ноги, красивые волосы, белые зубы. Идеальный мужчина

уделяет спорту значительную часть своего времени, чтобы быть в тонусе, иметь спортивное тело и хорошее здоровье. Немаловажным для мужчин является выбор дорогой одежды и парфюма, которые завершают создание индивидуального образа мужчины.

Исходя из анализа материала, можно предположить, что данный гендерный стереотип продиктован в значительной мере активным развитием рекламы косметических средств, фитнес-центров, спа-салонов, пластической хирургии, индустрии модной одежды. Представленные в мужских французских журналах современные идеалы красоты, стандарты, к которым следует стремиться, близки понятию «метросексуал», которое используется для описания мужчин, уделяющих большое количество времени своему внешнему виду и уходу за ним.

Библиографический список

1. Ангелова, Е.А. Журнал «МАХИМ» на рынке российских мужских журналов [Электронный ресурс] / Е.А. Ангелова. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/... 2=articles>
2. Кирилина, А.В. Категория гендер в языкознании // Женщина в российском обществе / А.В. Кирилина. – М., 1997. – № 2. – С. 15–20.
3. Кирилина, А.В. О применении понятия «гендер» в русскоязычном лингвистическом описании / А.В. Кирилина // Филологические науки. – М. – 2000. – № 3. – С. 18–27.
4. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с. [Электронный ресурс] / А.А. Денисова. – Режим доступа: <http://www.owl.ru/gender/index.htm>.
5. Чернова, Ж.В. Глянцевые журналы: издания для «настоящих» мужчин и современных женщин [Электронный ресурс] / Ж.В. Чернова. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/iprog/topic/16226805/16217039.html>

Список источников

6. *GQ* [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.gqmagazine.fr>
7. *Men'sHealth* [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.menshealth.fr>

**ПРОЯВЛЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ПОТОКА СОЗНАНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. ДЖОЙСА «УЛИСС»)**

Караванова Екатерина Константиновна
доцент кафедры иностранных языков
и межкультурной коммуникации karavanova2003@mail.ru
Дальневосточный государственный университет
путей сообщения

Свобода – одно из наиболее широко трактуемых и противоречивых понятий. Понятие свободы рассматривается в разных аспектах в различных науках: философии, социологии, политологии и языкознании.

Как базовое в данном исследовании берется определение, данное *свободе* в *Новой философской энциклопедии*: «Свобода – идея, отражающая такое отношение субъекта к своим актам, при котором он является их определяющей причиной, и они непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-внутренними, или индивидуально-родовыми» [6].

Древнерусское слово *свободъ* явно соотносится с древнеиндийским *svapatī* (сам себе господин: *sva* – свой и *patī* – господин).

В социологических и политологических исследованиях под свободой понимаются права, имеющиеся у человека, его независимое положение в обществе и отсутствие внешней детерминированности его действий.

В философии понятие свободы и признание естественной причинности и закономерности рассматривалось в трудах Лейбница, Канта, Гете, Шиллера, Шопенгауэра, Ницше и т.д. В целом в их трудах свобода сводится к представлениям о самостоятельности индивида или отсутствия различных видов зависимостей.

Понятие внутренней свободы

Рассматривая реализацию понятия *свобода* в модернистском тексте, мы обращаемся к понятию *внутренней свободы*, которое особенно актуально в данном исследовании.

Возможные сочетания в русском языке: внутренняя свобода, духовная свобода, нравственная свобода, свобода самовыражения. В английском языке: individual freedom, freedom of choice, freedom of the individual, freedom of the will, absolute freedom, psychological freedom, free will, individual liberty, personal liberty, human liberty, private liberty [12]. В Википедии широко представлены статьи freedom of choice и free will.

Многие люди пытались определить, что есть свобода. Демокрит говорил, что «свободным я считаю того, кто ни на что не надеется и ничего не боится» [2]. Можно возразить, что если человек ни на что не надеется, это ведет к безысходности, отчаянию и депрессии. Относительно страха,

каждый человек в той или иной степени испытывает страх перед смертью. От этого страха избавиться практически невозможно.

А. Камю сказал, что «свободен тот, кто может не лгать» [3]. Однако, живя в обществе и взаимодействуя с другими людьми, человек лжет постоянно. Делается это не злонамеренно. Это делается из лучших побуждений или в силу сложившихся обстоятельств. Человек должен обладать изрядным мужеством и храбростью, чтобы не лгать ни при каких обстоятельствах, принимая во внимание те последствия, которые могут возникнуть в результате его решения говорить только правду.

В Интернете часто ссылаются на высказывание Т. Мурановского: «...человек не может получить свободу извне больше той, которой он обладает изнутри» [1]. Автор уравнивает способность человека быть ответственным и решительным в своих действиях и той свободой, которую ему готово предоставить общество, или которую он готов у общества взять.

Ошо и дзен-буддисты о свободе

Буддисты провозглашают свободу высочайшей из всех ценностей. Согласно Ошо, свобода выбора – это базовое отличие человека от всего остального мира. В природе животные и растения проживают положенный им цикл жизни в соответствии со своими инстинктами и программой развития. Никаких изменений и трансформаций для них не предусмотрено. В этом человек кардинально отличается от всего остального мира. У него есть выбор.

Свобода предполагает мужество человека быть собой. Это возможность реализовать свой потенциал вопреки кому-то, кто лучше знает, что нужно делать с его жизнью. Ошо считал, что человек рождается свободным, со своим собственным предназначением, но его заставляют об этом забыть семья, религия и общество.

Буддисты считают, что свобода идет из осознанности. Ничто не может сделать человека не свободным. Свободу у человека отнять нельзя, если только он сам ее не отдаст. Если человек готов принять ответственность за то, чтобы быть собой со всеми вытекающими отсюда последствиями, он становится свободным и принимает все: радость, печаль, счастье и разочарование.

В западной научной традиции в вопросе свободы воли существует дилемма между двумя подходами: свободный выбор или предопределенность. Согласно Маслоу самый развитый человек – это человек автономный, действующий самостоятельно и не зависящий от других, т.е. самореализующийся [14]. Однако в обществе существует определенное давление, которое и влияет на выбор. Ошо, говорил, что «общество даст вам всё, если вы отдадите ему свою свободу» [7]. Также, представители восточной философии отмечают, что человек не имеет полного понимания реальности и не может знать степень нашего воздействия на нее, если мы делаем свободный выбор. Мы можем предположить краткосрочную перспективу,

но мы ничего не знаем о долгосрочной перспективе. В ряде случаев проиграть и не получить становится более желательным результатом, чем выиграть и приобрести. Ошо считал, что нет ни судьбы, ни предопределения. Есть только стремление людей переложить свою ответственность на кого угодно. Общество в этом случае существует, поскольку человек спит и не способен не злоупотреблять свободой, т.е. это искусственное, но необходимое творение человека, которое накладывает на него необходимые ограничения.

Согласно его взглядам свободный человек не имеет ничего общего с обществом и не борется с ним. Он становится молчаливым преобразователем, бунтарем. Он выскальзывает из общества, перестает за него цепляться и становится посторонним. Человек может продолжать жить в обществе, но ему необходимо отбросить амбиции, жадность, ненависть, стремление к власти и т.д.

Однако свобода не означает хаос. Свобода предполагает развитие у человека такого уровня ответственности, когда ни правила, ни общественные ограничения уже не нужны.

Также упоминается еще об одной причине, по которой люди боятся делать выбор. Выбор можно сделать правильный или неправильный. Только правильный выбор – это не свобода. Неправильное выбрать всегда легче. Метафорически свободу сравнивают с лестницей, один конец которой опускается в ад, а другой поднимается в рай. От человека зависит, какое направление он выберет. Очень немногие пошли вверх. К ним относятся Будда, Мухаммед, Иисус. Большинство человечества не пошло по этому пути потому, что очень рискованно и опасно стремиться к таким высотам. Это требует отречения, мужества, стойкости. Гораздо удобнее признать, что никакой свободы нет и все в нашей жизни предопределено заранее. С точки зрения буддистов, в обществе преобладают страх, авторитет, власть, но если сам человек внутренне не свободен, он не может быть счастливым.

Идея свободы получила развитие в трудах Джидду Кришнамурти. Он считал, что для достижения свободы человек должен быть предоставлен самому себе и не надеяться на что-либо или кого-либо. Он считал, что революция во внутренней структуре происходит тогда, когда мы перестаем зависеть от авторитетов. Более того, необходимо преодолеть собственный внутренний авторитет, включающий специфический опыт, знания, мнения, идеи и идеалы. Кришнамурти называл это «авторитетом вчерашнего дня». Для того чтобы понять себя никаких авторитетов не нужно, потому что мы движущиеся текучие существа, никогда не пребывающее в состоянии покоя (У. Джеймс – сознание – это поток, река). Надо убрать все авторитеты (вчерашние и тысячелетние), чтобы ум был всегда свежим, чистым, полным сил и страсти [5].

Действительно ли человек хочет быть свободным, или он хочет быть свободным от чего-нибудь нежелательного или неудобного? С точки зрения Кришнамурти свобода от чего-то – это не свобода, а реакция на суще-

ствующую действительность, которой вы не довольны. В действительности свобода - это состояние ума. Вы свободны: сомневаться и ставить вопросы по отношению ко всему. Это внутреннее, независимое состояние ума, которого крайне сложно добиться, так как ваш ум всегда полон накопленных знаний, воспоминаний, суеты вчерашнего дня [5].

Текст потока сознания

Говоря о *потоке сознания*, всегда ссылаются на известного американского психолога Уильяма Джеймса. Считается, что термин ввел он. Однако Википедия дает следующую информацию: термин пришел из Буддизма, из одной из его разновидностей – Махаяна Буддизма (Mahayana Buddhism), внутри которой развивалась школа Йогачары (Yogachara school). В рамках этой школы была разработана идея *роявка сознания*, которая воплотилась в достаточно строго разработанную теорию умственной деятельности (a thorough theory of mind). С точки зрения этой школы *поток сознания* течет через многие жизни и является движущимся, как и поток воды. В Буддизме это приняло форму *аннатто* доктрины (annatto doctrine of Buddhism). Затем эту мысль подхватил Уильям Джеймс, который дал ей развитие в современной западной психологии. Сложно сказать ссылался ли он при этом на буддистскую теорию [8].

Одним из положений теории является то, что человек реально может не осознавать всю палитру своего сознания, т. К. в *поток* входят не только вербальные мысли (существующие в вербальной форме), но и ассоциации, образы, чувства и впечатления.

В реализации понятия внутренней свободы модернистский текст является идеальным материалом, т.к. в модернизме существует ярко выраженная тенденция к отражению не внешней формы вещей и описания событий, а их внутренней формы, если таковая имеется. Если внутренней формы вдруг не обнаруживается, то она изображается автором текста и передается как субъективное переживание.

Джойс создает художественный мир как будто из случайных слов, звуков, запахов. Одна мысль влечет за собой другую, которая влечет за собой третью. Они образуют массу перетекающих друг в друга слов и фраз, ощущений, впечатлений, воспоминаний, создающих целое, т.к. изображают единое сознание человека. Ассоциативные связи актуализируются не только горизонтально, в плоскости романа, но и вертикально, получая развитие вне романа, и мы переходим на уровень гипертекста. Джойс создает соположение несополагаемого и сопряжение противоположностей, ведущих к «собираанию себя в мире и мира себе», передавая «неподобное» содержание «подобными» средствами. Вся работа мозга переводится в вербальный эквивалент, что является достаточно затруднительным как для создания текста автором, так и для понимания текста читающим. Из этого вытекает основная особенность *потока сознания* в «Улиссе» – попытка передать нелинейность структуры при помощи языкового линейного изложения.

Необходимо отметить, что читателя Джойс вообще не брал во внимание. Он откровенно издевался над своими читателями, не давая им ни единого шанса полностью понять этот текст. До сих пор ведутся бесконечные дискуссии по поводу темных для понимания мест романа.

Критики считают, что техника разъятия целого на части и рассмотрение его в разных ракурсах ведет к получению истинного представления о целом во всей его полноте. Предполагается, что в художественном тексте высвобождение сознания осуществляется через сосуществование в одном художественном образе разных частей.

Многие критики и читатели считали, что текст хаотичен. Мысль о хаотичности изложения привела к разрабатываемой в настоящее время в различных областях науки теории хаоса [9].

В бытовом контексте слово «хаос» означает «быть в состоянии беспорядка».

С точки зрения теории хаоса при рассмотрении сложных систем небольшие изменения в окружающей среде могут привести к непредсказуемым последствиям. В линейной последовательности хаос не создать. Он должен быть трехмерным. Среди непрерывных систем хаотическое поведение имеют только пространственные.

Для хаотического развития характерно «топологическое смешивание». В динамике хаоса это означает такую схему расширения системы, что одна ее область в какой-то стадии расширения накладывается на любую другую область.

Однако дискретная динамическая система на какой-то стадии может проявить хаотическое поведение даже в одномерном или двумерном пространстве. Можно предположить, что если дискурс воспринимается нами как открытая система, то текст является идеальной закрытой системой для реализаций теории хаоса. Это очень важное положение, т.к. расширение языковой линейной презентации идет за счет хаотического дробления на части предмета изображения и описания разрозненных частей. Происходит смешение жизненных временных планов: внутренняя жизнь со всем ее прошлым и будущим и вечное настоящее в описании событий реальной жизни.

Поток сознания в «Улиссе» имеет вид некоторой «пространственной структуры», в основе которой лежат языковые элементы, принадлежащие разным уровням и создающие определенные параллелизмы, антитезы, симметрию, нарастание. Например, синтаксические конструкции создают в тексте ощущения расчлененности, фрагментарности, затемнения смысла. Это передается через синтаксическую неполноту, парцелляцию, вставки, повторы, использование ненормативной пунктуации или полное её отсутствие. Особо надо сказать о динамизме текста, вернее, о динамизме и ритмии, которые создаются посредством чередования полных и неполных предложений.

Перекрестные ссылки могут возникать на разных страницах текста. Они могут быть причудливо переплетены и могут соединяться друг с другом без каких-либо знаков препинания.

Реализация теорий З. Фрейда в тексте «Улисса»

Языковая форма романа отражает процесс перехода образа из предметного мира в область сознания.

З. Фрейд утверждал, что, с одной стороны, сознание находится под управлением иррационального бессознательного и инстинктов, в нем обретающихся; с другой – бессознательное познаваемо «...только путем превращения его в сознательное» посредством облечения в вербальную форму [10].

Как техника письма, *поток сознания* в романе передает не внутреннюю речь героя, а его внутреннюю жизнь. Д. Джойс укладывает разные способы повествования в рамки оппозиции; повествование о реально произошедших событиях и непрерывное развертывание мыслей и состояний персонажа. Таким образом, *поток сознания* – это явление более широкое, чем внутренний монолог, который передает только вербальную сторону внутренней жизни. Структурно, внутренняя речь менее информативна и плохо организована, но *поток сознания* является её прямой противоположностью – он концентрирован, информативен и хорошо организован. Цели у них тоже разные: *поток сознания* воссоздает связи человека с миром, а внутренний монолог передает внутренний мир персонажа. Д. Джойс считал, что взамен описания образов надо передавать впечатления от них. Он считал, что переложение из зримого в слышимое является сущностью искусства. Именно наложение друг на друга собственно внутренней речи и вербального эквивалента зрительного, звукового и вкусового рядов является особенностью *потока сознания* Д. Джойса, когда поток слов дает то же впечатление, что и поток образов.

Однако даже его следование теории З. Фрейда не является безоговорочным. Кроме этого приема, критики нашли ещё один (в «Цирцее»), который назвали «реализацией подсознательного». Сам Д. Джойс определил его как “*vision animated to burning point*”, когда изображаются в качестве реальных объектов ожившие фантазии подсознания. Происходящее в «Цирцее» является нереальным, фантастическим. Все персонажи (люди и предметы), которые всплывают из глубин подсознания Стивена и Блума, разговаривают друг с другом, что происходит в тесном контакте с реально происходящими событиями, и делает повествование еще более сложным для понимания. Д. Джойс наделяет речью такие объекты, как шляпу, куст остролиста, пианолу и т.д. Он материализует «грехи прошлого», «конец света» и т.д. Наделяя собственным голосом неодушевленные предметы, Д. Джойс широко использует приём оноματοпеи. В тексте «Цирцеи» предметы появляются и исчезают с угрожающей быстротой, прежде чем читатель успевает что-либо понять.

К. Юнг о тексте «Улисса»

В свое время К. Юнг определил цель романа Д. Джойса: «...уподобившись Луне, одиноко глядящей из запредельной дали, быть сознанием, свободным от объекта, не удерживаемым ни богами, ни низменными желаниями, не идущим на поводу ни у любви, ни у ненависти, не обремененным ни убеждениями, ни предрассудками. «Улисс»..... стремится к *высвобождению сознания*. Роман видится К. Г. Юнгу высвобожденным, созерцательным сознанием своего автора, представляющим собой «самость в ее высоком проявлении, которая возвращается на свою небесную родину, преодолевая хаотические переплетения мирских взаимозависимостей» [4, с. 144].

С этой точки зрения Л. Блум в «Улиссе» является просто образцом внутренне свободного человека. Он не имеет амбиций (ни в денежном, ни в карьерном плане); не имеет зависти к успехам других людей; способен на спонтанные поступки (заведомо бесполезный спор с Гражданином); не выясняет отношения с Молли, хотя знает о ее встрече с Бойланом. Он отпускает свое сознание и за целый день в его мозгу проносятся видения, воспоминания, образы, ассоциации и нам уже трудно понять является ли это реальностью или мы внутри его воображения. Л. Блум ничего не отвергает, воспринимая всё и всех с завидным терпением и в качестве награды, в конце дня, он получает встречу со Стивеном, которого ассоциирует со своим умершим сыном.

Юнг считает, что Джойс пошел по «восточному пути спасения»: *вечное и бесконечное Я не зависит от каких-либо невероятных (плохих или хороших) событий в жизни. Нужно праздновать и быть счастливым. Нужно в принципе праздновать.*

Юнг говорил о восприятии этого текста через буддистское мировоззрение, когда текст ассоциируется с йогом в состоянии сат-чит-ананда: состояния бытия и небытия, конечной цели пути освобождения. У человека в позе медитации из головы растут еще пять человеческих фигур, и еще пять вырастают из каждой из этих голов [11].

Таким образом, Д. Джойс следует по стопам З. Фрейда и проводит в тексте «Улисса» анализ подсознания: текст, основанный на ассоциативном методе, со сложными сочетаниями временных планов и усиленным вниманием к мелочам, что ведет к передаче «неподобного» содержания «подобными» средствами.

Можно сказать, что метод, который применил Д. Джойс в романе «Улисс» – это *свободное осознание свободного многоуровневого бессознательного через вербализацию.*

Именно это ощущение свободы, скрывающееся за невероятным нагромождением языковых форм, передающих постоянно ускользающий смысл, притягивает к себе многих исследователей романа и сегодня. В этом трудном для понимания тексте, реализовано стремление Д. Джойса высказать то, что он хочет, так, как он это хочет и тогда, когда хочет, раз-

рушая все условности и каноны, создавая свою собственную реальность, свободную от диктата какой-либо формы, навязанной ему извне любой литературной традицией.

Выводы

Личность автора в тексте романа.

Иезуит по образованию, строго следовавший все свое детство и юность очень строгой церковной доктрине, Джойс, в конце концов, восстал против нее. Он решил, что отказавшись от церковной карьеры, он все себе позволит. Невероятные лингвистические способности вылились в создание нескольких совершенно оригинальных текстов. *Портрет художника в юности* был во многом традиционным текстом. Однако Джойс почувствовал, что ему тесно в рамках обычного повествования. Создав *Улисс*, Джойс сказал, что «дошел до конца английского языка», и ему стало тесно в его рамках. Он решил создать *Поминки по Финнегану*, где смешал в одном тексте большинство европейских языков.

Конечно, в его памяти все время стоял грандиозный Библейский текст, который затмевал все. Ему хотелось не меньшего масштаба и грандиозности. Просто писать было скучно. Он не хотел становиться одним из многих. Встал вопрос о соответствующей форме, которая позволила бы соединить «несоединимое». Необходимо было разрушить до основания все каноны и создать что-то совершенно новое. Он смешивает литературные стили (*Быки солнца*), смешивает повествовательные планы (мысли героев и их реальная жизнь), смешивает вербальные мысли и цветовые, образные и интуитивные восприятия, переданные словами. Все повествование стало походить на балаган. Он хотел вдоволь посмеяться над людьми, над миром, над собой. «Для меня вся жизнь – это анекдот. Я все нахожу смешным. Все так нелепо» [7]. Это одна из мыслей, высказанных Ошо, у которого возникло такое же отношение к жизни. Однако в результате желания автора покурлесить, появился текст, действующий как снотворное. Для текста характерны невероятные, сложные переплетения, разбираться в которых нет ни времени, ни возможности, так как повествование идет непрерывно. Читатель по ходу текста запутывается все больше и больше, пока окончательно не засыпает над ним.

Его затея создать текст, который по своему воздействию мог бы сравниться с текстом Библии, не удалась. Библию читают миллионы. Кто читает *Улисса*, особенно в последнее время? Все знают о книге, но мало кто дошел до конца повествования.

Связь текста романа с буддизмом.

Идеалом буддисткой идеологии является достижение гармонии с миром, Богом, людьми. Джойс при написании романа стремился к оригинальности и новизне формы. Идея гармонии не была доминирующей. Он хотел поразить, озадачить читателя, ошеломить окончательно и не дать возможности реально что-либо понять. Такой подход очень далек от Буддистской идеологии. Вряд ли у кого-либо из читателей возникало состоя-

ние сат-чит-ананда при чтении текста. Скорее возникало раздражение от невозможности понять прочитанное. Можно сделать вывод, что связь текста романа с Буддизмом отсутствует категорически, тем более что сам роман представляет собой интеллектуальное упражнение. В буддизме же, как и в любой другой религии, принято говорить от сердца.

Библиографический список

1. Афоризмы со всего мира. Энциклопедия мудрости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.foxdesign.ru
2. Верлинский, А.Л. Необходимость, случайность, свобода: Демокрит и его наследники/ А.Л. Верлинский // *Linguistica et philologica: сб. статей к 75-летию Ю.В. Откупщикова*. – СПб.: Изд-во СпбГУ, 1999. – С. 211–238.
3. Кириллова, В.И. Современная западная философия / В.И. Кириллова, Н.И. Фокина. – М.: Проспект, 2009. – 336 с.
4. Кораблева, С.А. Текст «потока сознания» в художественной культуре модернизма (на материале романа Д. Джойса «Улисс») / С.А. Кораблева. – Кострома, 2003. – 172 с.
5. Кришнамурти, Д. Первая и последняя свобода / Д. Кришнамурти. – Н. Новгород: Деком, 2006. – 252 с.
6. [Новая философская энциклопедия](#) [Электронный ресурс] при поддержке РГНФ, проект № 08-03-12110в. – Режим доступа: iph.ras.ru/enc.htm
7. Ошо. Великий вызов. Жизнь за пределами обыденности / Ошо; пер. с англ. – СПб.: ИТ Весь, 2009. – 288 с.
8. Поток сознания [Электронный ресурс]: Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.
9. Теория хаоса [Электронный ресурс]: Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>
10. Фрейд, З. Проявление бессознательного психического в структуре художественного восприятия и творчества [Электронный ресурс]:
– Режим доступа:
<http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000029/st080.shtml>
11. Юнг, К.Г. «Улисс» Монолог/ К.Г. Юнг. Собр. соч. в 19 т. – Т.15. Феномен духа в искусстве и науке / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1976. – 560 с.
12. АBBYY Lingvo x 5 [Электронный ресурс]: CD – электрон. опт. Диск (CD-ROM); 12 см. – Загл. обл. – Систем. Требования: Windows 95 ; процессор Pentium 75 МГц, 16 Мгбайт, ОЗУ, 4-хскоростной CD-ROM. SVGA-видеокарта (800x600, 65536 цветов).
13. Joyce, J. *Ulysses* / J. Joyce. – Penguin Books, 1992.
14. [Maslow, A.H.](#) (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4)370–96. – Retrieved from <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

**ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ САКРАЛЬНОГО
(НА ПРИМЕРЕ ЭКФРАСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЦЕРКВИ)**

Яровикова Юлия Владимировна
доцент кафедры методики
и иностранных языков (yuvl@bk.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Под экфрасисом понимают словесное описание предмета искусства в литературе [5], вербальное представление визуального изображения, которое может выступать как тип текста, если он является отступлением от основного повествования и включен в него в качестве экфрастической вставки, и в качестве самостоятельного жанра, если представляет собой целостное законченное произведение [10].

Объектом настоящего исследования является экфрастическое описание церкви, представляющее собой поликодовое сообщение, генерирующее новые смыслы.

Предметом исследования служат языковые средства экспликации экфрасиса в их лингвосемантическом и герменевтическом преломлении. В частности, акцент приходится на то, каким образом языковые средства и продуцируемые ими смыслы моделируют сакральный образ церкви в тексте исследуемого экфрасиса.

Материалом исследования послужил извлеченный из современной англоязычной поэзии XX в. Экфрасис, представленный стихотворением британского поэта Филиппа Ларкина *A Stone Church Damaged by a Bomb*. Привлекались также данные лексикографических и электронных источников: материалы толковых словарей, энциклопедических и справочных изданий.

В качестве методологической базы использовался текстовый анализ, включающий два этапа толкования художественного произведения. Цель одного из них – *первично-семантического* – декодирование основного содержания, получение наиболее общего представления о том, что составляет основное содержание высказывания. Содержание может быть истолковано по-разному, поскольку слова в новых неожиданных комбинациях могут давать какие-то нюансы значений, которые должны непосредственно вытекать из самого содержания и сразу же схватываться читателем [4, с. 143].

Декодирование содержания предполагает множество прочтений, толкований, интерпретаций, осуществляемых посредством той или иной процедуры герменевтического анализа текста. «Для интерпретации произведение прозрачно, и его понимание имеет дело не с материальной формой, а с таящимся в ней бесконечным, подвижным смыслом» [3, с. 449], уловить, разгадать, истолковать который представляется возможным, *вживаясь* и *рефлексируя*. Данные приемы герменевтического анализа способствуют проникновению в логику текста, размышлению и, в конечном счете, его пониманию,

освоению – тому «поступательному процессу, на каждом этапе которого достигается определенный уровень обретения смысла» [3, с. 72].

Обратимся к тексту экфрасиса, послужившему материалом данного исследования. Он представляет собой сообщение о разрушенной бомбой церкви. Отметим в этой связи, что каждое здание – это одновременно и некоторый вид сооружения, и определенный тип сообщения [12, с. 325]. Экфрасис эксплицирован рядом развернутых метафор и, согласно Р. Барту, представляет собой иконическое символическое сообщение, или сообщение с кодом, подразумевающее множество интерпретаций, трактовок, прочтений. По замечанию самого Р. Барта, «число прочтений одного и того же изображения индивидуально варьируется и зависит от различных типов знания, проецируемых на изображение (знания, связанные с нашей повседневной практикой, национальной принадлежностью, культурным уровнем и т.п.)» [2, с. 298].

*Planted deeper than roots,
This chiselled, flung-up faith
Runs and leaps against the sky <...>
I have looked on that proud front
And the calm locked into walls,
I have worshipped that whispering shell <...>* [13, p.164].

Пространственные архетипические отношения «верх-низ» эксплицированы двумя антонимическими парами: глаголами *leap – plant* и субстантивами *sky – roots*. Причем гиперболизация первой строки, выражающаяся в использовании сравнительного оборота (*planted deeper than roots*), может указывать на то, что фундамент церкви был заложен так основательно, что это сакральное произведение архитектуры частично уцелело после бомбового обстрела и до сих пор куполами взмывает ввысь (*flung-up faith, leaps against the sky*).

Дальнейшее декодирование экфрастического описания церкви позволяет эксплицировать ее особый – сакральный, возвышенный образ. В лексикографических и справочных изданиях сакральное определяется как всё имеющее отношение к [Божественному](#), [религиозному](#), [небесному](#), [потустороннему](#), [иррациональному](#), [мистическому](#), отличающееся от [обыденных](#) вещей, понятий, явлений [9], священное, противопоставленное мирскому [6, с. 336]. Англоязычные источники отсылают к тем же дефинициям: [connected with religion](#); [considered to be holy or connected with God in a special way](#) [14].

Образ, в широком значении, – это внешний мир, попавший в «фокус» сознания. В эстетике под образом понимают воспроизведение целостности предмета в определенной системе знаков. Материальным носителем образности в художественной литературе является слово, речь [11, с. 21]. Чтобы образ нес определенную информацию, в процесс восприятия должен включаться достаточный эстетический и социальный опыт. Система образов каждой эпохи представляет собой некоторый код, знание которого необходимо для восприятия сообщения [1, с. 122].

Выделим способы создания сакрального образа церкви и языковые средства его воплощения в тексте экфрасиса.

Прямой способ создания образа эксплицирует такие характеристики церкви, как строительный материал (*chiselled*), высота (*flung-up, leaps against the sky*), фасад (*proud front*). Как объект эстетического восприятия образ целостен, даже если принципом поэтики автора является нарочитая фрагментарность, эскизность, недоговоренность. В этих случаях огромна семантическая нагрузка на отдельную деталь [11, с. 25]. Здесь такой деталью служит метафорический анимистический эпитет *proud*, придающий образу церкви целостный, законченный характер, невзирая на то, что церковь пострадала от взрыва бомбы. Семантика данного прилагательного акцентирует архитектурные особенности сооружений: *further forward than a surface* (formal) [14]. Исходя из этой дефиниции, можно предположить, что здесь подчеркивается гордо смотрящий на внешний мир, вероятно, разрушенный, но все еще выдающийся вперед фасад.

Косвенный способ создания образа реализует общекультурные представления о церкви как о сакральном месте. В первую очередь, это когнитивная метафора *faith* – языковой знак, замещающий прямое обозначение церкви в тексте экфрасиса. Далее отметим лексемы *calm, worship, whisper*, эксплицирующие наиболее распространенные ассоциации: тишину, умиротворение, поклонение различным святым, шепот молящихся людей.

Между геометрическим моделированием и реальным архитектурным созданием существует посредующее звено – символическое переживание этих форм, отложившееся в памяти культуры, в ее кодирующих системах. Архитектура состоит не только из архитектуры: архитектурные конструкции находятся в соотношении с семиотикой внеархитектурного ряда – ритуальной, бытовой, религиозной, мифологической, – всей суммой культурного символизма [7, с. 678].

Посредством когнитивной метафоры *символический* способ создания образа реализует представление о церкви как о раковине (*shell*). Символ есть особый вид образа, служащий для выражения особо важных понятий и идей [1, с. 118]. Символизируя защиту от внешних потрясений, раковина служит культурным символом, воплощенным в языковом знаке, эксплицирующем убежище, место, где ищут защиты, спокойствия, умиротворения, покаяния и др.

Храмовая архитектура внушает зрителю священный трепет перед божественным величием [3, с. 162]. В данном случае экфрасистическое описание церкви репрезентирует особый трепет, благоговение, преклонение (*worship – a feeling of love and respect for a god* [14]) перед разрушенным бомбой священным местом, которое, по сути, всегда шло вразрез светской, мирской жизни.

Ценностное, возвышенное отношение к церкви пронизывает весь экфрасис. Гиперболизация (*planted deeper than roots*) подчеркивает вечный, монументальный характер постройки, которому не страшны никакие разрушения войны, если заложен крепкий фундамент. Введение в описание вертикали можно трактовать двояко: как материальная высота церкви (*leaps against the*

sky), так и ее духовная возвышенность (*flung-up faith*) актуализируют вечные ценности сакрального. Подчеркнем в этой связи, что верхнее символизирует небесное, возвышенное, божественное, духовное [8, с. 43]. Наконец, символичность, уподобление раковине эксплицирует общекультурные духовно-нравственные ценности. Независимо от культуры и вероисповедания, приходя в храм, мы оставляем повседневную рутину и ищем утешения, помощи в этом тихом, далеком от мирской суеты, священном месте (*the calm locked into walls*).

Экфрасис трактуется как знаковая система, сообщение с кодом, продуцирующее новые смыслы посредством образности, символичности, пространственных архетипических отношений. Декодирование информации о референте происходит трехступенчато: иконический код (изображение церкви, разрушенной бомбой) → код языка (поэтический текст) → код образности (антонимическая лексика, гипербола, эпитет, метафора). Репрезентирующие экфрасис языковые средства и продуцированные ими смыслы позволили смоделировать сакральный образ церкви и выделить основные способы его создания: прямой, косвенный, символический.

Библиографический список

Русский язык

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – 6-е изд. / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 384 с.
2. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Издательская группа «Прогресс», Универс», 1994. – 616 с.
3. Борев, Ю.Б. Эстетика: учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высш. шк., 2002. – 511 с.
4. Гальперин, И.Р. Избранные труды / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
5. Карпухина, Т.П. Экфрастическое прочтение стихотворения Теда Хьюза «Portraits» / Т.П. Карпухина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 10. – С. 16–23.
6. Краткий философский словарь / под общ. ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: РГ-Пресс, 2010. – 496 с.
7. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: «Искусство–СПб.», 2000. – 704 с.
8. Полная энциклопедия символов и знаков / авт.-сост. В.В. Адамчик. – Минск: Харвест, 2008. – 607 с.
9. Сакральное [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E0%EA%F0%E0%EB%FC%ED%EE%E5>
10. Таранникова, Е.Г. Экфрасис в англоязычной поэзии: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.Г. Таранникова; Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – СПб., 2007. – 192 с.

11. Чернец, Л.В. Художественный образ // Введение в литературоведение: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. и доп. / Л.В. Чернец. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 21–32.

12. Якобсон, Р. Избранные работы / Р. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985. – 454 с.

Западно-европейские языки:

13. Larkin, Ph. A Stone Church Damaged by a Bomb // Collected Poems / Ph. Larkin. – Lnd.: The Marvell Press, 2003. – P. 164.

14. Macmillan Online Dictionary [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com>

ПОНЯТИЕ ПОЛИТКОРРЕКТНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Кузнецова Наталья Владимировна
старший преподаватель кафедры романо-германской
филологии и МКК (kunavla@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Язык и политика неразрывно связаны друг с другом, поскольку политическое действие – это, прежде всего, речевое действие, а политические процессы являются процессами коммуникативными и конституируются в значительной мере с помощью языка [12, с. 4].

Роль языка в эпоху тоталитаризма и демократии на переломе исторических эпох, в период европейской интеграции и всеобщей глобализации, возрастающего значения СМИ и вместе с этим языковой манипуляции и манипуляции общественным сознанием – все это явилось предметом пристального внимания отечественных и зарубежных лингвистов и политологов, которые выделили научную дисциплину политолингвистику.

Язык политики можно одновременно рассматривать и как надежное средство или инструмент политического влияния, и как среду политического общения, то есть как сферу политической коммуникации и политического дискурса. В первом случае субъект политического дискурса стремится к реализации своих политических целей и намерений. Во втором случае политический язык выступает в качестве особой политико-культурной среды бытия субъектов политики, представляющую собой «основополагающую инфраструктуру политической коммуникации [2, с. 546].

Что касается политического дискурса, то Е.И. Шейгал в свое время четко определила его фундаментальный признак: интенция борьбы за власть является определяющим признаком политического дискурса [7, с. 128].

Эту мысль повторяют и другие лингвисты, политологи. «Интенция борьбы за власть, – пишет О.Л. Михалева, – это специфическая характеристика политического дискурса» [15]; «Основная интенция политической коммуникации – борьба за власть» [16]; «Политический дискурс – это явление, с которым все сталкиваются ежедневно. Борьба за власть является основной темой и движущим мотивом этой сферы общения» [17].

В.З. Демьянков утверждает, что «политический дискурс не нацелен на диалог <...> политический дискурс, чтобы быть эффективным, должен строиться в соответствии с определенными требованиями военных действий» [3, с. 41]. И.С. Полякова замечает, что общественное предназначение политического дискурса, точно так же как и в эпоху тотальной пропаганды, состоит исключительно в том, чтобы «внушить адресатам – гражданам общества – необходимость «политически правильных» действий и/или оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса не описать, а побудить к действию» [6, с. 126].

Для того чтобы побудить к этому действию, нужны определенные технологии, которые используются в политическом дискурсе.

М. Фуко ассоциирует технологию в первую очередь с властью, а власть с дискурсом тех, кто эту власть осуществляет. Власть превращает в объект технологии тело человека, которое «кодируется, дрессируется как орудие производства, орудие эффективности» [8, с. 4].

Технология (от греч. *Techne* – искусство) понимается как некий процесс, ведущий к цели. Технология рассматривается как процесс порождения определенных продуктов – систем, объектов, действий и т.п. – при помощи соответствующих инструментов, машин, механизмов [5, с. 9].

Сегодня с «помощью технологии» создаются когнитивные объекты: смыслы, образы, имиджи, идолы и т.д. Возник новый тип рынка – когнитивный рынок, семантический, семиотический рынок [4, с. 504].

В качестве неотъемлемой характеристики технологии признается знание: «...в основе любой технологии лежит знание, будь то знание, выработанное эмпирическим путем, или же знание, обоснованное теоретически, полученное в результате применения научного подхода» [5, с. 100].

Дискурсивная технология определяется как осознанное, обдуманное и спланированное управление участниками коммуникации.

В данном случае нельзя не сказать, что понятие технологического дискурса близко понятию манипулятивного дискурса: оба обозначают некое скрытое управление, воздействие на человеческое сознание с помощью внедрения в него определенных смыслов.

Хорошо построенный политический дискурс внушает адресатам – гражданам сообщества – необходимость «политически правильных» действий и/или оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса – не роясь (то есть, не референция), а убедить адресата к действию [10, с. 104].

Для того чтобы побудить адресата к определенным действиям, государство в лице заказчика среди прочих технологий использует политкоррект-

ность, которая является инструментом профилактики «конфликтов в поликультурном обществе – между черными и белыми, между мужчинами и женщинами. Политкорректность устанавливает совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям, с помощью употребления особого языка, содержащего исключительно выражения, которые будут эмоционально положительно восприняты представителями всех или большинства групп адресатов, и табуизации целого ряда слов и выражений, которые могут привести к негативным ассоциациям» [1, с. 8].

Проблема механического использования правил политкорректности становится новым препятствием на пути эффективной политической коммуникации в демократических странах. Политическая коммуникация в условиях политической корректности приобретает новые черты. Отрицательные эффекты политкорректности фактически сводят на нет усилия по борьбе с дискриминацией. Дискриминация и непонимание продолжают существовать, но в политкорректной форме [14, с. 2008].

Дискриминация и непонимание существовали во Франции уже в XVII в. В эпоху Мольера, когда буржуазное общество отказалось произносить некоторые слова, во Франции было течение, созданное женщинами-аристократками, которые старались очистить речь от грубых слов. Еще в 1647 г. Клод Фавр де Вожла, один из учредителей Французской академии и руководителей составления академического словаря, опубликовал свои заметки о французском языке, отмечая разницу между языком народа (*la langue du peuple*) и языком элиты (*la langue de l'élite*).

В свое время французский писатель Оноре де Бальзак следующим образом отзывался о языке жеманниц: «Новые слова, созданные событиями, и те, которые созданы по капризу, нужны в первую очередь тем, кто ими пользуется, и это дает им чувство превосходства и главенства над другими, они кажутся глубокими тем, кто их не понимает» [9, с. 19].

Во Франции исследование политкорректного языка начинается с исследования слова «шестиугольник» (*Hexagon*). Географически Франция имеет форму шестиугольника.

В 1970 г. писатель Робер Бове опубликовал работу о французском языке, которую он назвал «Гексагональный» (*Шестиугольный*): «Сегодня Францию называют шестиугольной, а я называю шестиугольным новый язык, который начинает развиваться внутри шестиугольника, и этот процесс имеет такую скорость, что вскоре французский язык станет мертвым» [11, с. 8].

В 1990 г. идеология, базирующаяся на философско-политической теории мультикультурализма, появляется во Французской республике. В толковом словаре Ларусс мультикультурализм определяется как «течение американской мысли, которая ставит под сомнение культурную гегемонию правящих белых элит по отношению к меньшинствам и выступает в их защиту [18].

Авторитетный французский толковый словарь акцентирует императивный характер политкорректности, безусловно требующий запрета оскорбительного отношения к социальным группам, представляющим меньшинство:

«Политкорректность – это дискурс, поведение, целью которого является запрет на все то, что могло бы оскорбить членов разных категорий и групп, представленных в меньшинстве, заставляя их чувствовать себя неполноценными» [18].

Начиная с 90-х гг. XX века в связи с нарастанием присутствия в Республике выходцев иммиграции из стран Африки французский политический язык обрывает новыми значениями. Мультикультурное общество, каким стало французское общество, требует политкорректного языка, когда государство должно учитывать интересы представителей всех национальностей и социальных сословий. Феномен политкорректности отвечает основным требованиям политического дискурса, поскольку в языковом аспекте политкорректность учитывает интересы меньшинств и ставит под сомнение монополию на власть со стороны белого большинства.

В качестве практического материала мне бы хотелось представить несколько фрагментов политкорректных политических дискурсов, которые освещают проблемы меньшинств во Франции.

К социальным группам, представляющим меньшинство, можно отнести, например, людей, незаконно проживающих на территории Франции. Эффективным способом замещения слова с негативно-оценочным семантическим компонентом является аффиксация. Примером может служить образование “*sans-papiers*” (букв.: «без документов»), замещающее слово “*clandestine*” (незаконный, незарегистрированный):

«Vous avez demandé sous la pression des sans-papiers et des verts à ce que l'ensemble des immigrants en situation régulière se déclare...» [13, с. 13]

(Вы потребовали под давлением лиц «без документов» и «зеленых» того, чтобы все законные эмигранты объявили о себе) (перевод наш – Н.К.)

Данное высказывание является упреком в адрес Олланда в том, что он поддавался давлению нелегальных иммигрантов, потребовавших, чтобы легальные иммигранты также предъявляли доказательства своего законного пребывания во Франции.

Образованное посредством аффиксации окказиональное существительное “*sans-papiers*” дает возможность Саркози, использующему это слово в своей речи, избежать узуального, стилистически маркированного слова “*clandestine*”, негативная коннотация которого связана с обозначением тайного, скрытого, постыдного. Существительное “*sans-papiers*” образовано с помощью префикса *sans-*, развившегося от омонимичного предлога, по синхронической модели [*sans-* + существительное]. В диахроническом плане имела место субстантивация предложного словосочетания (см., например, аналогичные образования: “*sans-coeur*” (букв. «без сердца») – «бессердечный человек», “*sans-culotte*” (букв.: «без штанов») – «республиканец»).

По сути, образованное посредством аффиксации нейтральное слово “*sans-papiers*” является политкорректным эвфемизмом, заменяющим непolitкорректное “*clandestine*”. Ведь отсутствие документов может носить и случайный, непреднамеренный характер. В самом слове нет указания на нечто

заведомо постыдное, неприличное, в отличие, скажем, от того же “clandestine”. Заметим, что префиксальное производное “sans-papiers” в данном контексте используется в переосмысленном значении: речь идет не о людях, не имеющих документов вообще, а об отсутствии регистрации, дающей иммигрантам право на жительство и другие права во Франции.

Весьма актуальными являются проблемы, связанные с иммиграцией в западных странах, в целом, и во Франции, в частности.

Приведем следующее предложение, содержащее лексему “jeunes”, обозначающую молодых иммигрантов, создающих во Франции целый ряд проблем.

«La bataille rangée (à la suite d'une tentative de contrôle d'identité) qui a opposé, samedi dernier, un groupe d'une cinquantaine de 'jeunes' et des policiers» [13, с. 77].

(Драка, возникшая в результате попытки полиции проверить документы, удостоверяющие личность, столкнула в прошлую субботу группу из пятидесяти 'молодых' и полицейских) (перевод наш – Н.К.)

«Mohammed était un home tranquille. Poussé à bout par des 'jeunes', il a craqué. La police savait tout ça. Mais la police n'a rien fait contre les voyous, surconnus, hyperconnus par de graves actes d'incivilité» [13, с. 81]

(Мухамед был спокойным мужчиной. Доведенный до предела 'молодыми', он не выдержал. Но полиция не предприняла никаких мер против хулиганов, очень известных, чрезвычайно известных своим хамским поведением) (перевод наш – Н.К.)

Fred Nailon дает следующее определение существительного: *«des 'jeunes', c'est-à-dire des jeunes immigrés, des Arabes, des Noirs»*. («Молодые, то есть молодые иммигранты, арабы, черные») [13, с. 76].

В данном случае можно говорить о мета-высказывании. Слово “jeunes” образовано посредством эллипсиса (отсечения в словосочетании “des jeunes immigrés” финального существительного) и последующей субстантивации (неполной конверсии, преобразования прилагательного “jeunes” в существительное “des jeunes”).

Налицо также переосмысление прямого значения и развитие на его основе метонимического наименования, основанного на смежности связанных понятий: иммигрантов называют молодыми по одному из присущих им признаков. Прямая номинация заменяется косвенной, употребление политкорректного эвфемизма “des jeunes” позволяет избежать указания на этническую принадлежность, воспринимаемую как дискриминация по национальному признаку, и обозначить лишь юный возраст участников противоправных действий. Напомним, что дискриминация означает ограничение в правах, лишение равноправия.

Обратимся к политкорректному политическому дискурсу в отношении сексуально-маркированных наименований, в частности, к политкорректной лексике, обозначающей сексуальные меньшинства.

Самым распространенным способом образования политкорректной лексики, связанной с гомосексуальными отношениями, является сокращение по типу апокопы – отсечение финального компонента слова, а именно, части «sexuel». При этом начальная часть слова из связанной морфемы – полу-аффикса – превращается в свободную, корневую морфему, претерпевая при этом субстантивацию – приобретение признаков существительного. Этот процесс имеет место при преобразовании прилагательных роявляя, роявляя!, роявляя!, роявляя! в имена homo, hétéro, trans, bis.

Отсечение финальной части, обозначающей сексуальные отношения, имеет эвфемистическую подоплеку, имплицитно указывая на нечто «неприличное», «постыдное», якобы коренящееся в самих отношениях между полами. Подобная эвфемизация вскрывает негативный, по сути, взгляд на нормальные человеческие отношения. Субстантивация в первых двух словах – homo, hétéro – имеет полный, завершённый характер, на что указывает возможность использования их в разных формах существительного, а также осуществления ими синтаксических функций, свойственных роявствительным. Это видно, например, в следующем предложении, в котором слово homo стоит во множественном числе и выступает в функции определения к слову “couples” (пары):

«Franck Riester, député-maire de 38 ans, qui a fait début-décembre son coming-out et s'est prononcé en juin dernier à la tribune de l'Assemblée nationale pour l'ouverture du mariage et de l'adoption aux couples «homos» [13, с. 47].

(Франк Риестер, заместитель мэра, которому исполнилось 38 лет, в начале декабря признался в своей гомосексуальности, а в июне высказался с трибуны Национальной ассамблеи в защиту брака и усыновления детей «гомо-парами») (перевод наш – Н.К.)

Одним из способов создания политкорректной лексики, связанной с обозначением гомосексуальных связей, служит заимствование. Таковым является в вышеприведенном примере неассимилировавшееся заимствование из английского языка “coming-out”, означающее признание в гомосексуальности. Приведем пример использования этого англицизма совместно с другим английским заимствованием – словом “gay” (гей, гомосексуалист):

«Plus globalement, rester au placard renforce l'idée qu'il y a quelque chose de honteux à être gay. C'est pourquoi nous devons faire notre coming-out» [13, с. 46].

(В целом, молчание только укрепляет мысль о том, что быть «геем» стыдно. Поэтому мы должны признаться в нашей гомосексуальности) (перевод наш – Н.К.)

Интересно то, что в английском языке слова “coming-out”, “gay”, а также “queer”, “pride” и другие, связанные с обозначением гомосексуальных отношений, представляют собой метафорически-переосмысленные наименования (их исходно-первичное значение таково: ‘coming-out’ – выступление с разоблачением; “gay” – веселый, “queer” – странный, “pride” – гордость). Это означает не что иное, как замену прямого наименования косвенным, то есть,

фактически, то же сокрытие, эвфемистическую маскировку истинного положения вещей – гомосексуализма.

Итак, в рамках данного исследования мы выявили, что политическое действие – это, прежде всего, речевое действие и язык рассматривается и как средство политического влияния, и как сфера политического дискурса, основная цель которого заключается в борьбе за власть.

Французский политкорректный дискурс представлен такими способами образования политкорректной лексики, как словообразование, семантическое переосмысление и заимствование. Среди способов словообразования в данной работе были представлены аффиксация, финальное сокращение слова (апокопа). Мы увидели, что семантическое переосмысление может иметь метонимический (*des jeunes*) характер.

С лингвистической точки зрения политкорректный политический дискурс представляет собой сложное многогранное явление, в которое чаще всего одновременно вовлечены разные языковые процессы.

Библиографический список

1. Базылев, В.Н. К изучению политического дискурса в России и российского политического дискурса / В.Н. Базылев // Политический дискурс в России-2: материалы раб. совещ. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – С. 6–8.
2. Гаджиев, К.С. Политическая философия / К.С. Гаджиев. – М.: ОАО «Издательство «Экономика», 1999. – 606 с.
3. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии (Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. № 3 / В.З. Демьянков. – М., 2002. – С. 32–43).
4. Переслегин, С. «Умные танки» в обороне и наступлении. Послесловие / С. Переслегин // Фабрика мысли. П. Диксон. – М.: АСТ, 2004а. – С. 488–505.
5. Плотникова, С.Н. Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах) / С.Н. Плотникова. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2000. – 244 с.
6. Полякова, И.С. Роль прецедентного имени в формировании эзотеричности политического текста / И.С. Полякова // Политическая лингвистика. – 2010. – № 1. – С. 126–130.
7. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук / Е.И. Шейгал. – Волгоград, 2000. – 326 с.
8. Фуко, М. Ненормальные: курс лекций, прочитанных в коллеж де Франс в 1974 в 1974/75 учебном году / М. Фуко. – СПб.: Наука, 2004. – 432 с.
9. Balzac, H. *La Mode*, 22 mai 1830. Cite par P. Merle..., P.19
10. Bayley P. 1985 – Live oratory in the television age: The language of formal speeches // G. Ragazzini, D.R.B.P. Miller eds. *Campaign language: Language, image, myth in the U.S. presidential elections 1984*. – Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 1985. – P. 77–174.

11. Beauvais, R. L'hexagonal, 1970. – P.8
12. Klein, J. Politik Kommunikation – Sprachwissenschaftliche Perspektiven // Jarren, O./ Sarcinelli, U./ Saxer, U. (Hrsg.). Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil. – Opladen/Wiesbaden, 1998. – S. 186–210.
13. Quême, Ph. Vertus et perversions françaises du discours politique...Plaidoyer pour un discours «vrai» / Philippe Quême. – Paris : L'Harmattan, 2008. – 256 p.
14. Быков, И.А. Политкорректность и толерантность как принципы современной политической коммуникации. – URL: http://bykov.socionet.ru/public/Bykov_PolitCorrekt.html (дата обращения: 30.05.2014)
15. Михалева, О.Л. Политический дискурс: способы реализации агональности / О.Л. Михалева. – URL: <http://ruslang.isu.ru/about/group/mikhaleva/state2/> (дата обращения: 20.05.2014)
16. Пильгун, Е.В. Теоретические основы политического дискурса / Е.В. Пильгун. – URL: http://www.fir.bsu.by/chairs/ee/publications_ee/pilgun/pilgun_2012_sbornik_molod_uchen.pdf (дата обращения: 02.07.2014)
17. Рыбакина, А.В. Проблемы политического дискурса / А.В. Рыбакина. 2009. – URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/II/uch_2009_II_00039.pdf (дата обращения: 20.05.2014)
18. Ларусс. Толковый словарь французского языка / Ларусс. – URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/correct/19417/locution?q=politiquement+correct#153749> (дата обращения: 25. 10. 2013)

АВТОРСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ОСОБЫЙ ВИД ПЕРЕВОДА

Туркин Сергей Сергеевич
аспирант кафедры английской филологии и МКК
(lambengolmo@yandex.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Современная переводческая наука предлагает развернутую типологию переводов на основе различных критериев: так, А. Паршин выделяет 10 критериев классификации, в т.ч. основные функции перевода, полнота и тип передачи смыслового содержания оригинала, адекватность и др. [3]. В рамках данной статьи нас интересует классификация переводов по характеру субъекта переводческой деятельности и его отношению к автору переводимого текста:

- перевод, выполненный или выполняемый переводчиком, не являющимся одновременно автором переводимого текста;
- авторский перевод (автоперевод) (перевод, выполненный автором оригинального текста);
- авторизованный перевод (перевод оригинального текста, апробированный автором) [3].

Толковый переводческий словарь Л.Л. Нелюбина дает следующие определения термину «переводчик»:

- специалист по переводам с одного языка на другой;
- участник двуязычного коммуникативного акта, выступающий как в роли получателя исходного текста, так и в роли отправителя конечного текста, т.е. текста перевода [2, с. 151].

Переводческая деятельность, не будучи творческой *per se*, ставит переводчика перед необходимостью исходного текста, созданного другим субъектом, создающим. Однако, история показывает, что многие переводчики являются также и писателями. В качестве примера можно привести Ш. Бодлера, С. Малларме, М. Юрсенар и др. В отличие от переводчика *per se*, данный тип субъекта и переводческой, и творческой деятельности.

Самостоятельный творческий успех писателей-переводчиков зачастую придает их переводам статус канонических [6, с. 11].

Тем не менее возникает вопрос о соотношении двух видов деятельности – переводческой и творческой – в одном субъекте. Жак Ансе, писатель и переводчик Хосе Анхеля Валенте и Иоанна Креста, утверждает, что работа переводчика предваряет и творчески поддерживает работу писателя:

«Если я не вижу переводчика в писателе [...] я вижу писателя в переводчике. [...] Перевод есть сознательное письмо [...] должен ли и является ли переводчик образованнее автора, которого он переводит, ведь путь, проделанный автором в состоянии умственного возбуждения, ему, переводчику, необходимо преодолеть в здравом уме» [6, с. 11; перевод наш].

Русский поэт и переводчик Н.А. Заболоцкий также говорит о нетождественности письма и перевода:

«Хороший поэт может быть плохим переводчиком. Пример тому Тютчев. Хороший поэт может не иметь склонности к переводам. Пример тому Блок. Но плохой поэт не может быть хорошим переводчиком» [1, с. 251].

Действительно, в случае перевода, выполняемого писателем, каждый участник художественного двуязычного коммуникативного процесса обладает собственным идиостилем. Перевод предполагает работу с исходным текстом, выполненном конкретным создающим субъектом, что приводит к столкновению двух идиостилей: писателя и писателя-переводчика [4].

В подобной ситуации писатель-переводчик подвержен риску субституции идиостиля переводимого автора собственным идиостилем:

«Плох тот переводчик, у которого все поэты получаются на одно лицо. Такой переводчик интересуется не переводимыми поэтами, а своей собственной особой. Пример тому Бальмонт» [1, с. 252].

«Чем больше его [переводчика] поэтический дар, тем сильнее искрящаяся рябь его красноречия замутняет гениальный подлинник» (В.В. Набоков) [4].

«Великие поэты, как правило, не переводят, а пишут свое, навеянное чужим. Это может быть великолепно, даже гениально, и лучше первоисточника... но это не перевод» (А.А. Петрова) [4].

Таким образом, в случае расхождения стилевых предпочтений в процессе перевода наблюдаются идиостилистические интерференции. Показателен пример Маргерит Юрсенар, чей перевод романа В. Вулф «Волны» с английского языка на французский был признан каноническим читающей аудиторией [6, с. 12]. Валери Килис в своей статье “Pourquoi faut-il retraduire *Les Vagues* ?” («Почему необходимо перевести «Волны» заново?», перевод наш) жестко критикует данный перевод:

«Юрсенар – без сомнения, последний человек, которого стоило просить перевести Вирджинию Вулф [...] даже если опустить вопросы языка и стиля, текст, предложенный Юрсенар [...] слишком часто искажает смысл, чтобы считаться приемлемым переводом [...] смысловыми ошибками изобилует каждая страница текста Юрсенар. » (В. Килис) [6, с. 12; перевод наш].

Вопрос об интерференции идиостилей снимается в случае тождественности идиостилей автора и переводчика, что возможно при выполнении перевода автором оригинального текста. Среди наиболее известных авторов-переводчиков можно упомянуть Габриэлу Мистраль, Рабиндраната Тагора, Луиджи Пиранделло, Сэмюэла Беккета, Иосифа Бродского, Чеслава Милоша и многих других.

Автор-переводчик, как пересоздающий субъект, в отличие от переводчика *per se*, не требует исходного текста, а создает его. Тождественность идиостилей автором исходного и конечного текста устраняет риск интерференции идиостилей и непреднамеренного искажения смысла. Тем не менее возникает вопрос тождественности исходного и конечного текстов.

Толковый переводческий словарь под редакцией Нелюбина приводит следующее определение авторского перевода:

«Особый вид перевода. С абстрактной точки зрения – это идеальный путь воссоздания оригинала на другом языке, ибо лучше автора никто оригинал не знает. В то же время в автопереводе возможны значительные трансформации исходного текста, недопустимые при переводе подлинника другим переводчиком. Поэтому критерии точности и вольности в приложении к авторскому переводу также несколько видоизменяются» [2, с. 12].

Как следует из определения, авторский перевод допускает значительные трансформации текста, что позволяет утверждать, что авторский перевод как тип перевода не однороден.

Стоит отметить, что не каждый автор-билингв, владеющий иностранным языком на должном уровне, практикует авторский перевод. Так, некоторые авторы-билингвы (Мануэль Ривас, Сюзанна аль Фарра аль Кенц и др.) отказываются переводить собственные произведения, утверждают, что результатом становится совершенно новое произведение [6, с. 13–14]. Поэтому представляется необходимым привести основные причины авторского перевода, которые условно можно разделить на три категории:

- культурное превосходство одного языка/варианта языка над другим (L. Foster, C. Whyte, L. Salibra и др.);
- иммиграция / депортация автора (E. Beaujour);
- недоверие автора к переводчикам / недовольство существующими переводами (C. Whyte) [6, с. 14].

Согласно исследованию исследовательской группы AUTOTRAD (Автономный университет Барселоны), авторский перевод, как объект исследования, подлежит дальнейшей классификации, которую исследователи основывают на следующих критериях:

- родство языков и культур;
- временной промежуток между написанием оригинала и исполнением перевода;
- участие посторонних переводчиков;
- соразмерность перевода [5, с. 94].

По вышеприведенным критериям исследователи выделяют следующие типы авторского перевода:

- близкородственный – дальнеродственный (Helena Tanquero) [5, с. 94; 6, с. 21].

При авторском переводе на дальнеродственный язык (напр., авторские переводы В.В. Набокова с русского на английский) велик риск межъязыковой и межкультурной интерференции.

Синхронный – последовательный (Rainier Grutman) [5, с. 95; 6, с. 21–22].

При синхронном авторском переводе перевод выполняется параллельно с написанием оригинального текста, что делает хронологическую первичность оригинала условной. Процессы написания и перевода взаимодополняют и взаимообогащают, что приводит к межъязыковым интерференциям и интерполяциям.

При последовательном авторском переводе временной промежуток между двумя текстами позволяет установить первичность оригинала. Также, восприятие автором тем, затронутых в оригинальном произведении, и идиостиль автора могут измениться со временем, что приведет к стилистическим и концептуальным модификациям конечного текста авторского перевода.

Самостоятельный – соавторский (Helena Tanquero) [5, с. 95; 6, с. 22].

Самостоятельный перевод, как следует из названия, выполняется автором оригинала без содействия профессионального переводчика. Напротив,

соавторский перевод предполагает участие второго субъекта переводящей деятельности, как то профессиональный переводчик, родственник, хорошо знакомый с целевой культурой (напр., португальский автор-переводчик Жозе Сарاماго переводил свои произведения на испанский язык совместно с женой, испанской журналисткой Пилар дель Рио) и др.

В плане исследовательской деятельности соавторский перевод ставит исследователя перед проблемой дифференциации авторской и соавторской доли авторского перевода, что значительно усложняет анализ подобных переводов.

Отдельным случаем соавторского перевода представляется возможным признать авторизированный перевод, при котором перевод роявляется профессиональным переводчиком, но проходит апробацию автором [2, с. 11].

Полный – частичный [5, с. 96; 6, с. 21].

Полный авторский перевод, т.е. перевод автором всего произведения, представляет собой наиболее частый тип авторского перевода. Тем не менее некоторые авторы-переводчики (Хорхе Семпун, Фернандо Пессоа и др.) переводят лишь некоторые фрагменты своих произведений.

В более широком значении данный критерий классификации распространяется на все творчество автора. В таком случае полным авторским переводом считают перевод всех или почти всех произведений одного автора (напр., Сэмюэл Беккет), а частичным, соответственно, авторский перевод отдельных произведений (напр., Джеймс Джойс).

Очевидно, что предложенные критерии имеют эксплицитный характер, что позволяет провести предварительный анализ изучаемого текста и выбрать стратегию чтения [6, с. 20].

Португальский исследователь Микаэль Устиноф (Michaël Oustinoff) в своей работе «*Bilinguisme d'écriture et auto-translation: Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov*» («Писательский билингвизм и авторский перевод: Жюльен Грин, Сэмюэл Беккет, Владимир Набоков», перевод наш) предлагает постаналитическую классификацию, в которой выделяет:

Ассимилирующий авторский перевод.

При ассимирующем авторском переводе автор преследует цель максимально ассимилировать оригинал принимающей культуре и избежать межъязыковой интерференции [6, с. 23–24].

Отчуждающий авторский перевод.

Для отчуждающего авторского перевода характерны наложение двух языковых систем, межъязыковые интерференции. Однако следует отметить, что межъязыковые интерференции могут являться сознательными и выполнять стилистическую функцию [6, с. 24].

Авторская интерпретация.

Микаэль Устиноф определяет данный тип авторского перевода как *réécriture traduisante* – переводческая переработка текста. Степень переработки варьируется от вычитки текста и внесения поправок до значительных преобразований текста [6, с. 24-25].

Именно третий тип авторского перевода, авторская интерпретация, представляет наибольший интерес для переводческого исследования, так как он наиболее далек от буквального перевода и предоставляет исследователям богатый материал для изучения.

Библиографический список

1. Заболоцкий, Н.А. Заметки переводчика / Н.А. Заболоцкий // Мастерство переводчика: сб. статей. – М.: Советский писатель, 1959. – 508 с.
2. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Паршин, А. Теория и практика перевода [Электронный ресурс]: уч. пособие / А. Паршин. – СПб.: СГУ, 1999. – Режим доступа: <http://web.hanu.edu.vn/ru/file.php/1/parshin.pdf>
4. Шевченко, О.Н. Языковая личность переводчика (на материале дискурса Б.В. Заходера) [Электронный ресурс]: дис. ... канд. фил. Наук: 10.02.19 / О.Н. Шевченко; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2005. – Режим доступа: <http://31f.ru/dissertation/547-dissertaciya-yazykovaya-lichnost-perevodchika.html>
5. AUTOTRAD. L'autotraduction littéraire comme domaine de royauté / AUTOTRAD. – Suceava: Université « Ștefan cel Mare », 2007. – 10 p. – (Atelier de Traduction. 7, 2007).
6. Mohdeb, Y. L'autotraduction littéraire, entre traduction et réécriture, le cas de Rachid Boudjedra : mémoire de Master 2 : Traductologie / Y. Mohdeb ; Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, École supérieures des interprètes et des traducteurs. – Paris, 2014. – 69 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗА РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Лисихина Мария Александровна
доцент кафедры английской филологии
и МКК (limaal@rambler.ru)
Педагогический институт ТОГУ

Представленное исследование посвящено изучению прецедентных имен, функционирующих в политическом дискурсе средств массовой информации. Материалом для него послужили публикации, посвященные внутренней и внешней политике Российской Федерации, размещенные на сайте британской газеты «The Guardian» в период с февраля 2014 по февраль 2015 гг.

Отражение социальных, политических, экономических и культурных процессов, происходящих в обществе, можно увидеть в языке СМИ и, в част-

ности, газет. В настоящее время СМИ играют роль доминирующего источника информации и выступают одним из важнейших средств коммуникации в современном обществе, поскольку через них осуществляется общение его представителей. Неслучайно в качестве одной из главных функций СМИ выделяется функция социализации, заключающаяся в формировании (либо корректировке) у индивида системы ценностей, норм и традиций современного общества [2; 3; 5].

М.А. Кормилицына отмечает тенденцию к интеллектуализации газетных материалов, то есть использование журналистами средств не прямой коммуникации, в качестве отличительной особенности которой можно выделить наличие множественной интерпретации, осложненную мыслительную деятельность адресата речи, расширение результирующего содержания [5, с. 306–307]. Одним из сигналов этого служат прецедентные феномены и подобные им единицы, поскольку они создают «вертикальный текст», усложняя содержание публикации. «Усложнение текста с помощью прецедентных феноменов осуществляется благодаря наличию связи между этими прецедентными феноменами и стоящими за ними феноменами культуры и тесно связано с интертекстуальностью газетного текста» [3], которую называют одной из ведущих характеристик современного языка публицистики [2; 3; 5]. В качестве основных функций прецедентных феноменов исследователи отмечают экспрессивную, оценочную, интертекстуальную и прагматическую [1; 3; 9]. Это объясняет частое использование прецедентных феноменов в газетно-публицистических материалах, одной из основных функций которых является функция воздействия.

Основополагающей в области теории прецедентности считается монография Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность», в которой теоретически обосновано понятие прецедентного текста. «Назовем прецедентными – тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. Е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 216]. Он рассматривает знание прецедентных текстов как показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре.

Дальнейшее развитие теория прецедентности получает в работах исследователей Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, Г.Г. Слышкина, Е.А. Нахимовой и др.

Д.Б. Гудков говорит о когнитивной базе того или иного лингвокультурного сообщества, при вхождении в которую тот или иной «культурный предмет» подвергается жесткой минимализации. В текстах СМИ мы можем наблюдать частое обращение именно к таким максимально редуцированным и минимализированным представлениям. Как пишет Д. Б. Гудков, «состав когнитивной базы формируют прецеденты в широком смысле, под которыми мы понимаем образцовые факты, служащие моделью для воспроизведения сходных фактов, представленные в речи определенными вербаль-

ными сигналами, актуализирующими стандартное содержание, которое не создается заново, но воспроизводится» [1].

Внутри прецедентов в широком понимании Д.Б. Гудков выделяет особую группу, прецедентные феномены, которые «оказываются связанными с коллективными инвариантными представлениями конкретных «культурных предметов», национально детерминированными и минимизированными представлениями последних» [1]. Приведем определение прецедентных феноменов, предлагаемое Д.Б. Гудковым, В.В. Красных, Д.В. Багаевой, И.В. Захаренко. К прецедентным они относят феномены:

«1) хорошо известные всем представителям национально-лингвокультурного сообщества <...>; ПФ «хорошо известен всем представителям...» постольку, поскольку последние имеют некий, общий, обязательный для всех носителей данного ментально-лингвального комплекса, национально-детерминированный и минимизированный инвариант его восприятия;

2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; за ПФ всегда стоит некое представление о нем, общее и обязательное для всех носителей того или иного национально-культурного менталитета, или инвариант его восприятия, который и делает все апелляции к прецедентному феномену «прозрачными», понятными, коннотативно окрашенными;

3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества; говоря о постоянной апелляции ПФ (а это является одним из признаков последних), мы имеем в виду, что «возобновляемость» обращения к тому или иному прецедентному феномену может быть «потенциальной», т.е. апелляция к нему может и не быть частотной, но в любом случае она будет понятна собеседнику без дополнительной расшифровки и комментария (иначе это будет апелляция не к прецедентному феномену)» [6, с. 9].

Вербальные прецедентные феномены подразделяются на собственно вербальные (прецедентное выказывание и прецедентное имя) и вербализуемые (прецедентный текст и прецедентная ситуация) [6, с. 9].

Прецедентный текст – «законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, (поли)предикативная единица» [7, с. 83]. К числу прецедентных текстов относятся произведения художественной литературы, тексты песен, рекламы, политические и публицистические тексты и другие.

Прецедентная ситуация – «некая «эталонная», «идеальная» ситуация с определенными коннотациями, в когнитивную базу входит набор дифференциальных признаков прецедентной ситуации» [7, с. 83].

Прецедентное высказывание – «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной» [7, с. 83]. К числу прецедентных высказываний относятся также цитаты.

К прецедентному имени относится «индивидуальное имя, связанное или 1) с широко известным текстом, относящимся к числу прецедентных, или 2) с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как пре-

цедентная, имя-символ, указывающее на некоторую эталонную совокупность определенных качеств» [1].

Е.А. Нахимова определяет прецедентные имена как «широко известные имена собственные, которые используются в тексте не столько для обозначения конкретного человека (ситуации, города, организации и др.), сколько в качестве «своего рода культурного знака, символа определенных качеств, событий, судеб», это «важнейшая часть национальной культуры в ее историческом развитии, тесно связанная с национальными ценностями и традициями» [9].

Система прецедентных феноменов может рассматриваться как один из «инструментов трансляции «культурной памяти» народа от одного поколения к другому» [9], служащий объединению народа вокруг его культурных ценностей и нравственных идеалов.

К источникам прецедентных феноменов относятся произведения художественной литературы, пословицы и поговорки, крылатые выражения, высказывания известных людей, песни и музыкальные произведения, исторические события и ситуации, продукция теле- и киноиндустрии, реклама, географические объекты, имена реальных личностей, реалии.

Как отмечают многие исследователи, в современной массовой коммуникации широко распространено использование прецедентных имен политических лидеров для обозначения в переносном значении других государственных деятелей, которые в той или иной степени похожи на «законных» носителей соответствующего антропонима. Такой прием дает возможность провести параллели между деятельностью, взглядами, поступками, методами управления государством или личными качествами соответствующих субъектов политической деятельности, позволяет передать отношение автора к этим людям и оказать эмоциональное воздействие на адресата текста. Оценочность (аксиологичность) можно отнести к числу важных характеристик использования имен политических лидеров в современной массовой коммуникации, о чем свидетельствуют работы Е.А. Нахимовой, Д.Б. Гудкова и других исследователей, а также результаты нашего исследования.

Рассмотрим несколько часто используемых прецедентных имен политических деятелей из новейшей истории в статьях о России, размещенных на сайте британской газеты «The Guardian».

Как показало исследование, в англоязычных СМИ, как в британских, так и американских [8], активно используется прецедентное имя «Гитлер». Данное прецедентное имя имеет устойчивую негативную аксиологическую характеристику.

David Cameron has told European leaders that the west risks making similar mistakes in appeasing Vladimir Putin over Ukraine as Britain and France did with Adolf Hitler in the run-up to the second world war. Cameron likened the west's dilemma with Putin to the infamous conduct of the British prime minister, Neville Chamberlain, with Hitler in Munich in 1938, when Anglo-French appeasement encouraged the Nazi leader to invade Poland the following year, sparking the second world war [15].

For the Republican right and its media allies, Merkel is naïve, or worse, a defeatist. According to reports, Senator John McCain compared her initiative to the 1938 Munich agreement between Neville Chamberlain and Adolf Hitler. “History shows us that dictators will always take more if you let them,” McCain was quoted as saying in Munich. “They will not be dissuaded from their brutal behaviour when you fly to meet them to Moscow – just as leaders once flew to this city” [14].

Анализируя использование прецедентных имен, следует разграничивать их денотативное (в первичном значении) и коннотативное (в метафорическом значении) использование, то есть при коннотативном употреблении имени имеется в виду уже не сам известный человек или историческая личность, а иной человек, в чем-то похожий на него.

В приведенных выше примерах мы видим денотативное использование имени Адольфа Гитлера. В обеих статьях авторы эксплицитно сравнивают В.В. Путина с данным политическим деятелем, а действия европейских политиков соотносятся с действиями Чемберлена и политикой попустительства накануне Второй мировой войны. В.В. Путин и Россия в целом включаются в контекст широко известной прецедентной ситуации накануне Второй мировой войны, а именно агрессии гитлеровской Германии по отношению к соседним государствам, захват которых осуществлялся при попустительстве крупных европейских держав. Эта модель переносится на отношения России и Украины, в которой России отводится роль агрессора. Во втором примере дополнительно к установлению параллелей между политикой России и предвоенной Германии также актуализируется признак неограниченной власти, неограниченных полномочий главы государства посредством использования слова «dictator» в качестве альтернативной номинации. Таким образом моделируется негативный образ страны.

But rather that actually explain how Merkel or other critics might be wrong, conservatives like the Wall Street Journal’s Brett Stephens instead have moved straight to comparing Vladimir Putin to the second-coming of Hitler, suggesting that Russia is somehow just a hair’s breadth away from invading all of Europe in order to justify shipping in US weapons. After all, how could this week’s Hitler possibly be stopped any other way? [13].

Автор статьи описывает взгляды консерваторов, сравнивающих действия президента России со вторым приходом Гитлера, указывая на распространенные в англоязычной прессе обвинения в предполагаемой российской агрессии в Европе. Далее мы видим коннотативное использование имени того же исторического персонажа. Задавая риторический вопрос «After all, how could this week’s Hitler possibly be stopped any other way?» автор имеет в виду действия В.В. Путина, которым приписываются характеристики, свойственные гитлеровской агрессии по отношению к соседствующим странам.

Другим прецедентным именем, часто используемым при характеристике президента В.В. Путина, является имя Сталина.

Russian president [Vladimir Putin](#) has the potential to be as bad as Stalin. <...> «Stalin's policies pushed the world into the cold war. Putin has the potential to be equally as dangerous» [11].

Проведение параллелей со Сталиным несет негативную оценку, на что указывает сравнительный оборот «as bad as Stalin», «the potential to be equally as dangerous». Упоминание прецедентной ситуации холодной войны, связанной с острым политическим противостоянием, международной напряженностью, гонкой вооружения, также призвано подчеркнуть негативный характер оценки современного политического курса страны.

Еще одним прецедентным именем, нередко используемым в последние несколько месяцев в политическом дискурсе британских СМИ о России, выступает имя бывшего президента республики Сербия и Союзной республики Югославия Слободана Милошевича, имя которого тесно связано с этническими конфликтами и гражданскими войнами в Югославии, а также обвинениями в военных преступлениях и геноциде, выдвинутыми ООН и НАТО.

[Vladimir Putin](#) is the Slobodan Milošević of the former Soviet Union: as bad, but bigger. Behind a smokescreen of lies he has renewed his drive to carve out a puppet para-state in [eastern Ukraine](#) [10].

В вышеприведенном примере присутствует коннотативное использование имени Слободана Милошевича. Отрицательная аксиологическая оценка подкрепляется используемым далее сравнением «as bad, but bigger» и метафорическими описаниями, несущими негативные эмоционально-оценочные оттенки значения (a smokescreen of lies, drive to carve out a puppet para-state).

Like Milošević, Putin is prepared to use every instrument at his disposal, with no holds barred. In his war against the west he has deployed heavy military equipment, energy-supply blackmail, cyber-attack, propaganda by sophisticated, well-funded broadcasters, covert operations and agents of influence in EU capitals – oh yes, and Russian bombers nosing up the English Channel with their transponders off, potentially endangering civilian flights [10].

В данном примере прецедентное имя вводится при помощи сравнения. В.В. Путину приписываются отрицательные качества, свойственные сербскому президенту Милошевичу. Последующее предложение, описывающее действия президента страны и содержащее выражения с негативными оценочными коннотациями (energy-supply blackmail, propaganda by sophisticated, well-funded broadcasters и другие), призвано подкрепить отрицательную оценку.

Diplomacy always need to be backed by something, and on the face of it, supplying munitions might seem like the obvious threat to use. All else has failed to stop Mr Putin and his allies on the ground, so it may take guns and anti-tank missiles to do so. In 1995, western military support to Slobodan Milošević's adversaries in Bosnia helped force the Serbian dictator into peace talks [12].

В приведенном примере имя Слободана Милошевича используется денотативно. Автор доказывает выдвигаемый тезис «Diplomacy always need to be backed by something», приводя исторический пример борьбы европейских сил с сербским политическим деятелем Слободаном Милошевичем. Отрицательная аксиологическая оценка, приписываемая этому лидеру, поддерживается используемой альтернативной номинацией «the Serbian dictator». Автор предлагает использовать схожие методы и в вопросе противодействия президенту Российской Федерации В.В. Путину, проводя, таким образом, аналогию между этими двумя политическими фигурами и способствуя созданию негативного имиджа В.В. Путина у читателя.

Таким образом, прецедентные имена – сильное оценочное средство, часто используемое в СМИ. Проведенный анализ использования прецедентных имен Гитлера, Сталина, Слободана Милошевича в британской газете «The Guardian», позволяет сделать вывод о целенаправленном создании негативного образа России и ее президента В.В. Путина. Эти прецедентные имена, имеющие негативные оценочные компоненты, актуализируют в сознании читателя такие характеристики, как авторитарность и жесткий режим правления, диктатура, неограниченная власть, агрессия.

Библиографический список

1. Гудков, Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса [Электронный ресурс] / Д.Б. Гудков. – Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/0CE4AE3654E14C1D93503C52CFABF348>.
2. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Т.Г. Добросклонская. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с. – Библиогр.: с. 272–286.
3. Драпалюк, А.С. Прецедентные феномены как один из способов интеллектуализации газетного текста [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.С. Драпалюк; Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2010. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/pretsedentnye-fenomeny-kak-odin-iz-sposobov-intellektualizatsii-gazetnogo-teksta#ixzz3VftUfHZ2>.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 6-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
5. Кормилицына, М.А. Активные процессы в языке современной российской прессы / М.А. Кормилицына // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2011. – № 6 (2). – С. 304–308.
6. Красных, В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1997. – Вып. 2. – С. 5–12.
7. Захаренко, И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных,

Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 82–103.

8. Лисихина, М.А. Современный образ России в средствах массовой информации США / М.А. Лисихина // Наука и современность – 2014: сборник материалов XXXII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – С. 108–113.

9. Нахимова, Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации [Электронный ресурс] / Е.А. Нахимова. – Екатеринбург, 2007. – 207 с. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/nakhimova-07a.htm>.

10. Ash, T. G. Putin must be stopped. And sometimes only guns can stop guns [Electronic resource] / T.G. Ash // The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/feb/01/putin-stopped-ukraine-military-support-russian-propaganda>.

11. Mason, R. Putin could be as bad as Stalin, says former defence secretary [Electronic resource] / R. Mason // The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/politics/2014/sep/15/putin-bad-as-stalin-former-defence-secretary>.

12. The Guardian view on the Ukraine conflict: Swift action needed [Electronic resource] // The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/feb/05/guardian-view-ukraine-conflict-swift-action-needed>.

13. Timm, T. When would an anti-war activist back arms sales? When he's secretary of state [Electronic resource] / T. Timm // The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/feb/11/anti-war-activist-arms-sales-ukraine-russia-secretary-of-state>.

14. Tisdall, S. Angela Merkel assailed from all sides in drive to pacify Russia and US on Ukraine [Electronic resource] / S. Tisdall // The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/world/2015/feb/09/angela-merkel-assailed-from-all-sides-in-drive-to-pacify-russia-and-us-on-ukraine>.

15. Traynor, I. David Cameron warns of 'appeasing Putin as we did Hitler' [Electronic resource] / I. Traynor, E. MacAskill // The Guardian. – URL: <http://www.theguardian.com/politics/2014/sep/02/david-cameron-warns-appeasing-putin-ukraine-hitler>.

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ФИЛОСОФИЯ СРЕДСТВАМИ
ПОЭТИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА НА ПРИМЕРЕ РОМАНА
Ж.-П. САРТРА «ТОШНОТА» («LA NAUSEE »)**

Новикова Елена Николаевна
преподаватель кафедры
романо-германской филологии и МК
(nelena76@gmail.com)
Педагогический институт ТОГУ

Экзистенциализм (от лат. «exsistentia» – существование) – это философское учение, в программе которого отражено стремление заменить классическую «философию сущностей» (essentia) философией человеческого существования (existentia).

Экзистенциализм – система достаточно неоднородная, имеющая много вариаций и разновидностей. К экзистенциальной философии в широком смысле этого слова целесообразно относить философские учения и направления, в которых акцент сделан на проблеме человека, его существования, развития его личности, отношения человека к природе, обществу, другим индивидам, к культуре, Богу и религии. Философия экзистенциализма предполагает понимание человека как экзистенции, которая сама определяет свое существование: человек одинок, он предоставлен самому себе, он сам решает, что ему делать, и он сам отвечает за свои действия.

Истоки этого течения можно обнаружить в XIX века в мистической философии С. Кьеркегора, но настоящее развитие экзистенциализм получил уже в XX в., соединяясь с художественными формами слова, чтобы глубже и разностороннее выразить бытие человека.

Одним из крупнейших философов XX в. является Жан-Поль Сартр, первый, кто публично признал себя экзистенциалистом – талантливый писатель, публицист, драматург. Его философская концепция выстраивалась и развивалась постепенно. Формирование ее началось с освоения и критического переосмысления феноменологии Э. Гуссерля и влияние его философской концепции на взгляды Сартра – значительно. Более того, в случае Сартра очень трудно отделить друг от друга феноменологические и собственно экзистенциальные аспекты его философии.

Фундаментальным для экзистенциализма Сартра является тезис о том, что существование предшествует сущности. Человек, прежде всего, существует, и лишь потом наделяет смыслом, сущностью свое существование. Осмысление человеком категории существования приводит его к осознанию положения абсурдности человеческой жизни, ставит человека в «пограничную» ситуацию выбора. Он сам выбирает то, каким он будет и каков будет его путь. Он – свой собственный «проект». *«Человек – это то, что он из себя делает. Он существует постольку, поскольку реализует себя. Он является не*

чем иным, как совокупностью всех своих поступков, которые и составляют его жизнь» [7, с. 6].

Человеку постоянно приходится делать выбор, который обусловлен его «неограниченной» свободой и за который ему приходится нести тяжкий груз ответственности, влекущий за собой страх и отчаяние личности. Для анализа таких экзистенциальных мироощущений, как страх, отчаяние, одиночество, отвращение, случайность и абсурдность существования. Сартр отталкивается от конкретных идей и привлекает методологические разработки феноменологии, а именно, описание феноменов сознания.

Феноменология видится ему теорией и методом и даже инструментом, позволяющим философии говорить о существовании человека в повседневном мире, только так он может прийти к философским выводам о природе опыта, себя самого и окружающего мира – и таким образом постичь загадку существования.

Первое художественное произведение Ж.-П. Сартра – роман «Тошнота» – стал своего рода символом экзистенциалистской литературы и занял прочное место в ряду ярчайших образцов литературы первой половины XX в.

Он выросал постепенно, в течение нескольких лет, из пространного, абстрактного трактата о случайности, претерпел несколько коррекций (опубликованная в марте 1938 г., рукопись романа была пятой по счету версией) и смену названия, изначально роман назывался «Меланхолия».

«"Тошнота" – это феноменологический роман: он является таковым благодаря статусу, который приобретает сознание, воплощенное в персонаже Рокантена, у Рокантена нет характера, он-это, он- чистое сознание мира. Его опыт это не путешествие в глубины внутреннего мира, а напротив движение во вне, тошнота не в нем самом. Это он растворяется в ней» [10, с. 31].

Роман построен по принципу дневниковых записей главного героя Антуана Рокантена, который, обосновавшись в приморском, ничем непримечательном городке Бувиле, работает над историческим трудом, посвященным маркизу де Рольбону. Потом Антуан Рокантен вдруг начинает чувствовать какую-то непонятную тревожность в мыслях и ощущениях. Он испытывает состояние, похожее на легкий приступ безумия. Все предметы, на которых герой задерживает взгляд, кажутся ему живущими собственной жизнью, навязчивыми и таящими опасность. Это состояние часто мешает Рокантену работать. Он решает вести дневник, чтобы описывать и исследовать состояния мира, так как они преобразованы его сознанием и более того описывать сами состояния сознания в мельчайших подробностях, в надежде что это поможет ему разобраться в том, что с ним происходит. Все чаще и чаще его настигает то новое для него состояние, которому больше всего подходит название «Тошнота», навязчивое, неконтролируемое состояние, которое преследует Антуана Рокантена в самых разных местах: в гостинице, в библиотеке, на улице, в кафе, среди людей. Это состояние пугает его, его пугают окружающие предметы и его собственное тело. С каждой новой записью он все глубже проникает в суть вещей и понимает, что они ничем не отличаются друг от

друга: красная скамейка трамвая вполне может быть мертвым ослом, а его рука – шевелящим лапками крабом, из маленького прыщика на щеке ребенка может появиться третий, насмешливый глаз, а язык во рту вдруг превращается в сороконожку [11, с. 141–160].

Как только предметы начинают терять свои имена, на героя обрушивается вся тяжесть познания, осознание чуждости, случайности мира и крайней абсурдности всего существования.

«Эту абсурдность нельзя было схватить мыслью или выразить словом, она напоминала деревянную змею, свернувшуюся у моих ног. Я понял, что нашел ключ к существованию, ключ к своей тошноте, ко всей моей жизни.<...> Я испытал абсурдность существования...»

Натолкнувшись на эту огромную узловатую лапищу, понимаешь, что существо дела не в невежестве или познании: мир объяснений и причин не имеет отношения к существованию» [11, с. 181].

Сцена в городском парке является ключевым моментом. Рокантен наталкивается на корень каштанового дерева и вдруг обнаруживает в узловатом корне каштана нечто все более неожиданное и захватывающее. *«Существование вдруг сбросило с себя свои покровы. Оно утратило безобидность абстрактной категории: это была сама плоть вещей, корень состоял из существования < ... > Разнообразие вещей, пестрота индивидуальности оказались всего лишь видимостью, чем-то внешним. Это внешнее исчезло, уступив место влажной твердости, чудовищной и хаотичной, нагой до непристойности» [11, с. 182–183].*

Идея экзистенциальной философии об абсурдности существования, а если быть более точным, об осознании этой самой абсурдности очень точно передается Сартром средствами поэтического синтаксиса.

Говоря о поэтическом синтаксисе, следует подразумевать стилистически маркированное предложение, которое помимо сугубо информативной выполняет также дополнительную экспрессивную функцию [8, с. 234] Особую роль в ее реализации играют синтаксические фигуры, которые в пределах художественной речи проявляют себя как «действенные средства поэтического синтаксиса» [1, с. 449].

Все выразительные средства синтаксического уровня можно разделить на несколько групп, исходя из трех факторов: необычная логическая или грамматическая связь элементов синтаксических структур; необычное взаиморасположение слов во фразе, фраз в тексте, а также элементов, входящих в состав разных (смежных) синтаксических и ритмико-синтаксических конструкций, но обладающих грамматическим подобием; и необычные способы интонационной разметки текста с помощью синтаксических средств [1, с. 452].

В группе приемов нестандартной связи слов следует отметить, прежде всего, эллипс, который является едва ли не самым распространенным синтаксическим средством художественной речи.

В число фигур с необычным взаиморасположением частей синтаксических конструкций входят различные виды параллелизма (прямой/обращенный, полный/неполный), инверсии.

К синтаксическим средствам, обеспечивающим необычную интонационную разметку текста, следует отнести разные виды синтаксического повтора, градацию, асиндетон или бессоюзие и полисиндетон.

В своем стремлении передать процесс открытия и осознания Рокантенном существования и его абсурдности, сделать его явным и ощутимым Ж.-П. Сартр использует широкий спектр приемов поэтического синтаксиса.

Одним из показателей навязчивого состояния героя является в романе повтор, он выполняет экспрессивно-эмотивную функцию, которая отражает напряженное эмоциональное состояние героя, ощущение страха и даже паники, захлестывающее Антуана Рокантена.

«*La chose, qui attendait, s'est alertée, elle a fondu sur moi, elle se coule en moi, j'en suis plein. — Ce n'est rien : la Chose, c'est moi*».

«*C'est moi, c'est moi qui me tire du néant auquel j'aspire : la haine, le dégoût d'exister, ce sont autant de manières de me faire exister, de m'enfoncer dans l'existence*».

«*L'absurdité, ce n'était pas une idée dans ma tête, ni un souffle de voix, mais ce long serpent mort à mes pieds, ce serpent de bois. Serpent ou griffe ou racine ou serre de vautour, peu importe*».

«*Ca aussi ça donne la Nausée. Ou plutôt c'est la Nausée. La Nausée n'est pas en moi : je la ressens là-bas sur le mur, sur les bretelles, partout autour de moi*».

Гнетущее беспокойство героя подчеркивается комплексным характером повтора, который представляет собой не только анафору, эпифору, но и контактный повтор – анадиплосис.

Рокантен улавливает отсутствие смысла, т.е. абсурдность существования. Отсутствие смысла влечет за собой неоправданность, все начинает ему казаться «излишним».

«*De trop, le marronnier, là en face de moi un peu sur la gauche. De trop, la Velleda... Et moi — veule, alangui, obscene, digérant, ballottant de mornes pensées – moi aussi j'étais de trop. <.....>*

Mais ma mort même eut été de trop. De trop, mon cadavre, mon sang sur ces cailloux, entre ces plantes, au fond de ce jardin souriant. Et la chair rongée eut été de trop dans la terre qui l'eût reçue et mes os, enfin, nettoyé, ecorce, propres et nets comme des dents eussent encore été de trop : j'étais de trop pour l'éternité».

Повтор также обеспечивает архитектонику всего текста романа, выполняет текстообразующую функцию и участвует в смысловом построении текста. Такие единицы языкового уровня, как «exister», «existence», «la Nausée», «de trop», являются ключевыми в романе, они выступают связующим звеном в цепи повествования, повторяются на протяжении всего произведения, формируют тем самым эмоционально-смысловую доминанту текста, раскрывают экзистенциальные смыслы.

К синтаксическим фигурам повтора близка градация. В романе она служит, прежде всего, для усиления описания психологического состояния ужаса главного героя, его переживаний, создает эффект неизбежности и неотвратимости происходящего. В приведенных ниже примерах градация перечислением однородных сказуемых.

«Je m'apprêtais à *les voir sortir* du néant, *murir* progressivement, *s'épanouir* : j'allais enfin surprendre des existences en train de naître.»

«Je me laissai aller sur le banc, étourdi, assommé par cette profusion d'êtres sans origine : partout des éclosions, des épanouissements, mes oreilles bourdonnaient d'existence, ma chair elle-même *palpitait* et *s'entrouvrait*, *s'abandonnait* au bourgeonnement universel, c'était répugnant.»

Средством эмоционального усиления также является синтаксический параллелизм, в основе которого лежит параллелизм психологический.

«*Et les bretelles d'Adolphe*, l'autre soir, au Rendez-vous des Cheminots. *Et le galet*, ce fameux galet, l'origine de toute cette histoire : il n'était pas.....je ne me rappelais pas bien ce qu'il refusait d'être <.....>. *Et la main d'Autodictate* ; je l'avais prise et serée, un jour, à la bibliothèque et puis j'avais eu l'impression que ça n'était pas tout à fait une main.<> *Et la transparence louche du verre de bière*, au café Mably..... ».

Выделенные курсивом параллельные конструкции имеют идентичную структуру и служат для описания психологического состояния главного героя, доведенного до отчаяния; создают эффект нарастающего напряжения, когда он вдруг начинает осознавать причины приступов своей экзистенциальной Тошноты.

Наряду с параллелизмом, в число синтаксических фигур с необычным взаиморасположением частей входит инверсия, проявляющаяся в расположении слов в словосочетании или предложении в порядке, отличном от естественного. Прямой порядок слов стилистически нейтрален, в то время как в инвертированных конструкциях «слова звучат более выразительно, более веско». [8, с. 48].

« C'est donc ça la Nausée : cette aveuglante évidence ? *Me suis-je creusé la tête !En ai-je écrit !* »

Инверсия главных членов предложения в вышеприведенном примере свидетельствует о высокой степени эмоциональной напряженности Рокантена.

Одним из распространенных средств поэтического синтаксиса роянется эллипс. Он призван выражать эмоции, подчеркивать смысловые нюансы повествования. Кроме того, неполная структура конструкции делает ее открытой для домысливания.

«Je sais tout cela, mais je sais qu'il y a autre chose.[Je sais qu'il n'y a] Presque rien».

«Mais je ne peux plus expliquer ce que je vois.[Je ne peux plus l'expliquer] A personne».

«Mais c'était tout de même un absolu.[C'était] Une chose».

Использование эллипса мотивировано установкой автора на психологизм повествования, с его помощью он передает состояние неопределенности, непонятного беспокойства Антуана Рокадана.

Отличительной чертой романа является комбинация различных синтаксических приемов в рамках одного предложения, фразы, целого абзаца. Характерным является сочетание асиндетона и дистантного повтора, асиндетона и градации, например.

«C'était impensable : pour imaginer *le néant*, il fallait qu'on se trouve déjà là, en plein monde et les yeux grands ouverts et vivant ; *le néant* ça n'était qu'une idée dans ma tête, une idée existante flottant dans cette immensité : *ce néant* n'était pas venu avant l'existence, c'était une existence comme une autre et apparue après beaucoup d'autres».

«Mais je ne peux pas, je suffoque : l'existence me pénètre de partout, *par* les yeux, *par* le nez, *par* la bouche...»

Выбор средств поэтического синтаксиса позволяет сделать повествование ощутимым, объемным, служит для выполнения его экспрессивно-эмотивной функции, а также позволяет точно передать философскую идею абсурдности существования Ж.-П. Сартра.

Библиографический список

1. Введение в литературоведение: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек и др.; под ред. Л.В. Чернец. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 720 с.: – Библиогр.: с. 3–4.

2. Гончаров, В.И. Экзистенциализм в романе Ж.-П. Сартра «Тошнота» / В.И. Гончаров // Художественная литература: проблемы ист. развития. – Минск, 2001. – Ч. 3. – С. 151–162.

3. Ерофеев, В.В. Проза Сартра [электронный ресурс] / В.В. Ерофеев. – Режим доступа: http://samlib.ru/v/victor_v_e/proza_sarttra.shtml

4. Казаева, Л.И. Виды и функции повторов в текстах поэтического и художественного жанра [электронный ресурс] / Л.И. Казаева. – Режим доступа: www.ugrasu.ru

5. Киссель, М.А. Философская эволюция Ж.-П. Сартра / М.А. Киссель. – Л.: Лениздат, 1976. – 239 с.: – Библиогр.: с. 3

6. Назаров, Р.А. К юбилею романа Сартра «Тошнота» [электронный ресурс] / Р.А. Назаров. – Режим доступа: www.Levshestov.ru

7. Стретен П. Сартр за 90 минут / П. Стретен; [пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой]. – М.: АСТ: Астрани, 2005. – 93 с.

8. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие / Б.В. Томашевский. – М.: Аспект Пресс, 1999 – 334 с. : – Библиогр.: с. 169–202

9. Flajoliet Alain Esquisse d'une phenomenologie de l'oeuvre litteraire. [Электронный ресурс]/ А. Flajoliet. – Режим доступа: http://www.senspublic.org/article.php3?id_article=507
10. Foulquie Paul L'Existentialisme / P.Foulquie. – Paris :Presses Universitaires de Paris, 1974. – 128p. : il.
11. Sartre Jean-Paul La Nausée / J.-P. Sartre. – Paris : éditions Gallimard, 1983. – 250 p. : il.
12. Siguret Pierre La therapie phenoménologique de la névrose existentielle [Электронный ресурс] / P. Siguret. – Режим доступа : <http://semen.revues.org/1925>

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯПОНСКИХ ДИАЛЕКТОВ РЕГИОНА КИНКИ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Соловьева Наталия Анатольевна
завкафедрой восточных языков (sologap@mail.ru)
Педагогический институт ТОГУ

В последнее время наблюдается повышенный интерес населения Японии к диалекту Кинки – одному из видов западных диалектов японского языка. До эпохи Эдо этот диалект являлся языком столицы, стандартным японским языком, основы его вошли в состав литературного японского языка Бунго (文語ぶんご).

С наступлением периода Эдо влияние его снизилось, однако в современную эпоху стало заметно возрастать. Диалект Кинки используется в различных телевизионных программах, комедийных шоу, в речи современной молодежи, даже той, что родом не из этого региона. Однако в современных японских СМИ значительно преобладает диалект префектуры Осака, бытует даже мнение, что диалект Кинки и есть диалект Осака.

Некоторые склонны считать, что диалект Кинки делится на диалекты Осака, Киото и Кобе. Однако это не так, и одна из задач данной статьи – показать, что на территории региона Кинки функционирует не только Осака-бен, Киото-бен и Кобе-бен, но и множество других различных диалектов.

Так как города Нара и Киото долгое время являлись столицами Японии, а город Осака издревле и по сей день является центром торговли Японии, нельзя отрицать тот факт, что развитие и изменение диалекта Кинки повлекли за собой изменение и японского языка в целом. Конечно, на весь японский язык тем или иным образом повлияли и лексикология и грамматика диалекта региона Кинки, но самое большое влияние, которое оказал диалект Кинки на японский язык в целом, отразилось на фонологии. Ни в стандартном японском языке (標準語ひょうじゅんご), ни в любом другом диалекте японского языка фонетика не играет столь важной роли, какую играет она в диалекте Кинки.

Фонетика и история фонетики японского языка являются центральными фигурами подавляющего большинства лингвистических исследований, касающихся диалекта региона Кинки. Почти вся литература, связанная с историей фонетики японского языка, тем или иным образом касается и диалекта Кинки. Материалов же по истории фонетики других диалектов Японии практически не написано. И поэтому некоторые японские лингвисты склонны считать, что история фонетики японского языка это, фактически, и есть история фонетики диалекта Кинки [4].

Тем не менее, изменения в фонетике любого диалекта следует изучать в совокупности с грамматическими и лексическими изменениями строя этого диалекта. А любые изменения в диалекте в целом стоит рассматривать с точки зрения его истории. И, конечно же, ни один диалект не может быть рассмотрен достаточно полно, если не рассматривать его в контексте языка, в котором он функционирует. Поэтому авторы статьи считают, что, изучать диалект Кинки, необходимо в контексте всего японского языка, а также в контексте исторических событий, повлекших изменение этого диалекта и японского языка в целом.

Оно Сусуму (大野晋 おおのすすむ), лингвист, специализирующийся на ранней истории японского языка, пишет следующее: «Различия западной и восточной Японии начались еще около двадцати тысяч лет назад. Изучая древнейшие эпохи, стоит обратить большее внимание на то, что народы запада и востока были различны по расовым признакам, а также отличался их быт, нежели обращать внимание на различия в культуре народов запада и востока» [2] (перевод А. Молчкова).

В доказательство своим словам господин Оно приводит несколько фактов:

1. Различия народов западного и восточного регионов Японии подтверждены медицинскими исследованиями, согласно которым было установлено различие групп крови и отпечатков пальцев этих народов.

2. Распространение антигена гепатита В на территории запада и востока также доказывает различие этих народов. Антиген гепатита В делится на четыре субтипа: adw, adr, ауw и ауr. По исследованиям Оно, если с рмого начала своего существования сто процентов жившего на территории Японии населения было инфицировано антигеном adw, то спустя некоторое время более девяноста процентов человек, живших на западе Японии (остров Кюсю и запад острова Хонсю), стали носителями антигена adr. Зараженных антигеном adr людей, живущих в восточной и северной части Японии было крайне мало. В противовес этому, люди, зараженные антигеном adw жили в районе нынешней префектуры Акита, а по мере удаления на юг численность зараженных adw уменьшалась.

3. Население западной и восточной Японии, отличающееся по расовым признакам, как и население Китая и Корейского полуострова, сто процентов которого было носителями антигена гепатита В adr, в эпоху Яей хлынуло с материка на японский остров Кюсю и западную часть острова Хонсю и, по-

степенно ассимилируясь с местными жителями, дошло до северной части Хонсю.

4. Различия запада и востока подтверждают также археологические находки. Как известно, преобладающее большинство всех археологических находок, относящихся к периоду Дземон, было найдено в восточной части Японии. Это объяснялось тем, что плотность населения восточных районов была гораздо выше в период Дземон. Зато в период Яей, когда с материка в Японию хлынул поток людей, они расселились преимущественно на западе, и плотность западного населения стала гораздо выше. В эпоху Дземон культурным центром Японии был восток, но с наступлением эпохи Яей и с началом применения так называемого «заливного рисосеяния» им стал именно запад. Запад стал намного развитее востока в сельскохозяйственном плане. И по сравнению с западом на востоке период Яей наступил гораздо позже.

Ввиду всех этих исторических перемен изменилась и роль языка. Западный язык стал языком центра, восточный язык или язык страны Адзума (東の国 (あずまのくに) – восточная страна) стал считаться языком чужаков, языком окраины. Основываясь на этом, можно сделать вывод, что так называемое «противостояние» языков запада и востока началось еще в дописьменную эпоху.

Говоря о японском языке в ранние эпохи, его происхождении и происхождении диалектов, интерес вызывает генеалогическое древо диалектов японского языка, которое представил известный японский лингвист Хаттори Сиро (服部四郎 はっとりしろう) в своей работе 日本語の系統 (にほんごのけいとう Генеалогия японского языка [3]. (Рис. 1).



Рис. 1. Генеалогическое древо диалектов Хаттори Сиро

По мнению господина Хаттори, сначала возник праязык, который разделился на диалект Окинавы и диалект Хонсю. Диалект же Хонсю разделился на две группы. Согласно господину Хаттори, отличия этих двух групп заключаются в фонетике. Первая группа, в которую входит и диалект Кансая, отличается тонизацией языка. Та же группа, в которой тонизации нет, – является второй группой.

По сей день среди ученых-лингвистов не утихают споры о том, какая же группа языков появилась раньше, первая, фонетическая система, которая соответствует нынешнему диалекту Кинки, или вторая, фонетическая система, которая соответствует нынешнему стандартному японскому языку.

В период Нара центром Японии был район Кинай, и жившие там японцы говорили на языке Кинай, или как его еще называли «столичный говор» или диалект Киото (нынешний диалект Кинки). Эти японцы не очень тепло относились к говору «страны Адзума» (нынешний Токийский говор или «стандартный японский язык»). Страна Адзума – территория, находившаяся на востоке Японии. Жители Кинай воспринимали восточный диалект как диалект чужаков и дикарей и всячески его высмеивали [4].

В то время для обороны северного Кюсю туда высылались солдаты, преобладающее большинство которых были родом с востока Японии. Ослушаться приказа императора они не могли, поэтому, расставаясь с родными и близкими, отправлялись в далекий путь от родины. Совершая нелегкие странствия вдали от любимых, они сочиняли пропитанные грустью песни (東歌 *あずまうた* восточные песни), которые впоследствии вошли в один из самых ценных литературных памятников Японии Манъесю (万葉集 *まんようしゅ* 600 – 759 г.). Прочтя эти песни, написанные на языке страны Адзума, можно увидеть, насколько язык востока отличался от языка западного.

Различий в диалекте Киото и диалекте страны Адзума было не мало. В то время в японском языке существовало восемь гласных звуков. Особенностью языка Адзума было смешение гласных (o) и (e) (思へど → おもほど、越えて → こよて), к повелительной форме глагола второго спряжения добавлялось (ろ) (着けろ、起きろ). Употреблялись такие отрицательные частицы как (なは), (なふ), (なへ). Последняя частица (なへ), впоследствии ставшая (なえ), и есть отрицательная частица (ない) современного литературного японского языка. И, разумеется, все эти частицы отличаются от той, что использовали в Киото (ぬ) [4].

В эпоху Асука, эпоху Нара и вплоть до 894 года в Китай роявлялись официальные посланцы Японии. Это были ученики и ученые, которые ехали в те края, чтобы познать и усвоить культуру столь развитой страны. Возвращаясь, они не только везли с собой все полученные знания, но также и китайских специалистов в самых различных областях науки и искусства. Это оказало огромное влияние на развитие Японии.

Не могло это не оказать влияние и на развитие японского языка. Влияние это выражалось преимущественно в так называемом «китайском чтении иероглифов» (漢音 *канон*). Также, благодаря китайскому языку, в японском языке появилось озвончение звуков и ряд рояв (ら).

Более того, влияние китайского языка отразилось также и на фонетике. В конце эпохи Хэйан неизвестным ученым был составлен 類聚名義抄 (*руиじゅうみょうぎしょう*) – китайско-японский словарь иероглифов. В этом словаре составителем использовалась китайская система обозначения тонизации слова Сетен (声点 *しょうてん*). Система Сетен в то время стала применяться и к диалекту Киото. Находится немало специалистов, таких как Ямасита Еситака, которые утверждают, что китайская система тонизации во многом повлияла на японский язык, а в особенности на диалект Кинки. Это проявляется в том, что в современном стандартном японском языке применяется музыкальное ударение (или переменное понижение интонации) (высокий / низкий звук), а в диалекте Кинки помимо музыкального ударения применяется и тонизация. Ямасита Еситака считает, что созданное в эпоху Хэйан 類聚名義抄 во многом повлияло на установление такой системы в японском языке [4].

Возвращаясь к разговору об эпохе Хэйан, стоит отметить, что и в эту эпоху не прекращается так называемое противостояние языков Адзума и языка региона Кинай. Язык Кинай был языком столицы, жители Кинай всячески высмеивали произношение и интонацию японцев, живших на востоке.

Интерес к языку Адзума стал утихать еще со времен написания восточных песен Манъёсю. И в написанном в 922 году «Собрании старых и новых песен Японии» (古今和歌集 *こкинわかしゅう*) вниманию представлено лишь четырнадцать восточных песен.

Стоит также отметить, что в эпоху Хэйан была создана система Годзюон (五十音 *ごじゅうおん* – буквально «пятьдесят звуков») – сорок семь слогов двух японских азбук, записанных по системе пять строк (段), десять столбцов (行), где строки – это гласные, а столбцы – согласные звуки.

В эпоху Камакура язык самураев региона Банто (坂東 *ばんとう*, нынешний регион Канто) стал очень популярным. Знать, придворные стали подражать их дикому, грубому языку. А если что-то становится модным у высокопоставленных лиц, то это становится модным у всех. С установлением сегуната Камакура восточная часть Японии, наконец, заслужила признание.

Во времена беспорядков, царивших в периоды Намбокуте, Войны годов Онин и Сэнгоку, ломаются старые ценности, и на смену им приходит новый образ жизни. Как говорит один из популярных авторов Японии, пишущих на исторические темы, Сиба Ретаро, образ мысли современного японца, его мировоззрение сформировалось именно в те времена.

В это время японский язык становится тем японским языком, на котором говорят японцы сегодня, диалект Кинки становится тем языком, на котором общаются нынешние жители района Кинки. Говоря более подробно, ис-

чезает старая система связи слов в предложении Какаримусуби (係り結び かかりむすび), когда к глаголу присоединялись специальные частицы ぞ・なむ・や・か・こそ и другие, и в зависимости от них он менял свою форму и значение, и появляются современные падежные частицы が・の・を・に・で・へ・と・から・より (格助詞 かくじよし).

В эпохи Муромати и Адзуту-Момояма стандартным языком все еще считался язык Киная.

Джоан Родригес, христианский миссионер, живший в Японии, в своей книге «Arte da lingua de Japan» (日本大文典 にほんだいぶんてん) [1], известной книге по грамматике японского языка, пишет:

Начиная с района Микава и до края Японии на востоке живут люди, говорящие на грубом, резком языке, проглатывая многие слоги. Нередко возникают случаи, когда никто, кроме них самих, не может понять, о чем они говорят.

Вместо Киотского отрицания ぬ на востоке употребляется ない (上げない・読まない・習わない・申さない).

Вместо Киотского ウ- эвфонического изменения последнего слога прилагательного (ウ音便) 良う・甘う・緩う, в восточном языке никакого изменения не происходит 白く・長く・短く.

Вместо 払うて・習うて・食らうて・買うて живущие на востоке японцы говорят 払って・習って・食らって・買って.

Вместо формы 張って глагола 張る на востоке используют форму 張りて.

Вместо формы 借って глагола 借る используют форму 借りて

Вместо падежа направления へ на востоке используют さ (都さ上る).

Вместо слога しえ (世界 しえかい), словно шепотом, на востоке произносят せ (世界せかい) [1].

В эпохи Хэйан и Адзуту-Момояма было написано немало христианских материалов по японскому языку, которые очень ценны с точки зрения изучения истории диалекта Кинки и нынешнего стандартного японского языка.

В эпоху Эдо историческая и языковая ситуация изменилась в прямо противоположную сторону. Установившаяся в период Эдо и просуществовавшая двести шестьдесят лет, феодальная система оказала огромное влияние на японский язык того времени. Явление под названием «Окунинамари» (お国訛りおくになまり – местный говор), когда язык одной и той же префектуры, в зависимости от районов, отличается, берет свои корни именно с периода Эдо [4]. В это время вся Япония, вне зависимости от префектур, была поделена на феодальные владения. Жители этих земель жили строго там, где им приказали, и все внешние связи с другими районами были разорваны. Считается, что во избежание вмешательства шпионов, язык искажался нарочно [4].

С установлением власти сегуната и переносом столицы в город Эдо центром Японии стал восток, и роли восточного языка и языка Кинай (в эпоху

Эдо регион Кинай стали называть регионом «Камигата», а язык Кинай – «языком Камигата») изменились в прямо противоположную сторону. Язык региона Камигата заклеямили «низким», «грубым», «вульгарным». Такие выдающиеся личности, как Мацуо Басе и Мукаи Керай, презирали говор Камигата и людей, живших там. Мацуо Басе не раз нелестно отзывался о Ихара Сайкаку и его работах.

Пережив реставрацию Мэйдзи, Япония из аграрной страны превратилась в одну из ведущих мировых держав. Приведение разрозненного японского языка в единый общий язык, на котором будут говорить все японцы, – стало одной из важных задач правительства того времени. В середине эпохи Мэйдзи вводится общий для всех стандартный японский язык (標準語 ひょうじゅんご), и во всех школах начинается преподавание стандартного языка как единого национального языка Японии.

Японское правительство намерено было стереть все различия языков востока и запада, и поэтому всеми силами старалось, чтобы все говорили лишь на стандартном языке. В регионе Кинки, также как и в других регионах, предпринималось немало усилий по насаждению литературного языка, но, с точки зрения многих специалистов, в том числе господина Ямасита Еситака, что касается диалекта Кинки, особого успеха это не принесло.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что на развитие группы диалектов региона Кинки, а также на весь диалект в целом, как и на весь японский язык в целом, повлияли такие исторические события и факторы, как: влияние Китая в период эпох Асука и Нара, установление первой столицы в городе Нара в эпоху Нара, перенесение ее в Киото в эпоху Хэйан, перенесение ее в Эдо в период Эдо, пересмотр старых ценностей и установление новых в периоды Намбокуте, войны годов Онин и эпоху Сэнгоку, а также реформа языка в период Мэйдзи. Поездки японских ученых и учеников в Китай в эпохи Асука и Нара дали японскому языку «китайское чтение иероглифов», «озвончение», «ряд каны りん», также китайский язык оказал влияние на японскую фонологию, а в особенности на фонологию диалекта Кинки. Изменение местоположения столицы привело к так называемому «противостоянию языков востока и запада», продолжающемуся и до наших дней. Перелом старых ценностей в периоды Намбокуте, войны годов Онин и эпоху Сэнгоку привело к изменению языка в целом, в частности замене старой системы связи слов в предложении новой. Реформа языка в период Мэйдзи привела к появлению стандартного японского языка, который в большей или меньшей степени оказал свое влияние на все диалекты Японии.

Библиографический список

1. Джоан Родригес. Большая книга о грамматике японского языка: [пер. с япон.] / Ж. Родригес. – Токио: Изд. Сансейдосетэн, 1995. – 1094 с.
2. Оно Сусуму. Лекции Иванами. 11 диалектов японского языка / С. Оно, Т. Сибата. – Токио: Изд. Иванами, 1997. – 378 с.

3. Хаттори Сиро. Генеалогия японского языка / С. Хаттори. – Токио: Изд. Иванамицетэн, 1959. – 438 с.

4. Ямасита Еситака. Лекции о Кансайском диалекте / Е. Ямасати. – Токио: Изд. Коданся, 2013. – 261 с.

ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Борисова Юлия Андреевна
старший преподаватель кафедры
восточных языков (pr_fvya@list.ru)
Педагогический институт ТОГУ

С момента появления в 30-е гг. XX столетия гипотезы Сепира–Уорфа, согласно которой человеческое мышление и познание реальности определяются структурой языка, проблема цветовосприятия стала рассматриваться в самых различных областях научного знания, включающих филологию, переводоведение и психолингвистику. Согласно последним исследованиям, «за цвет у человека отвечает 10 пигментных генов, составляющих определенный набор. Поскольку у каждого он свой, два человека могут смотреть на один и тот же предмет, но воспринимать его по-разному... Следовательно, цветовой язык человека ментален по своей природе. За цветом люди видят смыслы» [4, с. 105].

Исходя из того, что «человек воспринимает информацию в цвете на основе своего опыта, культуры, образования в условиях жизни общности людей отдельной страны или региона» [2, с. 168], цветовосприятие одних этносов может заметно отличаться от цветовой перцепции, свойственной другим этносам. В частности, существование отмеченных выше различий позволяет предположить, что разница в восприятии цвета будет особенно заметна у представителей двух непохожих культур – русской и японской.

Названия цветовых оттенков в японском языке могут представлять трудности не только для начинающего переводчика, но даже для опытного специалиста в области межкультурной коммуникации. Например, к числу переводческих сложностей, обусловленных перцептивными различиями, следует отнести слово «симбаси», которое дословно переводится как «цвет золотой весны». В указанную категорию также входит чайный оттенок «рикю», названный в честь основателя искусства чайной церемонии роятера Сэнно Рикю (1522–1591 гг.). Переводчику необходимо не только знать, чем отличается вышеназванный оттенок от всех остальных чайных оттенков (их общее число доходит до сорока – Ю.Б.), но и понимать, как отразить этот нюанс в переводе.

Самобытность цветовой перцепции в японской лингвокультуре проявляет себя в существующих с древности традиционных обрядах и особенностях быта японцев. Например, смена времен года выражается в выборе цвета посуды и одежды, в соответствии с наступившим сезоном. Когда пожилые люди отправляются на ежегодное любование осенними красными листьями –

«момидзигари», они выбирают кимоно красно-золотого оттенка и оби (пояс к кимоно) с рисунками красных листьев или узорами, характерными для осени.

Помимо огромного влияния цветовой перцепции на интерьер, архитектуру и художественное искусство, в Японии цвет с древних времен указывал на возраст человека и его социальный статус. Например, одежда черного цвета предназначалась для новорожденных мальчиков, а красного – для девочек. Подростку, перешедшему в категорию взрослых, во время обряда инициации вручалась одежда более строгих цветов, чем у детей. Представителям японских париев – *эта* и *хинин* в середине XIX в. Разрешалось носить одежду только темно-синего и темно-коричневого цветов.

У современных японцев вызывают интерес традиционные чистые цветочные тона и их более сложные оттенки. Следует заметить, что «традиционными» в Японии считаются только цвета, получаемые с помощью натуральных красителей, причем главным образом растительного происхождения. Сегодня в стране существует несколько организаций, которые занимаются исследованием только цвета: Японское общество по изучению цветов и оттенков (Nihon Shokusai Gakkai), Японская ассоциация модных цветов (Nihon Ryukoushoku Kyoukai), Японский институт изучения цвета (Nihon Shokusai Kenkyuusho).

Если в современном японском языке насчитывается от 96 до 465 обозначений цветочных оттенков, то в русском языке «число имен цвета, зарегистрированных в самых объемистых толковых словарях, не превышает 150» [6, с. 25]. Кроме того, в Японии гораздо раньше, чем в России, сложилась собственная оригинальная система обозначения цветов. Так, в русской культуре процесс возникновения цветообозначений наиболее активно шел в XVIII–XIX вв. [3, с. 17]. В Японии к указанному времени уже получили свои оригинальные названия порядка 40 одних только чайных оттенков и около 15 фиолетово-пурпурных («мурасаки») [7], [12].

Как отмечает один из исследователей колористики Нагасаки Моритэру, «В период первобытнообщинного строя, по мере развития языка, стали появляться первоначально примитивные наименования цветочных оттенков типа «светлый», «яркий», «темный». Затем оформились названия более сложных цветов – «красный», «белый», «черный» [10]. Указанные универсальные оттенки, наряду с синим, желтым, зеленым, имеют эквиваленты в большинстве языков мира и по этой причине не представляют особого интереса для исследования. В то же время большой интерес представляет выявление специфических, с точки зрения русской лингвокультуры, наименований цвета в японском языке.

Релевантные для нашего исследования лексемы используются уже в древнем слое художественной литературы Японии. В песнях «Манъесю» часто встречаются названия разнообразных растений. Авторы антологии используют образы растений либо в качестве поэтических сравнений и символов, либо наименований цветочных оттенков. Кроме того, флора Японии широко

представлена в стихах поэта Отото Якамоти, который очень любил цветы и воспел свыше 157 различных трав, цветов, деревьев.

«Записки у изголовья» не уступают «Манъесю» в красочных описаниях убранства одежд:

ひるかつた、大納言殿、櫻の直衣の少しなよらかなるに、濃き紫の指し貫、白き御衣度も、うへに濃き綾の、いと鮮やかなるを出して参り給へり。 [9] [Hirukatsuta, dainagondono, sakura no noushi no sukoshi nayorakanaru ni. Kooki murasaki no sashinuki, shiroki gyoi domo, ue ni koki aya no, itoazayakanaru o dashite mairitamaeri] В полдень пожаловал господин дайнагон Корэтика, старший брат императрицы. Его кафтан «цвета вишни» уже приобрел мягкую волнистость. Темно-пурпурные шаровары затканы плотным узором. Из-под кафтана выбиваются края одежд, внизу несколько белых, а поверх них еще одна, парчовая, густо-алого цвета» [5, с. 58]. В этом небольшом отрывке встречается четыре наименования различных оттенков: 櫻 [sakura] «цвет вишни», 濃き紫 [kokimurasaki] «темно-пурпурный», 白い [shiroi] белый, 濃き綾 [kokiaya] «густо-алый».

Богатство цветовой выразительности японских текстов XI-XII вв. особенно заметно в сравнении с произведениями русской литературы указанного периода. В текстах на русском языке цветообозначения встречаются редко, а их набор довольно ограничен. Обычно используются такие цвета, как белый, черный, красный, реже – синий, желтый, зеленый [1, с. 11].

О современном состоянии языка и количестве лексем-цветообозначений можно судить по толковым и многоязычным словарям, как традиционным, так и электронным. Для исследования нами был выбран электронный словарь «Эйдзиро», содержащий свыше 1 млн 600 тыс. словарных статей и примеров.

Перед началом анализа были сформулированы следующие условия ограничения выборки: релевантные лексемы должны иметь в своем составе сему «цвет» – 色 [iro]; исключить наименования, образованные с помощью японских уточняющих компонентов, указывающих на оттенки, фактуру и т.д. (например, 薄い [usui] «светлый, бледный», 濃い [koi] «темный, насыщенный», 暗い [kurai] «темный»); не включать в выборку цветообозначения с узкой сочетаемостью, то есть группы названий окраски частей тела человека и масти животных.

В результате был получен список из 126 базовых лексических единиц, образующих лексико-семантическую группу «цвет». Анализ указанной группы показал, что и в современном японском языке абсолютное большинство цветообозначений (43 %) образовано на основе названий объектов растительного мира, как исконно японских, так и привезенных из других стран. Базовым элементом могут выступать как сами растения, так и их плоды, цветы и т.д. В качестве примера приведем некоторые из них:

- 栗色 [kuriiro] красновато-коричневый, каштановый;
- 茜色 [akaneiro] ярко-красный;

- 杏色 [anzuiro] абрикосовый;
- 海老茶色 [ebichyairo] насыщенный красно-коричневый;
- 芥子色 [karashi-ro] горчично-желтый;
- 桜桃色 [sakuranboiro] вишневый, цвет спелой вишни;
- 菫色 [sumireiro] фиолетовый;
- 木賊色 [tokusairo] тростниково-зеленый;
- 藤色 [fujiiro] бледно-лиловый;
- 牡丹色 [botanairo] розовый, цвет лепестков пиона;
- 山吹色 [yamabuki-ro] ярко-желтый, цвет лепестков японской розы керрии;
- 南瓜色 [kabochyairo] тыквенно-рыжий;
- キンレンカ色 [kinrenkairo] сочетание ярко-красного с желтым, цвет лепестков настурции;
- ケシ色 [keshi-ro] маково-красный;
- 茸色 [kinokoiro] коричневый, цвет грибной шляпки;
- 茄子色 [nasubi-ro] баклажановый;
- オレンジ色 [orenji-ro] оранжевый;
- コーヒー色 [ko:hi:iro] темно-коричневый, цвет плодов кофейного дерева;
- ココア色 [kokoairo] цвет какао;
- サフラン色 [safuranairo] шафрановый, желто-оранжевый цвет;
- サルビア色 [sarubiairo] полынно-зеленый;
- シトロン色 [shitoroniro] лимонно-желтый;
- ライラック色 [rairakku-ro] лиловый;
- アーモンド色 [a:mondoiro] миндальный;
- 青リンゴ色 [aoringoiro] яблочко-зеленый;
- 人参色 [ninjini-ro] морковный;
- 薔薇色 [barairo] розовый цвет;
- ピマン色 [pimaniro] цвет плодов красного перца;
- ローングリーン [ro:nguri:n] ярко-зеленый;
- グラスグリーン [gurasuguri:n] травянисто-зеленый;
- ライムグリーン [raimuguri:n] насыщенный лимонно-зеленый.

Из приведенного списка можно выделить следующие объекты японской природной среды, послужившие основой для цветообозначения: ррена, глициния, пион, японская роза керрия.

Следует учитывать, что «Эйдзиро» относится к словарям общей лексики, в которых, как правило, отсутствуют специальные термины. Обращение в рамках представленного исследования к специализированным словарям и справочникам японских цветов позволило значительно расширить поученный список, посредством включения в него следующих наименований растений:

柳[yanagi] ива, 躑躅[tsutsuji] азалия, 桃[momo] персик, 蕨[warabi] папоротник, 杜若[kakitsubata] ирис, 若苗[wakanae] молодые рисовые побеги, 紅葉[momiji] красные осенние листья японского клена, 菊[kiku] хризантема, 椿[tsubaki] камелия, 松[matsu] сосна, 檜皮[hinokigawa] кора белого японского кедр, 柿[kaki] хурма, 蘭[ran] орхидея, 桜[sakura] сакура, 撫子[nadeshiko] гвоздика.

Мотивировочной базой цветообозначения в японском языке помимо растений могут также выступать менее продуктивные группы:

- металлы, минералы: 翡翠[hisui] жадеит, 黄土[oudo] охра, 黒玉[kurotama] агат, 朱[ake] киноварь, 煉瓦[renga] терракота и др. (всего 24 наименования, включая заимствованные, из 126 найденных);

- животные и птицы: 烏[karasu] ворон, 狐[kitsune] лиса, 鶯[uguisu] соловей, サーモン[sɑ:mon] лосось, 子鹿[kojika] молодой олень и др. (всего 17 наименований, включая заимствованные, из 126 найденных);

- природные явления: 初雪[hatsuyuki] первый снег, 氷[koori] лед, 空[soga] небо и др. (всего 11 наименований, включая заимствованные, из 126 найденных);

- посуда: 青磁[aoji] разновидность китайского фарфора.

Анализ выборки цветообозначений выявил неразрывную связь традиционной цветовой перцепции с историческим развитием страны. С середины XIX в., когда Япония постепенно перестала быть изолированной от внешнего мира страной, хлынувший на острова поток иностранцев принес с собой массу иноязычных слов – гайрайго. Аналогичные процессы, значительно усилившиеся в эпоху Мэйдзи (1868–1912 гг.), происходили и в системе обозначения цвета, где появились новые оттенки: チョコレートミルク色[chyokore:tomirukuiro] «цвет шоколада с молоком», ミッドナイトブルー[middonaitoburu:] «цвет синей полночи», オックスブラッド色[okusuburaddoiro] «цвет бычьей крови» и др. (всего 67 заимствований – гайрайго из 126 базовых лексических единиц) [6].

Эти и другие заимствованные наименования записывались азбукой катаканой как элементы чужой культуры. Некоторые из них дублировали уже существовавшие в японской лингвокультуре цвета. Например, «бледно-лиловый», «гвоздичный», «молочно-белый». Очевидно, что такие пары возникли неслучайно – их появление было логически обусловлено предметными областями употребления соответствующих лексических единиц.

Возникшие задолго до появления заимствованной лексики гайрайго традиционные японские наименования цвета в ряде случаев представляются проблематичными для перевода. Указанное обстоятельство объясняется существованием объективных различий в ассоциативных связях с тем или иным оттенком у японских и русских реципиентов.

В качестве наглядного примера сказанного сравним следующие пары: желтый – «цвет лепестков японской розы керри», «цвет кихада»; красный – «цвет лепестков японской сливы кобай», розовый – «цвет лепестков сакуры»;

зеленый – «цвет зеленого китайского фарфора», «цвет молодого бамбука» и т.д. Сверка со специализированными справочниками по традиционной японской колористике показала различия во «внешней» мотивированности наименований ряда оттенков для двух культур – японской и русской. Указанное обстоятельство лишней раз подчеркивает важность учета экстралингвистической составляющей при переводе японских колоративов на русский язык. Например, 桃色 [momoiro] «персиковый» является цветом лепестков, а не плодов персикового дерева и, следовательно, представляет собой розовый, а не закрепившийся в нашем представлении теплый оранжевый оттенок.

Еще одна трудность при передаче смысла японского колоратива обусловлена большим разнообразием вариантов перевода. Сказанное роявляется отсутствием в ряде случаев однозначной соотнесенности того или иного оттенка с конкретным объектом. Например, в японском языке со времен эпохи Хэйан (794–1185 гг.) существуют так называемый «цветочный цвет» (花色[hanairo]) и его оттенок «светло-цветочный цвет» (薄花色[usuhanairo]). Эти названия не содержат указания на то, какой именно цветок имеется в виду. Для российского реципиента это может быть и одуванчик, и орхидея, и тюльпан, тогда как в сознании носителей японской культуры названный оттенок четко ассоциируется с «ярко голубым цветом, включающим ноты красновато – фиолетовых тонов» [8]. Наличие в составе лексемы названия конкретного цветка, несомненно, облегчило бы процесс перевода, дав некий ориентир для принятия верного переводческого решения: 菜の花色 [nanohanairo] (желтый, близкий к лимонному оттенок цветков сурепки) и др.

Не менее сложным для перевода представляются случаи, когда в наименование оттенка включено имя собственное. Как правило, это известные лишь узким специалистам актеры театра Кабуки эпохи Эдо: Тандзюро (1741–1806 гг.), Рикан (1769–1821 гг.), Пайко (1717–1783 гг.) и др. [7], [11], [12].

Таким образом, колоративы занимают важное место в современном японском языке. Существование большого количества семантико-прагматических значений японских колоративов во многом обусловлено культурно-языковыми реалиями, составляющими основу японских цветообозначений. Указанное обстоятельство, а также различия в цветовой перцепции, сложившиеся в японской и русской лингвокультурах, нередко вызывают переводческие трудности у специалистов в области межкультурной коммуникации. Предпринятый в рамках представленной работы анализ японских цветообозначений позволяет утверждать, что одним из условий правильного перевода колоративов с японского языка на русский является принятие во внимание экстралингвистических и внелингвистических факторов, составляющих основу традиционной японской лингвокультуры.

Библиографический список

1. Бахилина, Н.Б. История цветообозначений в русском языке / Н.Б. Бахилина. – М.: Наука, 1975. – 288 с.

2. Гурлев, Д.С. Справочник по фотографии (фотосъемке) / Д.С. Гурлев. – М.: Кл. Техника, 1989. – 319 с.
3. Кожемякова, Е.А. История формирования семантики прилагательных – цветообозначений в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Кожемякова. – Нижний Новгород, 2001. – 25 с.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Реформаторский, А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформаторский. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 671 с.
6. Фрумкина, Р.М. Цвет, смысл, сходство / Р.М. Фрумкина. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
7. Nagata Yasuhiro. Iro no techyo (Книга цветов) / Yasuhiro Nagata; Shyogaukan, 2002. – 270 p.
8. Massafushigi. Историческая колористика (эпохи Нара – Хэйан). <http://www.bb.em-net.ne.jp>
9. 万葉集古義. Manyosyu kogi (Манъесю). <http://www.asahi.net.org.jp>
10. 日本文化と服－着物. Nihon bunka to fuku – kimono (Японская культура и одежда- кимоно). <http://www.app.cocolognify.com>
11. 日本の伝統的色－その色名と色. Nagasaki Moriteru. Nihon no dentoushiki – sono shikimei to shikichyou (Японские традиционные цвета и цветоименования) / Moriteru Nagasaki. – Seigenshya, 2006. – 327 p.
12. 日本の色辞典 Yoshioka Sachio. Nihon no iro jiten (Словарь японских цветов) / Sachio Yoshioka. – Shikoushya, 2000. – 302 p.

**РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ЭТИКЕТНОЙ СИТУАЦИИ
ИЗВИНЕНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

Ягуфаров Руслан Ахнафович
старший преподаватель кафедры восточных языков
(yuanrenda@gmail.com)
Педагогический институт ТОГУ

В последние годы одним из актуальных направлений в языкознании является изучение феномена вежливой речи. В условиях мировой глобализации и взаимопроникновения культур рассмотрение универсальных и этноспецифических стереотипов этикетно-речевого поведения также представляет для исследователей очень серьезный интерес. Как указывает Ю.Ф. Туфанова, «извинение <... ...> играет важную роль в повседневном межличностном взаимодействии партнеров по коммуникации. Использование формул извинения является одним из способов сохранения и поддержания гармоничных отношений между коммуникантами, что, в свою очередь, способствует бескон-

фликтному общению» [1, с. 145]. В данной статье на материале китайского языка нами будет рассмотрена одна из наиболее типичных этикетно-речевых ситуаций – ситуация извинения.

В качестве основной переменной, влияющей на реализацию стереотипов речевого поведения в условиях данной этикетно-речевой ситуации, станет время. Нами будет рассмотрен языковой материал различных периодов функционирования китайского языка – начала–середины XX в. и конца XX – начала XXI вв.

Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса, по нашему мнению, было бы целесообразным рассмотреть вопрос типологии коммуникативных стратегий в реализации рассматриваемой речевой ситуации, также не менее важным является и проведение классификации широкого перечня этикетно-речевых формул извинения (ЭРФ) в китайском языке.

Проблема типологизации этикетно-речевых формул, реализующих различные виды речевых стратегий извинения, в последние годы рассматривалась в работах зарубежных исследователей на материале различных языков. Так, в частности, А. Ольштайн и Е. Коэн предприняли попытку проведения универсальной типологии этикетно-речевых формул извинения на материале семи языков. Анализируя результаты лингвистического опроса более чем ста реципиентов, они выделили разновидности вербальных этикетно-речевых формул, способных реализовать пять речевых стратегий извинения: 1) прямое выражение извинения; 2) выражение готовности понести ответственность за проступок; 3) объяснения и комментарии по поводу совершенного проступка; 4) предложение возмещения возможных убытков; 5) обещание не повторять подобные ошибки [2, с. 17].

В свою очередь китайский лингвист Ли Цзюнь на материале китайского языка выделил три типа речевых стратегий извинения:

- 1) стратегия прямого выражения извинения;
- 2) стратегия признания вины и готовности нести ответственность за проступок;
- 3) стратегия исправления сложившейся ситуации.

Анализируя весь обширный перечень речевых формул первого типа стратегий извинения, Ли Цзюнь внутри них выделил дополнительно три под-вида этикетно-речевых формул: а) фразы-выражения эмоций и чувств по поводу случившегося (*道歉* *выражаю сожаление*, *对不起* *не достоин Вас*, *抱歉* *преисполнен сожалением*, *不好意思* *неловко/неудобно*, *惭愧* *совестно*, *遗憾* *сожалею*; б) фразы, выражающие признание вины; *谢罪* *виноват*, *赔罪*, *请罪* *извиняюсь*, *赔不是*; в) фразы, выражающие просьбу о снисхождении *原谅* *прошу прощения*, *谅解* *войдите в мое положение*, *海涵* *проявите снисхождение*, *包涵* *будьте снисходительным*, *多担待* *будьте великодушным* и т.п. [3, с. 15–23].

При дальнейшем анализе этикетно-речевых формул извинения китайского мы будем использовать модифицированную классификацию, основан-

ную на классификациях А. Ольштайна, Е. Коэна и Ли Цзюня, которая представлена ниже:

- 1) ЭРФ, реализующие стратегию прямого выражения извинения;
- 2) ЭРФ, реализующие стратегию выражения своих чувств и эмоций по поводу совершенного проступка;
- 3) ЭРФ, выражения готовности понести ответственность за совершенный проступок;
- 4) ЭРФ, реализующие стратегию объяснения и комментариев по поводу совершенного проступка;
- 5) ЭРФ, реализующие стратегию рекомендации к адресату извинения не обижаться на адресанта.

Относительно пятого типа ЭРФ извинения китайского языка необходимо сделать некоторые пояснения. При анализе языкового материала нами была выделена еще одна разновидность ЭРФ, которые реализованы в форме фраз повелительного наклонения в отрицательной форме 别见怪 не вините меня, 别怪罪 не осуждайте, 勿介意 не принимайте близко к сердцу, 不必介怀 не берите в голову. Несмотря на то, что по форме они представляют собой фразы, содержащие категорический запрет на выполнение действия, тем не менее употребляются в текстах в значении ЭРФ извинения. Более того, подобные употребления данных речевых формул не являются казуальными, характерными только для рассмотренных текстов, судя по данным лексикографических источников [3], они входят в перечень ЭРФ извинения.

В рамках данной статьи нами будут рассматриваться элементы речевого этикета китайского языка начала – середины XX в., и конца XX – начала XIX вв. Выбор данных периодов развития китайского языка и литературы обусловлен, прежде всего, тем фактом, что в оба указанных периода литературные произведения были написаны на новом литературном языке Китая *байхуа*. Именно в начале прошлого века язык *байхуа* постепенно начинает завоевывать статус основного литературного языка Китая, который к середине XX в. стал единственным и общеупотребимым литературным языком китайских авторов. По нашему мнению, сопоставление элементов современного речевого этикета произведений, написанных в более ранние периоды развития китайской литературы на традиционном языке *вэньянь*, было бы не совсем корректным. Вместе с тем, нельзя не упомянуть тот факт, что в переходный период лексико-грамматические элементы классического языка *вэньянь* сравнительно активно использовались в литературных произведениях китайских авторов. Более того, некоторые элементы *вэньяня* используются и в современных текстах художественных произведений.

Языковой материал периода начала – середины XX в. Был отобран из электронных версий следующих художественных произведений: повесть Ли Баоцзя «Наше чиновничество» (1905), роман Чжана Хэншуя «Причина и следствие смеха и слез» (1930), пьеса Ся Яня «Под крышами Шанхая» (1937), сборник рассказов Шэнь Цунвэня «Пограничный городок» (1936), трилогия Ба Цзиня «Стремительное течение» (1933–1940), повесть Линь Юйтана «Пекин-

ские моменты» (1939), роман Цянь Чжуншу «Осажденная крепость», роман Лао Шэ «Четыре поколения одной семьи» (1944–1945), «Сборник пьес Лао Шэ» (1946), а также роман Чжоу Либо «Ураган» (1948).

Отбор языкового материала периода конца XX – начала XXI вв. производился из электронных версий следующих произведений: повесть Лу Яо «Судьба» (1982), Цзя Пинва «Пена» (1987), повести Чи Ли «Рождение солнца» (1992) и «Ни слова о любви» (2007), роман Ван Шо «Я твой папа» (1991), романы Чжан Сяосянь «Односпальная кровать в подвесном кошельке» (1997) и «Девушка, купившая дельфина» (2004), повесть Го Цзинмина «Знаешь, сколько опало во сне лепестков...» (2004), Чжан Юэжань «Водяной уплыл на карпе» (2005), роман Хань Ханя «Тройная дверь» (2000), роман Ли Кэ «Карьера Дулалы» (2007), а также онлайн-роман Жу Ши Фэй Ин «В тот день, когда спадет туман» (2011).

Из *одинадцати* художественных произведений, написанных китайскими авторами в период с 1905 по 1948 гг., была произведена сплошная выборка 26 этикетно-речевых формул извинения, список которых представлен далее: 有罪, 得罪, 负, 失敬 *простите за невниманье*, 失迎 *сожалею, что Вы не застали меня дома*, 有潜, 该死 *заслуживаю смерти*, 愧 *стыдно*, 惭愧 *мне совестно*, 对不起 *не достоин Вас*, 对不住 *не смею стоять перед Вами*, 抱歉 *преисполнен сожалением*, 道歉 *выражаю сожаление*, 请罪 *прошу о снисхождении*, 赔罪 *прошу прощения*, 谢罪 *приношу извинения*, 原谅 *простите*, 饶 *пощадите*, 恕 *будьте снисходительны*, 饶恕 *прошу о пощаде и снисхождении*, 包涵 *будьте снисходительным*, 海涵 *будьте великодушным*, 别见怪 *не вините меня*, 别怪罪 *не осуждайте*, 勿介意 *не принимайте близко к сердцу*, 不必介怀 *не берите в голову*.

Шестнадцать ЭРФ извинения в рассмотренных произведениях использовались более одного раза. Наиболее частотными из них были: 对不起 (63), 对不住 (55), 原谅 (32), 该死 (12), 道歉 (9).

Наиболее часто в текстах рассматриваемой эпохи используются ЭРФ, направленные на выражение чувств и эмоций по поводу совершенного проступка (对不起, 对不住). Стратегия прямой просьбы о прощении также является относительно частотной (原谅) и занимает вторую позицию по критерию частоты использования. ЭРФ извинения 该死, которая реализует стратегию выражения готовности понести ответственность за проступок, занимает третью позицию. Четвертой по частоте использования является стратегия прямого признания вины (道歉).

Наиболее частотной из выделенного нами особого типа ЭРФ извинения в форме отрицательного императива является фраза 别见怪 (четыре случая употребления) и 别责怪 (3).

Из текстов 12 художественных произведений, написанных известными китайскими писателями в период с 1982 по 2011 гг. была проведена сплошная выборка этикетно-речевых формул извинения

对不起, 不好意思, 抱歉, 惭愧, 内疚, 道歉, 赔罪, 原谅, 谅解, 见谅, 饶.

Из указанного перечня ЭРФ извинения только пять использовались в текстах указанных произведений более чем один раз. Самой часто используемой вербальной формулой извинения оказалась 对不起 (всего 99 случаев использования, второй по частотности является 不好意思 (37 случаев употребления, 原谅 (13), 抱歉 (9), 道歉 (6). В текстах художественных произведений конца XX – начала XXI вв. чаще всего используются ЭРФ извинения, направленные на выражение своих чувств и эмоций по поводу совершенного проступка. В рассмотренных текстах только одна ЭРФ прямого извинения, выражаемая в форме просьбы о прощении 原谅, имела сравнительно высокую степень частотности употребления и занимает вторую позицию. Стратегия прямого признания вины, реализуемая ЭРФ 道歉, была третьей в списке наиболее частотных.

Проанализировав отобранный материал исследования, необходимо отметить следующее:

1. К концу XX в. наблюдается резкое уменьшение вариативности использования китайских ЭРФ извинения (общее количество ЭРФ извинений, задействованных в текстах произведений, более чем в 2 раза меньше по сравнению с предыдущим периодом), что в целом является общей тенденцией для большинства языков мира, проявляющейся в сокращении и упрощении перечня языковых средств, используемых как в повседневном общении, так и в произведениях современной художественной литературы.

2. Менее существенным образом изменения коснулись отбора стратегий извинения – как и в предыдущий период наиболее часто авторы художественных произведений используют ЭРФ извинения, направленные на выражение чувств и эмоций по поводу проступка, прямого извинения и признания вины. Используемые сравнительно часто (3 позиция по критерию частотности) в художественных произведениях начала – середины XX в. ЭРФ, реализующие стратегию выражения готовности понести ответственность за проступок, полностью отсутствуют в текстах произведений конца XX – начала XXI вв.

Библиографический список

1. Туфанова, Ю.В. Речевая ситуация извинения / Ю.В. Туфанова. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 1. – С. 145–152.

2. Cohen, A. D. & Olshtain, E. [https://sites.google.com/Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. Language Learning, 31\(1\), p. 113–134](https://sites.google.com/Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. Language Learning, 31(1), p. 113–134).

3. Ли Цзюнь. Даоцянь синвэй дэ хуаюй моши юй юйюн тэдянь фэньси (Речевые формулы извинения и анализ их функционирования) / Ц. Ли // Юйянь цзяосюэ юй яньцзю (Преподавание языков и лингвистические

исследования). – 2007. – № 1. С. 15–23 <http://www.cnki.com.cn/Journal/F-F1-YUJX-2007-01.htm>

4. Ханьюй да цыдянь (Большой словарь китайского языка) / отв. ред. Ло Чжунфэн. Шанхай, 1986. Т. 1. 1988. Т. 1–6.

КИТАЙСКИЕ ПРАЗДНИКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Семашко Наталья Владимировна
ст. преподаватель кафедры методики
и иностранных языков
Педагогический институт ТОГУ

Праздник – неотъемлемая часть жизни человека. Это многогранное общественное явление, культурный срез жизни общества. Это не просто торжество, танцы, песни и веселье, а сама история и культура народа.

В истории праздников нашли отражение политические и социально-экономические особенности развития общества, а также интересы и стремления отдельных классов и слоев общества в ту или иную эпоху. Праздник – первичная и неуничтожимая категория человеческой культуры. Он может оскудеть и даже выродиться, но он не может исчезнуть совсем.

Интерес к культуре Китая давно уже стал характерной чертой российского общества. Причем уже в петровскую эпоху, когда установились прямые и постоянные торгово-дипломатические и культурные связи между двумя странами, он диктовался не только географическими реалиями – непосредственным соседством России с могущественным дальневосточным соседом.

Как и Европа, Россия попала под обаяние богатства и экзотического своеобразия самой китайской культуры, представленной на тот момент в основном изделиями декоративно-прикладного искусства. До определенного периода истории увлечение культурой Китая не выходило за рамки собирания частных коллекций, создания интерьеров в китайском стиле и тому подобных занятий, свойственных элите российского общества.

С 30–40 гг. XX века в России вступил в силу процесс подлинного знакомства с культурными традициями и наследием Китая. Начавшийся в узких академических кругах этот процесс постепенно и неуклонно стал вовлекать в себя все более широкие слои интеллигенции [10, с. 8].

В Китае, как и в некоторых других странах Востока, пользуются лунно-солнечным календарем (农历 *nongli*). По лунному календарю отмечаются даты, имеющие отношение к традиции, древним церемониям, культам, обрядам. Большинство народных праздников связано с лунным календарем. Он служит

не для исчисления дат, а как указание к хозяйственной деятельности для данной климатической зоны.

Продолжительность месяца по лунному календарю определяется периодом полного обращения Луны вокруг Земли. Начало лунного месяца приходится на новолуние, а полнолуние отмечает середину месяца. Лунный календарь не приведен в соответствие с солнечным. Для согласования лунного цикла с солнечным каждые 2–3 года лунного цикла добавляется 13-й месяц (闰月 *gun yue*), который вставляется в середину года.

В основе крестьянского календаря в Китае лежит шестидесятеричный цикл счета лет. Каждый год имеет обозначение циклическими знаками, сложившееся из пятикратно повторяющихся обозначений 12 «земных роявей» и шестикратно повторяющихся 10 «небесных стволов». 60-летний цикл был основой календарной системы Китая, до введения там Григорианского календаря 1 января 1912 г., и до сих пор не утратил своего значения.

Система китайских народных праздников сложилась исходя из летоисчисления, основу которого составляло деление на 4 времени года, 12 месяцев, 24 сезона и 72 пятidineвки. Первоначально значимыми считались дни на стыке сезонов, которые стали называть праздниками «цзежи» (节日 *jieri*). Одновременно существовали праздники, связанные с новолунием и полнолунием, магией 1-го и 15-го чисел: например, праздник 1-го дня 1-го лунного месяца, знаменующий начало года, праздники 15-го дня – Юаньсяо (元宵, *yuan xiao*), Чжунцю (中秋, *zhong qiu*) и др.

Праздники различаются по своему характеру, по сути отмечаемого события. Бывают праздники по какому-то одному поводу. Другая группа – это сложные праздники, которые объединили в себе явления неодинакового происхождения: религиозные обряды, народные обычаи и верования, культурные традиции. Они отличаются большей масштабностью проведения и большей численностью участников празднования, разнообразием мероприятий, серьезной подготовкой и длительностью.

В Китае основную социальную единицу представляет собой семья, а не индивидуум, и все праздники, по существу, являются скорее семейными, чем церковными или государственными. Вплоть до недавнего времени там не существовало никакого государственного праздника, который бы что-то значил для китайских граждан. День рождения императора и с 1912 г. День Китайской республики были сухими, безжизненными церемониями, важными только для узкого круга людей при дворе и в столице. Граждане не принимали участия в торжествах и не интересовались ими.

А церковные праздники? Многие считают, что Китай был в основном «конфуцианским». Это верно и неверно. Неправильно, если под конфуцианством подразумевать нечто подобное христианству или исламу. Это скорее система этических правил, нежели религия. В системе конфуцианства нет места церкви, как организованной группе людей, ему не нужно ни организации, ни священнослужителя, и оно не исключает другие религии. Остаются

две другие религии Китая – буддизм и даосизм. Практически все китайцы каким-то образом испытывают влияние той или другой, но многие из них станут возражать против того, чтобы их называли роястами или даосистами, а крестьянину будет трудно объяснить различие между этими двумя системами [14, с. 15].

Разумеется, главные китайские праздники – религиозного происхождения. Но все же нельзя рассматривать их как церковные, и трудно сказать, какую религию исповедует Китай на самом деле. Лучший ответ на этот вопрос заключается в том, что они являются выражением народной религии Китая.

В Китае Новый год издревле был самым радостным, шумным и продолжительным. Таким он остается и в наши дни. Новый год для китайцев знаменовал полное и всеобщее обновление мира, открывая перед каждым новую страницу жизни и вселяя надежду на новое счастье. Новогодние празднества были и остаются не просто временем пиршеств, увеселений и приятного безделья, о которых помнили весь год. В них так или иначе отражены все стороны культуры и быта китайцев – от религиозных верований и семейного уклада до хозяйственной деятельности и эстетических вкусов.

Праздник весны (春节, chunjie) приходится на 1-й день 1-го лунного месяца по лунному календарю. Он несет в себе идею человеческого единения. Семьи используют эту возможность, чтобы собраться вместе, потому что в другое время наблюдается дефицит общения из-за проживания вдали друг от друга или занятости на работе.

Подготовка к Празднику весны начинается в последний месяц предыдущего года, который приходится на время с конца декабря до конца января – в зависимости от даты Праздника весны.

В 8-й день 12-го лунного месяца принято варить кашу из злаков с орехами. Готовя кашу, люди как бы выражали пожелание собрать в предстоящем году богатый урожай всех культур. 23-го числа 12-го лунного месяца помнят бога домашнего очага Цзаована (灶王, zaowang). Цзаован был главным покровителем семьи. Считалось, что он отправляется на небо на лошади, для которой ставили воду, клали мелко нарезанную солому, готовили уздечку из красной нитки.

Вечером хозяин дома вместе с домочадцами выходил во двор, складывал в железную чашу изображение Цзаована и то, что могло ему пригодиться в дороге, а затем поджигал все в сосновых ветках. Как всякое хорошее дело, проводы Цзаована сопровождалась шумом – громкими взрывами хлопушек. Проводы кухонного бога знаменовали наступление праздничного периода, продолжавшегося до 5-го числа 1-го месяца и называемого в народе «Малым Новым годом».

В доме проводилась генеральная уборка, наводился полный порядок. Убирали жилые помещения, отодвигали мебель, которую не трогали весь год, выметали двор, наводили полный порядок в чуланах, сараях, местах содержания скота, ремонтировали окна, двери, крышу. Считалось, что с мусором из дома выдворяли злых духов и прочую нечисть, а значит, и неудачу.

Наряду с уборкой и кулинарными приготовлениями, немало усилий, времени требовалось для украшения дома и двора, которому уделялось большое внимание с точки зрения символики: все рисунки и надписи играли роль оберегов от злых духов и содержали благопожелательный смысл.

Повсюду вывешивали новогодние лубочные картинки няньхуа (年画 niánhuà). Обычай вывешивать их восходит к глубокой древности. Принято считать, что они дают хорошее начало наступающему году. Смысл няньхуа – пожелание благополучия, счастья, процветания. Каждую картинку можно «читать». Значительная часть пожеланий выражалась по принципу одинакового звучания слов. Так, ваза символизировала безмятежность – (ping), седло – покой (an), рыба – достаток (yu). Многие картинки представляли собой целые композиции – ребусы из подобных символов, созданные по принципу омонимичного подобия, например изображение белого оленя (白鹿 bailu) выражало пожелание ста наград (百賂).

Разумеется, резкие перемены в жизни китайцев за последние годы не могли не отразиться на содержании новогодних лубков. Традиция няньхуа утратила прежний, религиозный смысл, а ее старые бытовые аспекты смешались с политическими и национальными ценностями нового Китая.

Неотъемлемой чертой новогоднего убранства дома по-прежнему рояются парные надписи чунлянь (春联 chunlian). Вывешиваются они по обеим сторонам входной двери, пишутся черной тушью на красной бумаге. Надписи должны содержать одинаковое количество иероглифов, рифмоваться, быть противоположными или дополняющими друг друга по смыслу.

Сегодня, в условиях рыночной экономики и проведения реформ в КНР, в парных надписях выражается надежда на благополучие, богатство и процветание. Купить чунлянь можно задолго до Праздника весны прямо на улице или на рынке, в магазине.

Помимо благопожелательных надписей, у входа в дом вешают различные талисманы. Особенной популярностью пользуется изображение иероглифа «счастье» (фу – 福-fu). Нередко его приклеивают вверх ногами, ожидая от гостей, приходящих с новогодними поздравлениями, замечания: «Счастье перевернулось» (福倒了 – fudaole, что звучит как «Счастье прибыло» (福到了 – fudaole).

В Новый год обитатели каждого дома собираются на праздничное угощение, также исполненное особого смысла. Еда вообще играет важную роль в жизни китайцев. Им свойственно выражать гостеприимство и теплые чувства посредством хорошего угощения, нежели словами.

Новогодний ужин самый важный из всех в году, он должен быть богатым и разнообразным. Готовится много самых лучших блюд из мяса, курицы, овощей. Каждое блюдо имеет свой смысл, нередко уже в названии блюда содержится благопожелание. Многие из приготовленного бывает круглой формы – это символ полного достатка.

На Севере обязательно лепят пельмени цзяоцзы (饺子 jiāozi) – знак единения семьи. Пельмени, к тому же, напоминают серебряные слитки – намек на достаток и богатство, поэтому их любили и продолжают любить за любым столом, а уж для новогоднего готовятся самые лучшие начинки. Часто внутрь кладут деньги (символ богатства), конфеты, финики – на счастье. Кстати, финик – цзаоцзы (枣子 zǎozi) звучит также как цзаоцзы (造字 zàozi) рождение ребенка, поэтому, когда произносят слово финик, это может звучать как пожелание скорейшего рождения ребенка.

Неотъемлемый атрибут новогоднего стола – рыба. Символ достатка и благополучия. Слово 鱼 –yu – юй – рыба, является омонимом слова 余-yu – юй – излишек, достаток. Иногда, чтобы не съесть свое богатство, к рыбе на столе не прикасались, или ставили муляж рыбы, и тогда спокойно съедали приготовленную рыбу.

После ужина начинаются поздравления: молодое поколение и дети поздравляют старших, а глава семьи одаривает каждого красным конвертом хунбао (红包 hongbao) с деньгами. В древности завертывали в красную бумагу одну или несколько монет. Взрослые сыновья и дочери преподносят родителям конверты с деньгами в знак любви и уважения.

Обычаи, связанные с празднованием Нового года по лунному календарю, не были одинаковыми в разные периоды истории. В обрядах, как в зеркале, отражалась эпоха и состояние общества в стране. Идут годы, изменяется социально-экономическое положение, которое наносит отпечаток на стиль празднования. Сейчас Праздник весны воспринимается уже в основном как хорошая возможность отдохнуть и повеселиться.

15-го числа 1-го месяца широко отмечается праздник Юаньсяо (元宵 yuánxiāo), который также называется праздником первой половины луны. Его история насчитывает более тысячи лет.

В V–VI вв. стало традицией во время первого полнолуния вывешивать множество фонарей для украшения улиц и домов. Монахи призывали мирян выставлять сотни и тысячи фонарей, чтобы они помогали в раскаянии и исповеди, освещали землю, дабы на нее было ниспослано благословение Будды. Постепенно новая традиция вошла в жизнь всего народа. Эти дни стали называть «Праздником фонарей» [13, с. 45].

Праздник невозможно представить без белоснежных шариков из клейкого риса с начинкой – юаньсяо, которые символизируют единение всей семьи. В современном Китае сразу после Праздника весны в продаже появляются юаньсяо с орехами, соевой пастой, красными финиками и другими сладкими начинками.

В Праздник фонарей одним из любимых китайцами представлений является «танец дракона», который исполняют как на сцене, так и на больших площадках. Другим традиционным развлечением является обычай пускать воздушных змеев, который имел раньше черты магического обряда, о чем свидетельствует его дожившее до наших дней название: «отбрасывать беду»

(排除灾难 paichuzainan). Воздушный змей таким образом символизировал вредоносные силы, от которых следовало очиститься. Недаром, пуская змея, старались, чтобы он взлетел как можно выше [13, с. 78].

Едва ли есть народ, который не празднует новое наступление тепла, пробуждение природы. У нас это Пасха или Троица, в мусульманских странах – день Хиджира. Как правило, это праздники молодости, потому что молодость означает рост, силу, плодородие. Есть ли у китайцев праздник, который соответствует этим всеобщим весенним обрядам?

Да, у них существует весенний праздник Цинмин (清明 qingming) – единственный из традиционных китайских праздников, имеющих установленную дату. Его отмечают на 15-й день после весеннего равноденствия, 4-го или 5-го апреля. Этот праздник известен с эпохи Цинь как день поминовения усопших и время посещения могил, а также совершения обряда подношения душам предков.

Как и многие народные праздники, Цинмин посвящен не одному поводу. Он соединил соблюдение принципа сяо (孝 xiao), то есть уважения к старшим и предкам, с памятью о реальном человеке и с различными обрядами и развлечениями.

В современном Китае Цинмин широко отмечается как день поминовения усопших и посещения могил, он иногда растягивается не на один день. По китайским традициям этот праздник является выражением уважительного отношения к предкам, помогает поддерживать связь поколений, извлекать уроки из прошлого и черпать в нем мудрость для созидания настоящего и будущего.

В основу своего календаря, как уже говорилось, китайцы положили движение Луны, а не Солнца. Луна связана с женским началом. По представлениям китайцев, она сама женщина. Все обряды поклонения Луне совершались в ночное время.

К празднику середины осени готовят лунные пряники (月饼 yuebing), известные как пряники единения. Они известны в большинстве районов Китая как ритуальная еда для середины осени. В качестве начинки для них используют карамель, кунжут, цветы коричневого дерева и овощи.

Предание о происхождении лунных пряников гласит, что их испекла богиня Чан Э для оставшегося на земле сына. Когда мальчик вырос, стал богатым и знатным, он велел в день его встречи с матерью 15-го числа 8-го лунного месяца готовить лунные пряники наподобие тех, что делала для него мать. Исторические же хроники свидетельствуют, что название «лунный пряник» появилось при династии Сун. В этот же период связанная с ним традиция достигла наивысшего расцвета.

А что же осталось в наше время от этих традиций? Остался и соблюдается обычай есть лунные пряники. Накануне Праздника осени в магазинах можно увидеть пряники самых разных размеров и форм, с разными начинками и рисунками на поверхности. Чаще всего встречается иероглиф «двойное

счастье» (喜喜-xi) и узоры с фениксом и драконом. Все чаще для привлечения покупателей используют «счастливые цифры» в цене лунных пряников. Обычно это цифра «99». Вы покупаете набор пряников в красивой коробке и прилагаете чек на 9, 99 или 999 юаней, выражая пожелания полного благополучия.

Китайцы издавна верят, что поклонение божеству Луны имеет самое благотворное влияние на их семейную жизнь. И круглые лунные пряники неслучайно олицетворяют единство родственных уз. Помимо лунных пряников в этот день по обычаю едят грейпфруты. Слово «грейпфрут» по-китайски произносится так же, как иероглиф, обозначающий «заботу, защиту». Таким образом можно заручиться защитой со стороны самого лунного божества.

Все эти и многие другие китайские праздники наглядно демонстрируют ту неоспоримую роль, которую играют в Китае традиции и вообще уважение к собственному прошлому.

Праздники идут в ногу со временем, приспосабливаясь к изменяющейся социальной среде. Некоторые их черты стираются и исчезают, меняются акценты в проведении праздничных мероприятий. Каждое поколение, особенно молодая его часть, привносит что-то свое, трансформирующее отношение к празднику. Традиционное живо переплетается с новым. Тем не менее, несмотря на инновации, праздник остается одной из наиболее устойчивых форм духовной культуры, в которой, невзирая ни на какие влияния, ведущую роль играет традиция.

Библиографический список

1. Алексеев, В.М. В старом Китае. Дневники путешествия 1907 г. / В.М. Алексеев. – М.: Восточная литература, 1958. – 312 с.
2. Алимов, И.А. Срединное государство / И.А. Алимов. – М.: ИД «Муравей», 1998. – 287 с.
3. Буров, В.Г. Китай и китайцы глазами российского ученого / В.Г. Буров. – М.: Книга по требованию, 2012. – 206 с.
4. Васильев, Л.С. Культы, религии, традиции в Китае / Л.С. Васильев. – М.: Восточная литература, 2001. – 488 с.
5. Джарылгасынова, Р.Ш. Календарные обычаи и обряды народов Восточной Азии. Годовой цикл / Р.Ш. Джарылгасынова. – М.: Главная редакция восточной литературы; Наука, 1989. – 264 с.
6. Жоголева, Е.Е. Китайская кухня / Е.Е. Жоголева, Д.А. Жоголев. – М.: Агропромиздат, 1991. – 191 с.
7. Конрад, Н.И. Запад и восток / Н.И. Конрад. – М.: Наука, 1966. – 520 с.
8. Мазаев, А.И. Праздник как социально-художественное явление / А.И. Мазаев. – М., 1978. – 392 с.
9. Стратанович, Г.Г. Празднества семейные и общественные народы Восточной Азии / Г.Г. Стратанович. – М., 1965. – 262 с.

10. Ткаченко, Г.А. Культура Китая. Словарь-справочник / Г.А. Ткаченко. – М.,1999. – 384 с.
11. Эберхард, В. Китайские праздники / В. Эберхард. – М.,1977. – 126 с.
12. Юань Кэ. Мифы Древнего Китая (пер.с кит.) / Юань Кэ. – М.,1965. – 368 с.
13. Wei Jingsang. Zhongguo xinnian feng su zhi. – Shanghai, 1952. – 260 p.
14. Вэй Цзинцан. Китайские новогодние обычаи. – Шанхай,1952. – 260 с.
15. Hu Puan. Zhonghua quanguo fengsu zhi. – Shanghai, 1967. – 170 p.
16. Ху Пуань. Китайские обычаи. – Шанхай, 1967. – 170 с.
17. Han e cidian. – Shanghai,2003. –1250 p.
18. Китайско-русский словарь. – Шанхай, 2003. – 1250 с.
19. E han cidian. – Beijing, 2000. – 771 p.
20. Русско-китайский словарь. – Пекин, 2000. – 771

Содержание

| | | |
|----------------------------------|---|----|
| Давыденко В.А. | Размышления о требованиях к преподавателю высшей школы | 3 |
| Давыденко В.А. | Талант исследователя | 6 |
| Юдина Н.П. | Преемственность в освоении программ педагогического образования: от бакалавриата к аспирантуре | 8 |
| Колташ С.И. | Становление общей теории гуманитарного образования как системы междисциплинарного знания в современной педагогике | 14 |
| Семенова Н.В. | Смысловые трансформации понятия «взаимодействие» в отечественной педагогике конца XIX – первого десятилетия XX века | 21 |
| Елисеева Е.В. | Содержание отечественного образования в контексте идей соотношения естественнонаучного и гуманитарного знания | 28 |
| Хмара С.А. | Событийность в организации внеурочной деятельности учителя и учащихся | 35 |
| Москвина Н.Б. | Вопросы без ответов... | 39 |
| Ковбасюк О.В. | Мечта, частью которой хочется быть.... | 44 |
| Лазарева Л.П. | Активность – динамический компонент жизнетворчества личности педагога (по материалам научных трудов профессора Л.Н. Куликовой) | 47 |
| Ни Ж.В. | Субъектный опыт саморазвития личности в трудах Л.Н. Куликовой и языковое образования в XXI веке | 51 |
| Воронцова Ю.А. | Эвристичность наследия синтетически-антропологического течения педагогики рубежа XIX–XX вв. для разработки понятийного аппарата современной педагогической антропологии | 56 |
| Чернов С.М. | Реализация идейно-политического воспитания в практике отечественной педагогики 1960-х гг | 61 |
| Поличка А.Е., Кислякова М.А. | Подход активации универсальной деятельности студентов при формировании компетенций бакалавров | 69 |
| Поличка А.Е. | Нормативно-правовой подход определения компетенций по информатизации образования | 75 |
| Строков В.П. | Системный подход к моделированию курса по цветоведению и колористике | 82 |
| Ильиных Г.С., Маленкович Т.М. | Новые подходы к организации самостоятельной работы | 85 |
| Гущина И.Н. | Обучение извлечению из восточного текста культурологической информации, способствующей | 92 |

| | | |
|--|---|-----|
| Строкова С.А. | формированию иноязычной картины мира Развитие навыков письменного перевода текстов по декоративно-прикладному искусству с английского языка на русский | 95 |
| Максимова Н.Р. | Повышение ИКТ компетенции учителя иностранного языка как условие реализации новых образовательных и профессиональных стандартов | 98 |
| Неупокоева А.В. | Коммуникативно-театральный метод обучения иностранному языку (из опыта работы в «Форум-театре» со студентами-германистами) | 105 |
| Подольская О.С. | Языковая картина мира в контексте формирования качеств коммуникативной компетенции | 111 |
| Ань Лишэн | Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения китайскому языку как иностранному | 117 |
| Лабзина Ю.Е. | Актуальные проблемы преподавания иностранного языка с учетом профессиональной специфики направления подготовки гуманитарного вуза | 121 |
| Маршалова Е.В. | Фрейм-сценарий как динамическая единица (основные методы исследования) | 124 |
| Духовникова И.Ю. | О структуре курса «Интернет и мультимедиа технологии» для студентов направления подготовки «Лингвистика» | 130 |
| Бурьянова А.А., Колесникова А.П., Лобанова Л.А., Фролова Л.П., Хотимченко А.В. | Об особенностях физического развития студентов при подготовке к сдаче норм комплекса ГТО | 134 |
| Колесникова А.П., Колесников И.В. | Особенности физического развития, физической подготовленности и координационных способностей детей с нарушением слуха | 141 |
| Смирнова Е.А., Заярная Н.И. | Комплексеая методика занятий оздоровительной аэробикой с женщинами молодого возраста | 148 |
| Приходько Н.К., Ушаков С.В. | Диагностика содержания мотивационно-ценностного компонента физической культуры личности студентов гуманитарных вузов | 154 |
| Каргаполов В.П., Золотарев С.К., Поликарпов В.Д. | Спортивно-игровая деятельность в системе личностно-ориентированного физического воспитания детей младшего школьного возраста | 161 |
| Касаткина И.В., Лобанова Л.А. | Индивидуальный подход в организации здорового образа жизни студентов | 165 |
| Фролова Л.П., Хотимченко А.В. | Особенности развития силовых качеств лыжника-гонщика | 168 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Давыдова С.И. | Консерватизм о праве на силу и насилие | 172 |
| Давыдов О.Б. | Социальная система и социальное действие в философии коммунитаризма | 177 |
| Селеверстова Г.А. | Марксизм: история и современность | 181 |
| Селеверстов Р.Е. | Нужна ли национальная идея современному российскому обществу? | 188 |
| Маниковская М.А. | Дискурс как релевантная презентация смысла художественной культуры | 195 |
| Турчевская Б.К. | Логическая компетентность как необходимый компонент профессионального образования | 202 |
| Арутюнян М.П. | О потенциале культуры в контекстах методологического осмысления феномена экологической цивилизации | 208 |
| Малявина Л.С. | Реформирование российской высшей школы: исторический опыт (1920–1930-е гг.) и современная практика (на материалах Дальнего Востока) | 216 |
| Потапчук Е.Ю. | Частная жизнь хабаровчан: дача (по материалам городской печати 2013-2014 гг.) | 223 |
| Молчанова Е.Г. | Немецкие предприниматели и российские власти на Дальнем Востоке во второй половине XIX – начале XX вв. | 230 |
| Екимова С.Г. | История развития добровольческой (волонтерской) деятельности в России и за рубежом | 236 |
| Кручай Е.В. | Менеджмент качества в сфере образования: эволюция взглядов | 242 |
| Павлов Ю.А. | Выбор профессии и профессиональная мобильность (на примере студентов-менеджеров) | 247 |
| Прокопова А.С. | Факторы развития визуальной культуры будущих педагогов-художников | 253 |
| Тринадцатко А.А. | Инвалиды как трудовой ресурс | 260 |
| Акуленко В.С. | Национализм в КНДР | 270 |
| Маркина Ю.М. | Брендинг территории: основные подходы, перспективы | 276 |
| Берелтуева Д.М. | Этнорегиональная культурная составляющая в образовательном процессе направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» | 282 |
| Лабзина Ю.Е. | Актуальные проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов рекламы и связей с общественностью средствами иностранного языка профессиональной коммуникации | 285 |
| Лабзина Ю.Е. | Актуальные подходы к интеграции студентов в новую образовательную среду гуманитарного вуза: высшая школа | 290 |

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Кульпина Л.Ю. | Транскультурность в современной немецкой литературе | 293 |
| Снежкова И.А. | Особенности фразового словообразования в языке немецкой прессы | 300 |
| Смирнова В.А. | Лингвистическая репрезентация гендерных стереотипов во французских мужских журналах | 307 |
| Караванова Е.К. | Проявление внутренней свободы личности в художественном тексте потока сознания (на материале романа Д. Джойса «Улисс») | 314 |
| Яровикова Ю.В. | Языковое воплощение сакрального (на примере экфрастического описания церкви) | 323 |
| Кузнецова Н.В. | Понятие политкорректного политического дискурса (на примере французского языка) | 327 |
| Туркин С.С. | Авторский перевод как особый вид перевода | 334 |
| Лисихина М.А. | Использование прецедентных имен при создании образа России в англоязычных СМИ | 339 |
| Новикова Е.Н. | Экзистенциальная философия средствами поэтического синтаксиса на примере романа Ж.-П. Сартра «Тошнота» | 347 |
| Соловьева Н.А. | Характеристики японских диалектов региона Кинки в историческом контексте | 353 |
| Борисова Ю.А. | Особенности цветовосприятия в японском языке | 360 |
| Ягуфаров Р.А. | Речевые стратегии этикетной ситуации извинения в китайском языке в диахроническом аспекте | 366 |
| Семашко Н.В. | Китайские праздники: история и современность | 371 |