Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Омский государственный педагогический
университет

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Научный журнал
2020 • № 1 (26)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2020

Ministry of Science and Higher Education
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Review
of Omsk State
Pedagogical
University**

HUMANITARIAN RESEARCH

**Scientific Journal
2020 • № 1 (26)**

Omsk
OSPU Publishing House
2020

ISSN 2309-9380

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

**Научный журнал
2020. № 1 (26)**

Издается с 2013 года
Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия:
Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор, главный редактор
Горнова Г. В., доктор философских наук, доцент, заместитель главного редактора
Федяева Н. Д., доктор филологических наук, доцент, заместитель главного редактора
Беренд Н., профессор (Мангейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Киричук Е. В., доктор филологических наук, доцент
Ковтун Н. В., доктор филологических наук, профессор (Красноярск)
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Косяков Г. В., доктор филологических наук, профессор
Лапчик М. П., доктор педагогических наук, профессор
Мартишина Н. И., доктор философских наук, профессор (Новосибирск)
Медведев Л. Г., доктор педагогических наук, профессор
Назарова Т. С., доктор педагогических наук, доцент (Москва)
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор (Абакан)
Родигина Н. Н., доктор исторических наук, профессор (Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Смолин О. Н., доктор философских наук, профессор (Москва)
Тряпицына А. П., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург)
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент

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

Адрес редакции:
644099, Омск, наб. Тухачевского, 14
Тел.: (3812) 23-55-12
https://omgpu.ru/nauchnyj-zhurnal
E-mail: nis@omgpu.ru

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Давыдов А. И. Миф как культурная установка 9

Зенец Н. Г., Чалдышкина М. В., Кордас О. М. Провокативность как способ существования культуры в ситуации постмодерна 11

Кассал Б. Ю. Охота на мамонта как легенда культуры 14

Мисюров Н. Н. Функции искусства в эпистеме античной философии: проблема потребления культуры 18

Пастухова Е. В. Деньги как нарратив эпохи 23

Руди А. Ш. Направленность культурно-исторического развития 26

Сухоруких А. В. Аксиологический феномен «мир детства» в вопросе преемственности поколений и образовательных инноваций 31

Федорова Н. В. Трансформация нормы и ненормального в период становления культуры 35

Чалдышкина М. В. Проблема боли в паллиативной медицине и смысл страдания: философский контекст 39

Чуркин М. К. «Постой, паровоз!..»: железнодорожное дело в общественно-политическом дискурсе России XIX века 42

Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Дуальность человека и примат его духовной сущности над биологической 48

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Батюшкина М. В. К вопросу об использовании антонимов в законодательных текстах (на материале российских законов) 55

Буренкова С. В. Неологизмы немецкого языка: тематика, лингвистические особенности, перевод 59

Васильева Д. С. Особенности представления ценностно-оценочных значений в развлекательном формате ток-шоу 63

Гриценко А. Русское коммуникативное поведение в условиях виртуального общения 67

Малецкая М. С., Грищева Е. С. Прагматика заголовков в новостных телевизионных программах (на примере каналов НТВ и ТВЦ) 71

Рогожникова Т. П., Хоменко М. В. Жанр прижизненного чуда в русской агиографии: коммуникативно-прагматический аспект 74

Руссу К. Р. Валентность семантического класса ‘совершить физическое насилие над кем-либо’ (на материале «Словаря русского языка XVIII века: Восточная Сибирь. Забайкалье» А. П. Майорова) 78

ПЕДАГОГИКА

Айбазова М. Ю., Кантлокова Ф. Р. К вопросу о формировании ценностного отношения общества к инклюзивному образованию..... 83

Ахмедьянова А. Х. Формирование гармонично развитой личности средствами национального вида спорта 87

Богданов И. И. Балльно-рейтинговая система: плюсы и минусы (из опыта преподавания некоторых предметов по направлению «Биоэкология» в Омском государственном педагогическом университете)..... 90

Богданова А. Н., Аршба Т. В. Подготовка бакалавров физико-математического образования по информацинным технологиям в условиях выравнивающе-развивающего обучения..... 93

Дворцова А. Н., Акиншева И. П. Социокультурная компетенция как средство реализации принципа культуросообразности в процессе обучения китайскому языку 97

Деревянченко Е. А., Устинова Т. В. Формирование критической осознанности в межкультурной коммуникации при подготовке учителя иностранного языка..... 100

Майер Р. В. Оценка сложности различных дидактических моделей атома..... 104

Маланичева А. В. О подготовке школьников к государственной итоговой аттестации по обществознанию 108

Малах О. Н., Глинка Д. Д., Дударев А. Н. К вопросу о формировании культуры здорового образа жизни у учащихся-спортсменов 110

Никитина С. В. Ценностно-смысловые вопросы воспитания в святоотеческом наследии..... 113

Поздина И. В. Современные подходы к изучению малых жанров Н. С. Лескова в практике вузовского преподавания 117

Полупаненко Е. Г. Становление школьного химического образования в дореволюционной России 120

Пузиков В. Г. Инвестиционный потенциал системы образования и качество подготовки специалистов 126

Сабанцева Т. В. Медико-биологический компонент как фактор общепрофессиональной подготовки в системе хореографического образования..... 130

Сведения об авторах 134

Информация для авторов..... 136

ISSN 2309-9380

REVIEW OF OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY. HUMANITARIAN RESEARCH

Scientific Journal
2020. № 1 (26)

Published since 2013
Appears four times a year

Editorial Staff
Fedyaev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Deputy Chief Editor
Fedyaeva N. D., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Deputy Chief Editor
Berend N., Prof. (Mannheim, Germany)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kirichuk E. V., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kovtun N. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Krasnoyarsk)
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Kosyakov G. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
Lapchik M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Martishina N. I., Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk)
Medvedev L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Nazarova T. S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow)
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor (Abakan)
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor (Novosibirsk)
Smith P., Prof. (Arlington, USA)
Smolin O. N., Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Moscow)
Tryapitsina A. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg)
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

Editorial office address:
OSPU, 14, Tukhachevskogo Embankment, 644099, Omsk
Tel.: (3812) 23-55-12
https://omgpu.ru/nauchnyj-zhurnal
E-mail: nis@omgpu.ru

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Omsk State Pedagogical University", 2020

CONTENTS

PHILOSOPHY

Davydov A. I. Myth as a Cultural Setting 9

Zenets N. G., Chaldyshkina M. V., Kordas O. M. Provocativeness as a Mode of Existence of Culture in Situation of Postmodernity 11

Kassal B. Yu. Mammoth Hunt as a Legend of Culture 14

Misyurov N. N. Functions of Art in the Episteme of Ancient Philosophy: the Problem of Consumption of Culture 18

Pastukhova E. V. Money as a Narrative of an Era 23

Rudi A. Sh. Orientation of Cultural and Historical Development 26

Sukhorukikh A. V. Axiological Phenomenon "World of Childhood" in the Issue of Continuity of Generations and Educational Innovations 31

Fedorova N. V. Transformation of the Norm and the Abnormal during Culture Formation 35

Chaldyshkina M. V. Problem of Pain in Palliative Care and the Sense of Suffering: Philosophical Context 39

Churkin M. K. "Wait a Minute, the Engine!..": Railways in the Socio-Political Discourse of Russia of the 19th Century 42

Shustova O. B., Sidorov G. N. Duality of the Man and the Primacy of his Spiritual Essence over Biological 48

LINGUISTICS

Batyushkina M. V. On the Use of Antonyms in Legislative Texts (on the Example of Russian Laws) 55

Burenkova S. V. German Neologisms: Topics, Linguistic Features, Translation 59

Vasileva D. S. Features of Presenting Value-Evaluative Meanings in the Entertainment Format of Talk Shows 63

Gritsenko A. Russian Communicative Behaviour in Conditions of Virtual Communication 67

Maletskaya M. S., Grishcheva E. S. Pragmatics of Headlines on Television News Programs (Based on NTV and TVC Channels) 71

Rogozhnikova T. P., Khomenko M. V. Genre of a Lifetime Miracle in Russian Hagiography: a Communicative-Pragmatic Aspect..... 74

Russu K. R. Valency of the Semantic Class 'to Commit Physical Violence Against Someone' (Based on the "Dictionary of the Russian Language of the 18th Century: Eastern Siberia. Transbaikalia" by A. P. Mayorov) 78

PEDAGOGICS

Aybazova M. Yu., Kantlokova F. R. Revisiting the Formation of a Values-Based Attitude of Society to Inclusive Education 83

Akhmedyanova A. Kh. Formation of a Harmonious Personality by Means of a National Sport..... 87

Bogdanov I. I. Point-Rating System: the Pros and Cons (from the Experience of Teaching Some Subjects in the Specialty of "Bioecology" in Omsk State Pedagogical University) 90

Bogdanova A. N., Arshba T. V. Preparation of Bachelors of Physico-Mathematical Education in Information Technologies in Conditions of Leveling and Developing Training..... 93

Dvortsova A. N., Akinsheva I. P. Sociocultural Competence as a Means of Implementing the Cultural Congruence Principle in Teaching Chinese..... 97

Derevianchenko E. A., Ustinova T. V. Training of Critical Intercultural Awareness in Foreign Language Teachers' Education..... 100

Mayer R. V. Complexity Assessment of Various Didactic Models of Atom 104

Malanicheva A. V. On Preparation of Schoolchildren for State Final Attestation in Social Studies 108

Malakh O. N., Glinka D. D., Dudarev A. N. Revisiting the Formation of a Healthy Lifestyle Culture of Students-Athlets 110

Nikitina S. V. Value-Semantic Issues of Education in Patristic Heritage..... 113

Pozdina I. V. Modern Approaches to the Study of Small Genres of N. S. Leskov in the Practice of University Teaching..... 117

Polupanenko E. G. Formation of School Chemical Education in Pre-Revolutionary Russia..... 120

Puzikov V. G. Investment Potential of Educational System and Quality of Training Specialists 126

Sabantseva T. V. Medical and Biological Component as a Factor of General Professional Training in the Choreographic Education System..... 130

Information About the Authors..... 134

Information for the Authors..... 136

ФИЛОСОФИЯ

Давыдов А. И.
Миф как культурная установка

Зенец Н. Г., Чалдышкина М. В., Кордас О. М.
Провокативность как способ существования культуры в ситуации постмодерна

Кассал Б. Ю.
Охота на мамонта как легенда культуры

Мисюров Н. Н.
Функции искусства в эпистеме античной философии: проблема потребления культуры

Пастухова Е. В.
Деньги как нарратив эпохи

Руди А. Ш.
Направленность культурно-исторического развития

Сухоруких А. В.
Аксиологический феномен «мир детства» в вопросе преемственности поколений и образовательных инноваций

Федорова Н. В.
Трансформация нормы и ненормального в период становления культуры

Чалдышкина М. В.
Проблема боли в паллиативной медицине и смысл страдания: философский контекст

Чуркин М. К.
«Постой, паровоз!..»: железнодорожное дело в общественно-политическом дискурсе России XIX века

Шустова О. Б., Сидоров Г. Н.
Дуальность человека и примат его духовной сущности над биологической

УДК 159.9.01
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-9-11

А. И. Давыдов
A. I. Davydov

МИФ КАК КУЛЬТУРНАЯ УСТАНОВКА

MYTH AS A CULTURAL SETTING

В статье рассматривается психоаналитическая концепция мифологии во всех ее версиях и модификациях — от З. Фрейда и его последователей до К. Г. Юнга. На ее основе, а также на основе взглядов ряда зарубежных и отечественных культурологов, религиоведов и философов автор предлагает свою трактовку мифа как специфического феномена культуры. При этом используется сформулированная автором теория культурной установки, позволяющая рассматривать мифологию в контексте различных социокультурных явлений. Миф трактуется как вневременная общекультурная матрица, реализующаяся в истории, как скрытое руководство к действию, формирующееся в коллективном бессознательном.

Ключевые слова: миф, архетип, культурная установка, милленаризм, психоанализ, анабаптизм, идентификация.

This article discusses the psychoanalytic concept of mythology in all its versions and modifications — from S. Freud and his followers to C. G. Jung. On its basis, as well as on the basis of the views of a number of foreign and Russian culturologists, religion scholars and philosophers, the author offers his interpretation of myth as a specific cultural phenomenon. In this case, the theory of cultural attitude formulated by the author is used, which allows, in his opinion, to consider mythology in the context of various sociocultural phenomena. The myth is interpreted as a timeless, general cultural matrix, realized in history as a hidden guide to action, formed in the collective unconscious.

Keywords: myth, archetype, cultural attitude, millennialism, psychoanalysis, anabaptism, identification.

В философских словарях по-прежнему сохраняется традиционное понимание мифологии, а именно: «...сказание и символическое выражение некоторых событий, имевших место у определенных народов в определенное время на заре их истории» [1, с. 272]. Однако в XX в. формируется новое понимание значения мифологии в культуре. Этим мы обязаны психоанализу, и в частности работам выдающегося философа, культуролога и религиоведа М. Элиаде.

В классическом психоанализе изучением мифологии по большей части занимались ученики и последователи З. Фрейда: К. Абрахам, Г. Закс и О. Ранк. В их понимании мифы выражают определенные, характерные для всех людей фантазии и желания, встречающиеся также в типических сновидениях. Миф представляет собой осколок погибшей психической жизни, нереализованных инфантильных желаний и фантазий. «Создание мифов и сказок следовало бы рассматривать как негатив культурного развития, поскольку в них накапливаются и сберегаются неприемлемые в реальном мире желания и недоступные формы их удовлетворения (т. е. то, от чего современный ребенок учится отказываться во имя культуры, как и первобытный дикарь)» [2, с. 243]. В ходе «взросления» человечества мифы трансформируются, становясь более сложными, «цензурированными», как и сновидения в жизни человека. В мифах также можно выделить латентное содержание, также значимое место занимает сексуальная символика. Запрещенные желания проецируются на богов и героев, которым они позволены. Реальные события могут вплетаться в миф, как «дневные остатки» в сновидение [3, с. 186]. Миф, по К. Абрахаму, есть часть духовного детства народов, содержащая продукцию бессознательного еще в наиболее явной форме [4, с. 90].

Но в наибольшей степени обосновал значение мифа как части культуры К. Г. Юнг, создатель другой известной версии психоанализа — аналитической психологии. По Юнгу, мифы — порождение архетипов, структур «коллективного бессознательного», т. е. глубин человеческой души. Архетипы универсальны. Юнг писал, что они похожи на высохшее русло реки, по которому она когда-то текла, и вода может в любой момент потечь вновь. Новый энергетический импульс выводит архетипы из латентного состояния. Роль катализатора играют социокультурные проблемы, «дефекты эпохи», оживляющие бессознательное. Таким образом, архетипы оживают при появлении соответствующих условий. Мифотворчество — непрерывный процесс, свойственный человеку во все времена, включая современность.

Психоанализ Фрейда, сфокусированный на психологии индивида, по мнению К. Г. Юнга, не может адекватно объяснять мифологию как продукт психологии коллективной [5]. Миф, считает Юнг, не утешение исстрадавшегося от культурного прессинга индивида, а проводник культуры в ее борьбе за обуздание хаотических импульсов души. Мифология является продуктом творчества архаического коллектива, и она не редуцируется к прямолинейным эдипальным схемам. Взаимодействуя с глубинными архетипическими структурами коллективного бессознательного, ассимилируя и актуализируя их, общественное сознание вырабатывает мифологические представления, «привязанные к соответствующему месту и времени» [6, с. 12].

Цивилизованный человек нашего времени подвержен комплексу, который Юнг назвал психологической инфляцией, т. е. чрезмерному преувеличению собственного «я», гордыне. Бессознательное мстит ему исподволь, внушая ощущение униженности и ничтожности. Миф об НЛО, пишет Юнг в работе «Современный миф. О небесных знамениях», вызван к жизни подобным компенсаторным механизмом. Инфляция «я» подпитывается также преклонением перед возможностями современной науки. Актуализация тех или иных архетипов может определять развитие культуры. «Архетипы, по мнению Юнга, проявляются не только в мифопоэтической форме, но и в виде научных идей» [6, с. 10]. Они также могут порождать сложнейшие

социально-политические явления, такие, например, как нацизм (миф о Вотане).

Мифы задают образцы для всякого ритуала, а те воспроизводят мифы. Мифы через ритуалы сохраняют поведенческие модели далекого прошлого. Они являются пространством управляемой регрессии. Внутренние конфликты в ритуалах, основанных на мифах, проигрывались как внешние. По М. Элиаде, миф предоставляет модели для подражания (идентификации) во время совершения обрядов и вообще любых значимых действий. С позиций психоанализа ритуал можно рассматривать как стереотипную последовательность действий, процедуру, снимающую фрустрацию. Юнг рассматривает множество мифологических сюжетов, постоянно подчеркивая их связь с душевной жизнью современного человека. М. Элиаде также пишет о том, что «некоторые аспекты и функции мифологического мышления образуют важную составляющую часть самого человеческого существа» [7, с. 181].

В отечественной философии культуры подобная трактовка мифов также постепенно утверждается. «Мифом пропитана вся повседневная человеческая жизнь», — считает А. Ф. Лосев [8, с. 192]. О том же пишет и Ю. В. Осокин: «Мифы выступают способом формирования целостной картины мира, представляющей собой своеобразную культурную матрицу» [9, с. 170]. Российские исследователи отмечают важную роль мифов в формировании этнокультурной идентичности [10], указывают на вероятную возможность сопоставления мифологических и научных образов реальности [11]. Появляется осмысление мифа как творческого усилия познания для мысленного построения принципиально новой реальности [12]. Всякий миф как таковой всегда архаичен и всегда современен. Еще К. Леви-Стросс указывал на двойственную структуру мифа: одновременно «историческую» и «внеисторическую». «Вневременность мифа является условием возможности воспроизведения в любой момент времени и, следовательно, условием познаваемости событий, в какой бы момент времени они ни происходили» [13, с. 19].

Вышеизложенные тенденции в понимании культурного значения мифологии дают основание утверждать, что миф можно считать своеобразной культурной установкой. А культурная установка, в свою очередь, есть «комплекс фиксированных на уровне коллективного (архетипы) и индивидуального (сформированные в семье модели и сценарии объектных отношений, зависящих от Супер-Я родителей) бессознательных стереотипов, которые определяют форму и скорость усвоения тех или иных культурных смыслов и реагирование в пространстве культуры» [14, с. 135]. Установкой в психологии называют бессознательную готовность к совершению каких-либо ментальных или поведенческих действий.

Философы, культурологи и антропологи, изучавшие мифологию, отмечают сходство мифологических сюжетов в разные эпохи у разных культур и народов, не связанных между собой, что исключает заимствования. Это доказывает общность психологической мотивации, лежащей в основе мифов и имеющей общечеловеческое значение. С появлением развитых религиозных традиций, в том числе и мировых религий, мифы не исчезают, а обретают новые формы, в которых продолжают свое существование. Они продолжают оказывать мощное стимулирующее влияние на культуру, часто порождая различные социальные движения и научные открытия. Например, миф о прародине предков, существовавший у разных народов, в авраамическом монотеизме, в частности в иудаизме, превратился в библейское предание о Земле обетованной и в эпоху Великих географических открытий побуждал к массовой эмиграции на новые земли. Конечно, были и другие весомые политические, экономические и социокультурные побудительные причины, но английские пуритане, ехавшие в Новый Свет, не просто бежали от религиозных гонений, нищеты и перенаселенности, но искали Царства Божьего на Земле. Так милленаристский миф способствовал заселению Америки. На другом конце земли, в Евразии, этот миф толкнул тысячи русских крестьян и казаков на переселение в Сибирь, несмотря на опасности и суровый климат. И далеко не все они были староверами, бегущими от гонений властей, или авантюристами, мечтающими разбогатеть. Хотя анабаптистский миф о тысячелетнем Царстве Господа или древнерусское предание о Беловодье иногда приобретали уродливую форму, вроде легенды об Эльдорадо, которая манила сотни конкистадоров, часто толкая их на смерть или убийства, они были установкой на пассионарное действие, как и тысячу лет назад миф о земле предков срывал с места множество народов во время эпохи Великого переселения.

Часто мифы, трансформируясь, доживают до наших дней, приобретая наукообразное звучание. Миф о золотом веке из Античности в начале Нового времени преобразился в утопии Томаса Мора и Томмазо Кампанеллы, а в XX столетии превратился в концепцию нового общественного строя — коммунизм, насыщенную мощной преобразовательной энергией. Мифы о полетах Икара и Беллерофонта не только вдохновляли писателей-фантастов, но и братьев Монгольфье и Райт, создавших аэростат и аэроплан. Драконы и гиганты, фигурирующие во всех мифологиях народов Земли, превратились сейчас в псевдонауку — криптозоологию. Но они же дали толчок палеонтологическим исследованиям. По Юнгу, только тогда, когда идеи находят мощную энергетику бессознательного, они приобретают силу и начинают влиять на мир, изменять его.

1. Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 2003. 576 с.

2. Ранк О., Закс Г. Психоаналитическое исследование мифов и сказок // Между Эдипом и Озирисом: становление психоаналитической концепции мифа. М. : Совершенство, 1998. С. 206–244.

3. Ранк О. Миф о рождении героя // Между Эдипом и Озирисом: становление психоаналитической концепции мифа. М. : Совершенство, 1998. С. 123–206.

4. Абрахам К. Сновидение и миф // Между Эдипом и Озирисом: становление психоаналитической концепции мифа. М. : Совершенство, 1998. С. 65–122.

5. Юнг К. Г. Критика психоанализа. СПб. : Акад. проект, 2000. 304 с.

6. Акопян Л. О. Предисловие // К. Г. Юнг о современных мифах / под ред. М. О. Оганесяна. М. : Практика, 1994. С. 3–13.

7. Элиаде М. Аспекты мифа. М. : Инвест-ППП, 1996. 240 с.

8. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. М. : Акад. проект, 2008. 303 с.

9. Осокин Ю. В. Современная культурология в энциклопедических статьях. М. : КомКнига, 2007. 384 с.

10. Сиюхова А. М. Этнический миф как средство сохранения этнокультурной идентичности // Философия и культура. 2016. № 8. С. 1202–1209.

11. Майданов А. С. Соотнесение мифологических и научных образов реальности как метод их взаимной интеграции // Философская мысль. 2016. № 5. С. 55–86.

12. Белкина Г. Л., Фролова М. И. Мифология века НТР // Человек. 2019. № 3. С. 181–198.

13. Гордеев П. А. Человек и миф: аспекты конструктивного понимания // Человек. 2017. № 6. С. 5–21.

14. Давыдов А. И. Психоанализ как методология исследования российской культуры. Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2013. 195 с.

© Давыдов А. И., 2020

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-11-14

Н. Г. Зенец, М. В. Чалдышкина, О. М. Кордас
N. G. Zenets, M. V. Chaldyshkina, O. M. Kordas

ПРОВОКАТИВНОСТЬ КАК СПОСОБ СУЩЕСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ В СИТУАЦИИ ПОСТМОДЕРНА

В статье рассматривается провокативность как способ существования культуры в условиях постмодерна. Провокативность культуры сравнивается с провокацией как универсальной формой обновления культуры. Авторы утверждают, что провокативность культуры постмодерна есть попытка трансгрессии и тотального обновления самой культуры. Но, поскольку провокативность направлена на нивелирование всех возможных культурных смыслов, под вопрос ставится само существование культуры. Возможный выход из сложившейся ситуации авторы видят в возвращении традиционных форм культуры как жизненного проекта каждой личности, что в условиях постмодерна можно расценить как форму провокации.

Ключевые слова: провокативность, провокация, культура, постмодерн, традиция.

PROVOCATIVENESS AS A MODE OF EXISTENCE OF CULTURE IN SITUATION OF POSTMODERNITY

The article considers provocativeness as a way of existence of culture in the context of postmodernity. Culture's provocativeness is compared to provocation as a universal form of cultural renewal. The authors argue that provocativeness of postmodern culture is an attempt at transgression and total cultural renewal. But, since provocativeness is aimed at leveling all possible cultural meanings, the existence of culture itself is questioned. The authors see a possible way out of this situation in the return of traditional forms of culture as a life project for each individual, which in postmodern conditions can be regarded as a form of provocation.

Keywords: provocativeness, provocation, culture, postmodernity, tradition.

Значения слова «провокация» сегодня вряд ли покажутся новыми, они настолько органично вошли в нашу жизнь, что стали чем-то вроде досадного недоразумения или неожиданного испытания. Но ни то, ни другое не мешает осуществляться культурному процессу. Однако следует отметить, что если провокация становится единственным способом существования, выживания, то это радикально меняет дело. Из случайного события она превращается в сущностную характерную черту бытия. К примеру, если мы скажем «дождь идет», то можем заключить, что «дождь идет и пройдет». Но если мы утверждаем, что «бытие дождится», т. е. оно в принципе «дождится», это его сущностная черта, и нам оно открывается с этой точки зрения, видится само бытие, как оно есть.

В переводе с латинского *provocation* означает «вызов», т. е. привлечение к общению. Но только в одном значении провокативность совпадает с провокационностью — подстрекательством. Провокативным может быть что-то, не только провоцирующее, но и вызывающее, дерзкое, а еще соблазнительное, пикантное и, наконец, побуждающее к чему-то и даже раздражающее.

Ю. М. Лотман рассматривал провокативность как один из «механизмов выработки неопределенности», обеспечивающих жизнестойкость и возможность саморазвития культуры как сверхсложной системы [1, с. 90–91].

Если традиционная официальная культура обеспечивает стабилизацию, укрепление существующего положения вещей, то в противовес ей всегда должна существовать контркультура, представленная локальными субкультурами — сектами и другими эзотерическими объединениями, коммунами хиппи, изолированными монастырями, группами «странных» артистов и художников, чья деятельность размывает границы существующих структур и противостоит им, через кризисы и конфликты порождает новое, обеспечивает неоднородность культуры, без которой она оказывается нежизнеспособной в долговременном плане. Фундаментальная социальная функция контркультуры — расшатывать культурные и личностные стереотипы и таким

образом способствовать изменению, обновлению, развитию как общества в целом, так и отдельных людей.

Говоря о провокации как о специфическом культурном приеме, важно отметить его универсальность. В мифологии различных народов, в этнографических описаниях примитивных культур мы находим архетип трикстера — комического дублера культурного героя. В его задачи входит нарушение и ломка социальных установок. К. Г. Юнг отмечал такие черты трикстера, как склонность к трансформации (физической и духовной), злобные шутки и преобразование бессмысленного в осмысленное [2, с. 267].

Античная культура знает фигуру Сократа, который использовал в своей философской практике метод анакризы. В этом приеме были объединены «способы вызывать, провоцировать слова собеседника, заставлять его высказать свое мнение, и высказать до конца… Анакриза — это провоцирование слова словом же» [3, с. 84].

Наследниками сократовской линии в античной культуре можно считать учеников Антисфена, киников. Киники восставали против социальной иерархии и установившейся системы господства и подчинения. Их главным оружием была parrhesia — «это то, что несколько вольно можно передать как прямота, свобода, открытость, позволяющие сказать то, что имеешь сказать, сказать так, как это сказывается, сказать тогда, когда пожелаешь, и в той форме, в которой сочтешь нужным это сделать» [4, с. 403]. Диоген полагал, что провокация может ранить чувства человека, но в конечном счете она избавляет от равнодушия и привычки, заставляет задуматься о своем поведении.

В позднее Средневековье функции провокации взял на себя карнавал и низовая народная культура. По словам М. М. Бахтина, «карнавал торжествовал как бы временное освобождение от господствующей правды и существующего строя, временную отмену всех иерархических отношений, привилегий, норм и запретов» [5, с. 15]. Терапевтическая функция карнавала состояла в снятии социального напряжения, страха через смех.

В Новое время провокация как способ обновления культуры уходит в тень. На первую позицию все настойчивее выходит традиционализм, но уже не религиозного толка, а светского — это наука. Наука претендует на истину как на собственность, быстро двигаясь к лидирующим высотам в духовном пространстве. Культура, имеющая в основании вечные ценности, наполняется фактами науки, не обращая внимание на христианские догмы, и все больше оказывается в нелепой ситуации «и нашим, и вашим». В итоге это вылилось в определенный протест против религии, который востребовал определенного рода провокацию. Такой провокацией стала философия Ф. Ницше.

Ф. Ницше своим афористичным языком будто завораживает нас, провоцируя отказаться от привычного и проверенного, надежного и последовать за Заратустрой в неизвестность. В философии Ф. Нищце провокация становится основной формой борьбы с мертвой схемой за живую дионисийскую кровь жизни. Первое, что свидетельствует о великой ницшеанской провокации, — это, конечно, умерщвление Бога. Шокирующая ситуация погружает нас в ужас неведения и вседозволенности.

Двадцатый век пестрит провокациями. Культуру наводнили различные новаторские эксперименты в философии, искусстве, литературе. Первым движением современного искусства, извлекшим пользу из провокации, стал фовизм. За фовистами последовали кубисты, футуристы, абстракционисты, сознательно провоцировавшие публику. Провокация настолько пропитала живопись, что стала ассоциироваться с ней. В философии, как правило, такие эксперименты строились на соединении разных областей культуры: филологии и философии, языкознания и истории, психологии и искусства. Итогом таких экспериментов явились новые жанры и стили, не укладывающиеся в традиционные культурные формы.

Главным принципом провокации становится действенность, причем такая, которая может поразить, растормошить, возбудить и раздразнить. Главное здесь — не оставить в покое и умиротворении. Поскольку ценность таких культурных действенных форм прямо пропорциональна силе реакции (идеальный пример — скандал), постольку растет интерес к этому способу жизни культурного объекта. Сопротивление традиционному усиливает веру в провокацию как провозвестницу нового. Исследователь авангардной культуры А. Флакер вводит понятие эстетической провокации [6].

Сегодня провокацию можно увидеть в искусстве (акционизм), психологии (провокационная терапия Фрэнка Фаррелли), политике (игровые «монстрации» на 1 Мая, проводимые в городах России). Важным моментом, объединяющим разнообразные провокации, является искренность. Особенно актуально это в современном обществе потребления, где провокация зачастую становится формой выражения эмоций и чувств в том виде, в каком их никто не захочет или не успеет купить. Это игровая форма протеста, без которой культура теряет свою тень, пустоты для новых смыслов и пространство для саморефлексиии и иронии над собой.

Таким образом, провокация как своеобразная прививка от окоснения форм культуры необходима для самой ее жизни. Это один из древнейших механизмов, выработанных культурой для решения наиболее сложных проблем управления развитием человеческой личности и социума.

Нам представляется, что лучше всего эта мысль выражена в Евангелии, главной книге христианской культуры, тоже начинавшейся с глобальной провокации: «И никто не вливает молодого вина в мехи ветхие; а иначе молодое вино прорвет мехи, и само вытечет, и мехи пропадут; но молодое вино должно вливать в мехи новые; тогда сбережется и то и другое» [Лк. 5:47–39].

Но и у провокации как универсального механизма обновления культуры есть своя тень. Нам представляется возможным назвать оборотной стороной провокации провокативность. Она появилась в культуре сравнительно недавно, но уже ощущается ее разрушительное действие, поскольку провокация хороша в малых дозах. Когда она становится провокативностью, культура обретает новый для себя способ существования.

На наш взгляд, провокативность стала формой существования культуры постмодерна. Термин этот вызывает множество споров и дискуссий, но ясно одно: культура переживает состояние, где одинаково обесценено прошлое и настоящее,

причудливо переплетаясь, порождая своеобразные «кентаврические» формы, подчас пугающие, но в большей степени провоцирующие, эпатажные и шокирующие.

Приставка «пост-» в культуре постмодерна указывает на постмодерн как ситуацию после. Если все предыдущие культурные эпохи формировались вокруг смыслового центра, то посмодерн сознательно отказался от всех метанарративов (Ж.-Ф. Лиотар), как ведущих к тоталитаризму, его пафос — в нивелировании ценностей. Рационализм, сциентизм, антропоцентризм, возможность абсолютной свободы личности, экономическое освобождение, исторический прогресс, коммунизм, христианское спасение и гегелевский абсолютный дух — вот далеко не полный список идей, которые постмодерн подверг критике. Что же постмодерн предложил вместо метанарративов?

Один из известнейших теоретиков посмодерна Ж.-Ф. Лиотар определяет его как особое мирочувствование современной эпохи. «Из этого определения очевидно, что постмодерну отказано в рациональности, так как речь идет только о чувствовании и ощущении» [7, с. 102]. Не имея метанарратива, постмодерн отстаивает игровой характер культуры и игру как принцип построения реальности [8, с. 95]. Не случайно ярким выражением духа постмодерна в культуре является так называемое пастафарианство, или религия «летающего макаронного монстра». Постулаты этой пародийной религии явно отсылают к христианским заповедям и с помощью игрового принципа доводят их до абсурда. Интересно, что пастафарианство возникло как протест после того, как в штате Канзас предложили ввести в школьный курс концепцию «разумного замысла» вместо эволюционной теории.

Таким образом, провокация в культуре постмодерна становится формой существования, войной против смысла и бесконечной игрой. Но к чему эта игра может привести? Когда постмодерн только начинался, его пафос был в тотальном обновлении культуры. Приставка «пост-» знаменует не только ситуацию после, но и заявку на выход за все существовавшие ранее пределы культуры. Это попытка трансгрессии, которая начиналась с провокации как попытки тотального обновления мира культуры, который безнадежно устарел. Перед постмодерном стояла грандиозная задача деконструкции культуры, с которой он успешно справился: «...зеркало культуры разбито и валяется у ног человечества» [9, с. 11]. Но за разрушением старых форм не последовало создания новых. И, на наш взгляд, это произошло не только потому, что мир культуры исписан смыслами.

«Стерильность» постмодерна оправдана его задачами в культуре. Если постмодерн — это постоянный выход за пределы наличного, результатом его движения за пределы наличного бытия становиться тот ноль, к которому стремится бесконечность. И в этом смысле постмодерн — это та тотальная ситуация в культуре, в которой мы бесконечно будем стремиться к абсолютному нулю смыслового поля культуры. Эпоха постмодерна, смешавшая в себе возможные и невозможные противоречия, породившая брожение умов и чувств, с одной стороны, и скуку, пресность от повторяющегося, уже имеющего место — с другой, не могла найти иной способ существования, чем провокативность. Именно провокативность искусственно поддерживает жизнь культуры как аппарат, заменяющий жизненно важный орган.

Интересно, что попытки реанимировать культуру средствами постмодерна, с помощью игры в традиционные культурные формы (например, неоязычество) не срабатывают, поскольку, утратив культуру как форму обращения к абсолюту, мы утратили и символическое содержание традиции. Сама попытка реанимации становится провокационным жестом и иногда вызывает ужас. В книге «Топологическая рефлексия» В. С. Савчук говорит о крови в культуре, ее символическом значении и сравнивает две жертвы: жертву ритуальную и жертву террористическую. Если первая наделена смыслом, празднична, жизнетворна и конкретна, вторая — жертва террористов — имперсональна и разрушительна, поскольку взрывает смысловой контекст культуры, ничего не предлагая взамен [10]. Возникает вопрос: есть ли выход из ситуации постмодерна и, если есть, каким он может быть?

М. Хайдеггер определял культуру как про-из-ведение, как чувственное свечение идеи: «*про* (в продвижении к присутствию) *из* (из потаенности) *ведение*» [11, с. 242–243]. Чтобы про-из-ведение культуры случилось, необходимо личное усилие человека. Не только культура человекоразмерна, человек в той же степени культурообразен. Поэтому открытость человека смыслам и ценностям культуры делает культуру экзистенциально наполненной, а человека способным удерживать собой ее ценностное содержание.

Здесь культура существует как объективация тех условий, «при которых конечное в пространстве и времени существо (например, человек) может осмысленно совершать на опыте акты познания, морального действия, оценки… Это означает, что в мире реализуются условия, при которых указанные акты вообще имеют смысл» [12, с. 70]. Поскольку внутреннее пространство культуры конституируется на основе «значений» и «смысла», внешнее пространство культуры создается благодаря активности человека, здесь человеческая деятельность проявляет себя как первичная форма культуры, как «беспокойство духа», находящее свое успокоение в создании разнообразных культурных форм.

В ситуации постмодерна такой культурной формой может быть и жизнь человека, когда «всякое человеческое действие — свадебный обряд, спортивное соревнование, поэзия, философия, танец — это участие, угадывание вселенского события, события мира» [13, с. 196]. Тогда культура как «про-из-ведение» может стать жизненным проектом отдельного человека, его личной провокацией, для которой уже не обязательны такие приемы, как эпатаж и провокативность. Так как, говоря языком М. М. Бахтина, «в культуре нет ничего абсолютно мертвого» [14, с. 373], жизненным проектом может быть и обращение к традиционным формам культуры, таким как религия, классическое искусство, ремесло или научное познание.

---

1. Лотман Ю. М. Непредсказуемые механизмы культуры. Таллин : TLUPress, 2010. 232 с.

2. Юнг К. Г. О психологии образа Трикстера // Трикстер: исследование мифов североамериканских индейцев

с коммент. К. Г. Юнга и К. К. Кереньи. СПб. : Евразия, 1999. С. 265–286.

3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского // Бахтин М. М. Собр. соч. : в 7 т. М. : Рус. словари: Языки славянской культуры, 2002. Т. 6. С. 7–300.

4. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб. : Наука, 2007. 677 с.

5. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М. : Худож. лит., 1990. 543 с.

6. Флакер А. Эстетический вызов и эстетическая провокация // Живописная литература и литературная живопись. М., 2008. С. 88–99.

7. Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос: что такое постмодерн? // Общественные науки за рубежом. Сер. 3. 1992. № 5–6. С. 102–114.

8. Терещенко Н. А., Шатунова Т. М. Постмодерн как ситуация философствования. СПб. : Алетейя, 2003. 198 с.

9. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб. : Алетейя, 1998. 160 с.

10. Савчук В. С. Топологическая рефлексия. М. : Канон+: Реабилитация, 2012. 421 с.

11. Хайдеггер М. Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. М. : Республика, 1993. С. 238–253.

12. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. СПб. : Азбука-Аттикус, 2011. 288 с.

13. Бибихин В. В. Лес. СПб. : Наука, 2011. 425 с.

14. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С. 361–373.

© Зенец Н. Г., Чалдышкина М. В., Кордас О. М., 2020

УДК 130.2+569.96
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-14-18

Б. Ю. Кассал
B. Yu. Kassal

ОХОТА НА МАМОНТА КАК ЛЕГЕНДА КУЛЬТУРЫ

Автор статьи отмечает, что в истории культуры охота на мамонтов существует как одна из разновидностей легенд о золотом веке. Романтизация охотничьего промысла, первобытного образа жизни мало связана с реальными условиями существования первобытного человека. Однако в культуре и искусстве устойчиво закрепилась именно эта идеализированная версия.

Ключевые слова: охота на мамонтов, плейстоцен, способы охоты, золотой век.

MAMMOTH HUNT AS A LEGEND OF CULTURE

The author of the article notes that in the history of culture, hunting for mammoths exists as one of the varieties of legends about the Golden Age. The romanticization of hunting, of a primitive way of life has little to do with the real conditions of existence of a primitive man. However, this idealized version has steadily entrenched in culture and art.

Keywords: mammoth hunt, Pleistocene, hunting methods, the Golden Age.

У всех народов существует легенда о золотом веке как о безмятежном и счастливом существовании первобытных народов, живущих в гармонии с природой и социумом. Знание о тяготах первобытной жизни, безусловно, также существовало, но в этих двойственных представлениях о прошлом в культуре всегда побеждала легенда. Идеализация «естественного состояния» первобытного человека привела к появлению в европейской науке и философии представлений о «благородном дикаре», чья жизнь непротиворечиво следует законам природы. Эти представления есть у М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро и ряда других философов-просветителей. Сложности цивилизации порождают тоску по кажущейся простоте и понятности существования, романтизируют повседневность первобытных охотников. Тяготы, лишения, голод, жестокость и грязь, связанные с охотой, забылись, а воспоминания об изобилии пищи в случае удачной охоты сохранились.

Почему романтизируется только охота, а не собирательство (и сложившийся на его основе земледельческий труд)? Это объясняется достаточно просто. Во времена охотничьей культуры труд не обособляется от других сторон жизни человека и общества. Добыча сразу же употребляется в пищу. Вознаграждение не отложено во времени. В земледелии потреблению пищи предшествует долгий период изнурительной работы, плоды труда отделяются от действий большим промежутком времени, никакого охотничьего азарта в этих действиях нет. Обеспечение пищей более вероятно при земледелии, чем в случае охотничьей добычи, но изобильных пиров не предвидится. Не случайно именно земледелие ввело в общественное сознание само понятие «труд», условие его реализации — библейское добывание хлеба в поте лица своего [1, с. 61].

Безусловно, охотничья легенда базируется на вполне определенных материальных и природных условиях человеческого существования. В данном случае это период в развитии человека, когда он начал отличать себя от животных, производя необходимые средства к жизни, используя орудия производства, определенный способ деятельности [2, с. 19]. Именно на этом фундаменте возникла одна из самых ярких легенд культуры.

Волосатые слоны — мамонты *Mammuthus* обитали на территории Западной Сибири в период 100–10(6) тыс. лет назад. Они населяли тундростепи, лесостепи и холодные степи. Одно из самых массовых поздних захоронений волосатых мамонтов находится на территории Новосибирской области, в верховьях р. Баган, в урочище «Волчья Грива», где обнаружено не менее 1500 скелетов мамонтов [3]. Часть костей носит следы обработки человеком, что подтверждает совместное проживание волосатых мамонтов и людей во времена позднего верхнего плейстоцена на территории Западной Сибири. Наиболее часто в экспозициях краеведческих музеев Западной Сибири встречаются зубы и кости конечностей мамонта волосатого, тогда как черепа и другие кости осевого скелета единичны [4].

Жизнь человека в позднем верхнем плейстоцене в отдельных регионах была тесно связана с волосатым мамонтом — источником мяса, шерсти, шкуры, материала для жилищ. В серии работ доказывается, что палеолитический человек охотился на мамонта [5; 6]. Будучи видом-эдификатором [7], волосатый мамонт нашел отражение не только в арт-объектах позднего верхнего плейстоцена, но и в современности.

Однако подавляющее большинство воспроизводимых современными авторами сцен с участием мамонта содержат многочисленные погрешности и несообразности биологического и утилитарно-бытового, этологического и социального характера. Почти все художники, иллюстрирующие учебники по древней истории и книги о жизни первобытных людей, включая монографии, а также авторы анимационных фильмов изображают охоту на мамонта неправильно: их иллюстрации не соответствуют действиям современных охотников традиционных культур и практике охотников позднего верхнего плейстоцена. Все современные арт-объекты этих авторов можно объединить в две группы: изображение охоты при помощи ловчей ямы и охоты со случайным образом брошенными в зверя одиночными копьями.

Одним из пионеров и наиболее известным представителем иллюстраторов первой группы является З. Буриан, по рекомендациям Й. Аугусты выполнивший рисунки для альбома «Жизнь древнего человека» [8]. Он изобразил волосатого мамонта, оказавшегося в яме, края которой находятся на уровне плечевого сустава могучего зверя, в окружении обернутых в куски шкур людей, восемь из которых бросают в него большие камни. Один из охотников вооружен громадным каменным молотом на длинной рукояти, явно ни на что не годным, еще один — луком и двумя стрелами; на заднем плане в возбуждении подпрыгивает безбородый юноша с коротким копьем (дротиком) в руке (рис. 1).

По мнению этих авторов, люди поймали мамонта в яму глубиной ~2,5 м, прикрытую небольшой кучей сухих ветвей, которую он продавил при падении, а затем начали бросать в зверя камни массой 5–10 кг. Попутно можно предположить, что при 11 мужчинах в группе (или, вероятнее, в объединении 2–3 семейных групп) где-то еще должно быть примерно столько же или более женщин, а также стариков и детей допубертатного возраста, что определяет общую численность группы в 35–40 человек и не соответствует современным данным о численности групп охотников-собирателей традиционных культур [9].

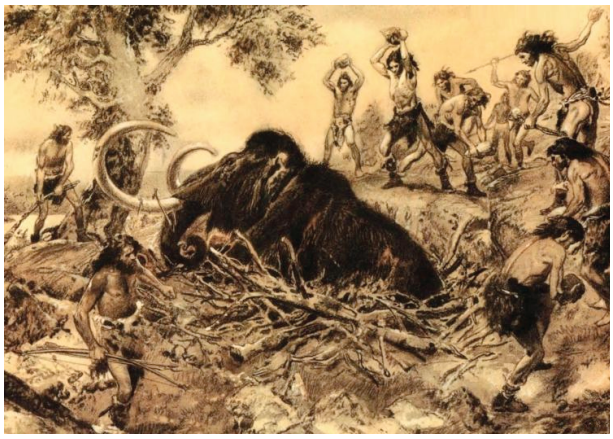


Рис. 1. Изображение охоты на волосатого мамонта Mammuthus primigenius. Рисунок З. Буриана под научным руководством Й. Аугусты [8, картина 26], ставший основой для многочисленных подражаний в изображениях и описаниях

Изображаемая З. Бурианом сцена охоты на мамонта лишена какой-либо логики, а потому — и смысла. Чтобы выкопать яму, способную вместить 5–7-тонного волосатого мамонта хотя бы до плеч (см. рис. 1), надо потратить определенное время и силы. При этом для разрыхления и удаления грунта из ямы у человека позднего верхнего плейстоцена были только заостренные колья (изготовление которых тоже требует затрат труда и времени) и заступы в виде бизоньих и оленьих лопаток. Даже если все взрослые мужчины рода (3–5 человек) будут заниматься только этой работой, а женщины и дети (8–12 человек) будут помогать им, унося вынутый грунт (общей массой от 10 тонн) подальше, чтобы не демаскировать ловушку, на ее изготовление уйдет много времени. И если мамонты заметят подозрительную возню на используемой ими тропе, они перестанут ею пользоваться, как это делают современные слоны, обладающие развитым умом и хорошим обонянием и осязанием; усилия будут потрачены напрасно.

После изготовленную яму надо будет замаскировать так, чтобы объект охоты — мамонт — ничего не заподозрил, ступая на зыбкую поверхность, под которой таится опасная пустота. Между тем волосатые мамонты, как и современные слоны, обладая очень хорошей памятью, в незнакомой местности весьма подозрительны и при изменениях на знакомых тропах или на незнакомых внимательно не только все осматривают и обнюхивают, но и при каждом шаге пробуют ногой прочность грунта и ощупывают подозрительные предметы хоботом. Поэтому после укладки над ямой жердей и веток надо было накрывать их дерном, который к моменту охоты не должен был успеть высохнуть и пожелтеть, становясь контрастным пятном в окружающей местности, и выдерживать однородность рельефа, чтобы не обнаружился подвох. По этой причине маскировку ямы надо было производить непосредственно перед проведением охоты.

Даже завлечь мамонта в ловчую яму было непросто: сам он в нее не пойдет, ощутив под ногами зыбкость замаскированного настила уже на его краю. Поэтому предположение о пассивном использовании вырытой на тропе

к водопою яме несостоятельно. Мамонта нужно было как минимум разозлить и спровоцировать погнаться за убегающим в сторону ямы охотником, чтобы зверь с ходу в нее провалился.

К тому же ловчая яма должна быть значительно глубже, чем рисуют заблуждающиеся художники. Однако более глубокая ловчая яма потребует значительно больших усилий по ее изготовлению. После попадания мамонта в ловушку оставалось не дать ему развалить ловчую яму и отогнать прочь всех других мамонтов этой семейной группы, чтобы они не помогли выбраться попавшему в беду зверю, ногами обрушивая стены ловчей ямы. Современные слоны не оставляют попавшего в беду члена своей семейной группы, пока в полной мере не будут исчерпаны все возможности оказания ему помощи.

Но даже если яма изготовлена и замаскирована, в нее завлечен мамонт и в ней убит, то извлечение его 5–7-тонной туши из ямы для членов рода людей представляется непосильной задачей. Исходя из этого, разделка туши должна производиться в оставшемся ограниченном пространстве ямы; для помещающихся там одного-двух человек это непросто, а то и нереально.

Очевидно, что ложные представления художников основываются не на исследовании ситуации, в последующем воспроизводимой ими в арт-объектах, а на абстрактных представлениях об этой ситуации людей, не знакомых с приемами и способами какой-либо охоты, никогда не ощущавшими риска от поединка со зверем, даже если это домашняя свинья, которую надо убить и разделать, не знающими запаха крови и тяжести туши убитого животного, но с высоким самомнением о полноценности имеющихся у них знаний. Нет необходимости приводить или хотя бы перечислять иллюстрации разных авторов, выполненные с разным уровнем профессионализма, полностью или частично повторяющие картину З. Буриана, — они принципиально от нее не отличаются.

Иллюстрации второй группы, перечисление авторов которых нецелесообразно из-за бессмысленности изображаемого ими, показывают волосатого мамонта, в которого случайным образом воткнуто несколько копий в места его тела, не являющиеся жизненно важными. Еще более странно рядом с изображенным громадным зверем выглядят люди с короткими дубинками, каменными молотками, топорами и маленькими луками с короткими стрелами: таким оружием можно справиться с козой, но не более того. Так же странно выглядят и копейщики, метнувшие в мамонта свое единственное копье и оставшиеся безоружными.

Несколько отличается от таких иллюстраций анимация из киносказки «10 000 лет до н. э.» («10,000 B.C.»; режиссер Roland Emmerich, Warner Bros. Pictures, 2008). В ней шестиметровых волосатых мамонтов ловят громадной сетью (рис. 2).

При этом изображение такой охоты основывается на приведении в панику стада из нескольких десятков особей, причиной которой являются прыжки и крики охотника перед одним из мамонтов, после чего всё стадо спасается бегством, причем легким галопом, словно это изящные антилопы.



Рис. 2. Анимационный кадр с изображением пойманного в сеть волосатого мамонта из киносказки «10 000 лет до н. э.» [10]

Даже во время сезонных кочевок волосатые мамонты не могли образовывать больших групп, поскольку доступный корм был ограничен: для пропитания, особенно в весеннее время, они должны были расходиться на довольно обширной площади. Проходы в горах преодолевались мамонтами с величайшей осторожностью, с построением цепочкой, в определенном порядке особей группы, как это происходит у современных слонов [11].

Ни в одной из традиционных культур охотников-собирателей крупных животных сетью не ловят, поскольку естественные материалы для ее изготовления не позволяют достичь необходимого баланса между прочностью и легкостью, необходимой для оперирования этим орудием. Растительные материалы без соответствующей технологической обработки не могут обеспечить необходимой прочности громадной ловчей сети; изготовление сети из разрезанных на полосы шкур разных животных, сплетенных в канаты, сделает ее очень тяжелой даже при условии высушивания без потери прочности. Масса этой сети будет такой, что ее вместе не поднимут все члены одной семейной группы из 12–15 человек, включая детей. Хранить такую сеть, предупреждая ее гниение, для человека позднего верхнего плейстоцена не представляется возможным; между тем на ее изготовление потребуется столько кожаного материала, сколько не добыть за год, если только не использовать сохраненные прошлогодние мамонтовые шкуры. Но шкуры мамонтов использовались в первую очередь для покрышек жердевых каркасов зимних конических жилищ, поэтому резать шкуру на куски и полосы было бы неоправданным расточительством при имевшемся дефиците строительного материала. Количество пригодных для жилья пещер было ограничено, к тому же в пределах ойкумены не везде они встречались, поэтому зимние жилища приходилось строить из подручного материала самим людям.

Из вышеизложенного следует: волосатые мамонты не скапливались в стада из нескольких десятков особей, не впадали в панику от человеческих криков, они не бегали галопом, их не ловили сетями, — вся реконструкция сцены охоты в киносказке «10 000 лет до н. э.» не имеет отношения к реальным приемам и способам охоты на мамонтов.

Существует несколько довольно простых, но эффективных способов охоты, которые в недавнем прошлом и в ряде мест еще в настоящее время используют современные африканцы при охоте на лесных (*Loxodonta cyclotis*) и саванных (*Loxodonta africana*) африканских слонов.

Первый из них — забросать зверя копьями, целясь в голову и хобот, стремясь вызвать множественные ранения и непрекращающееся кровотечение. Каждый из охотников имеет не менее 5–6 копий, которые он поочередно мечет в свою жертву. Если копья без отделяющихся наконечников, остающихся в ране, выпадающие из ран копья подбираются охотниками и мечутся вновь; вместо отделившихся наконечников было возможно быстро снарядить копья новыми, не прерывая охоту. Если копье имеет отделяющийся от древка каменный или костяной наконечник, застревающий в ране и не дающий ей закрыться, кровотечение становится непрерывным. Поэтому через некоторое время после начала атаки слон слабеет от болевого шока и потери крови и падает наземь, после чего его добивают, над грудиной со стороны горла или между ребер протыкая толстым копьем до сердца, поражая его.

Второй способ является вариацией первого и заключается в том, чтобы незаметно подкрасться к спящему слону и повредить (перерезать) ему ахилловы сухожилия, после чего потерявший способность полноценно передвигаться, ползающий на коленях слон бывает убит либо нанесением ему множественных ранений для обильной кровопотери, либо поражением сердца толстым копьем. Для этой охоты не требуется много молодых и сильных охотников, способных метать копья, но нужен соответствующий охотничий опыт и терпение дождаться, когда обессилевший слон завалится набок и станет доступен для завершающего удара.

Третий способ еще более жесток, чем первый и второй: охотник подкрадывается к спящему слону сзади и с усилием втыкает ему в промежность или брюхо за паховой складкой острый кол, в проникающей части измазанный навозом или собственными фекалиями. В промежности и в паховой части кожа тоньше, чем в других местах, и легче пробивается острым колом; заражение острия навозом способствует проникновению в брюшную полость инфекции, вызывающей сначала местное воспаление, затем перитонит, затем общее заражение крови (сепсис) и смерть жертвы. Если в результате проникающего ранения брюшной полости поражается мочевой пузырь, через 2–3 дня животное погибает от кровопотери. Охотнику при этом остается только следовать за слоном до его гибели либо через определенное время разыскать его труп по следам. При таком способе охоты современные конголезские пигмеи справляются со слоном в одиночку [12].

Четвертый способ является вариацией третьего и заключается в поражении слона копьями с наконечниками, обработанными ядом нейротоксического действия. При этом используются такие растительные яды, которые в последующем при термической обработке (варке, жарении) или в процессе употребления и переваривания тканей пораженного животного разрушаются и становятся безвредными для едока. Удары копьями/дротиками при этом направлены в хобот, нижнюю губу, глаза и уши — органы, богатые кровеносными сосудами, в которые проникает яд с наконечников. Этот способ был достаточно широко применялся в позднем верхнем плейстоцене на территории всей Северной Евразии для охоты на многих животных [13; 14].

Такие способы умерщвления современных слонов охотниками традиционных культур были наиболее вероятны и при охоте на волосатых мамонтов в позднем верхнем плейстоцене. Данные способы охоты не оставляли следов на костях скелета мамонтов и не принимались во внимание археологами и палеонтологами, не будучи поводом для дискуссий [5; 6; 15; 16].

Таким образом, надо отметить, что легенда об охотничьем промысле, входящая в мифологический цикл золотого века и закрепленная в искусстве, вошла в культуру как идеализация представлений о счастливой и естественной жизни первобытных охотников, что особенно выразительно подчеркивается в противопоставлении тяготам изнурительного земледельческого труда. При этом изображение охоты на мамонтов, вследствие романтизации самого процесса и недостаточности его знания художниками, в современных арт-объектах находит неверное выражение — не соответствует ни действиям современных охотников традиционных культур, ни практике охотников позднего верхнего плейстоцена.

---

1. Бернал Дж. Наука в истории общества. М. : Иностр. лит., 1956. 736 с.

2. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. : в 39 т. 2-е изд. М. : Гос. изд-во полит. лит., 1955. Т. 3. С. 7–544.

3. Геологические памятники природы России / А. М. Карпунин, С. В. Мамонов, О. А. Мироненко, А. Р. Соколов. СПб. : ЛОРИЕН, 1998. 200 с.

4. Кассал Б. Ю. Животные Омской области: биологическое многообразие : моногр. Омск : Амфора, 2010. 574 с.

5. Аникович М. В., Анисюткин Н. К. Охота на мамонтов в палеолите Евразии // Stratum Plus. 2001–2002. № 1. С. 479–501.

6. Платонова Н. И. Охотники на мамонтов или пожиратели падали: полузабытые страницы одной актуальной дискуссии // Исследования первобытной истории Евразии. Махачкала : Наука ДНЦ, 2010. С. 268–279.

7. Кассал Б. Ю. «Осколки» плейстоценовой мегафауны в степях Среднего Прииртышья // Степной бюллетень. 2014. № 42. С. 45–51.

8. Аугуста Й., Буриан З. Жизнь древнего человека / под ред. М. Ф. Нестурха. Прага : АРТИЯ, 1960. 172 с.

9. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины / отв. ред. Ю. В. Бромлей. М. : Наука, 1986. 578 с.

10. 10 000 лет до н. э. // Киноман. 2008. 14–16 марта. URL: http://www.cinema.vrn.ru/hitparade/hit14-16mar2008.shtml (дата обращения: 05.12.2017).

11. Hunter J. A. Hunter. London : Hamilton, 1952. 242 p.

12. Putnam A. Madami: My Eight Years of Adventure with the Pygmies. New Jersey : Prentice Hall, 1954. 210 p.

13. Borgia V., Carlin M. G., Crezzini J. Poison, Plants and Palaeolithic Hunters. An Analytical Method to Investigate the Presence of Plant Poison on Archaeological Artefacts // Quaternary International. 2017. Vol. 427. Part. B. P. 94–103.

14. Borgia V. Plants, Poisons and Paleolithic Hunters // The Italian Academy for Advanced Studies in America : [сайт]. URL: https://italianacademy.columbia.edu/fellow/valentina-borgia (дата обращения: 16.02.2018).

15. Сериков Ю. Б. К вопросу об оружии поражения луговского мамонта // Вестн. археологии, антропологии и этнографии. 2012. № 1 (16). С. 4–11.

16. Жермонпре М., Саблин М. В., Хлопачев Г. А., Григорьева Г. В. Палеолитическая стоянка Юдиново: свидетельства в пользу гипотезы охоты на мамонтов // Хронология, периодизация и кросс-культурные связи в каменном веке. СПб. : Наука, 2008. Вып. 1. С. 91–112.

© Кассал Б. Ю., 2020

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-18-22

Н. Н. Мисюров
N. N. Misyurov

ФУНКЦИИ ИСКУССТВА В ЭПИСТЕМЕ АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ: ПРОБЛЕМА ПОТРЕБЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается проблема потребления искусства как феномена культуры, обладающего онтологическим (функция отображения действительности) и когнитивным (функция моделирования смыслов) статусом в философском дискурсе античной классики. Утверждается, что модус обладания, принципиально противоречащий модусу бытия в сознании современного человека в индустриальном обществе, исторически связан как с гедонистической традицией Античности, так и с утилитаризмом философских воззрений на искусство как общественно полезное умение.

Ключевые слова: философский дискурс, эпистемология, смыслы культуры, функции искусства, производство и потребление.

FUNCTIONS OF ART IN THE EPISTEME OF ANCIENT PHILOSOPHY: THE PROBLEM OF CONSUMPTION OF CULTURE

The article considers the problem of consumption of art as a phenomenon of culture, possessing ontological (function of reflecting reality) and cognitive (function of modeling meanings) status in the philosophical discourse of ancient classics. It is argued that the mode of possession, fundamentally contrary to the mode of being in the consciousness of modern man in the industrial society, is historically associated with both the hedonistic tradition of Antiquity and the utilitarianism of philosophical views on art as a socially useful skill.

Keywords: philosophical discourse, epistemology, cultural meanings, functions of art, production and consumption.

Высшей целью жизни и античная философия, идеалистическая по преимуществу, и философия современная, сформировавшаяся преимущественно в дискурсе неклассической рациональности, полагают счастье, определяемое формулой «удовлетворение всех желаний или субъективных потребностей», что является, по определению Э. Фромма, «радикальным гедонизмом»; эпикурейская «чистая радость» представляет его скромный инвариант. Древние различали чисто субъективно ощущаемые потребности, отчасти противоречащие человеческому развитию, имея в виду часто возникающие этические проблемы межличностных отношений и взаимоотношений индивида с социумом, и объективно существующие потребности, согласующиеся с нуждами человеческой природы. Применительно к современной ситуации надо отметить наличие имманентных экономических противоречий индустриализма; кроме того, существуют другие причины возникновения «противоречивых комбинаций приоритетов» [1, с. 12]. Иначе говоря, модус обладания принципиально противоречит модусу бытия [1, с. 63]. Сказанное имеет отношение к проблеме потребления культуры. Онтологически фрагментированный тип сознания современного человека обусловлен нарастающей «всеобщностью смыслов культуры» [2, с. 258].

Современная философия разграничивает, в связи с проблемой метаязыка как коммуникативного канала, соединяющего две культуры — естественно-научную и гуманитарную, понятие культуры как таковой, культуры вообще, как модели «глобального междисциплинарного трансфера», и культуры как метонимии искусства, феномена, порождаемого культурой и репрезентирующего результаты творческого процесса, как модели творчества [3, с. 323]. Основанием всякого феномена человеческой культуры является коммуникативная потребность; культура в своих конкретных проявлениях, своим социальным бытованием включена в определенный когнитивный процесс. Коммуникативный аспект самого ее существования как культуры повседневности определяет ключевым моментом как культуротворчества, так и простого потребления культуры понимание смысла общения посредством определенных механизмов, управляющих процессом понимания: идею культурного дискурса может выражать как художественный текст, так и музыкальное

сочинение, живописная картина, скульптура, архитектурное сооружение и т. п.

Античное понимание культуры не столь многозначно, напротив, узкоспециально. Римский по происхождению термин поначалу обозначал попросту возделанную почву, в том числе и в метафорическом значении, и почти не сфокусирован на культурном творчестве как одной из его функций, базовых характеристик. Культура — скорее цивилизация, нежели искусство — эстетическая устремленность человеческого бытия, сосредоточенная в прекрасных созданиях искусства. Если в социуме человеческая мысль жестко детерминирована социально значимой логикой рассуждения, то в феноменах культуры «моя» мысль порождается (всякий раз заново) изнутри и получает индивидуальное обоснование «всеобщих начал мышления» [2, с. 309]. Искусство является творчески полагаемым впервые общением автора с идеальным читателем, зрителем или слушателем, заданным смысловыми кодами художественного произведения. Таков зритель античной трагедии, необходимо отождествляющий себя с эпическим по форме самовыражения мифологическим сознанием трагедийного хора. Аристотель в «Поэтике» полагает задачей драматурга «говорить не о том, что было, а о том, что могло быть в силу вероятности или необходимости» [4, с. 655]. Трагедия — «подражание не людям, но действию, жизни, счастью и несчастью» [4, с. 652]; в художественной структуре ее органично соединяются склад событий (сказание), характеры, мысль, речь и зрелище.

Это означает, что возможности и функции искусства обусловлены как художественным творчеством самой природы (так Ф. Шлегель истолковывал поэтику мифа), метафорической глубиной отображения повседневной действительности, так и логикой долженствования, общественной (объективной) значимостью творений художника (субъективных образов действительности). Вспомним известные строки А. С. Пушкина: «Нет, если ты небес избранник, / Свой дар, божественный посланник, / Во благо нам употребляй...» [5, с. 88].

Искусством Платон считал «решительно всякую деятельность человека», а также, как разъяснял А. Ф. Лосев, «всякое его субъективное намерение» [6, с. 16]. Интеллектуальное понимание искусства сформулировано в диалоге «Кратил»; сам термин объясняется как «обладание умом». Однако в диалоге «Евтидем» всевозможные искусства (врачебное, корабельное, ораторское) оцениваются по принципу: то ли это искусство, благодаря которому человек может стать счастливым [7, с. 135]. Какова же гносеологическая основа таких утилитарных воззрений на искусство? И можно ли назвать такую точку зрения утилитаризмом, если коммуникаторы платоновского диалога задаются вопросом: почему так бывает, что одни живописцы — хуже, а другие — лучше? «И одни из них создают лучшие живописные произведения, а другие — худшие?» [8, с. 429]. Попытаемся выявить эпистемологическое поле, в котором, следуя методологии М. Фуко, мы сможем установить «позитивность» нашего знания об этом специфическом и многоликом предмете — искусстве как умении и искусстве как божественном даре. В основе эпистемы, согласно М. Фуко, лежат скрытые структуры, определяющие порядок воплощения вещей в словах; структуры дискурсивных практик различаются в зависимости от уровня организации мышления и культуры исторической эпохи [9, с. 32].

Рассмотрим, каким образом интерпретируется искусство в диалоге «Кратил». Спор Сократа и Гермогена выстраивается вокруг остроумно созданной коллизии. Чьим трудом хорошо пользуется ткач, когда работает с челноком? Разумеется, мастера, изготавливающего всевозможные деревянные орудия труда. А всякий ли такой мастер настоящий мастер своего дела? Это тот, кто владеет этим искусством? Конечно же, тот, кто владеет подобным искусством! А чьим трудом хорошо пользуется сверлильщик, когда орудует сверлом? Наверное, кузнеца. А всякий ли человек — хороший кузнец или тот, кто знает это искусство? А чьим же трудом пользуется учитель, когда объясняет имена? Тех, кто передал нам имена, которыми мы пользуемся? Их дал закон, установления? В таком случае учитель, когда пользуется именем, пользуется трудом законодателя? А законодателем может быть любой человек или тот, кто знает это искусство? Тот, кто хорошо им владеет. «Таким образом, — подводит итог Сократ, — не каждому человеку дано устанавливать имена, но лишь такому, кого мы назвали бы творцом имен. Он же, видимо, и есть законодатель, а уж этот-то из мастеров реже всего объявляется среди людей» [8, с. 388]. Как видим, искусством следует называть умения не всякого законодателя с учителем и кузнеца с ткачом, но только хороших, лучших в своем деле; их умения взаимосвязаны, ибо они обеспечивают жизнедеятельность полиса, мастерство является мерилом их значимости для сограждан. Среди разнообразных искусств Платон отмечает редкое среди людей искусство философии и художественное творчество.

Платон в «Софисте» особо выделяет искусства производительные (творческие), о которых говорится, что они наиболее небесполезные в сравнении с искусствами подражательными; искусство творчества образов — вершина человеческой деятельности [10, с. 278]. Прежде всего творческие искусства могут быть божественными либо человеческими. Кроме того, оба эти искусства могут создавать либо вещи, либо только образы вещей (образы могут соответствовать реальным соотношениям вещей, либо не соответствовать). Никто из смертных не способен сотворить землю и небо, бескрайнее море, но может создавать те или иные представления. Это искусство сотворения образов Платон, как и Аристотель, называет подражанием [10, с. 340]. Допускается возможность продуктивной неискусной деятельности, многие люди пользуются неискусным навыком даже там, где требуется высокое мастерство, например в красноречии, что объясняется дихотомией искусства и безыскусной природы.

Своеобразны базовые характеристики того, что Платон называет искусством. Во-первых, это множественность и вариативность: однотипность искусств ткацкого, сапожного, плотницкого и корабельного не вызывает сомнений, но в этом же ряду перечисляются искусства поварское, врачебное и повивальное, игры на флейте и метания копья,

искусство земледелия и измерительное, искусства судебное и составления речей, жреческое и искусство гадания, законодательное и царское — искусство государственного управления людьми, гимнастики и верховой езды, диалектики и спора, искусство (умение) ухода за скотом и искусство (без сомнения, искусство) врачевания души. Во-вторых, это жизненная польза и эмотивная ценность: следует выбирать среди знаний то, что принесет нам пользу; к примеру, от умения обнаруживать залежи золота мы «ничего бы не выгадали» [7, с. 134], золото обладает только символической ценностью. Поэтому необходимо такое знание, в котором сочетается «уменье что-то делать и уменье пользоваться сделанным» [7, с. 135].

Эстетика Платона представляет собой, в изложении А. Ф. Лосева, логически сконструированную модель: «Идеальная модель вещи, порождает эту вещь не только субстанциально, но и логически. А это соединение субстанциального и логического понимания как раз и обеспечивает собою то, что раньше мы называли просто мифом. Миф есть субстанциальное (не просто аллегорическое или метафорическое) осуществление логического понятия» [11, с. 171]. К искусствам Платон относит в том числе производственные, основанные на привычке и бессознательной практике приемы, а также приемы более творческого характера, «когда налицо есть уже некоторое их осознание, хотя это последнее само по себе вовсе недостаточно для какого-нибудь положительного отношения к искусству» [6, с. 23]. Таким образом, вся наличная действительность состоит из бесконечного ряда различных искусств (подразумевается фактически тождественность художественного акта, научного построения, ремесленного изделия).

Аристотель в «Никомаховой этике» уподобляет искусство учению и определяет его сущность практическим выбором: «Всякое искусство и всякое учение, а равным образом поступок и сознательный выбор, как принято считать, стремятся к определенному благу» [12, с. 54]. Определенные цели искусства (как и определенные отдельные от них результаты), позволяют уподобить многие искусства многим наукам: «У врачевания — это здоровье, у судостроения — судно, у военачалия — победа, у хозяйствования — богатство» [12, с. 54]. Система искусств у Аристотеля структурирована: науки и умения соподчинены, «подобно тому, как искусство делать уздечки и все прочее, что относится к конской сбруе, подчинено искусству править лошадьми» [12, с. 85]. Показателен моралистический контекст, выявляющий ценностный аспект человеческой деятельности, в котором искусства оказываются столь же функциональны, как и экономические познания и хозяйственные навыки. «Если же у того, что мы делаем, существует некая цель, желанная нам сама по себе, причем остальные цели желанны ради нее и не все цели мы избираем ради иной цели, то ясно, что цель эта есть собственно благо, то есть наивысшее благо» [12, с. 55]. Очевидно само целеполагание: «Даже если для одного человека благом является то же самое, что для государства, более важным и более полным представляется все-таки благо государства, достижение его и сохранение» [12, с. 55]. Законы искусства и принципы творчества должны подчиняться этому закону. Ничто божественное не предопределяет его возвышенную цель? А как же гомеровский дар богов?

Любопытно, что Аристотель, объясняя аксиологическую природу искусств в сопоставлении с добродетелями (где «имеем дело с удовольствиями и страданиями»), утверждает то же самое об эмотивной стороне знаний и умений: «Совершенство искусства — в самих его творениях, ибо довольно того, что они обладали известными качествами» [12, с. 83]. Особую значимость обретает деонтология искусства как «склада души, причастного к истинному суждению и предполагающего творчество» [12, с. 176]. Душевный склад является необходимостью и для искусства, и для рассудительности, «однако если для искусства существует добродетель, то для рассудительности — нет» [12, с. 177]. Затрагивается и вопрос об эмотивной стороне человеческих знаний и умений: только к искусству приложимо это требование — вызывать эмоции, психические реакции реципиента. В самом деле, удовольствие или страдание не может вызвать теорема о равенстве суммы прямых углов треугольника! Мудрость в искусствах никак не сродни рассудительности, поскольку речь идет о совершенстве произведений искусства. Эстетическая значимость (ценность как определенное соотношение значений) произведения искусства никак не сродни удовольствию («удовольствий ищут дети и звери»). Искусство, как заявлял Ф. Шиллер в «Письмах об эстетическом воспитании человека», есть нечто большее, чем «царство эстетической видимости»; «потребность в нем существует в каждой тонко настроенной душе» [13, с. 357]. Специфические продукты активной духовной деятельности являются сложными и противоречивыми переводами материального на язык идеального. Следует различать удовольствия (они разного свойства и смысла) и то, что их доставляет. «Не существует никакого искусства удовольствия, в то время как всякое благо — дело искусства» [12, с. 212].

Таким образом, все искусства для Аристотеля есть «науки творческие»; специфика искусства — «прекрасного вообще» — заключается в «собственной, вполне ему имманентной, целесообразности» художественного предмета (художественный объект случаен, в нем нет никакой жизненно-утилитарной целесообразности). Практическая же деятельность человека имеет значение только как целесообразная; практичность есть «разумно приобретенное свойство души, осуществляющее людское благо». Однако красота в искусстве и мораль — разные приобретения человеческой души. Художественное творчество, эстетическое переживание не могут противоречить морали: «...искусство и мораль только поддерживают друг друга» [14, с. 434–435].

Согласно сложившемуся мнению, характерному не только для отечественного, но и для зарубежного научного дискурса — «материалист» Аристотель (его эстетика, имеющая риторические задачи, согласно А. Ф. Лосеву, онтологическая) как бы поправлял «идеалиста» Платона (его эстетика, имеющая воспитательные задачи, согласно А. Ф. Лосеву, объективно-идеалистическая) [15]. Весьма показательно известное заявление Аристотеля: «Идеи ввели близкие нам люди, однако долг наш — ради спасения

истины отказаться даже от дорогого и близкого, особенно если мы философы» [12, с. 59]. В трактовке искусства они разошлись достаточно далеко: если для Платона эстетический принцип не только утилитарен, но одновременно и трансцендентен, то для Аристотеля эстетический принцип формирует дескриптивную модель изучения прекрасного; к тому же его эстетика выражения политически заострена. Художественная реальность у Аристотеля носит вероятностный характер; Платона интересует не художественно преображенная действительность, а сам эстетический предмет, перспективы его познания и жизненные (творческие) модификации его сознания. Идеальное Платон решительно отделяет от материального и признает автономное существование особого мира идей, где безраздельно правит один божественный закон — «благо само по себе». Идеальное для Аристотеля — за исключением области чистого мышления и незримого царства самого божества — не существует и не может существовать помимо материального [15].

Расхождения во взглядах на суть исследуемой проблемы потребления искусства, имеющие место в трудах Аристотеля, продолжающих определенную проблематику сочинений Платона, объясняются не только чисто философскими аспектами. Вопреки хрестоматийным оценкам их наследия и деятельности в заданной советскими исследователями марксистской парадигме, религиозно-этический момент существенен для оценки взглядов обоих — и «как бы идеалиста» Платона, и «как бы материалиста» Аристотеля [15]. Вчитаемся внимательно в один любопытный отрывок из «Метафизики» Аристотеля: «Что же касается сущности и природы единого, то необходимо выяснить, как обстоит здесь дело, подобно тому, как мы при рассмотрении затруднений разбирали, что такое единое и как его надо понимать, а именно: само по себе единое есть некоторая сущность (как это утверждали сначала пифагорейцы, а затем Платон) или скорее в его основе лежит некоторое естество» [16, с. 255–256]. Может ли материалист утверждать, как это делает Аристотель, что само сущее не может быть сущностью (в смысле единого помимо множества, ибо оно общее всему)? Возникает логично еще один вопрос, но уже обратного свойства: может ли идеалист предполагать в едином (о котором говорится в стольких же смыслах, что и о сущем) «нечто определенное по качеству»? [16, с. 256]. Природа рассматривается им как единство неодушевленного и одушевленного, следовательно, необходимое дополнение Единого-сущности Единым-естеством вряд ли может означать что-либо иное, нежели Божество! Сходные суждения Платона выражают тот же философский деизм. Так, Сократ в его изложении в диалоге «Алкивиад II» говорит следующее: «Так не кажется тебе, что требуется очень сильный дар провидения, чтобы как-нибудь невзначай, полагая обрести благо, не вымолить себе величайшего зла, когда боги расположены дать молящему именно то, о чем он просил? Например, об Эдипе рассказывают, будто он просил у богов, чтобы его сыновья медью делили отцовское достояние. Вместо того чтобы молить, как это было еще возможно, об отвращении уже нависшего над ним зла, он накликал еще новое зло» [17, с. 138]. Принципиально человеческий ум признается неспособным постичь природу высшего знания о жизни; ссылка на предание об Эдипе Платоном дана в форме сжатого пересказа соответствующего фрагмента трагедии Еврипида «Финикиянки» [15]. Поэтический вымысел воспринимается не как софистический аргумент, а как факт истины!

Какова теоретическая основа проблемы потребления искусства вообще? Ключевой вопрос художественной рецепции всякого произведения искусства — об активном восприятии — связан не только с вопросом о природе индивидуального опыта реципиента, рационально-эмоциональным прочтением этого произведения, но и с вопросом об общественной значимости произведения искусства. Онтология любого произведения искусства как результата когнитивного восприятия созданного художником шедевра исторически обусловлена; этот специфический материальный объект взаимодействует с динамичными и одновременно устойчивыми социальными полями — национальными концептами повседневной культуры. Устойчивость задается определенной программой восприятия: к примеру, сюжет античной трагедии должен быть хорошо знаком потенциальному зрителю по мифологическим преданиям, последовательность событий, диалогическое взаимодействие героя с хором предопределено литературной традицией, система пластических образов и взаимосвязанная с ней система идей обусловлены той или иной степенью новаторства драматурга.

Производство и потребление, как утверждал К. Маркс в «Экономических рукописях 1857–1858 гг.», диалектически связаны друг с другом: «Предмет искусства — нечто подобное происходит со всяким другим продуктом — создает публику, понимающую искусство и способную наслаждаться красотой» [18, с. 718]. Сама практика потребления предполагает, что продукт искусства (не как овеществленная деятельность, но как внутренний образ) порождает потребность в новом производстве (интерпретации), т. е. создает «идеальный, внутренне побуждающий мотив» [19, с. 70]. Потребление завершает акт производства, только таким образом заканчивает продукт, лишая его самостоятельно-вещной формы, реализуя способности потребителя как реципиента.

Художник включен в систему общественных отношений, которыми устанавливаются общепризнанные функции искусства. Успех известных творений великих трагиков, а также антивоенных комедий Аристофана, так или иначе выражавших парадигму поколения марафонских победителей, связан с социальным заказом. Актуальность тем обусловлена повесткой дня текущей жизни полиса, любимцы публики подотчетны демосу через архонтов, автор зачастую — это драматург и постановщик одновременно, иногда еще и актер. Драматические поэты соперничали на празднествах Дионисий как лучшие граждане, не как современные свободные художники, зависимые от индустрии развлечений, моды и предпочтений публики, однако вполне независимые от общественного мнения, а тем более государства; величина награды за первое место определялась финансовым состоянием полиса [15]. Лавровые венки и звонкое золото в награду прославленным

поэтам введут в обиход эллинистические монархи и просвещенные тираны.

Весьма характерна одна из сюжетных ситуаций гомеровской «Одиссеи»: «богоравный муж» Одиссей, «городов сокрушитель», по воле судьбы в который раз избежавший гибели в морской пучине, оказывается на острове счастливцев, радушно принят царской семьей. Наутро по повелению царя Алкиноя во дворец по случаю устроенного в честь гостя пиршества приглашается певец Демодок, «дар песней приял от богов он дивный, чтоб все воспевать, что в его пробуждается сердце» [20, с. 83]. Вымышленный «знаменитый певец» наделяется чертами самого легендарного автора: «Муза его при рождении злом и добром одарила: очи затмила его, даровала за то сладкопенье». Муза же побуждает певца «возгласить о вождях знаменитых», выбрав что-нибудь из повествования о храбром Ахилле и мудром Одиссее [15]. Хозяева и гости, наплакавшись, прервав пир ради спортивных развлечений (состязаний в кулачном бою, борьбе утомительной, в беге проворном), заказывают вдохновенному Демодоку другую — «песнь о прекраснокудрявой Киприде и боге Аресе» [20, с. 87]. Растроганный Одиссей просит спеть «теперь о коне деревянном» (о падении Трои). «Можно подумать, что сам был участник всему иль от верных все очевидцев узнал ты», — вот любопытная похвала Одиссея как слушателя Демодоку как исполнителю [15]. В знак благодарности он посылает умелому певцу «полную жира хребтовую часть острозубого вепря взявши с тарелки своей» (почетную часть приготовленного блюда), выказав уважение к певцу: «Его и печальный я чту несказанно» [20, с. 92]. Замечательная картина простоты патриархальных нравов! Гомер к тому времени стал уже школьным классиком!

Итак, оба представителя философской классики — Платон и Аристотель — обосновали и даже возвысили неизменную античную потребность в совмещении производства и красоты: «...греческий художник гордился тем, что его называли ремесленником» [11, с. 794]. Всякое достойное внимания художественное произведение, созданное путем искусства, т. е. соответственно требованиям разума, отвечает не частному, но общему интересу. Причастный к настоящему искусству, лучший и наиболее умелый мастер, разумно разделяя сложное на простое и объединяя простое в сложное, искусно раскрывает суть вещей и образов. Искусство, поступая согласно природе, учит различать добро и зло, тем самым служит общему благу. Обладающий искусством слова хорошо знает, что для публики является общим и что частным, учитывает в своем творчестве общность интересов индивидуума и всего полиса. Таким образом, истинное искусство есть диалектика общего и единичного, порождающая дихотомию творчества и потребления.

1. Фромм Э. Иметь или быть? М. : АСТ, 2018. 320 с.

2. Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1990. 413 с.

3. Кобляков А. А. Синергетика, язык, творчество // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / отв. ред. В. А. Копцик. М. : Прогресс-Традиция, 2002. С. 322–332.

4. Аристотель. Поэтика // Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1984. Т. 4. С. 645–680.

5. Пушкин А. С. Поэт и толпа // Собр. соч. : в 10 т. М. : Изд-во АН СССР, 1962–1963. Т. 2. С. 87–89.

6. Лосев А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. Т. 3. Высокая классика. М. : АСТ, 2000. 624 с.

7. Платон. Евтидем // Платон. Диалоги. М. : Мысль, 1986. С. 113–157.

8. Платон. Кратил // Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 383-440.

9. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб. : A-cad, 1994. 408 с.

10. Платон. Софист // Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1993. Т. 2. С. 275–345.

11. Лосев А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. Т. 2. Софисты. Сократ. Платон. М. : АСТ, 2000. 846 с.

12. Аристотель. Никомахова этика // Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1984. Т. 4. С. 53–294.

13. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Собр. соч. : в 7 т. М. : Худож. лит., 1957. Т. 6. С. 231–359.

14. Лосев А. Ф. История античной эстетики : в 8 т. Т. 4. Аристотель и поздняя классика. М. : АСТ, 2000. 880 с.

15. Мисюров Н. Н. Аристотелевский «мимесис» и платоновский «эйдос» как две стороны проблемы потребления искусства в античном обществе // Античный вестник. 1999. Вып. 4–5. С. 32–44.

16. Аристотель. Метафизика // Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1984. Т. 1. С. 63–448.

17. Платон. Алкивиад // Собр. соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. С. 125–141.

18. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1858 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. : в 39 т. М. : Изд-во полит. лит., 1958. Т. 12. С. 709–738.

19. Науман М. Введение в основные теоретические и методологические проблемы // Общество. Литература. Чтение. Восприятие литературы в теоретическом аспекте / под ред. О. Г. Егорова. М. : Прогресс, 1978. С. 29–83.

20. Гомер. Одиссея. М. : Наука, 2000. 544 с.

© Мисюров Н. Н., 2020

УДК 111.1 + 165: 81
Науч. спец.: 09.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-23-26

Е. В. Пастухова
E. V. Pastukhova

ДЕНЬГИ КАК НАРРАТИВ ЭПОХИ

В статье предлагается рассматривать нарративность языка купюр как способ репрезентации, нарративизации и представления основных исторических событий эпохи. Исследуется язык денежных знаков как способ определения роли, цели и ценности создания тех или иных денег. Полипарадигмальность через призму нарратива показывает, как исторические факты тесно переплетаются с веяниями искусства, географические аспекты вбирают в себя культурологию и лингвострановедение. Законодательные ньюансы соседствуют с подробностями и курьезами принципиально значимых изобретений. В историческом повествовании такого типа нарративизация становится способом формирования отдельных мировоззренческих аспектов.

Ключевые слова: сюжет банкнот, бонистика, нарратив эпохи, визуализация исторических событий.

MONEY AS A NARRATIVE OF AN ERA

The article proposes to consider the narrativeness of the banknote language as a way of representing, narrating and establishing the main historical events of an era. The paper studies the language of banknotes as a way of determining the role, purpose and value of creating this or that money. The polyparadigmism through the prism of narrative shows how historical facts are closely intertwined with the trends of art, geographical aspects incorporate cultural studies and linguistic and regional studies. Legislative nuances coexist with details and curiosities of fundamentally significant inventions. In a historical narrative of this type, narrativization becomes a way of forming separate worldview aspects.

Keywords: plot of banknotes, bonistics, narrative of an era, visualization of historical events.

Объект исследования настоящей статьи — денежные знаки как инструменты способов рассказывания о том, как живут народы той или иной страны в определенное время. В работе исследуется нарративная составляющая монет и банкнот с точки зрения визуализации событий, отображенных в нарративах сюжетных линий определенного рода банкнот. С позиции междисциплинарного дискурса представляется актуальным предпринять попытку изучения сюжета и событийности некоторых купюр. В заданном ключе нарратив выступает как способ познания, тип дискурса и определенного рода ресурс для исследования такого пути подачи информации о различных эпохах и исторических достижениях, как деньги. Исследование нарратива в таком аспекте актуализирует проблемы феноменологии восприятия когнитивной деятельности, возможности репрезентации определенного рода событий, выраженных не в художественной или научно-популярной литературе, а в виде некоего общего психического опыта, переживаемого целой эпохой.

В гуманитарных науках нарратив определяется как коммуникация, осуществляемая на трех уровнях, где переход от одного уровня к другому следует рассматривать как процесс. Зафиксируем эти уровни:

– уровень истории, где происходят действия и события;

– уровень повествования, где событиям придается некоторая структурная организованность и где события из уровня истории приобретают вид рассказа о событии;

– уровень наррации, где смыслопорождающий акт находит выражение в интерпретации и рефлексии [1, с. 19, 31].

В таком контексте понимаемый нарратив воспринимается в денежных купюрах как некоторый опыт соотношения форм идеального, духовного и материального в природных и социальных явлениях. Такой опыт становится определяющим не только в обществе и науке, но и в образовании [2].

Дело с деньгами мы имеем ежедневно. Деньги сами по себе очень важны, и их изобретение по меньшей мере одно из поворотных событий в истории человечества. Есть люди, которые посвящают свои жизни поиску и классификации монет (историки, археологи); есть те, кто собирает невероятные коллекции банкнот и монет (нумизматы); есть те, кто пишет о деньгах не только с точки зрения мировой экономики или политики, но и с позиции их исторической ценности. Но немногие отдают себе отчет в том, что банкноты и монеты представляют собой исторические документы, являющиеся в определенной степени символами, отражающими эпохи и события. В настоящее время ряд подобных исследований ведется, но зачастую это набор эклектично сочетаемых эвристических схем.

Деньги как нарратив в контексте накопления опыта и интерпретации фактов или их описания становятся в диалектическую оппозицию и к такому их пониманию, как «попытка создания метода универсального оценивания» [3, с. 56].

В то же время небезынтересно исследовать деньги не только с точки зрения экономики, но и с точки зрения семиотики, политики, философии в новом ракурсе. Предполагается, что именно при таком подходе, в котором акцент делается на символическом аспекте денег, идеологическая составляющая будет иметь решающее значение. Ведь в определенной мере вновь появляющиеся купюры формируют новое мировоззрение и придают новое значение действиям и событиям. Так, например, Гознак России с 2014 г. прямо транслирует присоединение Крыма. Семиотика и идеология нарратива, отражающая происходящее в определенных пространственно-временных рамках, оказывается тесно связанной и с географией, и с историей. И здесь уже искусство, соответственно идеям Ю. М. Лотмана [4], не изображает жизнь, а творит ее. Если вернуться к купюрам СССР, то мы увидим, что трехрублевая и пятирублевая банкноты СССР, выпущенные в 1938 г., изображают бойцов в касках и летчика на фоне истребителя, демонстрируя появление военных сюжетов, что несет ярко выраженную

агитационную нагрузку. В этом как раз проявляется идеологический потенциал манипуляций нарратива.

По предположению современного историка А. Е. Коняева, ставящего своей целью раскрытие образа страны через ее дензнаки, изображение на купюре подразумевает гораздо меньше вариантов интерпретации, чем текст [5, с. 8]. На каждом этапе истории России создавались свои денежные картинки, которые несли в себе строго заданное значение, предписанное им идеологемой. Еще один представитель советской бонистики Ф. Г. Чучин отмечает, что «денежные знаки и боны наиболее объективные и красноречивые документы истории… они символизируют современные им политические события, войны, борьбу партий, смену властей, идеологию правящих классов. Эволюция общества, революционные скачки и сдвиги общественных классов, победы и поражения борющихся, открытые и скрытые закулисные влияния на данное правительство — все это находит свое отражение в бонах и дензнаках эпохи» [6, с. 3]. Картинка здесь выступает как нарратив, причем это транслятор историй, начинающихся, но имеющих ли завершение, — вопрос остается открытым.

Фотография это или картина, созданная художником, реальность или вымысел — в данном контексте не имеет значения. Визуальное переосмысление способно останавливать время и фиксировать фрагменты прошлого. Вместе с тем, исходя из задумки, изображение на банкноте всегда динамично. Оно как будто продолжает разворачивать определенное действие прямо сейчас, в тот момент, когда рассматривающий погружен в разглядывание изображения.

Нарративный потенциал схватывает контекстуальную сюжетную игру, а также запечатленные эмоции и движения, совмещая их в одной парадоксально фрагментарной и в то же время целостной картине. Сюжет банкноты стимулирует появление в сознании смотрящего на нее целого ряда интригующих вопросов, например, о том, почему на предвоенной трехрублевой купюре изображены два пехотинца с полной выкладкой, а на пятирублевой — летчик, словно замерший в ожидании приказа, на фоне боевого истребителя.

Размышляя о нарративном потенциале изображения, необходимо понимать вес, который придается автором изображения своему герою, который, в свою очередь, непременно вовлекает в игру наблюдающего. Так нарратив проявляет себя и задает результат своей деятельности, а вместе с тем фиксирует свою незавершенность.

Изображения на купюрах, касающиеся тех или иных исторических событий, дают возможность не забывать некоторые факты, биографии или сооружения, которые, возможно, уже малоизвестны современному пользователю данных банкнот. Попадая в поле внимания, такие денежные знаки невольно вызывают интерес к некоторым историческим событиям, в том числе и к неактуальным в данный момент или, наоборот, злободневным. Нарратив здесь схож с рассуждениями М. Фуко о дискурсе подавления, направленного на формирование нового типа власти, которая, как отмечает О. И. Николина, не столько приказывает и наказывает, сколько соблазняет и направляет, не столько запрещает думать о чем-либо, сколько провоцирует думать о чем-либо слишком много [7, с. 359].

Современный процесс глобализации охватывает все сферы жизни: развитие единых экономических отношений, интернациональных политических организаций, осуществление культурной унификации, установление универсальных жизненных ценностей. В рамках такого уподобления своего родного существующему в других странах, объединения и сближения культур для каждой страны важно сохранить свои национальные особенности и специфический народный дух. Не последнюю роль в этом играет номинация денежных купюр и монет как способ отражения действительности в определенное время и в определенном месте. В связи с этим важным представляется изучение лингвокультурологического и лингвострановедческого аспектов нарративов с позиций формирования и проявления научной онтологии и теории познания на основе концептуальной интеграции достижений гуманитарных наук в построении научной картины мира, находящих свое отражение в междисциплинарных исследованиях, результаты которых станут захватывающей демонстрацией как в школах, в вузах, так и в музеях, на выставках, конференциях.

Современные деньги в виде криптовалюты способны иметь такой внешний вид, какой пожелает их создатель, а их создателем может стать любой человек.

Семиотика в нумизматике открывает новое в измерении экономики и закладывает рыночные смыслы, которые не задаются извне другими символами. Эквивалентный обмен как в денежном контексте, так и в идеологическом констатирует двойственность стоимости: меновой и потребительской. В «Либидинальной экономике» Ж.-Ф. Лиотар утверждает, что возникает круг эквивалента, который усиливается, расширяется и захватывает все социальное и культурное пространство. Следует заметить, что при этом он не захватывает весь жизненный мир человека, человек этому сопротивляется. В сопротивлении кругу эквивалента, как тезиса и ядра новой социальной реальности, мир производит разрозненные антитезисы в виде локусов самозамыкания, от натурального хозяйства до изолированных от внешнего мира семей, сокровищ, мастерских художника, творческих объединений, в которых отношения между людьми строятся противоположным эквивалентному обмену образом. Здесь создается собственный мир, который определенно включает в себя приведенный круг эквивалента, но в то же время ему же и противостоит.

Круг порождает антитезисы в отчужденной форме, которые вынуждены, с одной стороны, противостоять обмену, с другой — производить в себе иное. Это иное не может выражаться в денежном эквиваленте, оно нематериально. Действительность формируется сознанием, в то время как сознание этой же действительностью не только оперирует, но и интерпретируется, освобождается или, наоборот, оказывается заключенным в тиски в том или ином аспекте. Нарратив в этом круге строится не только и не столько по образцу и подобию нарратива, например, в литературоведении или истории. Отличительной чертой здесь становится преобладание идеологического аспекта над гносеологическим, создание мифологического образа денежных знаков в целом и определенного изображения на конкретной купюре.

Круги эквивалентов, которые сопутствуют нам в современной жизни, многообразны: это и институционализация науки, и интеллектуальное производство, и товарный обмен, и обмен научными достижениями. Все это находит свое отражение в нарративизации, в ее идеологическом или гносеологическом контексте. «Монета капитала в некотором смысле есть просто данное и отобранное, досрочное и отложенное время. Монета меркантилизма — нечто эротичное и смертельное» [8, с. 332]. Изображение на купюрах становится неким инобытием поверхности, в то же время следует понимать, что и внутреннее соответствие не отвечает всем чаяниям создателей данных идеологий, но в любом случае это работает. Также в отношении к деньгам проявляются базовые личностные установки (например, эгоизм — альтруизм) и социальные механизмы, к числу которых можно отнести принцип сжатия информации, который лежит в основе успешной организации социальных систем [9, с. 652]. И нарративы здесь играют ключевую роль, возможно, так же как и религии или мифологии, а возможно, как дубляж реальности, включающий в себя двусмысленность события как соединение невозможного и взаимоисключающего. Здесь соотносятся объективная, субъективная и виртуальная реальности, а специфика коллективного и социального познания находит свое отражение в современной эпохе.

Круг эквивалента, отталкивая подлинное, создает новое в себе и гонится за расширением и новизной. При этом даже в области науки этот круг порождает новый язык и развивается все больше не путем открытий, а путем порождения нарративов, которые уже не передают научным языком законы, открытые ученым, а рассказывают легенды про то, как они пригодятся в будущем. Эти нарративы, сопровождающие науку вначале, затем заменяют саму науку, но не заменяют знания. Так и с деньгами: знаки денег представляют собой особенные нарративы, включающие в круг эквивалента обмена символы эпохи. Они прибавляют к основной функции денег новые, символические, которые сопровождают деньги, делают их более глубокими и в контексте стоимости/потребления усиливают мощь круга эквивалента.

Если некие предметы были популярны и получили массовое распространение, то они в ходе символического круговорота не утрачивают, а наращивают свою собственную стоимость и становятся предметами коллекции. Коллекционирование здесь тем самым находится в тесных взаимоотношениях со все усложняющимися объектами и процессами, происходящими в механизмах и последовательных этапах создания принципиально новых решений в науке, технике и искусстве. Наррация вокруг круга эквивалента создает символическую значимость определенных предметов, причем настолько большую, что они отправляются в коллекцию, получают самостоятельное существование. Как предметы коллекции они приобретают ценность, указывая на необходимость изменения критериев истинности, адекватности и практической результативности теорий. Если есть антитезисы, которые не включены в круг эквивалента, например любовь, то есть антитезисы, которые отключаются от этого круга, например коллекция.

Таким образом организованная наррация передается здесь не только в виде текстов, но и в виде различных образов. «Понятие текста расширяется до семиотического концепта, включающего зрительный образ в статическом и динамическом исполнении» [10, с. 344]. Информация, попадающая в круг социальных отношений, нивелирует различие между культурами и языками. В Лиотаровском же понимании функция перенесения знака и наделяет все что угодно статусом реальности в либидинальной экономике, где природа знака как раз и состоит в том, чтобы без конца отсылать к другим знакам [8, с. 380]. Анализируя учение Маркса и сопоставляя его с учением Фрейда, Ж.-Ф. Лиотар приходит к заключению о нарративном характере сплавленных воедино минимум двух идеях. Он описывает власть как вполне действенную потенциальность, которая не обходится без организации событий в прошлое и будущее и их соизмеримости или, по крайней мере, со-постижимости [8, с. 369].

«В обменном знаке кроется тензор — и наоборот. Во власти кроется сила — и наоборот», — пишет Лиотар, подразумевая, что деньги становятся показателем, определяющим оценочные отношения между количеством благ, их предложением и спросом, а также акцентируя внимание на них как на инструменте эроса, который делает свой вклад в жизнеспособность мирового рынка [8, с. 337–338]. Так же как в телевидении или рекламе, возникновение смыслов зависит от взаимодействия изображений и начертания знаков на денежных купюрах. Значение здесь может быть понято как процесс, как акт, объединяющий означаемое и означающее в Бартовском смысле [11, с. 307].

Статьи и книги про купюры и монеты позволяют нам больше узнать об истории возникновения денег, истории редких древних и современных монет и денежного оборота, о том, где и как чеканили монеты и печатали банкноты, валюты каких стран являются самыми загадочными и интересными. Из них мы узнаем о том, что деньги делали из различных материалов, придавали им различные формы, проделывая отверстия и запечатлевая правителей, ученых, изменивших мир, монументы, войны и революции. По сути, это хранители информации о богах, героях, событиях. Монеты и банкноты — это свидетели эпохи, но свидетели не молчаливые, а способные рассказывать свои истории, отражать и показывать, а порой даже кричать о них, чей нарратив может исподволь трансформировать сознание использующих их людей. Невероятно, как одна банкнота или монетка может заключать в себе историю эпохи, в которой она была выпущена или отчеканена! Таким способом можно исследовать нарративную составляющую банкнот с точки зрения визуализации событий, отображенных в нарративах сюжетных линий денежных знаков.

---

1. Пастухова Е. В. Нарратив в контексте субъективности : дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2005. 149 с.

2. Кондина А. С. Опыт проведения практических занятий тренинга межкультурной коммуникации по формированию навыков межкультурного общения с участниками краткосрочных образовательных международных программ // Ом. науч. вестн. 2013. № 4 (121). С. 148–151.

3. Кочнев Р. Л., Цветухина Е. А. Цена анонимности: бытие денег или бытие без денег? // Ом. науч. вестн. Сер. Общество. История. Современность. 2017. № 3. С. 55–58.

4. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М. : Языки русской культуры, 1996. 464 с.

5. Коняев А. Е. Бумажное лицо империи. «Царские» денежные знаки на переломе российской истории начала XX века : книга научных очерков. Ярославль : Ремдер, 2007. 68 с.

6. Каталог бон и дензнаков России, РСФСР, СССР, окраин и образований (1769–1927) / под ред. Ф. Г. Чучина. М. : Сов. филателист. ассоциац. при Комиссии ВЦИК фонда им. В. И. Ленина помощи беспризорным детям, 1927. 171 с.

7. Николина О. И. Феномен любви в бытии человека: онтологический аспект : дис. ... д-ра филос. наук. Омск, 2015. 427 с.

8. Лиотар Ж.-Ф. Либидинальная экономика / пер. с фр. В. Е. Лапицкого ; науч. ред. пер. С. Л. Фокин. М. ; СПб. : Изд-во Ин-та Гайдара ; фак. свободных искусств и наук СПбГУ, 2018. 472 с. (Новое экономическое мышление).

9. Гидлевский А. В., Максименко Л. А. Альтруизм и эгоизм как базовые детерминанты бытия человека // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-3. С. 649–653.

10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.

11. Барт Р. Основы семиологии // Барт Р. Нулевая степень письма : пер. с фр. М. : Акад. проект, 2008. 431 с.

© Пастухова Е. В., 2020

УДК 101.1
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-26-30

А. Ш. Руди
A. Sh. Rudi

НАПРАВЛЕННОСТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье анализируется современное понимание культурно-исторического развития. Отмечается готовность человеческого сознания к концептуально новому объяснению мира в целом, отраженному в методологии естественных и социогуманитарных наук и философии. Понимание культурно-исторического развития как разнонаправленного, неструктурированного, неконтролируемого, неуправляемого, неоднородного процесса соответствует современной постнеклассической научной рациональности. Отрицается возможность сравнения культур как развитых и неразвитых, отстающих и догоняющих. Каждая культура рассматривается как самодостаточная, самореферентная, автопоэтическая система с собственным хронотопом и семантикой существования. В качестве характеристик культурно-исторического развития указываются ненаправленность и непредсказуемость перемен, отсутствие надежд на окончание вынужденных перемен и возвращение общества к состоянию покоя, исчезновение иллюзий о достижении совершенного общественного устройства, перманентность состояния растерянности, неопределенности и непреодолимость мультикультуральности.

Ключевые слова: культурно-историческое развитие, устойчивость, изменчивость.

ORIENTATION OF CULTURAL AND HISTORICAL DEVELOPMENT

The article analyses the modern understanding of cultural and historical development. The author indicates readiness of the human consciousness for a conceptually new explanation of the world as a whole, reflected in the methodology of natural and socio-humanitarian sciences and philosophy. Understanding of cultural and historical development as a multidirectional, unstructured, uncontrolled, unruled, heterogeneous process corresponds to the modern post-nonclassical scientific rationality. It denies the possibility of comparing of cultures as developed and undeveloped, lagging behind and catching up. Each culture is considered as a self-sufficient, self-referential, autopoetic system with its own chronotope and semantics of existence. The characteristics of cultural and historical development are non-orientation and unpredictability of changes, lack of hope for the end of forced changes and the return of society to a state of rest, the disappearance of illusions about achieving a perfect social order, the permanent state of confusion, uncertainty and the irresistibility of multiculturalism.

Keywords: cultural and historical development, stability, variability.

Категория развития является общенаучной и определяется философией как процесс направленного, необратимого, качественного изменения, движения. Уже классическая онтология признает за движением такие свойства, как всеохватность, постоянство, обусловленность внутренней природой движущегося объекта, абсолютность. В сообществах, где тысячелетиями не менялся уклад жизни, изменения, конечно же, происходили постоянно: рождались и умирали люди, видоизменялись орудия трудовой деятельности, уменьшалось и увеличивалось поголовье скота и т. д. Однако эти изменения носили количественный характер, не приводя к изменению антропологического типа человека и качественному переустройству общества. Лишь общество модерна обнаруживает тенденцию ускорения развития,

приводящего к существенным отличиям жизнедеятельности людей с каждым новым поколением.

Сегодня в обществе эпохи постмодерна увеличение темпов культурно-исторического развития неизбежно приводит к неоднократным кардинальным изменениям в течение жизни одного человека. Изменилось само понимание времени. Для традиционного общества, обусловливаемого аграрным типом производства, характерно циклическое восприятие времени, что отразилось на представлении об общественном идеале (золотой век отнесен в прошлое) и общественном целеполагании — сохранении порядка жизнедеятельности предков. В значительной степени такая картина мира сохранилась в восточном типе культуры. Европейская культура, вступив в эпоху промышленного производства, ориентируется на линейно-векторное понимание времени. Общественный идеал постепенно связывается с понятием роста, прежде всего экономического, в связи с чем укрепляется представление о социальном прогрессе, ожидается светлое будущее и конструируются проекты его достижения: свободный рынок, демократический режим государственного управления, правовое государство, гражданское общество и т. д. По сути человечество создает модели общественного устройства высокой степени устойчивости, реализация которых в общественно-исторической практике требует все более интенсивного развития. Современное понимание времени выражается понятиями фрагментарности, неоднородности, разнонаправленности, что создает непреодолимые трудности в понимании развития мирового человечества.

Когда речь заходит об особенностях развития социокультурной реальности, встают непреходяще актуальные вопросы о детерминантах, закономерностях, структурированности и направленности истории. Отдельный аспект исторического и социально-философского исследования — выявление условий сохранения социума в ходе претерпеваемых им (возможно, кризисных и катастрофических) изменений, а значит, о параметрах социальной устойчивости. Понятие «культура» в проблеме социокультурного развития указывает на неприродную сущность социальной системы. Культура — это то, что создается людьми и обладает ценностно-символической уникальностью в рамках определенного сообщества. Это значит, что поиск единого «общечеловеческого» (на основании только «биологической» природы Homo sapiens) содержания социокультурного развития будет сопряжено с процедурами предельного абстрагирования, а полученный интеллектуальный результат не найдет аналогов в мире реальных социокультурных сообществ, кардинально разнящихся способами организации, ценностными ориентирами, возрастом и охватом ареала.

Исследования социокультурной реальности подчинены общим закономерностям развития научного знания и входят сейчас в концептуально новую научную картину мира, характеризующуюся так называемой постнеклассической рациональностью. Для постнеклассической науки характерен проблемно-ориентированный, междисциплинарный характер исследований. Комплексные исследовательские программы позволяют преодолевать изолированность научных дисциплин, привлекать специалистов различных областей научного знания для рассмотрения целостной научной проблемы. В результате происходит взаимодействие идей, принципов, методов различных научных дисциплин. Так, на деятельность ученых социального и антропологического профиля с последней трети XX в. значительное влияние оказывают идеи синергетики, возникшие в ходе физических прикладных исследований диссипативных структур в жидкостях, химических волн, лазерных пучков, неустойчивости плазмы.

Общественные исследования, некогда не соответствовавшие парадигмальному образцу научной «точности» физико-математических дисциплин, приобрели в XX в. безоговорочный статус наук в контексте обнаружения естествознанием объектов, подобных объектам социогуманитарного знания своей нелинейной природой, статистически-вероятностно описываемым развитием, сопряженностью с субъективно-исследовательскими факторами.

Постнеклассическая наука с эффективно применяемым ею междисциплинарным подходом вышла на уровень исследования объектов иной физической природы — открытых, самоорганизующихся, саморазвивающихся систем. Самоорганизация понимается как свойство систем высокой сложности принимать наилучшее состояние, реагируя таким образом на раздражители внешней среды. Такие системы, оказываясь в любых условиях, автоматически восстанавливают равновесие. Гомеостаз и ультраустойчивость самоорганизующихся систем показаны в работах У. Р. Эшби, где описываются адаптивные механизмы животных в их «самообучении» и выработка, например, условных рефлексов [1]. Так была объяснена возможность сохранения сложных динамических систем в процессе переживаемых ими изменений за счет выбора ими вариантов состояний из широкого спектра поведенческих проявлений. Анализ культурных традиций позволяет обнаружить кристаллизацию поведенческих норм, единственно приемлемых в тех или иных ситуациях, в известной степени облегчающих выбор действий человека, например, в сложных, личностно и общественно значимых обстоятельствах. В основе успешной организации социальных систем, прогресса культуры лежит, к примеру, сложное взаимодействие между эгоизмом и альтруизмом [2]. Однако культурное разнообразие этих паттернов демонстрирует невероятную эмоционально-поведенческую гибкость человека. Так, история знает варианты восприятия погребального ритуала как разрушительной трагедии и праздника, традицию заключения супружеского союза исключительно по любви или по рациональному расчету, убийства ослабевших (заболевших, состарившихся) родственников или внутриобщинную ответственность за любовь и заботу о них.

В отличие от тех физических объектов, существование которых обеспечивается простотой их целостного устройства, устойчивость человеческих групп тесно связана со сложностью их организации: чем сложнее социальная система, тем легче она амортизирует издержки изменчивости, обеспечивая собственное постоянство. Важную роль здесь играют получение, переработка и использование поступающей извне информации (понимаемой как способ упорядочения спонтанных сигналов), становящиеся сутью жизнедеятельности самоорганизующегося объекта.

В то время как естественные науки обнаруживают объекты, не подлежащие управлению человеком, неподконтрольные инженеру-конструктору, исследователи исторических процессов создают дискурс «текучего модерна» — понятия, введенного социологом З. Бауманом взамен постмодерна, зачастую воспринимаемого в отрицательной коннотации [3]. В описании «текучего модерна» используются такие характеристики, как:

1) ненаправленность и непредсказуемость перемен;

2) отсутствие надежд на окончание вынужденных перемен и возвращение общества к состоянию покоя;

3) исчезновение иллюзий о достижении совершенного общественного устройства;

4) перманентность состояния растерянности, неопределенности.

Раскрытие указанных характеристик обращает наше внимание на то, что еще в XIX в. не существовало теоретической проблемы непрерывного экономического роста, а происходящие в обществе изменения представлялись временной мерой для преодоления затруднений, связанных с обеспечением общественных потребностей. Казалось возможным подсчитать нужды людей и наладить в соответствии с ними стабильное производство, рутинно воспроизводящее нужное количество продукта. В XX в. возникло осознание того, что нужды людей — это не константа, а рыночная экономика не столько удовлетворяет существующие потребности человека, сколько формирует новые. Достижение полного благоденствия, довольства и счастья в историческом процессе невозможно, а значит, отпадает необходимость вообще моделировать идеалы общественной организации или обольщаться имеющимися теоретическими конструктами. Тем более что корпус либеральных ценностей вкупе с демократическо-правовым государственным устройством, достижениями научно-технического прогресса и даже спасительной миссией религии и искусства достаточно разочаровывал человечество в век мировых войн, экономических катаклизмов, техногенных и природных катастроф.

Неопределенности нашей эпохе добавляет отказ от допущения достижимой однородности человечества. Множество концепций культурно-исторического развития допускали выстраивание народов планеты в некоторый ряд на основании общих критериев сравнения. Резонно предполагалось, что носители «отсталых» культур в силу собственной заинтересованности и объективных исторических закономерностей стремятся достичь положения развитых народов. Начавшаяся в эпоху модерна миграция не ставила вопросов о выработке средств сожительства представителей разных культур. Малые (неразвитые, малозначимые) культуры априори, в порядке самоорганизации должны были ассимилироваться в культуре большой (развитой, значимой). Распространение и утверждение признаков западного прогресса на территории различных регионов планеты представлялось достойным делом, способным оправдать различные виды экспансии в другие страны, использование их трудовых и природных ресурсов, захват там политической власти. Однако разрушение колониальной системы, распад многонациональных государств, ориентализация Запада и вестернизация Востока показали недостаточный для развития западной культуры, сохранения и укрепления ее ценностей потенциал научно-технического прогресса, рыночных механизмов и институтов правового государства. Кроме того, обнаружилась непригодность способов организации европейской цивилизации для других цивилизационных систем. Бывшие колонии в считанные месяцы теряли культурно-европейское обличие, приводя в негодность налаженную европейцами инфраструктуру, возвращаясь к «доисторическому» укладу жизни, но теперь уже с опытом ущемленного национального самосознания (геноцида, апартеида) и элементами европейского технического прогресса (например, огнестрельным оружием, применяемым в межплеменных, межобщинных конфликтах). Республики бывшего СССР и государства, образовавшиеся на территориях Югославии, Чехословакии, откатились к примитивным формам ведения национального хозяйства, утратив былой промышленный потенциал развития. Неудачен оказался советский опыт приобщения народов российского Крайнего Севера к достижениям цивилизации, дающим, казалось бы, всеми искомый комфорт жизнедеятельности, но разрушающий привычный данным народам образ жизни и культурную идентичность. В научном дискурсе выделяются многообразные причины и варианты упадка, отката назад в развитии общественных систем [4, с. 57].

Эти исторические примеры иллюстрируют философскую истину о неспособности содержания принимать чуждую форму или непроецируемости стандартов одной культуры на условия существования других культур. Человек и социальные системы обладают свободой самодетерминации. Не может быть не только единых предписаний к оздоровлению социально-экономической и политико-правовой жизни народов, но и единых представлений о «здоровье» нации в многообразии форм ее жизни. Постнеклассическая рациональность отрицает полное определение объектов внешними воздействиями. Естественная наука по отношению к рассматриваемым явлениям исторического развития, например, говорит о неприменимости к системам морфостатического типа (гасящим отклонения и внешние сигналы с целью своего сохранения) норм морфогенетических объектов (положительной связью усиливающих отклонения, включая их в «сценарий» своего существования, усложняясь за их счет и выживая таким образом). Н. Луман, распространяя эту закономерность на сферы социального управления, говорит о противоречии между эволюцией общества и идеей всеобщего равенства. Причину это противоречия немецкий социолог видит в, казалось бы, незначительных исходных различиях людей в воспитании или физических возможностях и усилении данных различий в социальных подсистемах, что еще более усугубляет социальную дифференциацию [5].

Понятие самодетерминации обществ направляет нас к уже доказавшим свою эвристичность общенаучным понятиям автопоэзиса и самореферентности. Термин «автопоэзис», буквально переводимый с древнегреческого как «самосотворение», был введен У. Матурана для обозначения принципа организации объектов, производящих самих себя [6]. Графическим символом этой идеи можно

назвать литографию М. К. Эшера, изображающую рисующие друг друга правую и левую руки, относимые нидерландским художником одновременно и к художественной, и к актуальной реальности. В процессе самопроизводства автопоэтические системы сохраняют собственную аутентичность независимо от внешней среды. Любопытным примером служат национальные диаспоры, воспроизводящиеся, например, в США, Франции, Германии, но не включенные в исконную языковую среду места рождения и существования. Самореферентность состоит в сопоставлении субъектом внешних элементов с внутренними аналогиями, в субъективации окружающего мира и в произвольном его осмыслении.

Самореферентность указывает на семантическую изолированность системы, самостоятельно наделяющей наблюдаемые явления смыслами. Забавным примером семантических процедур может служить поведение героя в «Очарованном страннике» Н. С. Лескова, который смог выбраться из многолетнего татарского плена (и даже крестить неверных), демонстрируя кочевникам разрушительную силу христианского бога с помощью случайно полученных фейерверков. Этнографические материалы богаты сведениями о разной трактовке разными народами одних и тех же явлений природы и разных, но эффективных практик адаптации к этим явлениям. Здесь жизнеспособность операционально замкнутой целостности обеспечивается согласованностью действий ее внутренних подсистем. Внешний мир выступает источником возможных поведенческих сценариев (например, игнорировать, подчинять воспринимаемые силы или покоряться им), выбор которых определяется организационным принципом системы, перерабатывающей и оценивающей внешние импульсы. Эта внутренняя работа протекает непредсказуемо, соответственно, нельзя спрогнозировать даже реакцию самореферентного объекта на одни и те же стимулы. Это, строго говоря, и не реакции: собственное поведением самостоятельного объекта изменяется посредством естественного дрейфа — постоянного синтеза и генерирования поведенческих «сценариев» в флуктуирующей среде. Операционально замкнутыми являются не только социум или духовная сфера его жизнедеятельности, но и нервная система отдельного индивида. Оценивая перспективы управляемости человека или социальной системы, в контексте кибернетической теории странно выглядит ожидание поведения социальных субъектов, наделенных свободой воли и внутренней культурой созидания смыслов, по типу «сигнал — действие» или «вход — выход». С. Бир, анализируя такие управленческие парадоксы, говорит об «алгоритме» и «эвристике»: «Удивительно то, что мы склонны жить каждодневно эвристически, а проверять и управлять своими действиями — алгоритмически» [7, с. 59].

С рассмотрением исторических реалий прошлого столетия вновь актуализируется мысль о невозможности создания оптимальной модели социальной системы. Невозможна социальная устойчивость вообще, а есть некоторые модусы социальной устойчивости, в некоторой мере обеспечивающие сохранение определенной культурной общности в определенных параметрах, в определенных исторических реалиях. Так, получившая распространение в XIX в. пословица «что русскому хорошо, то немцу смерть», может быть перефразирована в «что русскому хорошо в XIX в., то плохо русскому в XX в.» и в прочие модификации, предусматривающие, например, географические условия проживания, уровень образования, специфику воспитания, род профессиональной деятельности, вероисповедание (или его отсутствие) и уникальность индивидуальной мировоззренческой позиции. Фактически встает задача поиска динамической устойчивости в условиях хаотического развития.

Отдельный аспект осмысления феномена культурно-исторического развития — пределы социально-экономического роста, которые со всей очевидностью узрело нынешнее человечество. Математические подсчеты объемов потребления западной цивилизации ужасают современное человечество, демонстрируя цифры о количестве лет, за которые полностью исчерпаются природно-планетарные возможности, если все страны достигнут уровня потребления США, или о пяти планетах, которые в этом случае потребуются нынешнему количеству людей. Финансовые кризисы, переживаемые нами на протяжении вот уже второго десятилетия XXI в., связаны с принципиальной погрешностью мышления современного западного человека (а в условиях глобализованного экономического пространства — дефектом всей экономической миросистемы), настроенного на бесконечный экономический рост, необоснованно ожидающего непрерывного увеличения благосостояния, денежной массы, цен.

Надо отметить, что уже в философии Просвещения встречаются идеи непреодолимых различий между народами [8] и отсутствия единого откровения, универсальной истины [9]. Известный немецкий поэт Г. Э. Лессинг рассматривал неустранимость культурных отличий народов как радостную перспективу и необходимое условие культурно-исторического развития, творческих озарений, возможных только при встрече разных способов жизни.

Говоря о столкновении разных культур и миграции, угрожающих с XVIII в. основам традиционного единства государства, нации и территории, нельзя не отметить изменения в историческом характере переселения народов. Экономический и связанный с ним технический прогресс вкупе со строительством нового общественного порядка создал в Европе Нового времени своеобразный пласт «лишних людей», вынужденных покинуть свою среду обитания, направившись в «неосвоенные» территории, которыми изобиловали другие части света. Это прежде всего обе Америки, Австралия, Новая Зеландия, Африка. По-прежнему перенаселенная Европа сегодня не может выселить не вписавшиеся в социокультурную систему народы за свои пределы по причине отсутствия на планете «ничьих» территорий. Остро встает вопрос о выработке форм сосуществования народов, имеющих различные культурные картины мира и подчас противоположные жизненные ориентиры. Если ранее миграционные потоки были направлены из развитой Европы, транслировавшей миру свой образ жизни, в слаборазвитые страны, то теперь они повернули в обратном направлении, и «Европа из поставщика иммигрантов за океан превратилась в их реципиента» [10, с. 77].

Своеобразным маркером человеческого мироощущения могут служить слова З. Баумана о том, что «единственным постоянным аспектом… нашей действительности является непостоянство, а единственное, в чем мы уверены — это наша неуверенность» [3, с. 13]. По мнению британского социолога, все исторически значимые, преимущественно ужасающие нас, события, изменившие мир в XX в., не были предвидены и в принципе могут повториться в состоянии современного социального хаоса [11]. Угроза социальной стабильности, предсказуемой и понятной устойчивости связана со сложностью адаптации людей к ускоряющимся темпам социальных изменений, разнонаправленностью и многопорядковостью этих изменений, затрагивающих «запертые» в «глобальной деревне» миллиарды людей, принадлежащие к различным религиям, нациям, народам, носящим разные языковые картины мира.

Обнаружив в мире неизведанные феномены, человечество в рамках современной научной парадигмы признает господство случайности в природных и социальных процессах, подчеркивает плюралистический характер развития изучаемых феноменов и необходимость методологического разнообразия в их изучении. Известные современные физики С. Хокинг и Л. Млодинов в своей совместной работе приходят в связи с этим к такому умозаключению: «Чтобы представить Вселенную, может потребоваться ряд перекрывающихся теорий, подобно тому, как для показа всей Земли без искажений требуется набор перекрывающихся карт» [12, с. 14]. Что уж говорить об актуальности мультипарадигмального подхода в исследовании феномена исторического развития.

С позиции современного понимания социальных процессов и культурно-исторического развития былое, механистически-детерминированное, линейное понимание общественных реалий представляется морально неприемлемым. И. Кант еще в XIX в. замечал, что однородное человечество, движущееся единым строем в соответствии с едиными рациональными законами, не нуждается в моральном выборе личности или народа. Радикальное переосмысление мировой и человеческой истории обнаруживается в целом в культуре постмодерна. Начавшись с констатации разрушения всех устойчивых оснований (смерти Бога и автора, конца истории), постмодернизм объявляет об отсутствии структуры и децентрализованности мира, ризоматичности (нелинейности, случайности) его развития, полисемантичности событий, призывает к стиранию всяких границ, как искусственных. Значит, в поисках социальной устойчивости и оптимальных форм культурно-исторического развития нам приходится отказаться от классического понимания границы и меры как формообразующих оснований социальной устойчивости. Теперь эта устойчивость возможна в свободном, естественном изменении постоянства.

1. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. М. : Иностр. лит., 1959. 432 с.

2. Гидлевский А. В., Максименко Л. А. Альтруизм и эгоизм как базовые детерминанты бытия человека // Философские науки. 2014. № 6. С. 649–653.

3. Бауман З. Образ изменчивого мира // Высшее образование сегодня. 2011. № 7. С. 9–16.

4. Штырбул А. А. К проблеме нелинейности в мировом историческом процессе // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2018. № 3 (20). С. 56–61.

5. Луман Н. Мировое время и история систем // Логос. 2004. № 5. С. 131–168.

6. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 223 с.

7. Бир С. Мозг фирмы. М. : Радио и связь, 1993. 416 с.

8. Lessing G. E. Ernst und Falk. Mit den Fortsetzungen Johann Gottfried Herders und Friedrich Schlegels. Frankfurt : Insel, 1968. 90 s.

9. Лессинг Г. Э. Натан Мудрый // Электронная библиотека МСА. URL: http://librams.ru/author-30420.html (дата обращения: 10.12.2019).

10. Гаджиев К. С. Новая «Великая трансформация»? // Вопр. философии. 2017. № 7. С. 75–86.

11. Бауман З. Индивидуализированное общество. М. : Логос, 2005. 390 с.

12. Хокинг С., Млодинов Л. Высший замысел. СПб. : Амфора, 2012. 208 с.

© Руди А. Ш., 2020

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-31-35

А. В. Сухоруких
A. V. Sukhorukikh

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН «МИР ДЕТСТВА» В ВОПРОСЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

В контексте реализуемых инноваций в сфере образования и рассмотрения вопроса о преемственности поколений автором статьи придается принципиальное значение такому важному аксиологическому феномену, как «мир детства», его ценности для формирования персональной культуры личности и эволюции общества в целом. Приводится пример неоднозначности оценок и различных качественных характеристик современных поколений, их перспектив в социокультурной динамике. Отмечается, что «мир детства» остается фундаментальным базисом образовательных стратегий, и его подлинный смысл определяется единством воспитания и обучения. Подчеркивается, что процесс (если не таинство) раскрытия заложенных в человеке талантов, дарований и душевных качеств наиболее масштабно осуществляется именно в детские годы, особо значима культурогенная направленность этого процесса на ранней стадии личностного становления.

Ключевые слова: образование, преемственность поколений, духовная культура, «мир детства».

AXIOLOGICAL PHENOMENON "WORLD OF CHILDHOOD" IN THE ISSUE OF CONTINUITY OF GENERATIONS AND EDUCATIONAL INNOVATIONS

In the context of the implemented innovations in the field of education and consideration of the issue of continuity of generations, the author of the article focuses on the fundamental importance of such an important axiological phenomenon as the “world of childhood”, its value for the formation of a personal culture of an individual and the evolution of society as a whole. It gives the example of ambiguity of estimates and various qualitative characteristics of modern generations, their prospects in sociocultural dynamics. It is noted that the “world of childhood” remains the fundamental basis of educational strategies, and its true meaning is determined by the unity of education and training. It is emphasized that this process (if not the sacrament) of unlocking innate talents, gifts and spiritual qualities is most widely carried out precisely in childhood, and cultural orientation of this process at an early stage of personal formation is especially significant.

Keywords: education, continuity of generations, spiritual culture, “world of childhood”.

Актуализация инновационных процессов в сфере образования, которые обуславливали бы новые на сегодняшний день — компетентностные и «цифровые» — приоритеты обучения и перспективы глобальной, «сетевой» социализации личности, ее онлайн-идентичности, не только ставит под вопрос традиционные аксиологические критерии классического образовательного процесса как синтеза дидактики и воспитания, целостного духовного становления в антропологическом ключе, но и поднимает целый комплекс проблем, касающихся культурной самоидентификации человека в современном мире и его онтологической сущности. И более того — сущности ребенка и его места в современном мире, при этом, однако, дезавуируя в значительной степени собственно «мир ребенка», «мир детства»: его ценность и подлинность в контексте формирования персональной культуры личности и эволюции общества в целом.

С позиций философии и аксиологии образования эти фундаментальные вопросы затрагивают как саму природу человеческого существа, в частности не всегда «верифицируемую» природу его совести, потенциальной одаренности или феномена величайшего таланта, корни которого, как правило, уходят в годы детства и юности, так и специфику важнейших — инкультуративной и сигнификативной — функций культуры, отсылающих исследователя к ее исконным, «культовым» корням, к тезису о «возделывании» и преображении разума культурной формой, о чем говорил еще П. А. Флоренский. В этой связи его известное проницательное высказывание о том, что «гений — это сохраненное детство, а талант — сохраненная юность» [1, с. 6], остается своего рода аксиологической квинтэссенцией гуманистического принципа образования, и в частности отечественного педагогического наследия с его целеполагающей идеей всестороннего знания о человеке и первостепенной задачей воспитания его души: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, знать его тоже во всех отношениях» [2, с. 23], — задачей, фактически утраченной современными образовательными стратегиями, по большей части не включенными в контекст культуры, акцентирующими не системность и иерархичность знаний, а максимально широкий информационный контент.

В итоге происходит кардинальная трансформация основополагающих социокультурных смыслов. Апофеоз гуманистического воспитания: созидающий в поиске гармонии «человек-творец», вершитель своей, это как минимум, судьбы, всецело ответственный за мир вокруг, — сменяется апологетикой презентующего выгодные проекты «человека-креатива», утерявшего свою духовную сущность и культурную почву, но при этом максимально деятельного и осведомленного в отсутствие всяких принципов и убеждений.

И если со времен Аристотеля, заявлявшего, как известно: кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот идет более назад, чем вперед, — именно единство воспитания и обучения, образование как процесс (если не таинство) раскрытия заложенных в человеке дарований

и душевных качеств, а также общая этическая и культурогенная направленность этого процесса — являлись важнейшими атрибутами системы традиционного европейского гнозиса, характеризующими его цивилизационный масштаб, то наличествующая логика «постмодерна» с его релятивистским компонентом социализации, исключающим абсолютную ценность личного духовного опыта, сегодня ставит под сомнение целостность самого антропологического знания и разрушает в «экзистенциальном вакууме» внутренний мир человека, его нравственный мир, его «мир детства».

Спрогнозированная в свое время Й. Хейзингой (его «пуерилизм культуры» от лат. *puer* — «мальчик») тенденция нарастающей «инфантилизации» социальной среды, продуцирующей в качестве гедонистического эталона стереотипы общества массового потребления и предоставления услуг, в том числе образовательных, наносит, как это ни парадоксально, самый тяжелый удар по аксиологии детства, обостряя в культурной сфере и современной воспитательной практике радикальные противоречия мировоззренческого характера, что само по себе является предвестником духовной деградации. Как бы то ни было, современное российское образование, декларирующее нацеленность в будущее и «образовательный драйв» молодого поколения, этой «главной надежды» для страны в новом тысячелетии [3], в действительности во многом утеряло «мир детства», «мир юности» как культурное достояние, воспитательную среду как уникум важнейшего для человека сущностного взросления, становления себя, появления потенциала нравственных возможностей. И в этой связи мысль о создании «МЧС по спасению детства и юношества», еще в годы перестройки предложенная известным актером и общественным деятелем Р. А. Быковым, по-прежнему не потеряла своего значения.

В свете вышеизложенного, вне концептуальной демаркации известной «теории поколений» В. Штрауса и Н. Хоува [4], однако в актуальной культурологической и инновационно-образовательной повестке сегодня можно констатировать наличие двух ключевых, хотя и противоположных точек зрения по поводу социокультурных, потенциально-когнитивных и иных качественных характеристик феномена детства в возрастных когортах трех последних десятилетий, а также весьма неоднозначную оценку их «ментального разрыва» с поколениями предыдущими. При этом необходимо подчеркнуть, что проблематика формирования ценностного сознания личности и критерий ее духовной самоценности в преемственности образовательных традиций и возможности их кардинальных инноваций касается гендерной специфики поколений напрямую [5].

Итак, первая точка зрения однозначно и достаточно жестко характеризует выросшее за десятилетия реформ в России новое поколение как «асоциальное и аномичное, для которого характерен полный разрыв с традициями и общественными ценностями»: «дети реформ», не имея социального опыта взрослых жить единым коллективом, превратилось в стадо биологических особей — аморальных, эгоцентричных, не способных к коммуникации — это поколение, выросшее на псевдоценностях масскультуры, ограниченной потреблением, это своего рода «поколение без детства», без «культуры детства» и, что трагично, безо всякой аксиологической перспективы в глобальном образовательном и культурно-историческом контексте [6, с. 339] Сторонники такой оценки ситуации настаивают на отсутствии прежде всего духовной преемственности поколений в образовательной среде и уходе из стен школы подлинного учителя как человека высокой духовной культуры, ее носителя: с ним утерян «мир детства и взросления», целая культура познания, творчества и мечты молодых людей — гуманитарный пласт эпохи.

Между тем принципиально иное мнение, сходное с предыдущим лишь в аналитике исходной социокультурной среды, однако совершенно полярное в оценке перспектив гендерной социализации, выводящее на аксиологическую автономность такие важные антропологические и образовательные категории, как детство и творчество, актуализирующее профессиональные критерии обучения и нравственный авторитет учителя, было озвучено 8 ноября 2017 г. в Совете Федерации известным писателем и педагогом-практиком Д. Л. Быковым. В его докладе «Российское образование в XXI веке: назревшие перемены и возможные вызовы» говорилось о появлении уникального, совершенно отличного по интеллектуальным и эмоциональным качествам поколения, для которого нет ничего невозможного. Отмечалась феноменальная эмпатия и резкий рост творческих способностей, личностное своеобразие детей, которых, по мнению Д. Л. Быкова, как можно раньше следует «интегрировать в решение реальных современных проблем» по примеру советского опыта привлечения школьников к решению научных и производственных задач. Делался вывод, что обществу необходимо озаботиться тем, чтобы не проиграть «гениальное поколение», у которого столь рано появились «критерии своего таланта, своих возможностей», а самое главное — чем, собственно, удивителен и необъясним «мир детства» — врожденный талант, инициативность и совесть, проекция духовных, а не приобретенных в процессе социализации качеств. Чтобы не утерять возможность их развития, необходима совершенно новая, этикоцентричная педагогическая практика и совершенно особый, экстремально-личностный уровень наставничества, обеспечивающий адаптацию таланта и неординарности в школьной среде [7].

Действительно, в последние десятилетия неоднократно отмечалось, что в жизнь вступает новое поколение с принципиально иными свойствами личности, ценностными установками, жизненными ориентирами, с особой творческой одаренностью, пониманием духовной значимости человеческой жизни и своего внутреннего мира — это особые дети в техногенном мире, с особыми запросами на гуманизм в нем, на эмпирику гуманитарного знания, на созидательное, морально детерминированное, а не прагматично-креативное познание окружающей действительности. Вместе с тем поднимались и принципиальные вопросы о «жизнеспособности» такого поколения, возможностях его образования и критериях понимания окружающими его «мира детства» как «колыбели» личного таланта и залога культуросообразности общества, в которое оно вступает.

К примеру, доклад известного педагога, философа, социолога И. М. Ильинского «Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений» [8] стал знаковым для

общественности событием в 90-е гг. XX в., когда «образование перестраивалось на идеях гуманитаризации» и «было заявлено, что школа должна сменить менталитет личности», а «культура есть именно та среда, которая растит и питает личность» [9, с. 263]. В докладе концептуально излагались важнейшие педагогические и социологические идеи, касающиеся первичности воспитания, а не обучения в стенах школы, определяющие априорную значимость духовной культуры и профессионально-нравственной преемственности в сфере образования, был поднят вопрос о трагедии несостоявшегося таланта в наличествующей социальной среде. Определяющим критерием жизнеспособности поколений и нации в целом назывались культура, опыт, идеалы и ценности, подключающие человека к культурно-историческому и цивилизационному процессу в качестве его активного, творческого субъекта [10, с. 25].

Как известно, дальнейшие исследования И. М. Ильинского и его концептуальные положения легли в основу реализации молодежной политики 2000-х гг., а также развития и реформирования российского образования в условиях глобализации. По мнению ученого, тот факт, что проводимые реформы и инновации не одно десятилетие находятся в перманентном состоянии, выявляет первичную фундаментальную проблему: «неосознанность происходящего, иначе говоря, кризис понимания», и он касается сущностных смыслов образования как такового, т. е. образования человека. «Сегодня в кризисе понимания находит свое выражение системный кризис бытия человечества вообще», но выход, однако, есть: «главное условие преодоления кризиса понимания — образовательная революция, смысл которой не столько в совершенствовании форм и методов передачи знаний, сколько в переосмыслении миссии образования», «в определении новых областей знаний», «в расширении предметности обучения (которое сегодня сводится к овладению определенной суммой знаний, навыков и умений) за счет прибавления к этим целям обучения пониманию» [11, с. 21, 22, 26, 27].

Так или иначе, сколь глобальным бы не казался кризис современной онтологии и гностики, он «закольцован» на сущностной проблематике человека в мире и, следовательно, решаем «через нее», а это вновь центральная задача образования — возвращение к аксиологии детства, к человеку подлинному, к его первоначальному таланту универсального восприятия окружающего мира, который целостно проявлен, добродетелен, неповторим и непротиворечив именно в детский период, а в дальнейшем ожидает столь же целостного, системного и поэтапного осознания, наполнения ценностными смыслами — включения в культурный контекст. «Главное, что достигается с помощью образования и для чего оно предназначено... изобретение человека, строение человека, его ума и души, образа мышления и добродетелей». Тогда как «конечный смысл образования человека — понимание всего, что его окружает», вплоть «до понимания, как устроен звездный мир и Вселенная». Следовательно, «вопрос вопросов — образовывать человека понимающего, создавать понимающее общество, которое было бы способно к целостному и универсальному восприятию картины мира» [12, с. 5, 6, 9].

Между тем с исходом парадигмы «логосоцентризма» современная социокультурная реальность многочисленных символических и «цифровых» значений достаточна раздроблена и противоречива: налицо фрагментаризация общекультурного пространства, появление анклавов параллельных аксиологических смыслов, локализация культурных ареалов, транслирующих различную повестку ценностей. Поэтому назрела чрезвычайная необходимость инноваций, связанных не с какой-либо образовательной моделью и определенной техникой, ускоряющей процесс обучения, а фокусировка всего образовательного потенциала на сущностном начале человеческого бытия, сокровище духовного «я» человека, реальности его внутреннего образа, раскрываемого в детские годы: «мир детства» как этап нравственного становления ребенка и раскрытия его творческих задатков, заложенного в нем призвания — наиважнейший для формирования онтологической и социкультурной субъектности личности и ее персональной свободы, ее подлинного творчества, манифестирующего парадоксальное, невозможное, необычное, интуитивно-чувственное и, наконец, чудесное как реальность.

Именно в этой связи И. С. Кон настаивал не необходимости «рассмотреть мир детства не только как продукт социализации, но и как автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую собственным языком, структурой, функциями» [13, с. 63]. Однако он лишь продолжил традицию описания этого аксиологического феномена, который был фактически признан таковым еще в 1900 г. В педагогическом труде Э. Кей «Век ребенка» были даны его сущностные характеристики и тем самым состоялась концептуальная заявка на планомерное построение личностного контента в области образования, сохранявшего и усиливавшего гуманистические тенденции на протяжении всего XX в.: «У ребенка есть свой собственный бесконечный мир, который ему надо одолеть, осмыслить, сроднить со своей фантазией, мир, в котором ребенок мог бы свободно расти предоставленный самому себе — вплоть до границы, где начинаются права другого» [14, с. 77, 78].

К этому остается добавить, что «мир детства» предстает не только экзистенциально ценностным феноменом, но и определенным кластером трансцендентных смыслов и «предельных» гностических потенций, особым ментальным и культурогенным модусом, неоднократно проявляющимся, словно оттиск идеального, в персонально-психической и социокультурной реальности индивидуума на протяжении всей его жизни. Именно поэтому вдвойне важно акцентировать и сохранить этот аксиологический феномен в образовательной практике, и, по большому счету, только в этом случае «школа определяется… качеством формирования человека» [15, с. 350]. В то же время «мир детства» становится фактически тем единственным воплощением духовной глубины человеческого существа, реальной возможности его трансцендирования, которое становится внятным и аксиологически значимым для представителя любой социокультурной эпохи. Именно «мир детства» по своей сути «всегда вечен» и фундаментален в любой подлинной образовательной практике, этически сближая поколения и обоюдно проецируя качества наставничества на

родителей и учителей, ценностно сближая их судьбоносные роли. Наконец, это период, вероятно, максимально полной свободы творческого воображения и, что особенно важно, потенциально созидательных, а не просто изобретательных возможностей, время раскрытия таланта, пробуждения когнитивного резерва интуиции, способности дарить и любить.

Неоднозначное развитие современного общества требует многообразия в нем индивидуальных и уникальных качеств человеческой личности, и традиционно при этом «почвой, выращивающей их, выступает система образования и воспитания, открытая для творческой инициативы и проявления человеческой индивидуальности», создающая особую среду «для пробуждения личностей, способных к творческому, целостному восприятию мира» [16, с. 165–166, 169]. В этой связи важно напомнить, что западные образовательные стратегии еще в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в. стали существенно обновляться: на фоне подготовки к обучению поколения «миллениума» начали появляться педагогические методики, пробуждающие «моральное воображение», актуализирующие «внутреннюю жизнь» детей, обосновывающие естественное рождение их нравственности как, по сути, их «второе рождение» [17] и, наконец, столь же естественно сочетающие в учебном процессе «логику и любовь» [18].

Итак, обращаясь к фундаментальным инновационным возможностям образования XXI в. и учитывая неизменный лейтмотив нравственной традиции отечественной педагогики, важно акцентировать внимание на первичности константы трансцендентного бытия человеческого существа, что особенно явственно запечатлено в детском образе, наполняет «мир детства» наиширочайшим спектром когнитивных возможностей, уникальных способностей и глубочайшей эмпатией к миру. В этот период внутренний духовный рост формирующейся личности наиболее очевидно воспринимается как естественный эволюционный процесс, как «закон человеческой природы, обусловленный фактором наличности сознания в человеке» [19, с. 88], которому и должны быть подчинены все воспитательные и образовательные методики. Очевидно, что традиция отечественной педагогики сформировала постоянное «смысловое поле» для проявления человека подлинного, она доносит до нас свое сущностное начало, «детский взгляд» на окружающее: предельно четкую актуализацию бытия человеческого духа, реальность «прорыва» к его глубинам, сущностное видение и понимание себя и мира как единого целого.

Переориентированное на сущностные, непреложные ценности, образование должно раскрывать внутренний потенциал человека, извлекать росток его духа и быть направленным в будущее, иметь «пространство непознанного» для своего динамичного качественного развития. Именно категория детства заставляет переосмыслить сущностные философские вопросы образования, вопросы общечеловеческого, непреходящего содержания, сопряженные с фундаментальными проблемами нравственности и культуры.

И если современностью остро востребована личность «пассионарная», человек-созидатель, то и начинать следует с истока созидания, с понимания того факта, что сущность многих цивилизационных и социокультурных проблем, стоящих сегодня перед человечеством, сфокусирована как раз в человеке: в его мировоззренческих и глобальных гностических смыслах, его коммуникативно-культурных установках и ценностных запросах, сформированных в детские годы, а точнее — рожденных в «мире его детства».

---

1. Флоренский П. А. Ближе к жизни мира // Советская культура. 1988. 3 нояб. С. 6.

2. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 10 т. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук, 1950. 776 с.

3. Путин В. В. Россия сосредотачивается — вызовы, на которые мы должны ответить // Известия. 2012. 16 янв. URL: https://iz.ru/news/511884 (дата обращения: 23.07.2019).

4. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N. Y. : William Morrow&Company, 1991. URL:https://archive.org/details/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStraussNeilHowe (дата обращения: 23.07.2019).

5. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30–35.

6. Бережко С. Н., Шемякина-Розумная Е. В. Особенности реализации основных принципов взаимоотношений поколений в начале XXI века // Научные исследования: тенденция, анализ, прогноз. 2009. Кн. 26. С. 328–341.

7. 7 главных тезисов Дмитрия Быкова об образовании и современных детях // Мел. Медиа про образование и воспитание детей : [сайт]. URL: https://mel.fm/pedagogika/3457162-bykov_soviet (дата обращения: 25.07.2019).

8. Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений : доклад Комитета Российской Федерации по делам молодежи / авт. кол.: И. М. Ильинский [и др]. М. : [б. и.], 1995. 256 с.

9. Пуйлова М. А. Проблема подготовки учителя к общекультурному гуманистическому развитию детей // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденция развития. Воронеж : ВГПУ, 2008. Кн. 16. С. 257–269.

10. Ситаров В. А. Воспитание жизнеспособных поколений: позиция И. М. Ильинского // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 3. С. 24–28.

11. Ильинский И. М. О «правильном образовании» для России XXI века // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 3. С. 5–31.

12. Ильинский И. М. Куда идем, родимое образование? (Беглые заметки по поводу законопроекта «Об образовании в «Российской Федерации») // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3. С. 3–26.

13. Кон И. С. Ребенок и общество. М. : Академия, 2003. 336 с.

14. Кей Э. Век ребенка. М. : Изд. Д. П. Ефимова, 1905. 296 с.

15. Проект Россия. Вторая книга. Выбор пути. М. : Эксмо, 2008. 448 с.

16. Ильин А. Н. Онтологический смысл юродства. М. : Наука : Информ ; Воронеж : ВГПУ, 2013. 298 с.

17. Coles R. The Moral Intelligence of Children. N. Y. : Gardners Books, 1997. 80 p.

18. Fay J., Funk D. Teaching with Love and Logic. Colorado : The Love and Logic Press Inc., 1995. 339 p.

19. Гершензон М. О. Творческое самосознание // Вехи. Интеллигенция в России : сб. ст. 1909–1910. М. : Молодая гвардия, 1991. С. 85–108.

© Сухоруких А. В., 2020

УДК 316.75
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-35-39

Н. В. Федорова
N. V. Fedorova

ТРАНСФОРМАЦИЯ НОРМЫ И НЕНОРМАЛЬНОГО В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ

В статье на основе периодизации культуры Л. Н. Гумилева рассматривается проблема нормы и ненормального в становящейся культуре. Исследуются изменения, происходящие в культуре в период ее становления, и их влияние на нормы общества, которые трансформируются соответствующим образом. Выделены некоторые особенности нормы и ненормального этого периода, их характристики.

Ключевые слова: норма, ненормальное, периодизация культуры, становление культуры.

TRANSFORMATION OF THE NORM AND THE ABNORMAL DURING CULTURE FORMATION

The article on the basis the periodization of L. N. Gumilyov considers the problem of the norm and the abnormal in the emerging culture. It studies changes occurring in the culture during its formation and their influence on the norms of the society, which are transformed accordingly. Some features of the norm and the abnormal of this period, their characteristics are highlighted.

Keywords: norm, abnormal, periodization of culture, the formation of culture.

Любое явление своей жизни человек стремится не только понять и описать, но и найти ему место в структуре мироздания. Особенно актуально такое стремление для науки. Практически во всех науках присутствует большое количество классификаций и периодизаций по тем или иным признакам, структурирующим все, что окружает самого человека и результаты его жизнедеятельности. Каждая новая классификация отменяет, изменяет или дополняет предыдущую. Автор каждой периодизации находит аргументы в пользу тех критериев, которые стали основой для его труда, доказывая таким образом не только право на ее существование, но и ее приоритет перед другими.

Данная тенденция сохраняется и при изучении культуры в философии. В попытках определить понятие «культура» появилось большое количество трактовок, раскрывающих те или иные аспекты понятия. В попытках систематизации различных культурных периодов появились теории культурных циклов (О. Шпенглер, А. Тойнби, К. Ясперс, М. С. Каган и др.), дополняющие и исключающие друг друга.

Мы в своем исследовании будем опираться на идею понимания культуры как социокода, надстраивающегося над биогенетическим кодом и взаимодействующего с ним. Такое понимание широко распространено в философско-культурологической литературе [1; 2]. Конкретизируя данное понимание, за основу примем представление В. С. Степина о культуре как иерархии программ деятельности, об их дифференциации в соответствии с возникающими в ходе эволюции подсистемами культуры (обыденное сознание, литература и искусство, религия и миф, политическое и правовое сознание, философия, наука), о наличии общих для всех этих культурных подсистем фундаментальных жизненных смыслов и ценностей, выраженных в мировоззренческих универсалиях, пронизывающих все сферы культуры [3]. По мнению автора, в своем сцеплении и взаимодействии эти универсалии функционируют в качестве генома социального организма. Таким образом, нам представляется логичным рассматривать культуру как дифференциацию нормы и ненормального во всех возможных проявлениях, которые автор называет подсистемами.

Накапливаемый и получаемый от предыдущих поколений опыт обогащается, развивается и трансформируется, что не дает культуре застаиваться, и знаком развития культуры является связь традиций прошлого и новаторства. По мнению М. С. Кагана, в процессе культурогенеза у человека сформировалась потребность выходить за пределы повторения созданного, за пределы репродуцирования известного, за пределы традиционных форм поведения и созидать новое, совершенствовать усвоенное, разгадывать неизвестное [4]. Именно эта потребность делает человека не просто человеком, функционирующим в заданных пределах, а человеком культуры, который преобразует окружающую его действительность.

Автор также утверждает, что в разных типах культуры удельный вес и авторитет творчески обновляющей и сохраняющей созданное активности человека существенно меняются, что, на наш взгляд, объясняет разновременность наступления тех или иных этапов культуры в тех или иных культурных пространствах. По этой же причине нам представляется сложным построение единой универсальной классификации культуры, а содержание традиционной культуры различно у разных народов.

Рассуждая о необходимости универсальной периодизации, Л. Н. Гумилев утверждает, что в ее основе должно быть не языкознание, а история [5, с. 45]. Соглашаясь с автором, мы также принимаем во внимание, что тот или иной

период культуры должен определяться не столько временными характеристиками, сколько событийными. Учитывая все сказанное выше, представляется возможным взять за основу периодизацию, предложенную Л. Н. Гумилевым, и выделить в культурогенезе три периода, которые, в свою очередь, демонстрируют изменение характеристик нормы и ненормального.

Первый период можно охарактеризовать как период бурного становления культуры и назвать *становящаяся культура*. Второй характеризуется некоторой стабильностью и называется *ставшая культура*. Третий период наступает при разрушении предыдущих двух и называется *культурой упадка* [5, с. 65].

По нашему мнению, данное деление на периоды позволяет не только увидеть развитие культуры в целом, но и применить это деление внутри каждого отдельно взятого культурного периода. Это дает возможность увидеть развитие любого из периодов культуры и любой из анализируемых культур, выделенных на любых основания, будь то культура Запада или Востока, культура первобытная или новейшая, массовая культура или элитарная.

Бытие любого явления во многом зависит от первоначального периода его становления. В развитии человека большое значение имеет период детства, период становления его как биологического и социального существа. Отчасти и продолжительность жизни человека, и ее качество зависят именно от начального периода его становления — детства. Подобная аналогия применима и к культуре. Особое значение в развитии культуры имеет период, когда культура переживает период своего становления, и в рассмотрении нормы и ненормального этот период нам представляется наиболее интересным.

Для этого периода характерно накопление, а значит, это период наибольшей активности человека. Следовательно, высок процент людей активных, способных на поступки. Кроме того, нам представляется, что именно для этого периода актуально общественное начало нормы и ненормального. Общественная жизнь, жизнь государства, племени, нации выходит на первый план, становится важнее индивидуальной жизни, жизнь отдельно взятого человека не просто отходит на второй план, а чаще всего просто обесценивается.

Смысл этого периода в том, что каждый активный «строитель» культуры чувствует себя ответственным за продолжение идей предков, но он не довольствуется только ролью охранника созданного его предками, он считает своим долгом что-то прибавлять к уже имеющемуся. Что именно он будет прибавлять, зависит от той идеи, которую он возьмет за основу своей деятельности. Это могут быть военные победы и завоевания, научные открытия или технические, духовные, морально-нравственные трактаты, эта «прибавка» говорит о том, что опыт предков не утрачен, он здесь, он сохранен и к нему стоит прибавлять еще и еще, новое и лучшее, ибо именно так формируются культурные традиция общества. Каждая деятельность, каждый поступок, каждое слово воспринимаются как приращение к существующему прошлому.

Результатом такого восприятия времени являются жертвенность и подвиги воинов, сложивших голову за свободу своего народа, за его право на лучшую жизнь. Подобной была деятельность людей искусства, которые создавали статуи, усыпальницы, не оставив потомкам своих имен. Такими же были и храбрые мореплаватели, открывавшие, рискуя собственной жизнью, новые земли не для возвеличивания своего имени, а для прославления своего народа и отечества. Для их свершений характерно отсутствие личной заинтересованности и поисков выгоды для себя, своего имени или семьи, они ставили свое дело выше себя. Они ощущали себя продолжателями великих идей и традиций, а также частицей этих идей и традиций, отдавая для этого лучшие годы своей жизни, а иногда и саму жизнь. Так, манера рисования В. Ван Гога не была признана при жизни художника, как и сам художник. В его время писать крестьян за работой считалось не просто ненормальным, но даже аморальным. Только одно произведение художника «Едоки картофеля» выполнено по законам и правилам классического искусства, принятого в то время [6]. Стремление художника продемонстрировать свое видение жизни, самовыразиться в живописи стало для него в первую очередь способом существования в мире, а уж затем средством его постижения и воссоздания. В его искусстве впервые прозвучала тема сопричастности культуры к бедам и страданиям простого человека. В полотнах художника страстная жажда добра, красоты и справедливости передана с невероятным напряжением, что оказало огромное влияние на формирование многих художественных тенденций XX в. [7].

Нельзя сказать, что люди подобного склада не встречаются в другие культурные периоды, они есть, но их количество в этот период значительно больше, чем в иные. Именно такой склад людей становится нормой для этого времени. На их фоне ненормальным оказывается обыватель, проживающий свою жизнь спокойно и для себя, доживающий до глубокой старости, наживающий капитал для комфорта и удобства своей жизни и обеспечения потомков.

В период становления культуры формируется понимание нормы и ненормального для всех. Для людей этого периода характерна чрезмерная активность, харизматичность, по М. Веберу [8, с. 65], или пассионарность, по Л. Н. Гумилеву. Смысл пассионарности — в активности человека, он не только накапливает прошлое, но и чувствует недостатки этого прошлого и активно его изменяет [5, с. 68].

Люди пассионарного склада не способны к рационализации. Это люди, остро ощущающие ненормальность происходящего, чувствующие необходимость перемен. Их чувства обострены, а способность к рационализации притуплена настолько, что не позволяет даже сохранять свою жизнь. Для воинов Древнего Рима было ненормально дожить до старости, в собственном доме, находясь на покое. Так ощущали они свое предназначение — умереть ради идей, целей, которые не были даже их собственными. Совершенно нормально было умереть молодым, в бою, сражаясь за дело, которое значимо для его народа. Для Дж. Бруно было ненормальным отказаться от своих идей. Идеи макрокосма он ставил выше своей жизни. Так он чувствовал эту жизнь, это было нормой его жизни, в этом он видел ее ценность.

Как видим, становление новой культуры напрямую связано с наличием у большого количества индивидов тех

ценностей, которые являются не их узколичностными, а скорее ценностями того общества, в котором они живут. Это сочетается с их личной активностью, желанием действовать, изменять и преобразовывать свое окружение. Немаловажен, на наш взгляд, и тот факт, что для людей подобного склада достижение этой цели, зачастую реально недостижимой, не приносящей личной выгоды, оказывается важнее собственной жизни. Такой антиэгоизм, редко встречающийся в другие периоды культурогенеза, безусловно, является ненормальным, так как противоречит инстинкту самосохранения.

При благоприятных условиях из такого рода активности происходят положительные изменения — победа на полях сражений и мирная жизнь, отмена рабства и равноправие, новое направление в искусстве, новая религия. Так, в конце XIX в. в России возникли передвижные выставки картин. В них принимали участие все лучшие живописцы того времени, выходцы из различных слоев общества. «Обыватели» получили возможность увидеть лучшие произведения в подлинниках. М. Е. Салтыков-Щедрин, писавший об открытии одной из таких выставок, высказал мнение, что искусство не только перестало быть секретом, но и перестало отличать званых от незваных [9]. Все, чей голос в обществе ранее не имел значения, стали играть основную роль в жизни общества, а в русской живописи появилось новое направление — реализм.

Но возможны и совершенно противоположные изменения — разжигание войны, революционная разруха в стране, анархия, моральный и нравственный упадок. Однако в любом случае это приводит к перелому устоявшихся в обществе форм бытия. От небольших изменений традиций, обычаев, законов или некоторых допущений, которые ранее не имели места, до полного их отрицания и появления новых. То есть норма и ненормальное могут не только расширяться в область друг друга, но и полностью подменять друг друга.

Аналогичным образом О. Шпенглер рассуждает об этическом, духовном, художественном перевороте в культуре. Именно западной культуре автор приписывает этику действия, противопоставляя ее этике жеста. Он называет это «фаустовским идеалом», для которого нет ничего определенного раз и навсегда, он есть борьба и преодоление во всем без исключения.

Именно в такой культуре, по мнению философа, произошла трансформация библейского «Вначале было слово» в революционное «Вначале было дело». Именно в такой культуре оружием христианского проповедника могло стать не слово, а меч, с которым епископы эпохи императоров вели в бой своих последователей. Воля тех пап, перед которыми дрогнули наделенные властью европейские монархи, также могла иметь место лишь в становящейся культуре, как и отчаянная вера и упорство М. Лютера, позволившие ему реформировать веками складывающуюся догматику римской церкви.

Автор утверждает, что в основе готической архитектуры явственно представлена борьба за существование как идеальная форма бытия, аналогичная энергии произведений Данте, У. Шекспира, И. С. Баха и Л. Бетховена. Он видит в фаустовском человеке политика, большого инженера, способного организатора, он называет его «высшей породой людей», которые способны взять в руки судьбу своего народа и всего человечества. Следует добавить, что это не просто борьба за существование как сохранение уже наличествующего, а как изменение принятой нормы, которая, по мнению этих новаторов, перестала соответствовать духу времени.

О. Шпенглер называет становление культуры этической формой, противопоставляя ее логической, как жизнь противопоставляется смерти. Этическая форма не имеет законов, поэтому для данного периода характерно нарушение законов, их изменение, смешение нормы и ненормального до полного их преобразования, но при этом она не только живет, но и порождает жизнь [10]. Это чистый живой образ, который явственно представлен в живописи, архитектуре, музыке, религии, драме и поэзии. Именно поэтому его так сложно (а иногда и невозможно) ввести в схему, правило или норму. Именно поэтому в период становления культуры активнее развиваются различные направления искусства, а не наука, военные победы совершаются не благодаря тактике, военному искусству полководцев или превосходящей силе, а вопреки им. Человек становящейся культуры видит историю и видит себя, свое место в истории.

По мнению О. Шпенглера, к периодам становления культуры следует отнести целый ряд веков, для которых характерно особое напряжение и динамизм. Так, период раннего Средневековья ознаменовался великими завоеваниями германских племен, которые подчинили себе почти все страны Западной Европы. Этот период называют Великим переселением, когда человек пытался подчинить себе природу доступным для того времени способом. В религии это и разделение христианства на западное и восточное, и расцвет католической церкви, и появление ислама и протестантизма. Зарождение науки и появление городов.

В появлении культуры Нового времени можно отметить прорыв в науке, технике, искусстве и революционной деятельности, в которых отразилось стремление человека к свободе, совершенству. Подобным образом И. Кант характеризует принцип становления и называет его практическим разумом, приписывая фаустовской морали, становящейся культуре категорический императив [11].

Следовательно, в данный культурный период актуальна изменчивость нормы и ненормального. Они, как правило, изменяются резко и достаточно кардинально. Большинство членов общества не только видят в себе продолжателей дел своих предков, но и привносят в них что-то новое, ранее недопустимое. Ненормальное в обществе достигает критической массы, и реакция пассионариев и новаторов на него становится неизбежной.

По такому сценарию, как нам кажется, развивалось законотворчество. Первоначально законы были не нужны, для людей было достаточным наличие неких устных договоренностей, неписаных правил, их выполнение обеспечивало стабильную, спокойную жизнь. Но со временем эти договоренности и правила стали нарушаться. Сначала отдельные случаи их несоблюдения постепенно приобрели массовый характер, и организованная жизнь людей перестала быть таковой. Это поставило под угрозу выживание племени и иного сообщества людей. Для новой организации жизни, для сохранения этого государства или нации потребовались изменения. Для того чтобы эти изменения реализовались

в жизни, необходим тот, кто острее других чувствует необходимость изменений и готов взять на себя ответственность за их внедрение и реализацию, тот, для кого изменения станут главной ценностью его жизни.

Ненормальное в обществе, приобретая определенную удельную массу или определенное восприятие у активных членов общества, начинало нормироваться. Следовательно, мы можем говорить о первичности ненормального, которое отчасти само по себе, отчасти под влиянием социума начинает нормироваться.

Ненормальное в жизни кочующих по пустыне иудеев, оторванных от пусть и угнетенной, рабской, но ставшей привычной жизни, потребовало изменений. Таким образом, Бог через Моисея дал им Закон. Закон, данный Богом, должен был выполняться неукоснительно. Кроме того, все, признанные грешниками, в наказание не могли достигнуть Земли обетованной. И они, и все племя кочевало по пустыне, пока в племени не произошло обновление поколений. Однако история Ветхого Завета показывает нам, что нарушения Закона среди иудеев были многократны. Бог прощал им их отступления по просьбе Моисея и по своей великой милости, отменял назначенные наказания, смягчал их. Механизм действия нормы и ненормального нельзя назвать жестким, скорее он носил рекомендательный характер, предложение райской жизни или призыв к ней взамен на послушание.

Буржуазная культура возвела творчество и новизну в доминирующий принцип, норму, а следование традиции обрело негативную коннотацию, стало признаком ненормального. Это имело двоякие последствия. Новаторство обеспечило, с одной стороны, технико-технологический прогресс, с другой — тупик культуры модерна. Маятник изменений может иметь различный размах, его величина будет зависеть от количества свободы общества того или иного культурного периода. В тоталитарных культурах свобода или ограничена, или сведена к нулю, поэтому в такие периоды изменения минимальны, и их нельзя отнести к становящимся культурам.

В своей работе М. С. Каган опирается на мнение Н. Лумана, который утверждает, что будущее всегда присутствует в настоящем и функционирует в нем в виде возбудителя [4]. Этот принцип имеет свое онтологическое основание — связь последующего с предыдущим. Норма, являясь вторичной относительно ненормального, всегда содержит в себе зародыш ненормального и служит реакцией на конкретные проявления последней. Однако следует оговориться, что ненормальное несет в себе не одну, а несколько возможностей развития и изменения, а вот какая из них окажется актуальной, зависит от ценностей индивидов. В становящейся культуре в силу того, что общественные ценности превалируют над индивидуальными, изменения будут касаться жизни общества в целом, а не конкретных индивидов.

В действиях творцов культуры точкой отсчета в выборе ценностей станет «модель потребного будущего», именно так Н. Бернштейн определял цель [12]. Творцы всегда имеют цель, и эта цель будет связана с жизнью общества, с идеей его сохранения, развития, изменения к лучшему, а вот выбор средств может быть любым и будет непосредственно зависеть от тех ценностей, которые актуальны для новаторов.

Возможность изменения нормы и ненормального неизбежно приводит к проблеме поколений. Молодое поколение насколько продолжатели дел своих отцов и дедов, настолько же и разрушители полученного от них наследства. Согласно диалектическому материализму, смерть есть необходимый и закономерный результат жизни. По мнению Ф. Энгельса, отрицание жизни содержится в самой жизни [13, с. 66]. Данный закон диалектики действует и в период становления культуры. У молодых свои представления о нормальном и ненормальном, и те изменения, которые они привносят в культуру, именуются развитием культуры. Это развитие обеспечивается индивидами — новаторами, изменяющими наличное бытие (не всегда в лучшую сторону, но с верой в светлое будущее для всего общества) и ломающими не только традиции своей культуры, но и самих себя.

Однако, по мнению Л. Н. Гумилева, как этногенетический процесс может быть оборван в любой фазе, так и процесс культурогенеза может оборваться в любой период его развития. Тем не менее нам представляется более простым временем его прекращения именно стадия становления, когда нет еще необходимой силы для сопротивления. Как показывает история развития культуры, многие из знакомых нам культур пережили все стадии развития, это может означать, что период становления был достаточно сильным, а сильным он может быть только в том случае, если изменения носили тотальные и положительные тенденции для общества в целом, а не для отдельных индивидов.

Для подтверждения данного тезиса снова обратимся к примеру иудейской культуры. Закончив свои скитания по пустыне в поисках Земли обетованной, эти племена, ничем не отличавшиеся от других семитских племен (но проигрывающие на фоне египетской и вавилонской культур), отвоевали у последних значительную часть территории и удерживали ее, находясь в состоянии постоянных военных конфликтов. Это была интенсивно развивающаяся культура, пережившая многих своих соседей и практически погибшая в эпоху римского завоевания. Можно, конечно, объяснять это военным превосходством римской армии, для многих римских военачальников война была делом жизни. Однако гибель иудейской культуры совпала с тем периодом, когда еврейский народ в лице фарисеев, саддукеев и ессеев перестал ощущать свою культурную общность. Даже перед лицом опасности для всего иудейского народа каждая из этих групп продолжала заботиться о своих интересах и все силы расходовать на защиту интересов своей группы.

Героический захват территорий Римской империи продолжался ровно до тех пор, пока это было делом государственным. Как только в обществе стали превалировать узколичностные интересы (власть, нажива), закончился период становления римской культуры. Стабилизация и дальнейшая стагнация римской культуры привели к ее упадку, распаду империи, расширение границ закончилось, и современная Европа, даже территориально, не может претендовать на могущество имперского периода.

В период становления культуры на первый план в обществе выходят личности, отличающиеся своим пассионарным зарядом, творчеством и новаторством, что обеспечи-

вает изменения в обществе. Стираются различия между нормой и ненормальным, и они изменяются.

Итак, резюмируя все сказанное выше о норме и ненормальном в становящейся культуре, следует охарактеризовать их в данный период культурогенеза. Основное — это первичность ненормального и становление нормы, происходящее в этот период как реакция на него. Проявления ненормального, накапливаясь в обществе, достигают критического максимума, когда очевидна необходимость разграничения нормы и ненормального для организации и сохранения жизни племени, нации, общества, государства. Эта социальность в понимании нормы и ненормального и ее необходимость для жизни общества, его сохранения также являются характеристиками анализируемых понятий.

Необходимость изменений становится очевидной для большого количества индивидов, которые руководствуются не рациональностью, а чувствами. Таким образом, чувственность, противоречащая иногда потребности самосохранения, становится еще одной характеристикой нормы и ненормального для данного периода. Изменчивость устоявшихся в обществе правил, традиций также характеризует норму и ненормальное в период становящейся культуры. Эти изменения отличаются масштабами, которые могут приводить не только к расширению данных понятий, но и к полной их взаимозаменяемости. В то же время для этого периода характерна относительная мягкость, когда норма и ненормальное преподносятся в виде предложения, призыва, убеждения, принимаемого обществом, а не жестких требований, действующих в направлении сверху вниз.

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

2. Лотман Ю. Культура и взрыв. М. : Гнозис : Прогресс, 1992. 272 с.

3. Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб. : СПбГУП, 2011. 408 с.

4. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пособие. СПб., 1996. 415 с.

5. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. СПб. : Кристалл, 2001. 640 с.

6. Великие художники. Т. 18. Винсент Ван Гог. М. : Директ-Медиа, 2009. 48 с.

7. Шама С. Сила искусства. М. : Азбука-Аттикус, 2018. 480 с.

8. Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий // Избранное. Образ общества : пер. с нем. М. : Юрист, 1994. С. 43–72.

9. Салтыков-Щедрин М. Е. Отечественные записки // Русская литература : [сайт]. URL: http://russkay-literatura.ru/zhurnalistika-xix-veka/69-zhurnal-otechestvennye-zapiski-1868-1884.html (дата обращения: 10.03.2018).

10. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск : Сиб. изд. фирма ВО «Наука», 1993. 592 с.

11. Кант И. Метафизика нравов. М. : Мир книги : Литература, 2007. 400 с. (Великие мыслители).

12. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. : Медгиз, 1947. 254 с.

13. Энгельс Ф. Материалы к Анти-Дюрингу // Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. 2-е изд. Т. 20. С. 629–678.

© Федорова Н. В., 2020

УДК 101.1+616.8-009.7-08-039.75
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-39-42

М. В. Чалдышкина
M. V. Chaldyshkina

ПРОБЛЕМА БОЛИ В ПАЛЛИАТИВНОЙ МЕДИЦИНЕ И СМЫСЛ СТРАДАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ КОНТЕКСТ

В статье рассматривается проблема боли в паллиативной медицине. Автор прослеживает, как менялось понимание феномена физической боли в эпоху Античности, Средние века, Новое время. Утверждается, что переживание боли зависит от культурного контекста. Современная медицина фокусируется на физической боли, в то время как нравственное страдание пациента оставляет врача беспомощным. Преодоление данной тенденции автор видит в создании медицинской антропологии, признающей единство физической и душевной боли в моменте экзистенциального проживания и направленность личной боли на Другого, в совместном акте страдания пациента — сострадания врача. В основу такой медицинской антропологии может быть положено понимание боли и страдания в христианской традиции.

Ключевые слова: боль, страдание, паллиативная медицина, экзистенциал, биотехнологии.

PROBLEM OF PAIN IN PALLIATIVE CARE AND THE SENSE OF SUFFERING: PHILOSOPHICAL CONTEXT

The paper discusses the problem of pain in palliative care. The author traces how the understanding of the phenomenon of physical distress in Antiquity, Medieval period, and Modern age changed. The article states that experiencing pain depends on cultural context. Modern medicine concentrates on physical pain, while the patient's moral suffering leaves the doctor helpless. The author sees overcoming this tendency in creating medical anthropology, which recognizes the unity of physical and mental pain in the moment of existential experience and the orientation of personal pain towards the Other, in a joint act of patient's suffering and doctor's compassion. Such medical anthropology can be based on an understanding of pain and suffering in the Christian tradition.

Keywords: pain, suffering, palliative care, existential, biotechnologies.

Всемирная организация здравоохранения понимает под паллиативной помощью комплекс мероприятий по повышению качества жизни пациента с неизлечимыми формами заболевания. Международные стандарты паллиативной помощи содержатся в Белой книге [1] — специальном документе Европейской ассоциации паллиативной помощи. Среди постулатов Белой книги — достоинство и автономия пациента, тесное взаимодействие с больным, междисциплинарный подход, помощь родственникам. Паллиативная помощь складывается из трех подходов: купирования болевого синдрома, психологической (духовной) и социальной помощи. Каждый из данных аспектов важен для достижения цели: улучшения качества жизни пациента.

В России порядок оказания паллиативной помощи регламентирован ст. 36 Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» и приказом Министерства здравоохранения РФ от 14 апреля 2015 г. № 187н «Об утверждении Порядка оказания паллиативной медицинской помощи взрослому населению». В ст. 36 Закона № 323-ФЗ под паллиативной медицинской помощью понимается комплекс мероприятий, проводимых для избавления пациента от боли и других проявлений заболевания, для улучшения качества жизни неизлечимо больного [2].

Можно сказать, что в России паллиативная помощь нацелена на избавление пациента от физической боли, в то время как социальная и духовная поддержка остаются в тени, что приводит к тому, что, будучи избавленным от боли физической, пациент остается беззащитным перед страхом смерти, одиночеством и нравственным страданием.

Фокус медицинской помощи на избавление пациента от физической боли, вне контекста его душевных переживаний, появился в медицинской практике сравнительно недавно.

В «Государстве» Платона есть пожелание врачу, кроме изучения своей науки, иметь дело «по возможности с большим числом безнадежных больных, да и самому перенести бы всякие болезни и от природы быть не слишком здоровым» [3, с. 128]. Свое пожелание философ обосновывает тем, что благодаря собственному страданию врач подготовит свою душу, которая будет лечить больных, умея им сострадать. Поскольку врач лечит не тело, но душу, а понять чужую боль можно, испытав свою.

В Средние века складывается форма медицинской этики, в рамках которой нравственное отношение к пациенту понимается как составляющая терапевтической стратегии врача, от глубины душевно-духовного контакта врача и пациента зависит успех врачевания. Свое выражение она получила в учении Парацельса. Под воздействием христианской антропологии Парацельс рассматривал физическое тело человека «лишь как дом, в котором обитает истинный человек, строитель этого дома; поэтому, рассматривая и изучая этот дом, нельзя забывать главного строителя и истинного хозяина — духовного человека и его душу» [4, с. 86].

Отделить физическую боль от нравственного страдания стало возможно в эпоху Просвещения, когда медицина открыла и стала использовать химическое обезболивание. История рефлексии боли после эпохи Просвещения знаменует постепенный процесс отделения физической боли от душевного страдания и выход за пределы теологической парадигмы в понимании природы боли.

В медицинской практике этот процесс завершился тем, что физическая боль стала функциональным расстройством организма, в то время как душевная боль превратилась в эмоциональный отклик тела на физический недуг. «Эмоции — это интенциональные состояния, относящиеся к значимым данностям. В случае боли значимым является бесперебойное функционирование организма. Если что-то не в порядке, то мы переживаем негативные ощущения, которые фокусируют наше внимание и мотивируют к действиям» [5, с. 5–6].

Согласно этой схеме боль выводит организм из нормы и нарушает жизнь, препятствуя проекту автономной личности, ведь управлять собой, когда чувствуешь сильное страдание, становится трудно. Следовательно, такая боль унижает, лишает человеческого достоинства, подлежит истреблению. Круг замкнулся.

Р. Теллнер отмечает, что сегодня понимание боли в западноевропейской культуре сводится к альтернативе: «боль считается либо злой, ненужной, бессмысленной и вредной, и тогда с ней нужно бороться, как хирург Рене Лериш или как биохимик Гюнтер Вайцель, предполагающий совсем исключить ее из жизни; или же боль... необходимая черта человека, как думают теологи и философы, и даже более, собственно человеческая сила, созидающая человека, движущая сила культуры» (цит. по: [5, с. 7]). Можно сказать, ценность болевого опыта защищается религией и философией, в то время как медицина стремится избавиться от боли любой ценой.

Благодаря успехам фармакологии острая физическая боль снимается до того, как она может быть осмыслена. Всякий раз, когда мы принимаем обезболивающее, боль получает социальное признание как факт жизни нашего тела, но лишается законного места в культуре, поскольку не проживается лично. Фантомные боли, призрак боли, страх перед болью и стремление «жить без боли» — все это приметы нашего медикализированного общества современности. Вот как это состояние современного человека описывает Зигфрид Ленц: «Как хорошо осведомленный пансионер фарминдустрии, мы зачастую сами хорошо знаем, как себе помочь: в ожидании наступающей боли мы по своему усмотрению пичкаем себя медикаментами. И хотя нам тем самым удается избежать боли, остается страх перед болью, алгофобия» (цит. по: [5, с. 22]).

Желание или даже требование «жить без боли» вменяется в норму и в постиндустиральном обществе имплицитно связано с ориентацией индивида на здоровый образ жизни, яркую молодость, полную сил взрослость и бодрую, активную зрелость. Реклама продает нам образы людей, для которых недуги только вредные помехи на пути к счастливой жизни. Боль — это не просто недуг, это недруг, и ей надо объявить беспощадную войну.

В пределе, если я не могу справиться с болью, я не справляюсь с жизнью, и биоэтическая парадигма предлагает мне эвтаназию как мое право распоряжаться своей жизнью вплоть до отказа от нее. Эвтаназия как «последнее лекарство» преподносится в форме радикального метода справиться с болью, когда медицина уже не может помочь пациенту, и одновременно становится формой, благодаря

которой пациент может сохранить свое человеческое достоинство, когда качество собственной жизни уже не может его удовлетворить.

Уязвимость пациента перед физической болью отягощает его душевное состояние, как будто в медикализированном обществе он утратил свое право на боль. У хронического пациента или пациента умирающего уязвимость усугубляется беспомощностью и стыдом. Если такой пациент встречает свою болезнь с установкой «Победа будет за мной», «я против боли», отсутствие исцеления переживается как провал жизненного плана и личная неудача.

С. Левин, рассказывая о работе с умирающими пациентами, отметил, что пациенты, склонные двигаться в сторону физического и психологического, а также духовного исцеления, обладали одной общей чертой. Их объединяло отсутствие сопротивления. «Те пациенты, кто не мог принять свою болезнь, а пытался ее победить, медленнее исцелялись, если исцеление вообще происходило» [6, с. 8].

Между тем желание вынести боль за скобки остается мечтой современной биомедицины. Артур Франк в книге «Раненый рассказчик» ввел термин «общество ремиссии». Это такое состояние общества, в котором границы между здоровьем и болезнью фактически разрушены: пациенты не выздоравливают от своих заболеваний и не умирают от них [7]. Если язык острой боли — это крик, то хроническая боль использует язык молчания. Хронические пациенты попадают в зыбкое состояние, находясь одновременно и вне ремиссии, и внутри ее. Как отмечает В. Лехциер, «в социологии медицины парсоновское понятие “роль больного” дифференцируется на “роль острого больного”, “роль хронического больного”, “роль безнадежного больного”» [8, с. 89].

Казалось бы, паллиативная медицина должна решать проблему боли пациента в роли безнадежного, но для этого боль должна вернуть себе экзистенциальное измерение. Будучи объективным опытом, боль всегда проживается субъективно, она вписана в контекст медицинской модели, задана культурой и принята обществом.

Например, в архаической культуре физическая боль наделялась сакральным смыслом. Принятие боли, ужаса, личной жертвы отдельного члена архаического племени «в момент вхождения в общность архаического телоса ради тотальности “мы” и его крепости — гарант верности традиции и совершающейся истории рода» [9, с. 64]. До XVII в. европейцы осознавали физическую боль как страдание души от несовершенства мира, здесь проявлялось единство души и тела и несовершенство тварной природы. Боль была и знаком этого несовершенства, и возможностью для совершенствования души и исцеления тела.

Пока роль «безнадежного пациента» не институциализирована в современной медицинской практике и культуре, у пациентов нет модели для проживания боли как части их реального бытия в болезни. Возвращение достоинства «безнадежному больному» и «хроническому больному» связано с пониманием не столько экзистенциального характера боли, сколько боли как фундаментального экзистенциала.

Это термин раннего М. Хайдеггера, который можно встретить в работах, написанных до 1927 г., до выхода его книги «Бытие и время». По М. Хайдеггеру, экзистенциалы соотносятся с экзистенцией как категории мышления — с разумом: «Поскольку они определяются из экзистенциальности, мы называем бытийные черты присутствия экзистенциалами» [10, с. 44]. М. Хайдеггер выделял такие фундаментальные экзистенциалы, как «настроенность» [10, с. 134], «понимание» [10, с. 143], «расположение» [10, с. 160].

Несмотря на то что М. Хайдеггер не упоминает боль среди фундаментальных экзистенциалов, мы можем усмотреть некоторую общность «понимания», «настроенности», «расположения» с болью. Поскольку данные каких бы то ни было конкретных наук ничего не говорят нам о бытии, фундаментальные экзистенциалы делают возможным экстатическую самореализацию конечно экзистирующего сущего в бытие. Проект человека у М. Хайдеггера обращен к сознанию как родовому качеству человека. Равным образом феномен боли, проживаемый субстанционально, открывает человеку его онтологический статус, укореняет в культуре и устанавливает его связь с коллективным опытом всего человечества, т. е. выводит его за границы наличного опыта тела, болезни, личного страдания. По этим признакам феномен боли можно соотнести с «океаническим чувством», высвечивающим через перинатально-космологические совпадения подобие человека и Вселенной [11, с. 23].

Г. Хайдарова отмечает среди важнейших характеристик боли медиальность, «боль — это медиум» [12]. Боль, будучи личной, в то же время направлена на Другого. Подобно призыву к действию, мифологическому повествованию, личное сообщение «мне больно» становится культурным посланием и одновременно медиумом, в котором боль актуализирует ценности и сама наполняется смыслом, получая статус страдания.

И если объективный опыт чужой боли остается для нас наглухо закрытым в теле Другого (как метко говорит об этом пословица «чужая шкура не болит»), страдание может быть разделено в опыте сострадания. В этом плане особенно ценным для нас оказывается опыт российской культуры, в которой близость страдания-сострадания можно увидеть в их речевой неразличимости. В толковом словаре В. Даля читаем: «Болезнивый и болестный также сострадательный, мягкосердый, милосердный... Боляга означает болеющий, больной, а также соболезнующий» [13, с. 112].

В российской паллиативной медицине традиционная близость боли/страдания/сострадания может быть артикулирована в языке христианской медицинской антропологии. В христианской антропологии личность — это то, что придает природе бытие. Способность личности увеличивать степень бытия самого себя и окружающего его творения выражается в его способности к состраданию. Нельзя быть со-страдательным и оставаться абсолютно замкнутой индивидуальностью. Реализация личности происходит в со-страдательном общении, где чужая боль становится со-общением и со-бытием.

Наше обращение к христианской антропологии не исключает сострадания к пациентам, исповедующим иную религию или равнодушным к религии, поскольку христианский опыт здесь осмысляется как универсальный опыт сообщения с чужой болью и преодоления ее в сострадании к пациенту паллиативной медицины.

Фокус на боли как фундаментальном экзистенциале человеческого существования позволяет преодолеть искусственный разрыв между физической и душевной болью и вписать смысловой и ценностный потенциал боли в медицинскую практику, объединив усилия по преодолению человеческого страдания безнадежного и хронического пациента.

1. Белая книга: стандарты и нормы хосписной и паллиативной помощи в Европе: часть 1 // Европейский журнал паллиативной помощи. 2009. Т. 16, № 6. С. 278–289.

2. Федеральный закон от 21 нояб. 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895 (дата обращения: 02.01.2020).

3. Платон. Государство. М. : Акад. проект, 2015. 398 с.

4. Корженьянц Б. Парацельс // Мир огненный. 1994. № 5. С. 86–87.

5. Хайдарова Г. Р. Феномен боли в культуре // Ин-т философии С.-Петерб. гос. ун-та : [сайт]. URL: http://philosophy.spbu.ru/userfiles/science/reviews/Haidarova%20G.R.%20Fenomen%20boli%20v%20kul%27ture.%20Nauchnyi%20analiticheskii%20obzor.pdf (дата обращения: 02.01.2020).

6. Левин С. Исцеление в жизни и смерти. М. : ИД «Ганга», 2017. 400 с.

7. Frank A. Wounded Storyteller: body, illness and ethics. Chicago : University of Chicago Press, 1997. 213 p.

8. Лехциер В. Л. Семиозис болезни: дихотомия культурологизма и персонализма (преодолевая стереотипы биомедицины) // Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер. Философия. Филология. 2009. № 2 (6). С. 85–111.

9. Савчук В. В. Кровь и культура. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1995. 180 с.

10. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб. : Наука, 2006. 452 с.

11. Максименко Л. А. Homo cosmicus: феномен «океанического чувства» // Теория и практика общественного развития. 2010. № 4. С. 19–25.

12. Хайдарова Г. Р. Медиум боли // Исследовательский центр медиафилософии : [сайт]. URL: http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/articles/khaydarova_pain (дата обращения: 02.01.2020).

13. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. СПб. : Динамит, 1998. Т. 1. 800 с.

© Чалдышкина М. В., 2020

УДК 130.2
Науч. спец.: 09.00.13
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-42-48

М. К. Чуркин
M. K. Churkin

«ПОСТОЙ, ПАРОВОЗ!..»: ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЕ ДЕЛО В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РОССИИ XIX ВЕКА

В статье на материалах опубликованных источников XIX в. и литературно-художественных репрезентаций реконструируется культурное пространство железных дорог, выявляются акторы и содержание общественно-политического дискурса железнодорожного дела в Российской империи. Обозначены представления власти и общества о возможностях и перспективах железнодорожного строительства в России, а также обстоятельства и причины их эволюции. В процессе исследования сформулирована и обоснована гипотеза о двойственном отношении к идее строительства железнодорожных магистралей в дискурсе главных общественных сил страны — национал-консерваторов и либералов. Доказано, что только в середине XIX в. были в основном преодолены традиционалистские стереотипы в представлениях о роли и значении железных дорог, поставлены вопросы о функционировании железнодорожных путей в контексте организации имперского пространства.

Ключевые слова: общественно-политический дискурс, культурное пространство, железнодорожное дело, модернизация, имперская власть, национал-консерваторы, либералы.

"WAIT A MINUTE, THE ENGINE!..": RAILWAYS IN THE SOCIO-POLITICAL DISCOURSE OF RUSSIA OF THE 19th CENTURY

Based on the materials of published sources of the 19th century and literary and artistic representations, the article reconstructs the cultural space of railways, it identifies the actors and the content of the socio-political discourse of railways in the Russian Empire. The author indicates the notions of the authorities and the society about the possibilities and prospects of railway construction in Russia, as well as the circumstances and reasons for their evolution. In the course of the study, a hypothesis was formulated and substantiated about the ambivalent attitude to the idea of building highways in the discourse of the country's main social forces — national conservatives and liberals. It is proved that only in the middle of the 19th century traditionalist stereotypes in ideas about the role and importance of railways were largely overcome, questions about the functioning of railways in the context of the organization of the imperial space were raised.

Keywords: socio-political discourse, cultural space, railways, modernization, imperial power, national conservatives, liberals.

Первые железнодорожные пути в России были проложены в 1837 г., вызвав весьма противоречивую реакцию русского общества. Ожидания нового, вера в торжество прогресса и цивилизации сопровождались смущением и страхом перед «железным монстром» (не случайно первые железнодорожные рейсы были бесплатными, так как люди с опаской садились в вагоны). Дуализм восприятия железнодорожного «модерна» рельефно запечатлен в лучших образцах художественной литературы середины XIX столетия, не только отразившей грандиозные события века, но и формировавшей отношение общества к таковым. Так, торжественность зачина стихотворения Н. А. Некрасова «Славная осень!..» [1, с. 34] вступает в очевидный конфликт с остальным содержанием, где автор, заглушая восторженные голоса, писал:

Прямо дороженька: насыпи узкие,
Столбики, рельсы, мосты.
А по бокам-то всё косточки русские…
Сколько их! Ванечка, знаешь ли ты?

Мертвецы, окружающие у Некрасова железнодорожный состав, при переводе в библейский контекст невольно создают образ «железного» Апокалипсиса, приближающегося светопреставления.

Герои романов Л. Н. Толстого, в частности Константин Левин, осуждают железные дороги в России, наделяя их чертами «внешней цивилизации», «ненормально привитой в России» [2, с. 58].

Во второй половине XIX в. с железнодорожной темой в литературно-художественных репрезентациях происходит довольно интересная метаморфоза. Железная дорога, которая по-прежнему вызывает противоречивые ощущения, становится неотъемлемой частью культурного ландшафта, фиксируется на «сетчатке» глаза. Тем самым рождается человеческое ее измерение, что наглядно фиксируется в сцене самоубийства Анны Карениной: «Быстрым, легким шагом спустившись по ступенькам, которые шли от водокачки к рельсам, она остановилась подле вплоть мимо ее проходящего поезда. Она смотрела на низ вагонов, на винты и цепи и на высокие чугунные колеса медленно катившегося первого вагона и глазомером старалась определить середину между передними и задними колесами и ту минуту, когда середина эта будет против нее» [2, с. 665]. Постепенно железная дорога становится сценой культурной коммуникации: купе, станции, вокзалы, рестораны представляют собой зоны интенсивного общения людей разных социальных страт.

К концу столетия это культурное «одомашнивание» трансформируется в обыденность, рутинность, повседневность. В данном отношении показателен рассказ А. П. Чехова «Жалобная книга», невидимые герои которой оставляют свои сентенции в книге на железнодорожной станции: «Подъезжая к сией станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа. И. Ярмонкин», «Приношу начальству мою жалобу на Кондуктора Кучкина за его грубости в отношении моей жене. Жена моя вовсе не шумела, а напротив старалась, чтоб все было тихо. А также и насчет жандарма Клятвина, который меня Грубо за плечо взял. Жительство имею в имении Андрея Ивановича Ищеева, который знает мое поведение. Конторщик Самолучшев», «В ожидании отхода поезда обозревал физиогномию начальника станции и остался ею весьма недоволен. Объявляю о сем по линии. Неунывающий дачник», «Проезжая через станцию и будучи голоден, в рассуждении чего бы покушать я не мог найти постной пищи. Дьякон Духов» [3, с. 199–200].

История железнодорожного дела как в мировом масштабе, так и в проекции национальной, российской, достаточно полно и многогранно отражена в специальной литературе. Представителям гуманитарного знания за продолжительный временной период удалось в достаточной степени разобраться с ролью железных дорог в экономической и социально-политической сферах [4], решить сложные вопросы влияния железнодорожного строительства на промышленную и аграрную специализацию стран и регионов [5], определить ключевые позиции государственной власти в отношении данной транспортной коммуникации [6].

Вместе с тем в условиях современной ситуации в гуманитарной науке, ориентированной не столько на изучение событий, сколько на осмысление состояний, происходит переформатирование подходов к исследованию, казалось бы, «закрытых», «завершенных», хорошо освоенных сюжетов и нарративов. В данном плане показательными представляются полидисциплинарные исследовательские опыты швейцарского историка Ф.-Б. Шенка, предложившего новую исследовательскую оптику для изучения истории железнодорожного транспорта: наложение рельсовых путей на «ментальные карты», в результате чего существенно менялось восприятие людьми (пассажирами) собственной страны, в том числе благодаря возможности вступления в непосредственный контакт с «экзотическими» и «чужими» людьми и ландшафтами [7].

Не менее интересным видится и выявление содержания «железнодорожного» дискурса, начиная от робких размышлений по поводу возможности железных дорог в России до реальных действий по воплощению этого грандиозного модернизационного замысла. Проблема заключается и в том, что для современного человека железная дорога («чугунка») — данность, неотъемлемая часть повседневной жизни и повседневных практик. Между тем еще в начале XIX в. эта техническая новинка являлась предметом человеческих фобий и сомнений. «Вслушивание» в дискурс, а именно в тексты современников, которые, по определению М. М. Бахтина, «являются непосредственной действительностью» [8], дает возможность погружения в информационное поле XIX столетия, в котором «железнодорожная» тема была созвучна вечным вопросам русского общества: что есть Россия? и какова ее судьба?

Обращение к общественно-политическому дискурсу XIX в. подтверждает, что сама идея железнодорожного строительства крайне сложно приживалась в России. Начало обсуждения железнодорожной темы в России было положено заседанием Главного управления водяными и сухопутными путями сообщения 8 июля 1826 г., в ходе которого были высказаны опасения, что новый вид транспорта лишит заработков извозчиков и водителей дилижансов, обрушив финансовую систему империи.

В 1835 г. инженер и заводчик С. И. Мальцов, совершив путешествие по Ливерпульско-Манчестерской железной дороге, по возвращении в Петербург на встрече с государем выступил с предложением связать рельсовым путем Москву с Китаем и Индией. Николай I в ответ порекомендовал министру финансов Е. Ф. Канкрину отправить С. И. Мальцова в сумасшедший дом.

Сам Е. Ф. Канкрин, будучи убежденным противником железной дороги, комментировал ситуацию так: «В России нет грузов, которые нуждаются в перемещении с такой уж быстротой: наши товары не скоропортящиеся, все, что надо, спокойно довозят лошадки. И каменного угля у нас не так много (большинство месторождений еще не открыли). Значит, топить паровозы придется дровами, а это повлечет "истребление лесов". Кроме того, в России исконный крестьянский промысел — ямщичество. Есть ямщики-профессионалы (целые села, причем зажиточные), кто-то уходит "в извоз" зимой, когда не занят хлебопашеством, для таких это в семейном бюджете — немалое подспорье. Все платят подати. А придут "чугунки" — и что, ямщики станут не нужны? Начнут разоряться? Людям — беда, казне — убыток, власти — проблемы. У нас не на что деньги тратить? Тогда уж лучше их "обращать на земледелие", народ дешевым хлебом обеспечивать» (цит. по: [9]).

Главноуправляющий путями сообщения граф К. Ф. Толь поддержал идею Царскосельской дороги, но в остальном настаивал на необходимости постройки дорог шоссейных [9].

Инженер П. И. Палибин, подводя предварительные итоги начального периода железнодорожной эпохи в России, писал: «Первый успех Царскосельской дороги ничего не доказал ни в отношении действия той железной дороги в зимнее время, ни в отношении будущих в России железных дорог… Многие жители С.-Петербурга и Москвы слышали, а некоторые и сами видели, как целые обозы бывали зарываемы снегом в одну ночь, так что дилижансы проезжали повозам, не чувствуя их под собою, и это было на Московском шоссе, состоящем большею частью из насыпи, имеющей во многих местах около 30 футов вышины… Пример иностранных государств, строящих железные дороги, на который ссылались поборники будущих русских линий, ничего не доказывает: разность в климатических условиях, а особенно различие характеров нашего народа и западноевропейских народов должно лучше всего доказать невозможность и негодность для России железных дорог» (цит. по: [9]). Общий вердикт сводился к тому, что железная дорога занесет в Россию вредный дух иностранный.

Радикальный поворот в общественном мнении в оценке перспектив и значения железнодорожного дела наметился в России лишь в конце 1850-х гг., когда поражение в Крымской войне наглядно подтвердило опасность отсутствия транспортной инфраструктуры для обороноспособности страны, тем самым активно способствуя становлению железнодорожного дискурса, в параметрах которого происходила репрезентация представлений власти и общества о железных дорогах и их назначении.

Не вызывает сомнения, что тема железнодорожного строительства в России, а также обоснования значения железнодорожной сети для экономики, внутренней и внешней политики империи составляла значимый сегмент масштабного дискурса модернизации и реформ, отражая прежде всего позицию образованной части общества по поводу ключевых проблем социально-экономического развития страны в XIX столетии.

В полемике славянофилов и западников, основы которой закладывались еще в 1830-е гг., были обозначены базовые представления русского общества о магистральных направлениях, по которым должна идти Россия. Не оспаривая хорошо известных положений представителей обоих общественно-политических течений, сообразно с которыми славянофильство призывало к сохранению традиционных для России форм общественного уклада, а западничество настаивало на движении по западноевропейскому пути, стоит напомнить о «цветущей сложности» воззрений отечественной интеллигенции, пластичности их взглядов на прошлое, настоящее и будущее России.

Так, теоретики славянофильства определяли железные дороги в качестве важнейшего элемента национальной экономики, что требовало тщательного проектирования основных направлений железнодорожных магистралей: «Россию нельзя считать ни исключительно земледельческой, ни исключительно промышленной, ни исключительно воинской землей, поэтому строительство железных дорог следует проводить со строгим учетом общих потребностей страны» (цит. по: [10, с. 178]).

Открыто провозглашая негативное отношение к западной культуре, славянофилы не являлись противниками научно-технического прогресса, всецело поддерживая развитие промышленности, банковского дела, торговли, транспортной инфраструктуры, подчеркивая лишь важность государственного контроля за экономической сферой.

Характерно, что именно идея государственного патернализма была максимально полно воспринята последователями славянофилов — российскими консерваторами, в дискурсе которых представления о роли и значении железных дорог в России наиболее предметно и обоснованно репрезентировались в охранительных изданиях — «Московских ведомостях» и «Русском вестнике», редактируемых блестящим публицистом и общественно-политическим деятелем М. Н. Катковым. Следует отметить, что железнодорожная тема являлась частью общей экономической программы консерваторов-охранителей, к базисному элементу которой относилась идея создания сильного государства, обеспеченного мощным оборонительным потенциалом. Возможность реализации данной идеи рассматривалась консерваторами лишь при условии организации самобытной российской промышленности, ограничения иностранных капиталовложений и жесткого правительственного контроля за деятельностью западных инвесторов в России.

Своеобразным фоном для актуализации программы национал-консерваторов стали события конца 1850-х — начала 1860-х гг. В работах охранителей этого периода Российская империя презентуется как политическая территория, втянутая в канву внутренних и внешних конфликтов. Вновь приоритетным становится вопрос о безопасности империи, увязываемый в «правой» публицистике с последствиями Крымской войны, событиями в Польше, зарождением

украинофильства, а также активностью европейских держав в решении польского вопроса. Перечень передовиц «Московских ведомостей» за 1863–1865 гг. весьма показателен: «Чего ищет Франция по польскому делу и почему Англия не препятствует этому», «Отрезвление английской журналистики. Непризнание Европой русского народа», «Угрозы Европы признать польских мятежников воюющей стороной», «Польша постоянно была средством, а не целью для других государств» [11, с. 492] и т. д. В одном из номеров «Русского вестника» был опубликован перевод французской статьи, в которой автор полагал, что при помощи железной дороги российское правительство могло в кратчайшие сроки перебросить в Крым армию, сохранив, таким образом, Севастополь. Заканчивается статья так: «Поздравим себя, что Россия не имеет в своем распоряжении этого страшного орудия» (цит. по: [12, с. 367]).

Реакция национал-консерваторов на сложившуюся ситуацию была незамедлительной. М. Н. Катков громогласно заявил: «Для России нет более важного, более существенного интереса, как прочное и несомненное водворение ее в западном крае; это водворение возможно не иначе, как с помощью железных дорог…» [11, с. 230].

Вместе с тем позитивно-пафосное отношение российских охранителей к перспективам железнодорожного строительства не было столь однозначным, как может показаться на первый взгляд. Активно поддерживая и продвигая официальную линию, провозгласившую, что «…железные дороги… признаны ныне всеми сословиями необходимыми для Империи и сделались потребностью народною, желанием общим, настоятельным» (Высочайший указ о создании первой сети железных дорог от 26 января 1857 г.), М. Н. Катков и его сторонники категорически не принимали сложившейся в России организационной модели железнодорожного дела.

Косвенно позиция национал-консерваторов была озвучена в одной из ранних работ М. Н. Каткова о научно-техническом прогрессе в России, где он констатировал: «У нас есть все, чтобы средства морской и сухопутной обороны готовить дома: есть неисчерпаемые богатства железа, изготовляется сталь, есть громадные лесные полосы, залегают неистощимые пласты каменного угля. Нам ли обращаться за чужой помощью? У нас были и есть способности, есть и познания; нет только доброй воли отказаться от иностранной помощи» [13, с. 219].

Этот тезис охранители разовьют в 1880–1890-х гг. XIX в., когда под предлогом необходимости установления государственного контроля за железными дорогами будут активно требовать ограничения частных (читай — иностранных) вложений в российские проекты железнодорожного строительства.

В данной связи можно говорить о том, что в национал-консервативном дискурсе отношение к железнодорожному делу и железнодорожному строительству имело не только экономический, но и явный политический подтекст. Более того, тема железных дорог, в интерпретации охранителей, вплеталась в обсуждение окраинной политики Российской империи и колонизации как средства обеспечения государственной безопасности путем распространения русского влияния в периферийных регионах. Активизация обсуждения на страницах охранительных изданий железнодорожного дела с учетом колонизационной проблематики произошла в 1883 г., когда в «Московских ведомостях» была опубликована короткая, но содержательная заметка о бедственном состоянии железнодорожного хозяйства, в которой М. Н. Катков четко определил имперские приоритеты железнодорожного дела в России: «Мы не раз высказывались по поводу непосредственного подчинения железных дорог правительственной власти с устранением господствующего на них произвола частных компаний…» [11, с. 230]. Катков полагал, что государственный патронат над железными дорогами приведет к тому, что «рельсы вслед за штыком завершат политическое сплочение» (цит. по: [12, с. 367]).

Уже с 1884 г. железнодорожная тема в охранительном дискурсе самым тесным образом соприкасалась с обсуждением актуальных проблем аграрной колонизации Сибири и сопредельных территорий. Характерно, что с этого момента для российского общества особое значение приобретают вопросы проектирования будущей Транссибирской магистрали. И это не могло остаться в стороне от взора охранителей, поскольку было связано с перемещением значительной массы населения на окраины империи в условиях несовершенной транспортной системы. Представители национал-консервативной партии в данном отношении наделяли железную дорогу широким спектром важных государственных функций, рассматривая ее как средство купирования сепаратистских настроений на восточных окраинах империи, осуществления политики «большой русской нации» и русификации индигенных народов, а также укрепления границ и усиления российского влияния в Средней и Центральной Азии. Характерно, что только в 1884 г. «Московские ведомости» опубликовали общим числом 12 статей, посвященных перспективам Сибирской железной дороги, используя при этом довольно агрессивный тон подачи материала: «Из Петербурга идут опять недобрые вести насчет злополучной Сибирской железной дороги. Сибирь называют “золотым дном”, но пока мы десятки лет думаем и решаем, в каком направлении вести Сибирскую железную дорогу, иностранная промышленность спешит завладеть этим “дном”. Направляя железную дорогу на Нижний, Казань, Екатеринбург, мы соединяем Камско-Волжский край со всею Россией!!!» [11, с. 127].

К 1886 г. русские националисты окончательно сформулировали отношение к железным дорогам: «У нас в последнее время очень много писали о стратегических железных дорогах… Установился взгляд, что стратегическая дорога есть дорога бездоходная; но доходные дороги, по которым из центра к окраинам двигаются массы товаров, они-то и есть самые стратегические» [14, с. 495]. М. Н. Катков, полемизируя с сибирскими либералами, отмечал, что единственным эффективным способом соединения отдаленной Сибири с центром империи станет Сибирская железная дорога. Ее строительство неизбежно будет содействовать реализации не только военно-стратегических, но и гражданских задач. В качестве итога главным охранителем утверждалось: «Железная дорога, это новейшее средство стянуть империю и нацию стальными нитями, нужна, прежде всего, для соединения главного средоточия Русской земли с ее восточною половиной» [11, с. 230–231].

В реакционном сегменте национал-консервативной партии относительно будущего железных дорог в России, и в частности Транссибирской магистрали, доминировала сдержанно-отрицательная позиция, что особенно отчетливо проявилось в процессе обсуждения проектов Сибирской железной дороги, растянувшегося более чем на 20 лет. В ходе дискуссии выяснилось, что освоение сибирских территорий — дело невероятно трудное и финансово затратное, сопряженное с массой препятствий технического и технологического характера, в результате чего в среде реакционной части консерваторов сформировалось мощное антижелезнодорожное лобби. Князь В. П. Мещерский, суммируя негативное отношение реакционеров к идее строительства железной дороги как общегосударственной задаче, с презрением писал, что «один Невский проспект, по крайней мере, в пять раз ценнее всей Сибири». Корреспондент издания «Гражданин», редактируемого В. П. Мещерским, настаивал, что вопрос о постройке Сибирской железной дороги вызван не настоятельными нуждами государства, а тщеславием и готовностью сибирских газет придавать преувеличенное значение Сибири и ее производительным силам. Сибирская железная дорога желательна для военных чинов и купечества, и бесполезна для 999 из 1000 человек местных обывателей, и, безусловно, вредна для государства во всяком смысле» (цит. по: [15, с. 6]).

Не меньшей сложностью и противоречивостью отличались взгляды на железнодорожное дело в либеральном пространстве общественно-политического дискурса имперской России. Железная дорога, по определению символизировавшая научно-технический и экономический прогресс, являлась своеобразной козырной картой российских либералов, а решения, связанные с началом создания сети железнодорожных магистралей, ориентировали либерально настроенную интеллигенцию на активное участие в реализации строительных проектов. Принимая во внимание важность финансового вопроса на начальном этапе железнодорожного дела в России, либералы получили прекрасную возможность для продвижения политики привлечения иностранных капиталов, что само по себе не могло не способствовать усилению западного влияния и росту экономических, социально-политических и культурных контактов с передовыми европейскими державами. После подписания российским императором Александром II указа о создании в стране сети железных дорог (26 января 1857 г.) и организации Главного общества российских железных дорог (28 января 1857 г.), выполнявшего, по сути, министерские функции, российские либералы вступили в ожесточенное противоборство с консерваторами по вопросу источников финансирования железнодорожного строительства. В итоге позиция либеральных кругов, настаивавших на абсолютном приоритете частных капиталов в организации железнодорожного дела, была поддержана министром финансов М. Х. Рейтерном и Александром II, что вплоть до начала XX столетия определяло ход и логику создания магистральных железнодорожных путей во внутренней России.

Вместе с тем представления либеральной интеллигенции о возможностях железных дорог и вариантах их использования существенно корректировались в процессе колонизации и продвижении русской оседлости за Урал — в направлении Сибири, Степного края, Дальнего Востока. Обсуждение проектов Транссибирской магистрали пришлось на 1870–1880-е гг. — время формирования сибирского общества вообще и региональной интеллигенции в частности.

В работах и практической деятельности сибирских либералов-областников, на первый взгляд, предельно четко формулировалось отношение к колонизации восточных окраин. Так, Н. М. Ядринцев утверждал, что колонизация является исключительно продуктом народного творчества, направляемого самодержавным государством [16, с. 110]. В риторике областников понятие «колония» формулировалось как имманентное свойство Сибирского региона. Между тем во второй половине XIX в. имперские политики и интеллектуалы старательно избегали в публичных речах и публикациях термина «колония», видя в восточных окраинах империи продолжение метрополии.

Во многом усилиями консервативной публицистики в общественном мнении закрепился стереотип о крайне негативном отношении сибирской либеральной интеллигенции к железнодорожному строительству, и в частности к возведению Транссибирской магистрали. М. Н. Катков, размышляя по поводу университетского будущего Сибири, писал, что о железной дороге сибирские «колонисты» и слышать не хотят. Действительно, Н. М. Ядринцев, Г. Н. Потанин, С. С. Шашков и их соратники, определяя Сибирь как колонию России, усматривали, что возведение Транссибирской магистрали может привести к еще большей экономической зависимости Сибири от имперского центра. В дискурсе областников регулярно встречаются риторические конструкции: постройка дороги будет «последней ликвидацией богатств края», «нет Сибирской железной дороги, а есть дорога через Сибирь», «грядет нашествие хищнической “железнодорожной цивилизации”, к чему не готово сибирское общество» [17, с. 8–9]. Н. М. Ядринцев, свое отношение к железнодорожному делу выразил следующим образом: «Если железные дороги покрыли сетью Европу и окупают себя, то выгоды “стальной сети” в Европейской России не везде оправдались и во многих местах сомнительны. Весьма важно определить культурную границу этой “стальной сети” в данную минуту, сообразно культурному уровню и промышленному развитию каждой страны» [17, с. 9].

Столь категоричное мнение общества о непринятии сибирскими либералами железных дорог представляется неверным, догматичным, тем более что взгляды самих областников постоянно эволюционировали. Уже в 1890-х гг. Н. М. Ядринцев, рассуждая о роли железных дорог в контексте колониальной политики, категорически отрицал вредность и бесполезность Транссиба для региона [16, с. 8]. Идеолог областнического движения, в частности, писал: «Представьте невежественную территорию обособленной, она более проиграет, чем выиграет за неимением сношений. Связь колоний с метрополией имеет поэтому свой смысл, и чем колония неразвитее, тем потребность в этой связи должна быть сильнее. Невежественная страна умрет с голоду, погрузится в застой, она станет Монголией, Китаем…» [17, с. 8–9]. Сибирские либералы во что бы то ни стало стремились убедить своих оппонентов в необходимости

создания общественных условий для начала «железнодорожного дела» в регионе: «…доказательством нашего неразвития служит то, что общество мало заботится об образовании своих членов… у нас в редких городах библиотеки, а ежели и есть, то не поддерживаются, в наших городах нет книжной торговли, и во всей Сибири только в Иркутске — один книжный магазин… частных типографий нет… наши кожемяки, при всей своей расточительности, не подумали создать что-нибудь вроде журнала или книги. Страна, обладающая пространством в 280 тыс. квадратных миль, 4 млн жителей, не имеет университета…» [17, с. 18].

По мнению Г. Н. Потанина, «только установление единства в системе управления обеими этими русскими территориями позволит сделать Сибирь не только окончательно русскою страною, но и органическою частью государственного организма. Лишь после необходимо окончательно закрепить связь Сибири с европейской частью России железнодорожным путем, пролегающим через всю сибирскую территорию. Тогда само собою, совершенно естественно установится должный прилив населения из Европейской России в Сибирь, и обилие естественных богатств сибирских получит соответствующий сбыт на русском и западноевропейском рынках. Только при этом условии и может явиться для Сибири возможность оправдать свою старинную репутацию “золотого дна”» [18, с. 36].

В заключение следует подчеркнуть, что деконструкция общественно-политического дискурса железнодорожного дела в Российской империи XIX в. открыла возможность скорректировать стандартные представления о железнодорожном деле в России, которое развивалось по общемировым лекалам, являясь пространством социокультурного консенсуса. Содержание дискурса начального периода истории российских железных дорог наглядно демонстрирует негативное или скептическое отношение части общества и политического истеблишмента к идее железнодорожного строительства.

Поражение России в Крымской войне 1853–1856 гг. стало стимулом для переформатирования представлений в российском обществе о назначении и возможностях железнодорожных магистралей. При этом необходимо подчеркнуть, что как в национал-консервативном, так и в либеральном сегменте общественного мнения постоянно присутствовала амбивалентность отношения к задачам железнодорожного дела в России. Во второй половине XIX в. дискуссии о том, создавать или не создавать железнодорожную сеть в империи, постепенно перемещались в область преданий, уступив место ожесточенной полемике о направлениях железных дорог, источниках финансирования строительства, соотношении частного и казенного участия в функционировании транспортной магистрали.

С началом разработки проектов Сибирской железной дороги и строительством Транссиба конфликт представлений о железнодорожном деле перешел на новый уровень. Массовые аграрные переселения послужили благоприятным поводом для российских охранителей развернуть активную кампанию по поддержке идеи железнодорожного строительства, что обеспечивало организованный приток русского населения на восточные окраины, создание компактной сети русских крестьянских поселений за Уралом, способствовало сохранению порядка и поддержанию государственной стабильности и безопасности в отдаленном регионе. Приверженцы либеральных взглядов, признавая важность железнодорожного пути в Сибирь, серьезно опасались возникновения ситуации, при которой Сибирь, став частью Российской империи, неизбежно превратится в ее ресурсный придаток. В конечном счете это определяло весьма сдержанное, зачастую негативное отношение сибирских либералов к тем проектам магистрали, которые представлялись национал-консерваторам наиболее эффективными.

Важно также отметить, что дискурс железнодорожного строительства и железных дорог в России разворачивался не только в общественно-политической, но и в культурной системе координат. За оживленными дискуссиями политических партий, движений и печатных изданий располагалось поле человеческой повседневности, в рамках которого происходило столкновение традиции и «модерна». В этих обстоятельствах железная дорога не только перекраивала территорию Российской империи, создавая принципиально иные условия экономических отношений, но и конструировала совершенно новый формат человеческих отношений и чувств.

---

1. Некрасов Н. А. Стихотворения. Ставрополь : Ставкнигоиздат, 1975. 270 с.

2. Толстой Л. Н. Анна Каренина. Тула : Тул. кн. изд-во, 1956. 706 с.

3. Чехов А. П. Жалобная книга // Собр. соч. : в 12 т. М. : Гос. изд-во худож. лит., 1960. Т. 2. С. 199–200.

4. Блиох И. С. Влияние железных дорог на экономическое состояние России : в 5 т. СПб. : Тип. М. О. Вольфа, 1878. Т. 1. 153 с.

5. Виргинский В. С. Возникновение железных дорог в России до начала 40-х годов XIX века. М. : Изд-во и 1-я тип. Гос. трансп. ж.-д. изд-ва, 1949. 272 с.

6. Карпенкова Т. В. Политика Российского государства в железнодорожном строительстве (1860-е — 1914 гг.) // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2014. № 4 (1). С. 149–160.

7. Шенк Ф.-Б. Поезд в современность. Мобильность и социальное пространство России в век железных дорог. М. : Нов. лит. обозр., 2016. 584 с.

8. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Лингвотек : [сайт]. URL: http://www.lingvotech.com/baxtin (дата обращения: 08.01.2020).

9. Экшут С. «Чугунка», которую все осуждали // Аргументы недели. 2016. 8 сент. URL: https://argumenti.ru/history/n555/466613 (дата обращения: 18.01.2019).

10. Дудзинская Е. А. Строительство железных дорог в России в экономической программе славянофилов // Социально-экономическое развитие России. М. : Наука, 1986. С. 172–183.

11. Катков М. Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей. 1864 г. М. : Изд. С. П. Катковой, 1898. 688 с.

12. Шенк Ф.-Б. Imperial Inter-Rail: Влияние межнационального и межимперского восприятия и соперничества на политику железнодорожного строительства в царской

России // Imperium Inter Pares: Роль трансферов в истории Российской империи (1700–1917) : сб. ст. / ред. : Мартин Ауст, Рикарда Вильпиус, Алексей Миллер. М. : НЛО, 2010. С. 354–380.

13. Катков М. Н. При каких условиях могла бы у нас развиться техника? // Идеология охранительства / сост., предисл. и коммент. Ю. В. Климаков ; отв. ред. О. Платонов. М. : Ин-т рус. цивилизации, 2009. С. 218–221.

14. Современная летопись: Меры против наплыва русского элемента в Привислинский край // Русский вестник. 1886. Т. 182. С. 476–502.

15. В-н Л. Прошлое и настоящее вопроса о сибирской железной дороге // Северный вестник. 1892. № 10. С. 3–19.

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

17. Ядринцев Н. М. «Я сын девственной и могучей страны…» : сб. статей, очерков, фельетонов Н. М. Ядринцева. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2004. 148 с.

18. Потанин Г. Н. Завоевание и колонизация Сибири // Живописная Россия. 1884. Т. 11. С. 31–48.

© Чуркин М. К., 2020

УДК 130.3:57
Науч. спец.: 09.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-48-51

О. Б. Шустова, Г. Н. Сидоров
O. B. Shustova, G. N. Sidorov

ДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ПРИМАТ ЕГО ДУХОВНОЙ СУЩНОСТИ НАД БИОЛОГИЧЕСКОЙ

В статье проблематизируются аспекты рациональности и информации, связанные с дуальностью природы человека — биологической и духовной. Представлены рассуждения о том, что, создавая техносферу, человек тем самым разрушает биосферу как высший уровень экосистемы. С точки зрения религиозной антропологии, становление человеческой личности невозможно без связи с Богом. Делается вывод о невозможности рациональной передачи информации на основе одного гуманизма, без учета опыта христианского вероучения.

Ключевые слова: информация, рациональность, антропогенез, личность, духовность.

DUALITY OF THE MAN AND THE PRIMACY OF HIS SPIRITUAL ESSENCE OVER BIOLOGICAL

The article discusses the aspects of rationality and information related to the duality of human nature — biological and spiritual. It presents the idea that, creating a technosphere, a person thereby destroys the biosphere as the highest level of the ecosystem. From the point of view of religious anthropology, the formation of a human person is impossible without a connection with God. The author concludes that it is impossible to rationally transmit information on the basis of humanism alone without taking into account the experience of Christianity.

Keywords: information, rationality, anthropogenesis, personality, spirituality.

Проблема информации напрямую связана с проблемой рациональности [1]. Основываясь на проведенном философском, религиозном, естественно-научном и статистическом анализах, мы разработали метафорическое понятие — «душевные органы чувств» как особый вид интуиции, позволяющий человеку воспринимать тот или иной уровень информации, в том числе и трансцендентный [2, с. 44–46].

Двойственность природы человека признается практически всеми философами-антропологами. Поэтому вряд ли кто-то будет оспаривать сложившееся мнение, что наша биологическая сущность — это та почва, на которой выросли культура и духовность человека [3, с. 16]. В. И. Вернадский выделил биосферу как совокупность всего живого на Земле и дополнил концепцией ноосферы — сферой человеческого разума. Окружающую среду необходимо рассматривать как поле для творческой деятельности человека, который вносит постоянные изменения в динамику биосферы, изменяя ее информационную структуру [4, с. 73]. Информация, с нашей точки зрения, является причиной возникновения всего сущего [5, с. 48]. А творческая деятельность человека, создавая его вторую природу, также вносит новую информацию в окружающий мир.

В настоящее время мы наблюдаем переход биосферы в техносферу. В первую очередь это явление индуцируется человеческой мыслью, и изменения эти почти всегда отрицательные [6, с. 171]. Однако, создавая техносферу, человек тем самым разрушает биосферу как высший уровень экосистемы, что грозит в недалеком будущем экологической катастрофой. Наряду с экологическим кризисом, мы, бесспорно, можем наблюдать и кризис человеческой цивилизации, поскольку люди, видоизменяя окружающую действительность, порождают такие катаклизмы, которые не просто меняют человеческую жизнь, но и значительно ухудшают ее [3, с. 367]. Человек зачастую не задумывается о пагубных последствиях своей деятельности, как физических, так и духовных. Ф. Энгельс писал: «Не будем слишком обольщаться нашими победами над природой. За каждую такую победу она нам мстит» [7, с. 495].

Мы солидарны с Д. А. Гусевым, разграничивающим науку, атеизм и религию. Автор настаивает на том, что, поскольку естественная наука построена на эмпирических

знаниях, она не поддерживает противостояние между религией и атеизмом как различными метафизически ориентированными моделями. Наука рациональна, религия и атеизм иррациональны. Атеистическое мировоззрение не имеет никаких преимуществ перед мировоззрением религиозным. Только советский, секулярный, период в истории России вынужденно заставлял науку выступать в качестве союзника атеизма. Нынешний, постсекулярный, период развития страны не запрещает науке анализировать религиозные представления об окружающем мире и о человеке, а, напротив, способствует этому. Наука может без утраты своего рационального статуса дополнять и исследовать религиозные представления о мире [8, с. 72, 75].

С позиции религии человек, сотворенный «из праха земного» (Бытие 2:7), вступил в конфликт с природой [9, с. 101]. В. С. Степин писал, что современная индустриализация настолько довлеет над человеческим сознанием, что мы даже перестаем рационально осмысливать окружающую действительность [10, с. 6]. «Прерывность» нашего интеллекта, по выражению А. Бергсона [11, с. 166], всегда стремится к обобщениям, которые могут быть как объективными (законы термодинамики, принцип дополнительности, квантовая механика), так и субъективными (инопланетные цивилизации, мичуринская биология).

Критерий рациональности далеко не всегда является общепризнанным: «Рациональность — это не вечное свойство идей: идеи, подобно действиям, могут быть рациональными в одно время, но иррациональными в другое» [12, с. 28]. Современной науке значительно проще объявить себя эталоном рациональности, чтобы не отступать от традиционных стандартов в любой ее области: истории, биологии, археологии, палеонтологии, географии, астрономии и др. В. С. Степин подчеркивал опасность возможных последствий научных достижений: «…получив в свое распоряжение подобные средства, человечество обретет нечто равнозначное атомной энергии по возможным последствиям. Перспективы генетической перестройки человеческой телесности сопрягаются с не менее опасными перспективами манипуляций над психикой человека, путем воздействия на его мозг» [3, с. 15].

Генетическая информация, полученная человеком при рождении, — это та же «первая природа», а изменяя ее, человек тем самым создает «вторую природу» внутри самого себя. В этом случае конфликтность и деструктивность не только возможны, но и неизбежны, ведь в отличие от «первой природы», которую он хотя бы как-то может контролировать, «вторая природа», внутри самого человека, становится практически неконтролируемой, что неизбежно приведет к катастрофе. В настоящее время у представителей человеческой популяции, пока еще не подвергшихся воздействию генной инженерии, но перегруженных до отказа разнообразной информацией, возникают серьезные психические изменения. Современному человеку трудно бывает отличить «зерна от плевел».

Если наука ставит конечной целью процесс преобразования предметов практической деятельности, выявление закономерностей развития объективного мира и в конечном счете поиск истины, то цель философии — предвидеть итог научной деятельности с целью предотвращения возможных катастрофических последствий для человека. Теория, изучая объективную реальность, строит модели этой реальности, которые затем самостоятельно индуцируют получение новых практических и теоретических знаний [13; 14; 15].

Почти каждый крупный ученый рассчитывает сделать весомое открытие в рамках той гипотезы, теории или парадигмы, которых он придерживается [16, с. 129]. Считается, что «старая научная парадигма вымирает только с ее носителями» [17, с. 151]. Однако история развития науки свидетельствует о том, что так происходит далеко не всегда. Примером могут служить «открытия» Э. Геккеля: так называемое древо жизни и биогенетический закон. Хотя и то и другое «открытие» остаются недоказанными и, более того, не признаваемыми многими представителями научного сообщества, их до сих пор можно встретить во многих школьных (и все реже в вузовских) учебниках по биологии. На наш взгляд, причина в том, что оба эти «открытия» являются образцом научной рациональности. Эта та самая рациональность, которая еще в 1790 г. в ответ на протокол о падении метеорита у города Желлюк постановлением Парижской академии наук утверждала, что «камни с неба не падают». Французские академики настаивали на том, что «подобные факты лучше отрицать, чем опускаться до попыток объяснить их» [18, с. 151]. Поскольку процесс познания бесконечен, то и каждый исследователь вольно или невольно перерабатывает представления своих предшественников [19, с. 244]. Каждая из выдвигаемых научных картин мира изменялась и уточнялась под воздействием последующих результатов исследований, а также новых идей. В результате появлялись различные трактовки эмпирических исследований и выдвигались новейшие гипотезы и теории.

Проблема сохранения человеческой личности неразрывно связана с информационным полем, окружающим эту личность. В начале статьи упоминались две составляющие человеческой сущности — биологическая и духовная. Так, митрополит Минский и Слуцкий Филарет писал: «Как индивид человек — это часть природы. Как личность человек — это целостность: он собирает в себе весь мир и поэтому может быть посредником между миром и Богом» [20, с. 125]. М. И. Михайлов и Н. А. Бердяев постоянно подчеркивали духовность человеческой личности и как результат этого — существование духовного мира [21; 22]. Это философско-религиозный взгляд на антропологию.

Человек никогда не станет личностью в изоляции от общества, из которого он получает информацию об окружающем мире. От качества и содержания этой информации зависит его становление. Мы убеждены, что в основе любой науки также лежит информация, либо поступающая от исследователей-предшественников, либо добытая эмпирически [1; 2]. Однако сама по себе информация, вне христианской религии, в центре которой стоит Богочеловек, «не поможет достичь совершенства и выстроить культуру и историю… Мир без Бога Слова Христа не только лишен смысла, но и раздроблен, ибо ничто не может соединить сущие вещи во всеобщее и осмысленное единство. Какой смысл и какое оправдание может иметь мое существование в мире без центра, без оси, без смысла? Отсутствие смысла

жизни есть самая острая проблема существования нашего современника» [23].

Светские антропологи предлагают улучшить жизнь современного человека путем развития научно-технического прогресса. Это эмпирический взгляд на антропологию. В СССР гордились «созданием образа человека нового типа», от которого, как показала история, не осталось камня на камне. На Западе, несмотря на якобы созданный «потребительский рай», растут преступность, деформируются общечеловеческие ценности, вырубаются леса, загрязняются пресные воды, а люди всё дальше и дальше уходят от того, что В. И. Вернадский называл ноосферой [4, с. 72–74].

Можно сколько угодно говорить об улучшении качества образования, совершенствовать технологии производства продуктов питания и товаров народного потребления, бороться за чистоту окружающей среды, поднимать проблемы воспитания молодежи в духе патриотизма и т. д. Каждый новый год регулярно объявляется «годом чего-либо»: Годом культуры, Годом науки, Годом экологии. Очевидно, предполагается достижение каких-то ощутимых сдвигов в конкретной области. Но реально, как мы можем наблюдать, ничего не меняется.

С точки зрения религиозной антропологии, становление человеческой личности невозможно без связи с Богом. «Церковь есть место, где человеческие личности соединяются с тремя Лицами единого Бога через богочеловеческую Личность Иисуса Христа — в истинной взаимной любви» [23].

В этом контексте уместно вспомнить исследовательскую программу И. Лакатоса, в центре которой находится «твердое ядро теории», окруженное «поясом из гипотез». Именно таким ядром явился научный креационизм для ученых разных эпох: Р. Декарта, Ж. Кювье, Ж. Б. Ламарка, К. Бэра, Г. Менделя, Л. Пастера, М. Планка, Л. Войно-Ясенецкого, П. Тейяр де Шардена, Т. Эдисона, П. Дирака, И. Сикорского, И. Шафаревича, Ф. Коллинза и многих других. Каждый из них внес свой рациональный вклад в философскую антропологию, но, высказывая свои теории и гипотезы, они не затрагивали «твердого ядра», что часто не принималось во внимание их последователями.

Разумеется, не все люди обладают «душевными органами чувств» [2, с. 46]. Отсутствие у некоторых людей интуитивной способности улавливать информацию из трансцендентного мира в значительной степени затрудняет возможность донести до их сознания рациональность научного креационизма. Многие не желают слушать подобных аргументов по причине некритического отношения к укоренившимся стереотипам атеистического воспитания. Вместе с тем много людей, которые готовы к такому восприятию, но «научная рациональность» усиленно сопротивляется этому и не желает сдавать свои позиции, объявляя все, что ей не соответствует, «мракобесием».

Примером изменения парадигмальных взглядов современных философов на соотношение религиозного и атеистического мировоззрений в философской антропологии в рамках образовательного процесса может служить полемика двух московских философов — Д. А. Гусева и В. А. Потатурова — со своим бывшим философским оппонентом в журнале «Проблемы современного образования» [24]. Эти авторы самокритично заявили (назвав свое заявление «самополемикой»), что зря упрекали своего коллегу — философа Д. А. Цыплакова — за подход комплексного сочетания светского и религиозного образования [24, с. 35; 25; 26]. Д. А. Гусев и В. А. Потатуров указали, что они пересматривают свои первоначальные представления и соглашаются с тем, что религиозное и светское образования могут не только не противоречить, но и дополнять друг друга [24, с. 35, 36, 46]. Духовной точки зрения на рациональное изучение природы и сущности человека придерживаются и исследователи на кафедре эпидемиологии Рязанского медицинского университета им. И. П. Павлова. Там на протяжении нескольких лет ведутся научные исследования в области слияния доказательной медицины и информационно обусловленных состояний человека и общества (духовной эпидемиологии) в свете Священного Писания [27].

Таким образом, мы полагаем, что рациональная передача окружающему социуму информации для построения гармоничного общества невозможна без учета многовекового опыта христианского вероучения. Философской антропологии, несмотря на свои многочисленные достижения в области биологии, культуры, метаантропологии и других аспектов человекознания, опираясь только на гуманизм, но без христианства, никогда не развить в человеке вожделенного духовно-нравственного личностного начала.

1. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б. Информация в рамках основного вопроса философии. // Вестн. Ом. гос. аграр. ун-та. 2016. № 1 (21). С. 292–296.

2. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б. Об основном вопросе философии, об информации и о разделении ученых и философов на эмпириков, идеалистов, богословов, креационистов, агностиков и атеистов // Вестн. Ом. православ. духов. семинарии. 2018. Вып 1 (4). С. 36–53.

3. Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

4. Сидоров Г. Н., Шустова О. Б., Сидорова Д. Г. Биосферный и ноосферный подходы в рамках научной рациональности // Ом. науч. вестн. 2015. № 1 (135). С. 72–74.

5. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Онтологические и гносеологические аспекты информационной рациональности // Ом. науч. вестн. 2015. № 5 (142). С. 46–48.

6. Горбань А. Н., Хлебопрос Р. Г. Демон Дарвина. Идея оптимальности и естественный отбор. М. : Наука, 1988.180 с.

7. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 339–626.

8. Гусев Д. А. Религия, атеизм и наука: интерпретации взаимодействий и эвристических возможностей (в историко-философском и общетеоретическом аспектах) // Вопр. философии. 2018. № 8. С. 65–76.

9. Шустова О. Б., Сидоров Г. Н. Традиции рационализма в преодолении кризиса научного познания : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2018. 149 с.

10. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы. М. : Гардарики, 2006. 384 с.

11. Бергсон А. Творческая эволюция. М. : Канон-Пресс-Ц, 2001. 380 с.

12. Thagard P. R. Why Astrology is a Pseudoscience? // Philosophy of Science / M. Curd & J. A. Cover (Eds.). N. Y., 1988. P. 27–37.

13. Кузнецов И. В. Избранные труды по методологии физики. (На подступах к теории физического познания). М. : Наука, 1975. 296 с.

14. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. ; Л. : Наука, 1966. 302 с.

15. Вартофский М. Модели, репрезентация и научное понимание : пер. с англ. / общ. ред. и послесл. Б. Новика и В. Н. Садовского. М. : Прогресс, 1988. 507 с.

16. Кун Т. Структура научных революций. М. : АСТ, 2003. 606 с.

17. Скляров А. Ю. Удивительное рядом, но оно запрещено // Метафизика. 2015. № 4. С. 134–152.

18. Осипов А. И. Путь науки в поисках истины. М. : Изд-во Сретен. монастыря, 2003. 432 с.

19. Никифоров А. Л. Философия науки: история и теория М. : Идея-Пресс, 2006. 264 с.

20. Филарет, митрополит Минский и Слуцкий. Богословие и антропологические концепции XX века // Человек. 2002. № 1. С. 118–126.

21. Михайлов М. И. От индивида к личности // Человек. 2002. № 4. С. 188–192.

22. Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М. : Книга, 1991. 446 с.

23. Архимандрит Георгий. Православие и гуманизм // Азбука Веры : [сайт]. URL: https://azbyka.ru/pravoslavie-i-gumanizm (дата обращения: 03.12.2019).

24. Гусев Д. А., Потатуров В. А. Дискуссия о современном отечественном теологическом образовании в координатах религиозного, атеистического и научного мировоззрений (в историко-философском и общетеоретическом аспектах) // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 33–47.

25. Цыплаков Д. А. Духовное образование в постсекулярной России // Идеи и идеалы. 2016. Т. 2, № 1 (27). С. 3–13.

26. Цыплаков Д. А. Религиозное образование в России: проблема интеграции // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 39–43.

27. Власов В. И. Человек и общество как предметы воспитания и врачевания (мысли врача-педагога в свете Священного Писания) // Рос. науч. журн. 2019. Т. 62. С. 167–183.

© Шустова О. Б., Сидоров Г. Н., 2020

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Батюшкина М. В.
К вопросу об использовании антонимов в законодательных текстах (на материале российских законов)

Буренкова С. В.
Неологизмы немецкого языка: тематика, лингвистические особенности, перевод

Васильева Д. С.
Особенности представления ценностно-оценочных значений в развлекательном формате ток-шоу

Гриценко А.
Русское коммуникативное поведение в условиях виртуального общения

Малецкая М. С., Грищева Е. С.
Прагматика заголовков в новостных телевизионных программах (на примере каналов НТВ и ТВЦ)

Рогожникова Т. П., Хоменко М. В.
Жанр прижизненного чуда в русской агиографии: коммуникативно-прагматический аспект

Руссу К. Р.
Валентность семантического класса ‘совершить физическое насилие над кем-либо’ (на материале «Словаря русского языка XVIII века: Восточная Сибирь. Забайкалье» А. П. Майорова)

УДК 811.161.1
Науч. спец.: 10.02.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-55-58

М. В. Батюшкина
M. V. Batyushkina

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНТОНИМОВ В ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ (на материале российских законов)

В статье рассматриваются особенности экспликации антонимичных (дихотомичных) отношений в текстах российских законов. Показывается взаимосвязь между антонимией и гипонимией, квазиантонимией и гетеронимией. Отмечаются основания сопоставления и противопоставления антонимов (широкая/узкая контекстуальность, первичность/вторичность, тип выражаемой семантики, наличие/отсутствие идентификационного признака и др.). Иллюстрируются особенности контрадикторных, конверсивных и контрарных отношений, альтернативных способов выражения семантики противопоставления с помощью скобок, союзов (сочетания союзов), порядка слов, синонимичных вариантов.

Ключевые слова: текст закона, юридический термин, дихотомия, антонимы, гипонимия.

ON THE USE OF ANTONYMS IN LEGISLATIVE TEXTS (on the Example of Russian Laws)

The article discusses the features of the explication of antonymic (dichotomous) relations in the texts of Russian laws. The relationship between antonymy and hyponymy, quasiantonymy and heteronymy is shown. The bases of comparison and contrasting of antonyms (wide/narrow contextuality, primariness/secondariness, type of expressed semantics, presence/absence of an identification attribute, etc.) are noted. The features of counter-narrative, conversive and contrary relations, alternative ways of expressing the semantics of contrast using brackets, conjunctions (a combination of conjunctions), word order, synonymous variants are illustrated.

Keywords: text of the law, legal term, dichotomy, antonyms, hyponymy.

Феномен противоположности играет одну из ведущих ролей в познании мира и операциях мышления. В текстах законов определение объема и содержания понятия на основе противопоставления правовых категорий осуществляется не реже, чем на основе отношений гипонимии (род : вид), гетеронимии (целое : часть целого) или синонимии. Вместе с тем вопросу использования антонимов в законодательных (и — шире — юридических) текстах в научно-лингвистическом дискурсе уделяется незначительное внимание. В порядке исключения назовем работы А. А. Денисовой о терминах общей теории права [1, с. 7–11], И. В. Мятченко о лексико-семантической аспектности метаязыка правоведения [2, с. 15–18], С. Е. Быковой о тезаурусном моделировании юридической терминологии [3, с. 5].

Целью настоящей статьи является восполнение имеющегося пробела и представление результатов исследования экспликации антонимичных (дихотомичных) категорий в текстах российских законов. В качестве основных методов и подходов применяются информационный поиск, контекстуальный, компонентный и сравнительный анализы. Антонимия в работе понимается в широком смысле: как тип семантических отношений понятий, выражающих противоположное значение.

В правовых дихотомиях совмещены противоречивость, при которой одно юридическое понятие имеет определенные черты, а другое их исключает, и соотносительность, при которой существование одного объекта предполагает существование другого: *преступление/наказание*, *истец/ответчик, право/обязанность, введение налога / отмена налога* и т. д.

Наряду с разнокорневыми антонимами (примеры приведены выше), в законах используются однокорневые антонимы, образуемые с помощью:

– присоединения приставок со значением «противопоставление по наличию/отсутствию признака», «противоположность тому, что названо мотивирующим словом» (*резидент/**не**резидент, избрание/**не**избрание, действие/**без**действие, возмездный/**без**возмездный, бюджетный/**вне**бюджетный, информация/**дез**информация, моральный/**а**моральный*)*;

– слияния или сложения слов (***выше**стоящая/**ниже**стоящая, террористический/**анти**террористический, законный/**против**озаконный*).

Кроме этого, антонимичные отношения оформляются с помощью прибавления отрицательной частицы *не* (*убийца / **не** убийца, вещь / **не** вещь*) и смены значения объекта достижения цели на актантное значение непосредственного участия в действии (*имеет прав**о***$^{\text{Вин.п.}}$ */ **не** имеет права*$^{\text{Род.п.}}$).

Противопоставление понятий в одном контексте используется для разноаспектного описания моделируемой ситуации, эксплицируется с помощью скобок, союзов *или*, *либо* и предусматривает определенную последовательность указания антонимичных понятий. Примеры: *Временем совершения преступления признается время совершения общественно опасного **действия (бездействия)*** ** *независимо от времени наступления последствий* [4, ст. 9]; *виновным в преступлении признается лицо, совершившее деяние **умышленно** или **по неосторожности*** [4, ст. 24].

* При этом следует учитывать, что некоторые юридические понятия, образованные префиксальным способом, не имеют в современном русском языке антонимичной пары: *недоимка (*доимка), неустойка (*устойка), безвестное (*вестное) отсутствие, бесхозяйная (*хозяйная) вещь* и др.

** Здесь и далее выделено нами. — *М. Б.*

Нередко образуемые дихотомии являются контекстуальными, а в качестве антонимичных могут выступать словосочетания и словесные комплексы: *предоставлять услуги* ***безвозмездно*** *или* ***на льготных условиях*** [5, ст. 40]; *последний день срока… приходится на* ***выходной*** *или* ***нерабочий праздничный день*** [6, ст. 4]; ***наследники, которые могут призываться к наследованию / недостойные наследники*** [7, ст. 116, 117].

Со ссылкой на [1, с. 7; 8, с. 63; 9, с. 298] отметим, что при совместном употреблении противопоставляемых понятий, наряду с антонимичными, транслируются гипонимичные (родовидовые) отношения. Такая семантическая корреляция возможна постольку, поскольку парные понятия соотносятся по принадлежности к общей для них категории (объекту, действию, свойству и т. д.), имеют в своей семантической структуре общий компонент, хотя и отличаются частными противоположными признаками.

Так, в приведенных выше примерах понятия *действие/бездействие* являются видовыми наименованиями поведения, отклоняющегося от нормы; характеристики *умышленно / по неосторожности, безвозмездно / на льготных условиях* обозначают видовую качественную характеристику образа действия; понятия *выходной день / нерабочий праздничный день* — видовые по отношению к категории «дни недели: рабочие/нерабочие»; наименования *наследники, которые могут призываться к наследованию (≈ достойные наследники) / недостойные наследники (≈ наследники, которые не могут призываться к наследованию)* обозначают противопоставляемые видовые типы общей категории наследников.

Обратим внимание, что отношение согипонимии между юридическими понятиями — антонимами может быть оформлено с помощью сочетания союзов *и (или)*, регулярно используемого в законодательных текстах, например: *организации отдыха детей и их оздоровления* ***стационарного*** *и (или)* ***нестационарного типа*** [10, ст. 1].

В текстах законов могут противопоставляться понятия, традиционно не рассматриваемые в отношениях антонимии, например: *причинение вреда* ***жизни*** *или* ***здоровью*** [11, ст. 64], *документы, содержащие* ***личную*** *и (или)* ***семейную тайну*** [12, преамбула], ***рекламировать*** *и (или)* ***предлагать*** *неограниченному кругу лиц ценные бумаги* [13, ст. 4]. Традиционно такие понятия сопоставляются с точки зрения взаимодополнения или тождественности либо включения объема и содержания одного понятия в объем и содержание другого. Полагаем, что своеобразные «квазиантонимичные» отношения формируются в результате рассмотрения одного из понятий в значении «целое», а другого — в значении «часть целого» (гетеронимия). Так, здоровье рассматривается в качестве неотъемлемого элемента жизни человека, к личной тайне может относиться семейная (и наоборот), реклама предполагает предложение товара. В подобных случаях противопоставление понятий детерминируется видовой общностью отношений гипонимии и гетеронимии.

В разных законах (но одном законодательном пространстве) встречаются правовые дихотомии, в которых одна из противопоставляемых позиций имеет альтернативные способы выражения, одни и те же (постоянные) синонимичные варианты. Например: ***оригиналы*** *или заверенные в установленном порядке* ***копии*** *документов* [14, ст. 44]; ***подлинник*** *или засвидетельствованная в нотариальном порядке* ***копия*** *учредительного документа* [15, ст. 5]. В связи с данными примерами возникают вопросы о семантической идентичности вариантов, предпочтительности (частотности) того или иного варианта и основании его выбора для экспликации противопоставляемой позиции антонимичной пары.

Кроме того, противопоставление может быть не только явным, когда антонимичные понятия используются в одном контексте «вместе», в паре, но и подразумеваемым, например, если сфера применения юридического понятия и контекст ограничивают образование антонимичных отношений.

Так, в Трудовом кодексе РФ используются понятия *работник в возрасте до 18 лет*, *нормальная продолжительность рабочего времени* [16, ст. 91, 122], но отсутствуют противоположные понятия: **совершеннолетний работник, *работник в возрасте после 18 лет, *ненормальная продолжительность рабочего времени.* Между тем рефлективное восприятие выраженных понятий предусматривает восполнение суппозиционной семантики за счет формирования необходимых имплицитных смыслов.

Наряду с указанными вопросами, не меньший интерес представляют иные аспекты анализа антонимов, употребляемых как в одном законе, так и в пространстве законодательных текстов.

В частности, антонимичные понятия — позиции правовых дихотомий — могут быть охарактеризованы по различным основаниям:

а) сопоставления:

– по широкой контекстуальности, распространению и значимости в законодательном пространстве в целом (*право/обязанность, законный/незаконный*) либо узкой контекстуальности, употреблению в отраслевых законах (*имущественные/неимущественные (права)*);

– последовательности возникновения, первичности/вторичности (*право → обязанность, преступление → наказание, совершение → отмена (завещания), заключение → расторжение (брака)*);

– типу выражаемой семантики: процессуально-обстоятельственной (*дозволение/запрещение*), качественной (*вменяемый/невменяемый*), количественной (*первоначальная/остаточная (стоимость)*), пространственной (*наличие/отсутствие*), временной (*своевременно/несвоевременно*);

– мере и степени проявления признака, осуществления действия (*прямые/косвенные улики, полная/неполная (семья), частичный/полный (отказ от иска)*);

– частеречной принадлежности: субстантивные (*явка/неявка*), адъективные (*кровный/некровный (родственник)*), глагольные (*создать/ликвидировать*), адвербиальные (*постоянно/временно*);

б) противопоставления:

– по соответствию или несоответствию правилам дискурса, правовой норме (*соблюдение/нарушение (закона), правомерные/неправомерные (действия)*);

– полярности состояний, действий, ситуаций (*принять/отклонить (протест), въезд в страну/выезд из страны*);

– конверсивности, рассмотрению одной ситуации с противоположных субъектных позиций (*взяткодатель/взяткополучатель, истец/ответчик, купля/продажа, выплатить/получить (пособие)*);

– наличию или отсутствию идентификационного признака (*виновный/невиновный; ограничения/привилегии; преднамеренно/непреднамеренно*);

– положительной либо отрицательной оценке (*преступник/жертва, создание/уничтожение*).

С учетом сложившейся логико-лингвистической точки зрения [2, с. 9–11; 17, с. 37–44; и др.] антонимичные юридические понятия могут быть отнесены к контрадикторным, конверсивным или контрарным.

Контрадикторными являются правовые дихотомии, в которых одно понятие предполагает существование другого, связано с ним (*преступление/наказание, истец/ответчик, жертва/агрессор*) либо, напротив, исключает существование другого (*дееспособность/недееспособность, вменяемый/невменяемый, женатый/холостой, рабочий/выходной (день)*).

В результате сочетания антонимов второго типа (взаимоисключающих) образуются логически противоречивые понятия, выражающие диаметрально противоположные признаки (речевой прием оксюморона: *женатый холостяк, праздничные будни*). Такие примеры не свойственны текстам законов — за редкими исключениями, в которых противопоставление признаков образуется в связи с неудачным сочетанием понятий и возникающими ассоциациями. Например, составное понятие *приоритетные загрязняющие вещества* [18, ст. 3] не является контрадикторной дихотомией, однако вызывает устойчивую антонимичную ассоциацию, поскольку образовано на основе сочетания понятий, передающих противоположную оценочную семантику. Слово *приоритетный* выражает положительный смысл, синонимично словам и сочетаниям *главный, наиболее важный/значимый, имеющий первостепенное значение* (ср.: *приоритет прав и законных интересов человека и гражданина* [19, ст. 4]*; приоритет безопасности дорожного движения* [20, ст. 2]). Понятие «загрязняющие вещества» передает отрицательную семантику, поскольку означает вещества, которые оказывают негативное воздействие на здоровье и жизнь людей***.

Ю. Д. Апресян контрадикторные понятия относит к симметричным, отмечая их несочетаемость либо плохую сочетаемость с наречиями, выражающими бóльшую или меньшую степень признака, ср.: **совсем женатый, *немного женатый, *абсолютно женатый* [22, с. 302–312]. Впрочем, используемые в разговорной речи сочетания, такие как *немного невменяемый* или *абсолютно невменяемый,* в текстах законов не употребляются.

К конверсивным относятся понятия, выражающие противоположно направленные действия или состояния субъектов юридического дискурса (*покупка/продажа, кредитор/заемщик*). Отражение явления конверсивности нередко можно найти в определениях юридических понятий. Например, исходя из Трудового кодекса РФ работником является «физическое лицо, вступившее в трудовые отношения с работодателем», а работодателем — «физическое либо юридическое лицо (организация), вступившее в трудовые отношения с работником» [16, ст. 20].

Контрарная противоположность предполагает возможность трансформации дихотомии в трех- и более градуальный ряд понятий с нарастанием/убыванием меры и степени проявления признака, т. е., по сути, смену оппозиционных отношений ступенчато-дифференцированными. При этом изменяемые компоненты, выполняющие роль семантических градуаторов, выражают оценочно-определительную семантику и не связаны с переходом одной нормативной противоположности в другую. В качестве примера приведем категории преступлений, выделяемые в зависимости от «характера и степени общественной опасности» в Уголовном кодексе РФ: *преступления* ***небольшой тяжести****, преступления* ***средней тяжести****,* ***тяжкие*** *преступления,* ***особо тяжкие*** *преступления* [4, ст. 15].

К контрарному типу могут быть отнесены ряды терминов, выражающие значения исчисления / кратности осуществления действия и образуемые по моделям: «один — много» (*одномандатный округ / многомандатный округ*)*;* «один раз — неоднократно» (*однократное/неоднократное (исполнение); однократное/многократное (применение)*)*;* «один — два — … — много» (*односторонняя/двусторонняя/трехсторонняя/многосторонняя (сделка)*).

Особый интерес представляет противопоставление понятий, которые в градуальном ряду занимают не противоположные, а соположенные позиции. Такие сочетания образованы на основе триады, один из ключевых компонентов которой, обозначающий крайнюю степень проявления признака, в тексте закона не выражен, но подразумевается. Как правило, при указании соположенных понятий соблюдается инверсионный порядок: сначала приводится понятие, выражающее максимальную степень проявления признака, затем — понятие, отражающее среднюю степень проявления признака, его «смягченный» вариант. Сравните: ***неисполнение*** *или* ***ненадлежащее исполнение*** *закона* (*исполнение — ненадлежащее исполнение — неисполнение)*; ***лишение*** *или* ***ограничение*** *прав (наделение — ограничение — лишение)*.

Резюмируя, добавим следующее. Рассмотрение антонимии юридических понятий во взаимосвязи с иными лексико-семантическими отношениями (гипонимией, гетеронимией, синонимией и др.) представляется перспективным направлением исследования текстов российских законов. Согласимся с С. Е. Быковой в том, что данные отношения в совокупности связывают юридические понятия в единую «семиотическую терминосистему» [3, с. 15] и выступают равнозначными инструментами моделирования юридического дискурса и стереотипности его интерпретации.

Заслуживает внимания соотношение однокорневых и разнокорневых антонимов, регулятивная, унифицирующая и прагматическая функции, способы образования

*** Отметим, что на отсутствие согласования между компонентами указанного понятия обращалось внимание на этапе законопроектной работы (см. заключение правового управления аппарата Госдумы на проект федерального закона № 717365-7 (первое чтение) [21]). Несмотря на замечание, понятие было сохранено в первоначальном виде.

квазиантонимов, вариативность трансляции антонимичных отношений. Полагаем продуктивным дальнейшее исследование контрадикторной, контрарной и конверсивной дихотомий, преобладания того или иного типа антонимичных отношений в законодательных текстах. Результаты данных исследований могут быть использованы в научно-педагогической, лексикографической, законотворческой и судебной практиках.

1. Денисова А. А. Семантика терминов общей теории права (парадигматический аспект) : автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1992. 18 с.

2. Мятченко И. В. Лексико-семантическая аспектность метаязыка правоведения : автореф. дис. … канд. филол. наук. Краснодар, 2000. 19 с.

3. Быкова С. Е. Тезаурусное моделирование юридической терминологии (на материале французского языка в сопоставлении с русским) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006. 20 с.

4. Уголовный кодекс РФ от 18 дек. 2001 г. № 174-ФЗ (ред. от 4 нояб. 2019 г.) // Рос. газ. 2001. 22 дек.

5. Федеральный закон от 12 июня 2002 г. № 67-ФЗ (ред. от 29 мая 2019 г.) «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан РФ» // Рос. газ. 2002. 15 июня.

6. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 208-ФЗ (ред. от 26 июля 2019 г.) «О консолидированной финансовой отчетности» // Рос. газ. 2010. 30 июля.

7. Гражданский кодекс РФ (ч. III) от 26 нояб. 2001 г. № 146-ФЗ (ред. от 18 марта 2019 г.) // Рос. газ. 2001. 28 нояб.

8. Лаврова Н. А. К вопросу об определении антонимии и о типологической классификации антонимов // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2017. № 7 (779). С. 62–71.

9. Моисеева Е. М. Принципы выделения антонимических оппозиций // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 1–2 (23–24). С. 297–304.

10. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 16 окт. 2019 г.) «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» // Рос. газ. 1998. 5 авг.

11. Гражданский кодекс РФ (ч. I) от 30 янв. 1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 19 июля 2019 г.) // Рос. газ. 1994. 8 дек.

12. Федеральный закон от 29 дек. 1994 г. № 77-ФЗ (ред. от 03 июля 2016 г.) «Об обязательном экземпляре документов» // Рос. газ. 1995. 17 янв.

13. Федеральный закон от 5 марта 1999 г. № 46-ФЗ (ред. от 03 июля 2016 г.) «О защите прав и законных интересов инвесторов на рынке ценных бумаг» // Рос. газ. 1999. 11 марта.

14. Федеральный закон от 29 дек. 2015 г. № 382-ФЗ (ред. от 27 дек. 2018 г.) «Об арбитраже (третейском разбирательстве) в РФ» // Рос. газ. 2015. 31 дек.

15. Федеральный закон от 8 авг. 2001 г. № 129-ФЗ (ред. от 26 нояб. 2019 г.) «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» // Рос. газ. 2001. 10 авг.

16. Трудовой кодекс РФ от 30 дек. 2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 2 дек. 2019 г.) // Рос. газ. 2001. 31 дек.

17. Кириллов В. И., Старченко А. А. Логика. М. : Проспект, 2008. 240 с.

18. Федеральный закон от 26 июля 2019 г. № 195-ФЗ «О проведении эксперимента по квотированию выбросов загрязняющих веществ и внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части снижения загрязнения атмосферного воздуха» // Рос. газ. 2019. 31 июля.

19. Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в РФ» // Рос. газ. 2016. 28 июня.

20. Федеральный закон от 29 дек. 2017 г. № 443-ФЗ (ред. от 15 апр. 2019 г.) «Об организации дорожного движения в РФ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» // Рос. газ. (спец. вып.). 2017. 31 дек.

21. Заключение правового управления аппарата Государственной Думы на проект федерального закона № 717365-7 (первое чтение) // Система обеспечения законодательной деятельности : [сайт]. URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/717365-7 (дата обращения: 22.12.2019).

22. Апресян Ю. Д. Избр. тр. : в 2 т. Т. 1. Лексическая семантика. М. : Вост. лит., 1995. 472 с.

© Батюшкина М. В., 2020

УДК 811.11-112
Науч. спец.: 10.02.20
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-59-63

С. В. Буренкова
S. V. Burenkova

НЕОЛОГИЗМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ТЕМАТИКА, ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ, ПЕРЕВОД

Статья посвящена исследованию неологизмов немецкого языка последних трех десятилетий посредством анализа материалов онлайн-словаря неологизмов. Предпринимается комплексное описание лексических новаций в семантическом, лингвострановедческом, этимологическом, структурном и переводческом аспектах. Выявленные особенности неологизмов позволяют автору сделать выводы относительно взаимосвязи новой лексики и окружающей действительности, языковой специфики неологизмов как переходного класса лексем, а также дать рекомендации по переводу рассматриваемых примеров неологизмов на русский язык.

Ключевые слова: неологизм, изменения в общественной жизни, структурно-семантические особенности, перевод.

GERMAN NEOLOGISMS: TOPICS, LINGUISTIC FEATURES, TRANSLATION

The article is devoted to the study of German neologisms of the last three decades by analysing materials from the online dictionary of neologisms. A comprehensive description of lexical innovations in the semantic, linguistic-cultural, etymological, structural and translation aspects is undertaken. The revealed features of neologisms allow the author to draw conclusions regarding interrelation between the new vocabulary and the surrounding reality, also the linguistic specificity of neologisms as a transitional class of lexemes, as well as to give recommendations on the translation of the considered examples of neologisms into Russian.

Keywords: neologism, changes in public life, structural and semantic features, translation.

Лексика любого национального языка наиболее активно отражает происходящие в обществе изменения, реагирует на появление новых понятий и вещей возникновением новых номинаций. Анализ неологизмов того или иного языка может дополнить комплексную характеристику актуальной общественно-политической ситуации, внести вклад в исследование особенностей определенной сферы жизнедеятельности носителей языка в современный период.

В настоящей статье ставится задача дать общую характеристику новой части лексикона немецкого языка в контексте общественно-политических изменений, а также рассмотреть структурно-семантические особенности отдельных неологизмов и способы их перевода на русский язык. Появление новых слов в одном из языков сопровождается поиском наиболее оптимальных эквивалентов в других языках, адекватного способа перевода на другие языки. Для составления двуязычных словарей и справочников по переводу требуется время, поэтому исследования неологизмов отдельных сфер могут ускорить процесс составления словарей, облегчить работу переводчиков.

Прежде всего необходимо уточнить, что под неологизмом в данной статье, вслед за Д. Гербергом и М. Кинне, понимается «лексическая единица или значение, которые возникают в языковом сообществе в определенный период развития языка, распространяются, принимаются всюду как языковая норма и в данный период развития языка воспринимаются большинством пользователей языка в течение какого-то времени как новые»* (цит. по: [1, S. 112]). С течением времени неологизмы могут перейти в разряд историзмов в связи с исчезновением реалий, наименованием которых они служили, либо войти в активный словарный запас, став общеупотребительными и утратив новизну и свежесть [2, с. 183].

* Здесь и далее перевод наш. — *С. Б.*

Не вдаваясь в полемику относительно статуса неологизмов, отметим все же существующие в неологии проблемы, касающиеся отграничения неологизмов, модных слов, окказионализмов, относительных неологизмов (ср.: okkasionelle Neologismen, vorübergehende, temporäre Neologismen, Modewörter, Okkasionalismen [1]), установления новых значений и их кодификации в словарях (Neubedeutungen), выбора способов образования и перевода неологизмов.

По справедливому замечанию немецкого лингвиста Кристины Ремер, новые слова и выражения являются либо новообразованиями (Neubildungen), либо заимствованиями из других языков (Übernahmen aus anderen Sprachen). «Абсолютно новые словотворчества, образование полностью новых базисных морфем сегодня практически не встречаются» [1, S. 111]. Неологизмы автор делит на три группы: Neolexeme, Neophraseologismen, Neubedeutungen [1, S. 113]. Как следствие, в качестве способов создания неологизмов выступают аффиксации, аббревиации, семантические деривации на основе переносов наименования, идиоматизация, терминологизация и детерминологизация, заимствования [2, с. 183].

Поскольку неологизмы остаются новыми лишь определенный отрезок времени, их исследование в диахроническом и синхроническом аспектах во многом возможно благодаря лексикографическим источникам. Полезной в этом отношении является изданная в 2015 г. в Институте немецкого языка брошюра «Neologismen», представляющая собой избранную библиографию и документирующая литературные источники по исследуемой проблематике в виде тематической классификации: общие библиографии и библиографии по проблемам неологии как части лингвистики; словари неологизмов; литература по специальным проблемам неологизмов; литература, посвященная изучению форм языковых инноваций (словотворчество, заимствования, неометафоры, неофразеологизмы и пр.); вопросы перевода неологизмов; дидактические аспекты и пр. [3].

Проводить подробный анализ новых слов немецкого языка удобнее всего по материалам словаря неологизмов (Neologismenwörterbuch), созданного учеными Института немецкого языка (нем. Institut für Deutsche Sprache, IDS) на словарной платформе OWID online (das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch) [4]. По сравнению с другими однотипными словарями принципиальными преимуществами словаря неологизмов платформы OWID являются: охват трех десятилетий (90-er — 90-е, Nuller — «нулевые», Zehner — «десятые»), наличие нескольких «входов», актуальность материала, быстрота обработки запроса, что позволяет высвободить время для комплексного описания механизмов обновления словарного состава немецкого языка в самых разных аспектах. Данный словарь лексических инноваций, имеющий в своей основе тщательно проработанную теоретическую концепцию [5], содержит «более чем 2100 подробно описанных новых слов, новых фразеологизмов, а также новых значений устоявшихся слов, которые вошли в общеупотребительную часть лексикона немецкого литературного языка с 1991 года и до сегодняшнего дня» [4].

Электронный формат издания предусматривает множество вариантов работы, начиная с хронологического представления неологизмов 90-х, «нулевых» и «десятых», их тематической классификации, заканчивая опцией расширенного поиска ключевых слов по имеющимся у них общим параметрам: тип неологизма, появление и происхождение, словообразование, грамматические, стилистические и другие свойства. Не менее интересной для исследователей языка является возможность стать «соавтором» данного лексикографического проекта, предложив неологизм для проверки и потенциального включения в словник.

Изучение тематического распределения неологизмов немецкого языка последних десятилетий во временном и количественном аспектах позволяет констатировать количественное преобладание новых номинаций в 90-е гг. в таких сферах, как:

– общество (Gesellschaft: 77 неологизмов в 90-е гг. против 57 — в «нулевые» и 40 — в «десятые»);

– компьютер/интернет/технологии (Computer/Internet/Technologie: 143 неологизма в 90-е гг. против 76 — в «нулевые» и 47 — в «десятые»);

– экономика (Wirtschaft: 60 неологизмов в 90-е гг. против 19 — в «нулевые» и 12 — в «десятые»);

– медиа (Medien: 93 неологизма в 90-е гг. против 31 — в «нулевые» и 8 — в «десятые»).

Отчетливо наблюдается увеличение в «нулевые» годы числа неологизмов понятийной сферы «демографические изменения» (Demographischer Wandel: 3 неологизма в 90-е гг. против 23 — в «нулевые»), сменившееся уменьшением числа неологизмов в «десятые»: до 2 зафиксированных словарем.

Реформы образования вызвали к жизни серию неологизмов в 90-е и «нулевые» годы (42 и 48 соответственно), в пользу данного наблюдения свидетельствует уменьшение количества неологизмов данной сферы в «десятые» годы.

Социальные вопросы были актуальнее всего в «нулевые» годы (23 неологизма против 11 — в 90-е и 3 — в «десятые»).

Отмечается рост числа новых номинаций в сфере компьютерного мошенничества ((Computer) Kriminalität: 29 неологизмов в «нулевые» против 15 и 9 — в 90-е и «десятые» соответственно).

Стабильно не теряют актуальности темы питания, здоровья, спорта, охраны окружающей среды, хотя в «десятые», по сравнению с предыдущими периодами, количество неологизмов данных сфер уменьшается.

Возможно, факт уменьшения числа неологизмов в «десятые» годы во всех сферах (увеличения не отмечено ни в одной из сфер) обусловлен тем, что не все неологизмы могли быть зафиксированы в словаре в силу недавнего завершения данного временного отрезка. Номинации предыдущих временных периодов существуют более продолжительное время, успели устояться и вполне осознанно употребляются носителями языка, хотя и осознаются ими как новые. Количественные характеристики неологизмов понятийных сфер согласно словарю (ср.: Stichwörter in Sachgruppen [6]) представлены в таблице:

Количество неологизмов, зафиксированных Словарем неологизмов платформы OWID по понятийным сферам словаря

Сфера жизнедеятельности (понятийная сфера)	90-е гг.	«Нулевые» годы	«Десятые» годы
Arbeitswelt/Bildung	42	48	12
Gesellschaft	77	57	40
Soziales	11	23	3
Demographischer Wandel	3	23	2
Politik	55	40	19
Wirtschaft/Handel	60	19	12
Banken/Finanzwesen	30	13	3
Umweltschutz/Energie	21	19	8
Computer/Internet/ Technologie	143	76	47
Tätigkeit mit Bezug auf Computer/Internet	24	20	7
(Computer) Kriminalität	15	29	9
Telekommunikation	27	13	1
Medien	93	31	8
Verkehr/Auto	26	20	12
Ernährung	30	38	26
Gesundheit/Körperkultur	45	58	18
Sport	77	40	17
Mode	29	31	9
Freizeit/Unterhaltung	50	47	14
Expressive Benennungen	45	39	2

Едва ли в научной статье допустимы подобные сравнения, но словарь неологизмов, построенный по понятийному принципу с соблюдением хронологии появления новых слов, напоминает альбом с семейными фотографиями, листая который, вспоминаешь события минувших дней. Так, в сфере образования «нулевых» запечатлены реалии Болонской реформы: *Bachelor, Bologna, Bologna-Prozess, Bolognareform, Master*. А среди неологизмов сферы транспорта 90-х и «нулевых» появляются обозначения таких новаций, как *Seitenairbag, Tagfahrlicht, Carsharing, E-Scooter, Navi* и др.

Рассмотрим подробнее неологизмы сферы «общество» (Gesellschaft). Насколько можно судить по данным словаря, «пик» новаций в этой области приходится на «нулевые» годы; именно «нулевыми» датированы лексемы: *anonyme Geburt, Babyfenster, Babykorb, Latte-macchiato-Mutter, On-off-Beziehung, Scheinvaterschaft, prokrastinieren, Aufschieberitis, verpartnern, Verpartnerung, Regenbogenfamilie, Homoehe,Transgender, gendern, Migrationshintergrund, Willkommenskultur, Nikab, Hidschab, Burkini* и др.

Насколько можно судить по представленным в данной части словаря неологизмам, лексические новации появлялись в первые годы XXI г. в тесной связи с такими проблемами немецкого общества, как миграция, заключение брака, половая идентификация и равноправие полов, отношение к обязанностям.

Известно, что достаточно острой для немецкого общества является проблема миграции. Политика дружелюбного открытого общества, расколовшая Германию на два противоборствующих лагеря, была мерой реагирования на негативное влияние демографического кризиса на рынок труда. Понятие *Willkommenskultur*, возникшее в середине первого десятилетия XXI в., обозначает желательную практику при приеме иммигрантов, особенно со стороны государства и его органов власти, создание культуры «добро пожаловать» — дискурса благожелательного отношения государства к иммигрантам, нацеленного на их интеграцию, иными словами, это способствующее интеграции толерантное отношение властей к иностранным специалистам, беженцам, лицам с миграционным прошлым.

Приемлемым вариантом перевода данного композита-неологизма можно считать описательно-разъяснительный перевод в виде примечания переводчика. Типичными левыми кооккуррентами (частотными «соседями» лексической единицы, выявленными на основе корпусов текстов) данного существительного выступают прилагательные *neu, echt, notwendig*, неопределенный артикль *eine*. Существительное чаще всего используется в коллокациях с глаголами *brauchen, entwickeln, fördern, schaffen, vermissen, haben,* ср.: *eine neue Willkommenskultur; eine echte Willkommenskultur; eine Willkommenskultur in Deutschland brauchen; die Willkommenskultur fördern; eine neue Willkommenskultur entwickeln; eine Willkommenskultur für Zuwanderer schaffen; von einer Willkommenskultur sprechen*. Следует подчеркнуть, что данная лексема вошла в перечень слов года, представленный в 2014 г. Обществом немецкого языка в Висбадене [4].

Упомянутое выше словосочетание «миграционное прошлое» — *Migrationshintergrund* — также входит в перечень неологизмов «нулевых» и представляет собой политически корректный термин (эвфемизм) для обозначения выходцев из других стран, имеющих немецкое гражданство, немецкий паспорт. Данный эвфемизм должен был, с одной стороны, заменить лексему *Ausländer*, дифференцировать иностранцев и немецких граждан, а с другой стороны, сохранить разделение между гражданами немецкого и иностранного происхождения. Последнее обстоятельство вызывает критику. Самым частотным левым кооккуррентом данного композита является предлог *mit*, который позволяет употреблять этот неологизм с существительными — обозначениями лица: *Kind, Frau, Mensch* и т. д., ср.: *Kinder mit Migrationshintergrund; Jugendliche mit Migrationshintergrund; Frauen mit Migrationshintergrund; Deutsche mit Migrationshintergrund; Menschen mit türkischem Migrationshintergrund; Menschen mit arabischem Migrationshintergrund; Menschen mit russischem Migrationshintergrund* [4]. Оптимальным переводческим решением следовало бы считать словосочетание *миграционное прошлое* либо *с миграционными корнями*, обозначение *миграционный фон* представляется менее информативным.

Небезынтересно, что в «десятые» годы в лексикон новых слов вошла разговорная номинация *Biodeutscher*, образованная по аналогии с лексемами (существительными и прилагательными) с приставкой *Bio-, bio-*, указывающей на связь с природой, естественность, натуральность продуктов, отсутствие в них искусственных добавок. *Biodeutscher* используется как в шутливом, так и негативном смыслах, ср.: *(k)ein Biodeutscher sein; Biodeutsche unter sich; Biodeutsche und Deutsche mit Migrationshintergrund; den Biodeutschen gegenüber benachteiligt sein* [4]. В качестве эквивалента едва ли можно использовать обозначение *бионемец*, хотя аналогия с биопродуктами возникает и в сознании носителей русского языка, тем не менее словосочетания *натуральный немец*, *настоящий немец* более предпочтительны, поскольку понятны, не требуют развернутых комментариев и стилистически также не вполне нейтральны, как и исходная лексема.

Неологизмами «нулевых» стали, кроме прочего, обозначения артефактов, вошедших в немецкую повседневную жизнь вместе с мусульманскими мигрантами: заимствованное из английского языка слово *Burkini (der)*, которое передается на русский язык при помощи транслитерации и с дополнительным уточнением — *мусульманский купальник, купальник для мусульманок/мусульманских девушек*; лексемы арабского происхождения — когипонимы *Hidschab/Hijab (der), Nikab/Niqab (der/die)*, обозначающие разновидности одежды. Дифференциация данных обозначений, равно как и обозначаемых ими предметов гардероба, не является целью настоящей работы, поэтому отметим лишь вариативный характер их структурных особенностей: вариантное произношение, написание, колебания в использовании артикля и образовании форм множественного числа (*Hidschab/Hidschabs*). Перевод данных наименований не вызывает трудностей, осуществляется посредством транслитерации и не требует дополнительного комментария.

Возможно, по причине своего узкопрофессионального, терминологического использования в словник словаря не вошли аббревиатуры *DaZ* (Deutsch als Zweitsprache) и *DaM* (Deutsch als Muttersprache). Толковый словарь Дуден фиксирует лишь первую из них, а также давно известный акроним *DaF* (Deutsch als Fremdsprache) [7]. В качестве комментария для начинающих переводчиков необходимо указать на возможность переводческих ошибок, поскольку *DaZ* можно перевести *немецкий как второй язык* и ошибочно соотнести со вторым иностранным языком как предметом школьной или вузовской программы, в то время как эта номинация используется для обозначения ситуации изучения немецкого языка в немецкоговорящей стране для повседневного использования и касается прежде всего мигрантов. Акроним

DaM появился недавно в качестве альтернативы DaF и DaZ и обозначает изучение немецкого языка как родного (обратим особое внимание: именно *родного*, а не *матерного*, как иногда ошибочно переводят, опираясь на значение слова Mutter) с самого рождения в немецкоговорящей семье. Таким образом, оба акронима могут рассматриваться как случаи «ложных друзей переводчика».

Достаточно большое количество неологизмов связано с формами совместной жизни людей, отличающимися от устоявшихся представлений о семье: *Homoehe, **On-off-Beziehung, Regenbogenfamilie, Ehe für alle*** (Neuphraseologismus, Lehnübersetzung aus dem Französischen)*, **Freundschaft plus*** (Neuphraseologismus, deutscher Titeleiner US-amerikanischer Romantikkomödie) и др. Они свидетельствуют о появлении в немецком обществе новых семейных форм, отражают пересмотр традиционных семейных отношений. Данный пласт неологизмов был описан в статье, посвященной динамике концепта «семья» [8], поэтому ограничимся лишь некоторыми дополнениями.

Как известно, после решения Федерального Конституционного суда Германии, позволяющего указывать в свидетельстве о рождении, наряду с мужским или женским, так называемый третий, или вариативный, пол [9], правительство этой страны узаконило «интерсексуальный» пол, чтобы помочь людям, которые не могут определить свою половую принадлежность. Сайты вакансий указывают в объявлениях, помимо мужского и женского, иной пол, сайты научных конференций предусматривают возможность указать при регистрации на мероприятие один из трех полов. При этом чаще всего используется лексема латинского происхождения *divers* (сокращенно — *d*) в своем новом — третьем — значении: *intersexuell; nicht eindeutig weiblich oder männlich ausgeprägte Geschlechtsmerkmale aufweisend*, снабженная в словаре пометой «Amtssprache» — официальный язык [4], реже — ее синоним *inter*, хотя дополнительного значения у данной приставки латинского происхождения (*inter-, **Inter-***) в толковом словаре не обнаружено [7]. Раньше лексема *divers* использовалась лишь в значении «разный, различный», о чем свидетельствуют толковые словари более раннего года издания, ср.: [10]. Заметим, что и упомянутая президентом РФ номинация *Elternteil* («родитель»)** не обладает какой-либо гендерной маркированностью, является существительным мужского рода (лексема *Eltern, **die*** имеет только форму множественного числа) и давно используется в немецком языке для обозначения одного из родителей, к примеру, в тексте на проездном билете, который дает право на проезд детям с одним из родителей — *mit **einem** Elternteil*. Конечно, легализованному в Германии с 1 января 2020 г. третьему полу нет понятийного эквивалента в русском языке, однако переводческое соответствие неологизмам *divers/**inter*** найти несложно: *иной, другой*.

Гораздо сложнее обстоит дело с переводом глагола *gendern* (*die Prinzipien des Gender-Mainstreamings anwenden* — применять принцип равноправия женщин и мужчин, использовать гендерно-нейтральный официальный язык), ср.: *gegenderte Texte; die gegenderte Sprache; ein gegendertes Gesetz; alles korrekt gegendert; ein Stelleninserat nicht genügend gendern* [4]. Глагол был образован путем конверсии от заимствованного из английского языка существительного *Gender, **das***, meist ohne Artikel. Оба слова произносятся на английский манер (['dʒɛndɐn], ['dʒɛndɐ]), но ассимилируются к морфологической системе немецкого языка: *ich **gendere, du genderst… er hat gegendert; des Genders, die Gender/Genders,*** meist im Singular [4].

Если соблюдать принцип равноправия полов, то обозначения лиц должны отвечать этому принципу и в устной, и в письменной речи, что подразумевает использование короткой паузы при говорении и *гендергэпа* (*Gendergap, **der***) или *гендерной звездочки* (*Genderstar, **der***) при письме (соответствующие неологизмы английского происхождения имеются в словнике словаря). Гендерная звездочка получила значительное распространение в Германии и Австрии, в частности в университетской среде, ср.: *Studentinnen **und Studenten*** (полная форма), *Student**innen, liebe*r Mitarbeiter*in, liebe Kolleg**innen*** (гендерная звездочка), гендерно ориентированные номинации типа *Studierende, **Radfahrende*** и т. д. Многие немецкие лингвисты выступают против «гендерного безобразия» (*Gender-**Unfug***), которое, помимо прочего, делает тексты нечитаемыми [11]. Очевидно, что в переводческой практике следует придерживаться норм языка, на который осуществляется перевод, интересные примеры в этой связи приводит журналист «Медузы» Дмитрий Карцев, см.: [12].

Таким образом, анализ неологизмов, сгруппированных в словаре Neologismenwörterbuch словарной платформы OWID по тематическому и хронологическому принципам, позволяет увидеть некоторые особенности общественного развития страны изучаемого языка, происходящие в ней социально-политические изменения. Кроме того, изучение неологизмов в очередной раз подтверждает подвижность и открытость лексического состава, в наибольшей степени отражающего изменения в различных сферах человеческой жизни. Количественная характеристика неологизмов немецкого языка последних трех десятилетий по тематическим группам, представленным в словаре, свидетельствует об актуальности житейских проблем в таких сферах, как демография, в частности миграция, образование, политика, общество, питание, охрана окружающей среды. Особое внимание уделяется в немецком обществе вопросам миграции, пола, семьи, брака, воспитания детей, что демонстрирует большое количество неологизмов соответствующей тематики, а лингвострановедческий анализ неолексем раскрывает неоднозначное отношение носителей языка к данным проблемам.

Системно-структурный анализ неологизмов обнаруживает некоторую фонологическую, морфо-синтаксическую специфику отдельных лексем, заключающуюся в сохранении исконного произношения и отчасти написания, в вариативности образования грамматического рода и форм множественного числа, наличии типичных коллокаций и узуальных кооккуррентов. Достаточно большое количество неологизмов образовано одним из самых продуктивных способов немецкого словообразования — словосложением — и пред-

** Имеется в виду следующее замечание В. В. Путина: «Пока я президент у нас не будет родителей один и два — у нас будут папа и мама» (см., например: Интерфакс, 2020. 13 февр. URL: https://www.interfax.ru/russia/695240).

ставляет собой композиты. Среди рассмотренных примеров неологизмов заимствования были замечены из английского и арабского языков, в то время как давние заимствования из латыни приобретают новые значения (Neubedeutungen).

Указанные особенности требуют поиска адекватных способов перевода, начиная от транслитерации и заканчивая описательно-разъяснительным комментарием. Всякий раз переводчику необходимо придерживаться переводческих норм, а также принимать во внимание особенности языка перевода.

1. Römer Ch. Der deutsche Wortschatz. Tübingen : Narr, 2019. 234 S.

2. Емельянова О. Н. Неологизмы // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А. П. Сковородникова. М. : Флинта, 2005. С. 183–184.

3. Innerwinkler S. Neologismen. Heidelberg : Universitätsverlag Winter, 2015. 72 S.

4. Neologismenwörterbuch // OWID. URL: https://www.owid.de/docs/neo/start.jsp (дата обращения: 09.03.2020).

5. Konzeption Neologismenwörterbuch // OWID. URL: https://www.owid.de/wb/neo/konzept/Konzept02.html (дата обращения: 09.03.2020).

6. Stichwörter in Sachgruppen // OWID. URL: https://www.owid.de/docs/neo/gruppen.jsp (дата обращения: 09.03.2020).

7. Duden online. URL: http://www.duden.de (дата обращения: 09.03.2020).

8. Буренкова С. В. Исследование динамики немецкого концепта Familie // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). С. 56–59.

9. Bundesverfassungsgericht für drittes Geschlecht im Geburtenregister // Zeit online. URL: http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-11/bundesverfassungsgericht-fuer-drittes-geschlecht-im-geburtenregister (дата обращения: 09.03.2020).

10. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 4. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 2001. 1892 S.

11. Offener Brief: Absage an “Gender-Wildwuchs” // KURIER. URL: https://kurier.at/politik/inland/offener-brief-deutliche-absage-ans-gendern/74.865.264 (дата обращения: 09.03.2020).

12. Карцев Д. «Обучающие» вместо «учителей», «избирающая персона» вместо «избирателя». В Ганновере внедряют гендерно-нейтральный язык — мы перевели на русский // Meduza : новости. URL: https://meduza.io/feature/2019/01/23/obuchayuschiy-vmesto-uchitelya-izbirayuschaya-persona-vmesto-izbiratelya-v-gannovere-vnedryayut-genderno-neytralnyy-yazyk-my-pereveli-na-russkiy (дата обращения: 09.03.2020).

© Буренкова С. В., 2020

УДК 811
Науч. спец.: 10.02.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-63-67

Д. С. Васильева
D. S. Vasileva

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНО-ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОМ ФОРМАТЕ ТОК-ШОУ

В статье рассматриваются особенности представления аксиологических значений в ток-шоу «Андрей Малахов. Прямой эфир»: жесткая закрепленность оценок того или иного типа за разными участниками передачи, сбалансированное чередование негативных и позитивных оценочных смыслов, амбивалентность итоговых оценок, эмоционально-экспрессивный характер оценочных высказываний. Показано, что данные особенности обусловлены специфической чертой формата ток-шоу — жестким сценарием, который направлен на удержание внимания зрителей, поддержание высокого градуса конфликта, имитацию естественной коммуникации.

Ключевые слова: ценности, оценки, ток-шоу, «Андрей Малахов. Прямой эфир», сценарий, псевдокоммуникация, конфликт.

FEATURES OF PRESENTING VALUE-EVALUATIVE MEANINGS IN THE ENTERTAINMENT FORMAT OF TALK SHOWS

The article discusses the features of the presentation of axiological meanings in the talk show “Andrey Malakhov. Pryamoy Efir”: tough fixation of evaluations of one or another type for different participants of the program, balanced alternation of negative and positive evaluative meanings, ambivalence of final evaluations, emotionally-expressive nature of evaluative statements. It is shown that these features are due to a specific feature of the talk show format — a tough script that is aimed at keeping the attention of the audience, maintaining a high degree of conflict, simulating natural communication.

Keywords: values, evaluations, talk show, “Andrey Malakhov. Pryamoy Efir”, script, pseudo-communication, conflict.

Ценностно-оценочная квалификация явлений, событий, людей и их поступков сформирована в сознании каждого индивида под влиянием принятых социуме представлений о тех или иных характеристиках окружающей действительности. Аксиологические представления объективируются в процессе социальной активности человека — субъекта и объекта оценки.

Философ Г. П. Хорина считает, что Россия живет в аксиологической неопределенности, которую демонстрирует современная социальная практика. С одной стороны,

сохраняются ценности старые, традиционные; с другой — в сознание людей проникают новые, как правило либеральные, многие из которых при этом не воспринимаются большей частью населения [1]. По мнению Е. В. Поликарповой, массмедиа уже давно вошли в психосоциальную среду обитания человечества, претендуют на роль мощного фактора формирования мировоззрения личности и ценностной ориентации общества, лидируют в области идеологического воздействия, транслируют культурные достижения и активно влияют на формирование культурных ценностей. Исследователь акцентирует внимание на том, что эти процессы зачастую остаются бесконтрольными и малоизученными [2].

Эксплуатация разного рода ценностей и оценок, в том числе морально-этических, характерна для развлекательного медиадискурса. Данный сегмент СМИ — один из инструментов влияния на мнение аудитории. Особенно ярко это влияние наблюдается в жанре ток-шоу, что делает актуальным обращение к нему с целью исследования особенностей выражения ценностных значений.

Исследование, результаты которого представлены в статье, выполнено в рамках дискурсивной парадигмы, позволяющей, в частности, представить особенности жанра сквозь призму его ценностно-оценочных ориентаций и, напротив, увидеть обусловленность средств и способов выражения оценочных значений канонами жанра. Отметим, что теория оценки занимает важное место в отечественном языкознании (сошлемся на труды Н. Д. Арутюновой [3], Е. М. Вольф [4] и др.); исследование телевизионного развлекательного дискурса через со- и противопоставление его жанров — одно из динамично развивающихся лингвистических направлений.

Одно из самых популярных массовых ток-шоу на российском телевидении — «Андрей Малахов. Прямой эфир». Передачи транслируются каждый будний вечер по телеканалу «Россия-1» с 2017 г. В передаче присутствует несколько героев, конфликт между которыми обсуждается. Субъекты оценки — эксперты в студии; приглашенные гости, знакомые с героями, которых они обвиняют или защищают; зрительный зал; ведущий (Андрей Малахов), модерирующий обсуждение. Структура субъектов оценки в точности соответствуют выделенным П. В. Гуленко и Ю. И. Долговой элементам ток-шоу: 1) харизматичный ведущий; 2) приглашенные собеседники (эксперты); 3) публика в студии; 4) зрители у экранов телевизоров [5]. Стоит только сделать оговорку, что оценка зрителей остается «за кадром».

В результате обзора тем выпусков и аннотаций к ним на официальной странице ток-шоу за первое полугодие 2018 г. (107 выпусков) нами выявлена типичная сюжетная схема — «X бросил Y-а» (15 % от общего числа выпусков). Материалом для статьи стала передача, вышедшая в эфир 12 января 2018 г. под названием «Звезда в шоке! Сергей Зверев женился!» [6]. В ней представлен один из вариантов указанного сюжета, который в речи модератора формулируется как вопрос: *Почему звездный отец отрекся от единственного сына и вычеркнул из своей жизни?* Обращает на себя внимание прецедентный текст *звезда в шоке*, отсылающий массового зрителя к личности стилиста Сергея Зверева, ставшего заочным героем передачи (так как в студии его не было). Второй герой и участник конфликта — его приемный сын, Сергей Зверев-младший. Позицию сына разделила его новая жена Юлия — третий герой выпуска. Суть конфликта между героями заключалась в том, что Сергей Зверев-младший женился без ведома отца во второй раз, на бывшей коллеге. На протяжении 55 минут экранного времени зритель следит за обсуждением ситуации. В процессе обмена мнениями участники дают оценку героям и их поступкам.

Фактором, влияющим на организацию в материале ценностно-оценочных смыслов, является жесткий сценарий. Г. В. Кузнецов, который одним из первых в России обратился к изучению ток-шоу, назвал сценарий этого формата «железным» [7]. Исследуемая передача не является исключением: она соответствует всем требованиям к подобным программам как композиционно (состоит из постоянных структурных элементов), так и содержательно.

Четко просматривается развитие сюжета. Во вступительной части Андрей Малахов вводит зрителей в курс повествования: *На днях состоялась свадьба Сергея Зверева-младшего. Это уже второе бракосочетание 24-летнего парня. Оба торжества звездный отец Зверев-старший проигнорировал.* Это своеобразная аннотация, которая повторяется на протяжении всей программы после рекламы. После приветственного слова зрителям демонстрируется видео, иллюстрирующее суть проблемы. Ведущий использует метод интервью: ведет диалог с героиней и с героем, затем переходит к экспертам, приглашает гостей, имеющих заранее известную позицию.

Следование строгому сценарию демонстрирует ***распределение ролей***.

Андрей Малахов как модератор обсуждения представляет нейтральную точку зрения. Зачастую его реплики имеют вопросительную форму: *Малахов: А у вас тоже второй брак? — Юлия: Нет. У Сережи второй. — Малахов: У вас есть родители? — Юлия: Да, конечно*. Вопросы инициируют обсуждение. Герои, Сергей Зверев-младший и его спутница, отстаивают свою позицию, которая заключается в том, что они зарабатывают на жизнь сами, любят друг друга, не хотят публичности и не против поддерживать отношения с отцом героя: *Малахов: Юль, а вы как объясните, почему ваших родителей не было, Сергея не было? — Юлия: Ну, во-первых, мы просто хотели свадьбу для себя, вот. Вдвоем просто расписаться.*

Эксперты выступают в качестве критиков, имеющих право на оценку: *Эксперт (Дмитрий Сорока): ...потом мы удивляемся, почему ребенок не приспособлен к жизни, и говорим, что он не может обеспечивать семью, не может зарабатывать деньги*; *Эксперт (автор тренингов): Вы знаете, это ужасно. И самое ужасное в этой ситуации то, что они на самом деле могут быть счастливы...*

Гости высказывают оценки, зависящие от того, «с чьей они стороны». Рустам Солнцев, друг молодой семьи, защищает этот брак: (о свадьбе) *В этом была какая-то, знаете, доверительная атмосфера. Мы втроем очень хорошо провели время. Я песню даже ребятам спел, они танцевали. Красавчики*. Лера Тувина, знакомая Сергея Зверева-старшего, осуждает Зверева-младшего: *...Ты гулял, ты*

прогуливал, ты от военкомата прячешься, к папе постоянно приходят домой военные, приходят приставы, потому что куча кредитов он понабрал и ему дают, потому что у него отец — Сергей Зверев.

Последовательность реплик участников передачи (без ведущего и главных героев) четко отражает ***чередование противоположных позиций*** в структуре ток-шоу. Приведем в качестве примера начальный фрагмент передачи:

Гость, Рустам Солнцев, ЗА пару.

Эксперт, имя неизвестно, ПРОТИВ пары.

Эксперт, Дмитрий Сорока, психолог, ЗА пару.

Эксперт, Алексей Леденев, ПРОТИВ пары.

Гость, Лера Тувина, ПРОТИВ пары, ЗА отца.

Эксперт, Дмитрий Сорока, ПРОТИВ отца.

Гость, Сабина Матвеева, администратор отеля, ПРОТИВ пары.

Гость, Роман Смирнов, топ-стилист, ЗА пару.

Гость, Лера Тувина, ЗА отца.

Гость, Отар, ЗА пару.

Видео, Галина Кочеткова, ЗА сына.

Гость, Катя, подруга Сергея, ПРОТИВ пары, ЗА отца.

Гость, Рустам Солнцев, ЗА сына.

Подобное чередование обвинения и защиты, выдерживаемое на протяжении всей передачи, создает напряженность, придает разговору конфликтную тональность. Наряду с выраженными оценками противоположного знака, сталкиваются имплицитные оценочные суждения:

Малахов: Скажи мне, а ты знала, что Сергей был женат… (в контексте скорее отрицательно-оценочная характеристика героя). *— Юлия: Да, он не скрывал этого* (положительная оценка, акцентируется честность молодого мужа). *— Малахов: И как ты отнеслась вот? — Юлия: Спокойно. Просто там ничего такого не было настолько серьезного* (отрицательная оценка прежних отношений). *Эксперт: Юля, а как вы поняли, что у вас более серьезно, чем было тогда? Почему вы решили, что у вас более серьезно?* (на поверхности оценочно-нейтральное высказывание, уточняющий вопрос). *— Юлия: Во-первых, мы друг другу признаемся в любви. В первом браке этого не было. Вот* (подкрепление точки зрения доводом, оформленным как рациональное суждение). *— Эксперт: Это не показатель совсем* (общий вывод эксперта — негативный).

Противостояние позиций обнаруживается не только в пределах диалога, но и в границах одной реплики: *Малахов: Что движет гламурным папой? Желание защитить сына или банальная отцовская ревность?*; *Юлия Шестакова, подруга Сергея: Я хочу просто понять, она реально любит человека или она просто хотела пиара всем этим.* Подобные конструкции поддерживают паритетность мнений, что пересекается со следующей особенностью аксиологического пространства ток-шоу.

Выверенный баланс точек зрения имеет результатом ***амбивалентность результирующих оценок***. Передача как будто бы завершается репликой ведущего, наставлением-напутствием Сергею Звереву-младшему: Андрей Малахов советует ему наладить отношения с отцом и для этого измениться. Такой финал показал бы одностороннюю правоту Сергея Зверева-старшего, однако этого не случается. Под занавес следует фраза героини о своем избраннике: *Но он уже изменился!* Героиня остается при своем мнении, а заявленные социальные проблемы (отцы и дети, причины конфликтов, гиперопека старших и инфантильность молодых и т. д.) остаются нерешенными.

Важно не выяснение истины, а эмоциональный фон обсуждения, ***конфликт***, о котором уже говорилось в связи с композицией передачи. Как считают исследователи, развитие конфликта в ток-шоу отличается от этого процесса в естественной коммуникации. В. Е. Ершова отмечает, что он может зародиться (предконфликтная ситуация) и сразу завершиться; может быстро последовать кульминация, после которой не наступит спад, и т. д. [8, с. 16–18].

В анализируемой передаче не зафиксированы агрессивные формы конфликта, в том числе переход от обсуждаемой проблемы к выяснению отношений между участниками. В то же время представляют интерес способы повышения «градуса эмоций» со стороны ведущего, эмоционально-оценочные смыслы, сопровождающие запрос информации в его репликах. Формулируя вопрос, ведущий прямо не выражает оценку, но она, тем не менее, присутствует: *Малахов — Юлии: Даже если мы подумаем, что нет ребенка… А вот вы считаете, Сергею Звереву хотелось, чтобы его сын женился и в руках у невесты был букет* ***искусственных цветов****?*; *Малахов: Понятно. Сергей, а ты как друг детства…* ***Тебе обидно, что тебя не позвали на свадьбу?***

Поддерживая определенный уровень конфликтности, ведущий предлагает провокационные вопросы сразу после нейтральных или реплик в защиту героев: *Юлия: Да, у меня все в первый раз. — Малахов: Все в первый раз. И сейчас мы увидим первый танец жениха и невесты. И, конечно, главный вопрос, который волнует всех: почему папу-то вы не позвали?; Малахов: Ну а ты почему не рассказываешь девушкам; вы знаете, кто мой папа? — Зверев-младший: Ну зачем? Ну это, как сказать, проверка, тест, может, такой. — Малахов: То есть, если Юля выдержала скромную свадьбу, если Юля живет вместе с тобой на съемной квартире, то это всего лишь тест-драйв?*

Отмечается, что в последнее время глобальным коммуникативным намерением ведущего развлекательных ток-шоу становится дискредитация гостей студии. Такое поведение ведущего обусловлено необходимостью обострения проблемной ситуации и, как следствие, привлечения внимания зрителей. Нельзя сказать, что в анализируемой передаче дискредитация кого-либо из героев является доминирующей стратегией ведущего, но отдельные черты подобного речевого поведения присутствуют. В репликах Андрея Малахова о героях передачи встречаются весьма экспрессивные формы оценочных клише, отбираются синонимы с семантикой интенсивности: *отрекся, вычеркнул из жизни, проигнорировал, избиваешь* и т. д.: *Малахов — о Сергее Звереве-младшем: А скажи, пожалуйста, а ты не боишься, что, Юль, все-таки у Сережи была история с первым браком, которая тоже закончилась здесь, на ток-шоу, когда Маша призналась, что ты* (обращается к Сергею) *ее избиваешь; Малахов — о Юлии: Здесь Сергей Зверев-старший также переживает, что молодая девушка, он сказал, взяла фамилию, как я понимаю, Зверева.*

Теперь она Зверева, теперь она на экранах, *и теперь она* ***будет таскать его сына,*** *как он когда-то вовлекал в свой бизнес; Малахов — о Сергее Звереве-старшем: А вот вопрос. Действительно, Алеш, как ты считаешь, что Сергей дал своему сыну во взрослую жизнь,* ***кроме фамилии, красивых причесок и общеобразовательного уровня в школе?***

«Железный» сценарий приводит к тому, что в передаче проявляются черты ***псевдокоммуникации***, имитации диалога.

С одной стороны, дискуссия сходна с естественной. Во-первых, участники исходят из общих ценностей, которые к тому же проецируются на зрителя, сталкивавшегося с подобной проблемой. (Эта особенность ток-шоу отмечена исследователями [9, с. 117] и отражена в нашем материале: *Эксперт (Дмитрий Сорока): …к сожалению, это проблема не только звездных родителей, но и просто родителей.*) Во-вторых, зачастую она ведется в формате «вопрос — ответ», что, казалось бы, иллюстрирует естественную коммуникацию: *Роман Смирнов, топ-стилист: Откуда Вы знаете? — Лера Тувина: Я знаю, это все на моих глазах происходит.*

Однако при более внимательном рассмотрении обнаруживаются признаки инсценированного дискурса.

Ослаблена когезия. Ответ может быть не связан с поставленным вопросом: *Малахов: Какие отношения были у Сергея-младшего с папой? — Людмила Прокошина: Это было, когда мы были намного взрослее. В тот момент они вроде как не общались, или не так часто это было.* Задаются вопросы, в том числе конкретному человеку, ответить на которые адресату не дают возможности: *Юлия Шестакова: Юля, ты мне сказала, что вы расписались. У меня вопрос: зачем ты обманула меня?*

Остаются невыясненными некоторые обстоятельства, что обязательно было бы сделано в естественном разговоре. Зрители так и не узнали, есть ли у Юлии ребенок, хотя эта тема поднимается на протяжении всей передачи и становится предметом споров: *Малахов: Но Сергей знает, что есть ребенок, да? — Лера Тувина: Ну Сергею донесли, что есть ребенок, что он не слишком здоров... — Эксперт (Наталья Морозова, семейный психотерапевт): Один раз вы сказали — нет ребенка, и тут что, секрет Полишинеля? Все-таки он есть или нет? — Зверев-младший: Был бы ребенок, я бы даже такого взял. Любого. — Юлия: Детей нет. Это просто слухи.* Активно, но безрезультатно обсуждается и другая информация фактического характера: обеспечивает ли отец семью сына, общается ли сын с отцом.

Не поддается адекватной интерпретации смена эмоционально-оценочного посыла некоторых участников передачи: *Юлия Шестакова, подруга Сергея: Андрей, я сюда пришла, чтобы, во-первых,* ***поздравить Сережу с Юлей, потому что я искренне желаю им счастья****, вот, я очень люблю Сережу и желаю, чтобы он был счастлив, потому что Сережа очень искренний, душевный человек… У меня просто есть несколько вопросов к Юле. Я хочу задать провокационный вопрос. Я хочу просто понять,* ***она реально любит человека или она просто хотела пиара всем этим.***

О героях, сидящих в студии, говорят в третьем лице: *Малахов: Четырнадцатилетие Сергея Зверева-младшего, он стесняется смотреть…; Юлия Шестакова: Она поменяла свою фамилию в соцсетях на Юлия Зверева еще в конце августа прошлого месяца; Эксперт (автор тренингов): Ну, это же нормально, что ей хочется замуж! И это хорошо; Катя Гусева: ...готов ли Сергей уже тянуть ее ребенка?* (При этом сами молодожены наличие ребенка отрицают.) Ни один из присутствующих в студии героев передачи не возражает Андрею Малахову, «не замечая» провокационных вопросов. Сложно представить, чтобы это происходило в естественной коммуникации.

Псевдокоммуникация создает некую параллельную реальность, в которой не имеет значения выяснение истины и разрешение споров.

Подведем итоги. Б. Б. Сибиданов, говоря о ток-шоу, приходит к заключению, что происшествия и случаи, рассматриваемые в передачах этого формата, выходят далеко за рамки обычных человеческих взаимоотношений. Тем самым создатели вызывают зрительское любопытство. По мнению ученого, это трэш-продукт, который «паразитирует на проблемном содержании, претендующем на значимость и стремящемся к какому-либо серьезному изменению общественного или даже государственного уклада» [10, с. 5]. Проведенный анализ подтверждает этот тезис. Рассмотренная передача «Звезда в шоке! Сергей Зверев женился!» претендует на трансляцию социальной проблемы, имеющей аксиологический статус (причины конфликтов между родителями и взрослыми детьми, инфантильность молодых людей и др.). На протяжении передачи говорится об общечеловеческих ценностях, но выводы по конкретной ситуации не сделаны. Проблемы, заявленные в начале передачи, не решаются.

Жесткий сценарий передачи обусловил продуманное распределение оценочных суждений между разными участниками, сбалансированное чередование смыслов, противоположных по знаку оценки, двойственность и неопределенность итоговых суждений. Эмоционально-экспрессивный характер оценочных высказываний, провокационные вопросы и замечания обеспечили необходимый в ток-шоу уровень конфликтности. Средой функционирования ценностно-оценочных значений явилась псевдокоммуникация, имитирующая естественный разговор и отражающая условную реальность. Отсюда следует, что поиск истины, конструктивное обсуждение, выявление подлинных ценностей — всё это не входит в задачи передачи. Она несет развлекательную функцию, воздействуя на эмоции и инстинкты зрителя.

---

1. Хорина Г. П. Ценности русской культуры в условиях цивилизационного кризиса // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2016. № 6. С. 16–26. URL: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2016/6/Khorina_Values-of-Russian-Culture (дата обращения: 20.12.2019).

2. Поликарпова Е. В. Аксиологические функции масс-медиа в современном обществе // Библиотека «Гумер». URL: http://www.gumer.info/bibliotec_Buks/Polikarp/01.php (дата обращения: 20.12.2019).

3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.

4. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М. : Наука, 1985. 228 с.

5. Гуленко П. В., Долгова Ю. И. Проблемы классификации современных телепередач: сущностные характеристики формата «ток-шоу» // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Литературоведение, журналистика. 2016. № 3. С. 102–110.

6. Звезда в шоке! Сергей Зверев женился // Прямой эфир : [сайт]. URL: https://pryamoj-efir.ru/pryamoj-efir-12-01-2018-zvezda-v-shoke-sergej-zverev-zhenilsya (дата обращения: 20.12.2019).

7. Кузнецов Г. В. Так работают журналисты ТВ. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. 224 с.

8. Ершова В. Е. Стилистические особенности конфликтных текстов ток-шоу // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 365. С. 15–18.

9. Акинфеев С. Н. Развлекательное телевидение: определение, классификация, жанры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2008. № 6. С. 110–124.

10. Сибиданов Б. Б. Две формы отрицания в телевизионном трэш-дискурсе // Учен. зап. Новгород. гос. ун-та. 2019. № 1 (19). С. 1–7.

© Васильева Д. С., 2020

УДК 811
Науч. спец.: 10.02.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-67-71

А. Гриценко
A. Gritsenko

РУССКОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье на примере анализа виртуальной коммуникации в жанре комментария рассматриваются особенности проявления русского коммуникативного сознания личности в условиях виртуального общения. В качестве материала используются комментарии пользователей социальной сети «Инстаграм». Как наиболее релевантные для общения в виртуальной среде выделены такие категории (концепты), как вежливость, эмоциональность, юмор, оценочность, давление, конфликт, «сохранение лица». В ходе исследования выявлены некоторые отличительные особенности коммуникативного поведения и коммуникации в целом в условиях виртуальной среды.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация, коммуникативное сознание, коммуникативная категория, комментарий, конфликт.

RUSSIAN COMMUNICATIVE BEHAVIOUR IN CONDITIONS OF VIRTUAL COMMUNICATION

This article uses the example of virtual communication analysis in the commentary genre to examine the features of the Russian communicative consciousness in virtual and real communication. Comments from users of Instagram are used as a material. Communicative consciousness can be described in terms of different communicative categories. In this paper, such categories (concepts) as politeness, emotionality, humour, evaluation, pressure, conflict, “face-saving” are identified as the most relevant for communication in a virtual environment. The study revealed some distinctive features of communicative behavior and communication in general in a virtual communication environment.

Keywords: virtual communication, communicative consciousness, communicative category, commentary, conflict.

В настоящее время межличностное общение находится в центре исследований разных дисциплин. Природу речевой коммуникации на протяжении долгих лет исследуют с точки зрения психологии, лингвистики, нейролингвистики, социологии, естественных наук. Для языкознания, помимо прочих, актуальны понятия коммуникативного поведения и коммуникативного сознания.

Коммуниканты выбирают то или иное коммуникативное поведение, обусловленное особенностями воспитания человека, местом его рождения и обучения, его принадлежностью к той или иной социальной группе, национальности, личными особенностями (см. об этом: [1]). Коммуникативное поведение стереотипно и в то же время индивидуально, так как стандартные ситуации общения вызывают типичное речевое поведение, с одной стороны, и индивидуальные речевые проявления конкретной личности — с другой. Таким образом, каждой языковой личности свойственно личностное коммуникативное поведение, понимаемое как комплекс норм и традиций общения отдельной личности, которая принадлежит определенному времени, стране, социальной группе, семье и обладает коммуникативным сознанием. Последнее являет собой «устойчивую совокупность мыслительных категорий, отражающих нормы, правила и традиции, обеспечивающие коммуникативное поведение (нации, группы, личности)» [2, с. 51].

С развитием высоких технологий модифицируются способы и формы межличностного взаимодействия. Коммуникация стала возможной не только в реальной среде, но и в виртуальной. Данный факт не может не повлиять на характеристики как коммуникации в целом, так и ее отдельных компонентов. Как самостоятельная сфера вербального взаимодействия, особое коммуникативное пространство, которое одновременно и определяет цели, способ и среду общения, и определяется ими [3, с. 7], рассматривается виртуальное общение. В связи с тем что одним из свойств виртуального события является измененность (статуса личности, статуса свободы, статуса воли) [4, с. 153], при взаимодействии с виртуальными личностями сознание переходит на качественно новую

ступень абстракции, создается иная реальность, компонентами которой являются текст и мультимедиа. Данная реальность, созданная самими пользователями, влияет на речевой образ виртуальных коммуникантов [3, с. 8].

Собственно коммуникативное взаимодействие в интернет-пространстве имеет достаточно много форм, таких как электронная почта, чат, форум (или виртуальная конференция), электронные доски, домашняя страница, различные игры и развлекательные проекты, различных жанров текста: электронные письма, посты, комментарии к публикациям в социальных сетях (Инстаграм, Фейсбук, ВКонтакте и др.).

Русское коммуникативное сознание может быть описано в аспекте различных коммуникативных категорий (концептов) (см. об этом: [2]); в данной статье как наиболее релевантные для общения в виртуальной среде выделены категории давления, конфликта, эмоциональности, оценочности, юмора, вежливости, сохранения лица. Каждая из категорий находит свое выражение в коммуникативных тактиках собеседников, при этом, взаимодействуя в ситуации диалога и полилога, категории столь тесно пересекаются, что практически образуют неразрывное единство. Эта особенность будет видна в последующем анализе эмпирического материала. Кроме названных, значимыми для виртуального общения являются категории грубости (одновременно связанной с категориями оценочности, эмоциональности, конфликта и противопоставленной своему антиподу — вежливости), молчания (представляющего своеобразный вариант коммуникативной реакции) и грамотности (актуальной в связи с графической формой коммуникации). Эти категории в статье будут упомянуты эпизодически. Материалом для анализа послужили тексты жанра «комментарий пользователей» социальной сети «Инстаграм».

Категория **давления** реализуется в стремлении регулировать и модифицировать поведение собеседника. Так, допускается давать советы, о которых не спрашивали, указывать другим, как следует поступить в той или иной ситуации, делать замечания незнакомым, если они нарушают правила речевого этикета, предъявлять претензии, предупреждать о неправильном поведении, требовать соблюдения определенных правил и т. п.; допустимо подключение к разговору или спору незнакомых людей [2, с. 135].

Рассмотрим пример общения в условиях виртуальной среды. Реплики незнакомых друг с другом коммуникантов содержат интенции регулятивного характера, целью которых является модификация поведения. Стимулом к дискуссии послужил видеоролик фрагмента концертного выступления известной музыкальной исполнительницы:

vasilkovaannette Дааа, внешний вид оставляет желать лучшего[*]

guz.voice @vasilkovaannette ваш внешний вид? я согласна, исправьте это

iranogti11 @vasilkovaannette уберите эту аву. Не травмируйте психику людей своим внешним видом🙏лучше вообще удалитесь из всех соц сетей, вместе с вашими фотографиями

Заметим, что вслед за первым коммуникантом, нарушившим общепринятые нормы общения и позволившим себе обсуждать внешний вид человека, другие коммуниканты, стремясь модифицировать его поведение, допускают аналогичные отступления от норм. Регулятивность речевого взаимодействия проявляется в использовании глаголов в повелительном наклонении: *исправьте, уберите, не травмируйте, удалитесь.*

Категория **конфликт** проявляет себя в принципиальной дискуссионности общения. Споры в русском коммуникативном взаимодействии занимают особое место и ведутся по разным вопросам, как частным, так и общим. Согласно национальным стереотипам общения, русского человека легко втянуть в спор, что связано с названной выше категорией давления, готовностью высказать свое мнение по любому вопросу и вступить в дискуссию с незнакомыми людьми. В некоторых случаях, наоборот, вмешательство в дела посторонних людей вообще «предписывается» [2, с. 134].

Рассмотрим пример конфликта в виртуальной среде. Стимулом к дискуссии послужило высказывание, содержащее интенцию неодобрения/оскорбления. Предметом обсуждения является внешний вид:

egrizaeva Не узнаваемая здесь. Какая то неопрятная женщина, в непонятном наряде и грязными волосами...

guz.gang @egrizaeva из грязного и неопрятного здесь только рты злобных и абсолютно невоспитанных комментаторов

umida1612 @guz.gang согласна 👍👍👍👍👍👍👍👍👍

egrizaeva @guz.gang будем честными господа, выглядит она действительно ужастно, как бы вы ей там не поклонялись

guz.gang @egrizaeva выглядит она отлично. Если у вас какие-то комплексы, не переносите их на нее. Только человек с травмами будет доказывать, что кто-то выглядит ужасно. Нормальный же просто пройдет мимо, если ему не понравится чья-то внешность. Никто не давал вам право оскорблять артиста.

sh.anu4169 @egrizaeva завидуй молча👎😭😭*грязная это ты*😡😡😡💩💩💩

Следует заметить, что с помощью одной реплики критического характера первому коммуниканту без труда удалось втянуть в спор трех незнакомых людей, что свидетельствует о том, что в виртуальном общении, как и в коммуникации в реальной среде, вмешательство в дела посторонних, споры, стремление доказать свою точку зрения являются распространенным явлением. Первая реплика-реакция (*guz.gang @egrizaeva)*, помимо интенции опровержения реплики-стимула (*из грязного и неопрятного здесь только рты…)*, содержит интенцию скрытого оскорбления (*рты злобных и абсолютно невоспитанных комментаторов)* и находит поддержку со стороны третьего участника дискуссии (*umida1612 @guz.gang: согласна)*. Однако первый участник настаивает на своей точке зрения (*выглядит она действительно ужастно...)*, но в его высказывании содержится лишь тезис и отсутствует какая-либо аргументация. В то же время несогласие других участников дискуссии с данной позицией аргументируется необъективностью взглядов ввиду эмоциональной привязанности к объекту обсуждения

[*] Орфография и пунктуация первоисточника здесь и далее сохранены.

(*...как бы вы ей там не поклонялись)*. Следующая реплика-реакция (*guz.gang @egrizaeva)* содержит в себе мнение коммуниканта (*выглядит она отлично)*, интенцию возражения (*Если у вас какие-то комплексы...)*, аргументацию своей позиции и выводы (*Только человек с травмами…).* Экстралингвистическая цель общения участника @guz.gang — защита объекта обсуждения.

Еще один коммуникант (*sh.anu4169 @egrizaeva)* в качестве доказательства субъективности точки зрения *@egrizaeva* использует повелительное наклонение *завидуй молча,* что еще раз доказывает высокую степень стремления модифицировать поведение собеседника. Далее следует оценочное высказывание, вербализующее интенцию оскорбления.

В русском коммуникативном поведении особое место занимают наблюдение и оценка споров, составляющие вариант реализации категории **оценочности**. Обсуждение и комментирование результатов дискуссии, оценка поведения ее участников являются распространенной практикой в различных социальных ситуациях. Это связано в первую очередь с таким распространенным речевым жанром в русском общении, как выяснение отношений, который не принят в других культурах или представлен в иных формах, так как эмоциональный спор с предъявлением претензий просто недопустим [2, с. 116].

Рассмотрим пример оценки поведения одного из участников спора в условиях виртуального общения:

umida1612 @egrizaeva Я не устаю поражаться людям... сами из себя ничего не представляют!!! А считают, что имеют права комментировать или оценивать 😡👎💩

Следует заметить, что высказывание содержит две интенции: 1) неодобрения поведения одного из коммуникантов; 2) оценки личности коммуниканта, его достижений (*сами из себя ничего не представляют).* Таким образом, автор данной реплики необоснованно дает оценку абсолютно незнакомому человеку.

Оценочность проявляет себя и в любви к критике, причем критике подвергается всё — от действий родных и знакомых до поведения и работы незнакомых и публичных людей.

Рассмотрим пример высказывания в условиях виртуальной среды, целью которого является критика публичного человека:

i_fleg79 Вроде все есть, деньги, молодость, фигура... но нет главного Харизмы и женственности, поэтому ооочень редкое фото нравится мне у нее. Как то дешево всё смотрится😎

В качестве реплики-стимула выступает невербальное средство — фотография. Высказывание содержит интенцию отрицательной оценки образа публичного человека, а также указывает на отсутствие у этого человека определенных качеств. Следует заметить, что данный комментарий находится на личной странице артиста, что говорит о том, что, скорее всего, он его прочитает. Очевидно, что в условиях реальной среды не принято подходить к артистам и критиковать их физические, моральные и профессиональные качества — в виртуальной же среде такие комментарии являются распространенными.

Все приведенные выше примеры демонстрируют актуальность категории **сохранения лица**. Заметно, что стремления к сохранению лица собеседника в русской коммуникативной практике нет, поэтому многое, что в других культурах считается запретным, в русской коммуникации допустимо.

Рассмотрим следующий пример:

feoktistovvv АТВИЧАЙ

sma221601 @feoktistovvv научись грамотно писать. 😁 *позорник*

Реплика коммуниканта *@feoktistovvv* содержит интенцию раздражения, вербализуется при помощи глагола в повелительном наклонении, которое служат для выражения интенции приказа. Для усиления воздействия на собеседника используются графические средства (прописные буквы).

Реплика-реакция вербализирует интенцию насмешки, цель — попытка пристыдить собеседника, здесь мы видим также повелительное наклонение (*научись*). Общение носит фамильярный характер, используется окказионализм *позорник*, что в ситуации общения в реальной среде считалось бы отступлением от норм.

Для эмоционального фона коммуникации важна **юмористичность**. Юмор считается желательным компонентом не только неформального общения.

Рассмотрим примеры использования юмора в виртуальной среде общения:

1) *anshery1 Да уж, фото в целом огонь, но там где обувь, размер ноги кажется 65 размера*

gagara1987 так такой и есть 👌

vikakalashnikova @gagara1987 67, если без шуток

2) *tatyana__lizunova Катя, что со лбом?!!! И с линией роста волос???*

kativarnava @tatyana__lizunova у меня большой... нет, просто ОГРОМНЫЙ ЛОБ... а в чем проблема??

garifullina396 @tatyana__lizunova у Лизюновых, видимо, лобов нет, потому пугаются, когда видят их

y.kashkovskaya @tatyana__lizunova и снова интриги, скандалы, расследования. Катя Варнава скрывала, что у нее есть лоб. Случайные фото лба слили папарацци и все узнали страшную правду, которую Варнава тщательно скрывала от всех

В данных примерах заметна высокая степень самоиронии, присущая русскому юмору. Реакция на нарушение конвенции вежливости (нетактичные замечания по поводу внешности) проявляется в использовании гиперболы (*65 размер ноги, просто огромный лоб*), а также находит свое проявление в использовании прецедентного текста (*...интриги, скандалы, расследования)* и абсурда *(...скрывала, что у нее есть лоб).*

Для категории **эмоциональности** существенна контролируемость реакции. Коммуникативная реакция русского собеседника на содержание разговора и коммуникативное поведение собеседника отличается низкой контролируемостью. Это выражается в моментальной реакции и смене настроения от доброжелательного и позитивного до негативного. Причины перехода от одного настроения к другому представителям других культур обычно непонятны. «Попытки скрыть эмоциональную реакцию на слова собеседника если и предпринимаются русским собеседником, то обычно

формально — для этого есть даже специальное выражение “сказал с плохо скрываемым раздражением (злостью, ненавистью и т. д.)”» [2, с. 133].

Рассмотрим пример эмоциональной реакции на реплику, вербализующую интенцию совета:

chernysheva206 Ох, Катюша, родить Вам нужно...

soys_iz_tvoih_slez_ @chernysheva206 ох, а вам не нужно навязывать свое мнение

rishafirs @chernysheva206 а еще что ей нужно?)

rodyakovanails @chernysheva206 Вам нужно, Вы и рожайте (хоть до посинения). Зачем лезть со своими "нужно" к чужим людям, которые и без Вас счастливы? Не у всех людей смысл жизни это рожать, уж поверьте))

sg_sierra_golf @chernysheva206 не надо своими советами портить человеку жизнь) сами влюхались в это материнство, еще и других тянете пусть человек живет спокойно

chernysheva206 @_soys_iz_tvoih_slez_ сколько злобы

chernysheva206 @sg_sierra_golf злая вы

orbitalcat @chernysheva206 идите вы рожайте!

chernysheva206 @orbitalcat вот вы овчарки, Катя уймите эту свору!!! Катерина, Вы мне очень симпатичны, но Ваша охрана или свита — это стая хамок!!!

Чтобы заметить скорость смены настроения коммуникантов, следует обратить внимание на первую и последнюю реплики в данной дискуссии. Если первая представляет собой совет, то последняя содержит в себе две интенции: защиты и оскорбления. Все реплики-реакции на первую реплику-совет носят характер открытой неприязни, несмотря на то что совет адресован третьему лицу, не участвующему в дискуссии. Собеседники не только не пытаются скрыть своей эмоциональной реакции, но и, напротив, подчеркивают ее: *...рожайте (хоть до посинения); ...сами влюхались в это материнство...; зачем лезть...; идите вы рожайте!*

В системе русского коммуникативного поведения ситуация спора в реальной среде общения допускает неконтролируемость вербальных и невербальных реакций на протяжении длительного времени; допустимость несдержанности даже вербализуется при помощи стандартных лексических средств и фразеологизмов: «довели», «вывели из себя».

Рассмотрим пример несдержанных вербальных реакций:

esenia_03_02 Кривая

sma221601 @esenia_03_02 это ты про свою извилину в башке😁 зачем всем знать?

elena.sivtsova.by @sma221601 у меня тоже кривая извилина в башке 😊 А у вас прямая???😳

sma221601 @elena.sivtsova.by видимо наоборот 😄

elena.sivtsova.by @sma221601 включите мозг, прочитайте, что сами написали, ОСМЫСЛИТЕ, и больше никогда не допускайте таких компрометирующих вас же промахов ☝

sma221601 @elena.sivtsova.by умный человек никогда бы не написал подобную херню ваш комментарий. Вот и вывод. Так что сиди и осмысливай кто идиот

elena.sivtsova.by @sma221601 назвать разумный и обоснованный довод "херней" может только человек с крайне ограниченными умственными способностями 😇 Медальку тебе за хронический идиотизм 😄

Реплика-стимул представляет собой комментарий к фотографии девушки. Реплика-реакция содержит интенцию оскорбления и неудачную попытку высмеять собеседника, которая свидетельствует о низком уровне интеллекта пишущего. Третий коммуникант, заметив абсурдность высказывания, обратил на это внимание, пошутив, что у него *тоже кривая извилина в башке,* и поинтересовался, какая она у собеседника: *А у вас прямая???* Ответ собеседника, который так и не понял, что извилина не может быть ровной (*видимо наоборот),* вызвал сильную эмоциональную реакцию, о чем свидетельствует использование повелительного наклонения и написание целого слова заглавными буквами. Следующая реплика содержит интенцию оскорбления умственных способностей собеседника, а далее уже эта реплика подвергается критике.

Анонимность и неперсонифицированность общения в виртуальной реальности приводят к тому, что собеседниками становятся представители разных социальных страт. В реальной среде их коммуникативное взаимодействие маловероятно.

Конвенция **вежливости** в русской коммуникации предполагает, что на похвалу или комплимент в свой адрес в русском коммуникативном пространстве принято реагировать скромно или слабо-негативно, умаляя свои достижения и положительные качества, а во многих случаях даже оправдываясь или отрицая их: *Мне просто повезло; Вы преувеличиваете; Это Ваша заслуга, а не моя.* Отрицание объективной основы комплимента считается этикетной нормой русского общения при ответе на похвалу.

Рассмотрим пример реакции на комплимент в условиях виртуального общения:

karyutina @grishabeng Ого👌 Отлично поешь😊

grishabeng @karyutina мы ведь все понимаем, что это самые удачные куски?)

Реплика-стимул — реакция на публикацию в сети «Инстаграм», представляющую собой несколько видеофрагментов выступления артиста. Она содержит интенцию похвалы. Реплика-реакция свидетельствует о том, что собеседник придерживается конвенции вежливости. Это проявляется в принижении своих профессиональных навыков (утверждение автора, что представленные видеофрагменты содержат *самые удачные куски* выступления).

Резюмируем. Виртуальная коммуникация отражает основные когнитивные и поведенческие модели, присущие человеку определенной эпохи и национальности. Отличительными особенностями виртуальной коммуникации являются: неограниченное количество участников, их статусное равноправие, особые цели общения (самовыражение), снятие временных и пространственных ограничений, неограниченность в выборе языковых средств. Рассмотренный нами жанр комментария по типу взаимодействия и получателя сообщения может быть обозначен как индивидуально-коллективный, так как пользователи чаще всего либо не обозначают прямого получателя их сообщения, либо, обращаясь к конкретному лицу, получают ответные реакции от других пользователей. Данную модель поведения в комментариях к публикациям в социальных сетях можно считать типичной и рассматривать как один из жанров виртуальной коммуникации.

1. Васильева Т. В., Ускова О. А. Особенности виртуального профессионального общения: стилевое пространство профессиональных социолектов // Филологические науки. 2016. № 5. С. 13–21.

2. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. 5-е изд., стер. М. : Флинта, 2016, 166 с.

3. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : автореф. дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 23 с.

4. Носов Н. А. Виртуальная реальность // Вопр. философии. 1999. № 10. С. 152–164.

© Гриценко А., 2020

УДК 81'42
Науч. спец.: 10.02.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-71-74

М. С. Малецкая, Е. С. Грищева
M. S. Maletskaya, E. S. Grishcheva

ПРАГМАТИКА ЗАГОЛОВКОВ В НОВОСТНЫХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ПРОГРАММАХ (на примере каналов НТВ И ТВЦ)

В статье рассматриваются прагматические особенности заголовков, используемых в сюжетах программ новостей каналов НТВ и ТВЦ. Описано лексико-семантическое наполнение заголовка, функционирование в структуре заголовка прецедентных единиц, в том числе афоризмов, паремий, трансформированных фразеологических единиц, изобразительно-выразительных средств, указаны функциональные особенности ТВ-заголовков.

Ключевые слова: язык СМИ, заголовок, ТВ-заголовок, телевизионный сюжет, прагматика, прецедентный текст, новости, новостные программы.

PRAGMATICS OF HEADLINES ON TELEVISION NEWS PROGRAMS (Based on NTV and TVC Channels)

The article considers the pragmatic aspects of the headlines used in the news programs on NTV and TVC channels. It describes lexical and semantic content of the headlines, the functioning of different precedent units in the structure of the headline, such as aphorisms, paremias, transformed phraseological units, visual means. It also identifies functional features of TV headlines.

Keywords: media language, headline, TV headline, TV spot, pragmatics, precedent text, news, news programs.

Как известно, значительное воздействие на человека, его поведение, мировоззрение, способ мышления оказывают средства массовой информации (СМИ), и особая роль в этом процессе отводится новостным программам телевидения.

В настоящее время, несмотря на уже сформировавшую специализированную область исследования языка СМИ — медиалингвистику, язык телевидения остается недостаточно изученным, особенно это касается заголовка как относительно нового явления в структуре телевизионного дискурса, а также в ряде случаев и заголовочного комплекса, применяемого в новостных программах. Если языку газеты посвящено значительное количество исследований (упомянем работы Е. А. Земской, В. Г. Костомарова, Г. Я. Солганика, Э. А. Лазаревой, Ю. Н. Караулова, Г. Е. Слышкина и др.), то языковые особенности заголовка на телевидении практически не изучены. В настоящее время отсутствует единый подход к определению понятия «заголовок», исследованию заголовочного комплекса на телевидении, описанию специфики заголовков в новостных программах, фиксируется различная терминология для номинации одних и тех же явлений, что свидетельствует о необходимости специального исследования заголовка на телевидении. Иными словами, можно утверждать, что специфика заголовка, заголовочного комплекса, его структуры и функциональных особенностей в телевизионных программах остаются для отечественной лингвистики и журналистики практически неизученными.

Цель настоящей публикации — представить средства реализации прагматики телевизионных новостных заголовков на материале программ каналов НТВ и ТВЦ. Эти федеральные каналы занимают лидирующие позиции по объему общественно-политического вещания в России, освещая ее духовную, интеллектуальную, социальную, научную, политическую и финансово-экономическую жизнь.

В 70-е гг. прошлого века, когда еще не было видеозаписи и программы шли, как говорят телевизионщики, «живьем» в прямом эфире, на каждый сюжет был подготовлен так называемый титр-заголовок. Кроме того, каждая программа, как и сейчас, обязательно анонсировалась, заглавием обозначались наиболее важные темы. В телевизионной журналистике такая репрезентация сюжетов называется «шпигель». В 90-е гг. заголовок в новостях практически прекратили использовать по ряду причин: перешли на видеозапись, титры перестали выполнять свою роль перебивок между сюжетами, новости монтировались одна за другой «встык», без заголовков и отбивок. В XXI в. заголовок вернулся в программы новостей: вначале на ТВЦ, затем на НТВ. Сегодня заголовок вновь «король эфира»; вслед за московскими коллегами заголовок активно начали использовать и в региональных новостях.

Современное телевидение охватывает огромную аудиторию. Сегодня оно, перейдя на «цифру», получило новые технические средства воздействия на зрителя. Именно телевидение — самый оперативный и чуткий ретранслятор

различных новаций, в том числе и языковых. Телевидение прочно занимает свое место, фиксируя изменения, происходящие в мире, и не уступает Интернет-ресурсам по оперативности и возможности воздействия на зрителя.

Как было сказано выше, публикации, посвященные заголовкам в телевизионных программах, немногочисленны и разрозненны. Так, исследуются собственно названия телепередач как имена собственные [1]; осуществляются сравнительные исследования на базе разноязычных медиадискурсов [2; 3] и т. п. Нас же в большей степени интересует традиция выявления прагматического потенциала заголовков в телевизионных СМИ (см., например: [4]).

Под заголовочным комплексом мы, вслед за Э. А. Лазаревой, будем понимать «подсистему внутри текстовой системы, состоящую из элементов, находящихся вне текста» [5, с. 158]. Таким образом, заголовочный комплекс может включать в себя непосредственно заголовок, тематическую секцию, лид, анонс и т. д.

Так, на НТВ и ТВЦ используется представление выпуска зрителю при помощи анонса (шпигеля). Перед выпуском в ряде случаев следуют определенные рубрики, например:

Сенсация дня:

*«**В результате ДТП в Кении погибли 19 человек».** В Кении 19 человек погибли в ДТП. Оно произошло, когда водитель автобуса решил выполнить обгон легкового автомобиля, но не справился с управлением и столкнулся с грузовиком, двигавшимся во встречном направлении, передает ТАСС* (ТВЦ, «События»,13 окт. 2019 г.).

***«Удар по школе»**. Жертвами ракетного обстрела в Сирии стали более 80 мирных жителей* (НТВ, «Сегодня», 2 нояб. 2019 г.).

Главное событие:

***«Совбез ООН 8 марта проведет закрытую встречу по Сирии»**. Совет безопасности ООН 8 марта проведет закрытую встречу по Сирии с участием спецпосланника генсека международной организации Стаффана де Мистуры. Он доложит членам совбеза о ходе переговоров в Женеве* (ТВЦ, «События», 1 марта 2017 г.).

***«Испытали».** КНДР запустила 4 ракеты в сторону Японского моря* (НТВ, «Сегодня», 6 июля 2019 г.).

Главная тема:

***«Россияне на снегоходах провалились под лед на Шпицбергене»**. Снегоходы с девятью россиянами провалились под лед на Шпицбергене. Вылетевшие на место происшествия спасательные вертолеты подняли из воды шесть человек. В настоящий момент проверяется информация об обнаружении еще троих россиян. По предварительным данным, их состояние не вызывает опасений* (ТВЦ, «События», 27 дек. 2019 г.).

***«Неравный бой»**. Украинские силовики обстреляли детский сад в ДНР* (НТВ, «Сегодня», 11 апр. 2019 г.).

Самое важное заявление:

***«Путин допустил обнуление президентских сроков».** Но при условии одобрения данного пункта Конституционным судом Российской Федерации. Президент подчеркнул, что этот пункт не должен противоречить Основному Закону РФ — Конституции* (ТВЦ, «События», 10 марта 2020 г.).

«Коронавирус: почему выздоравливает Китай, а Европа заболевает» (НТВ, «Сегодня», 9 марта 2020 г.).

Если применяется телевизионный заголовочный комплекс, то он состоит из короткого заголовка, подзаголовка, рубрики. В новостных программах наиболее важные новости размещают в начале выпуска, сюжеты большого объема — в средней части, новости культуры и спорта завершают программу: ***«Красивый футбол»**. На футбольное поле выходит женский «Зенит»* (НТВ, «Сегодня», 10 марта 2020 г.).

Содержание телевизионных информационных сюжетов в программах анализируемых каналов очень многообразно: политика, промышленность, сельское хозяйство, наука, культура, спорт, театр, кино — все это многообразие соседствует в новостных выпусках. Каждый выпуск программы должен включать в себя максимум из данного списка тем. Каждая из этих тем имеет свои строевые лексемы, в том числе и в заголовке.

Тематическая всеобщность новостных заметок определяет широчайший диапазон словоупотребления, но информационные материалы адресованы широкому кругу зрителей, поэтому главный критерий отбора в них языковых средств — их общеупотребительность, общедоступность.

Для новостных сюжетов НТВ характерно употребление разговорной лексики, что свойственно текстам, рассчитанным на зрителя — «простого человека*»: «Красавчик!» В соцсетях высмеяли бюст Криштиану Роналду, установленный в аэропорту Майдеры* (НТВ, «Сегодня», 30 мая 2019 г.); *«Дочирикалась». Чешского дипломата отозвали с поста из-за «твиттов» его жены* (НТВ, «Сегодня», 1 апр. 2019 г.). Использование подобной лексики в заголовках придает речи оттенок непринужденности, неофициальности. Часто такая лексика носит оценочный характер: *«Всегда было стыдновато». Стриптизеру Тарзану — 50 лет* (НТВ, «Сегодня», 8 марта 2020 г.); *На Украине сироту затравили за песню «Смуглянка»* (ТВЦ, «События», 11 марта 2020 г.). Встречаются в заголовках и лексемы-жаргонизмы: *Отжать «кровные»* (НТВ, «Сегодня», 9 марта 2020 г.).

В телевизионных заголовках рассматриваемых программ используется и иноязычная лексика, что актуально для современной телевизионной журналистики: *«**NYT** получила Пулитцеровскую премию за публикации о Путине». Американская газета **New York Times** получила Пулитцеровскую премию в области международной журналистики за публикации о Владимире Путине. Об этом сообщается на сайте премии* (ТВЦ, «События», 10 июня 2019 г.); ***«Little Big** представит на “Евровидении” новый трек с “бразильским оттенком”»* (НТВ, «Сегодня», 2 марта 2020 г.).

В современной телевизионной коммуникации, как и в любом виде медиадискурса, частотны заголовки, включающие прецедентные феномены, которые несут в себе культурные, исторические, этнические и научные знания о мире. Известно, что в языке современного телевидения «прецедентный заголовок» принято классифицировать по источникам цитирования. Это высказывания общественных деятелей, образцы классической литературы, крылатые фразы, пословицы, а также названия песен, кинофильмов и отрывки из них, например:

«Хождение по мукам». *В Орловской области многодетная семья несколько лет пытается получить положенное по закону жилье* (НТВ, «Сегодня», 18 октября 2019 г.). В данном заголовке используется афоризм, однако сама новость не имеет прямых ассоциативных связей с ним, кроме темы жилья. В этом случае прецедентный текст повышает выразительность заголовка, наполняет его новыми смысловыми оттенками.

«Эх, раз, еще раз»*. С мыса Канаверал запустили ракету, первая ступень которой уже побывала в космосе* (НТВ, «Сегодня», 31 марта 2019 г.). В данном заголовке имеется цитата — строка известной народной песни.

«Звенит июльская вьюга»*. Погода продолжает испытывать на прочность российские регионы* (НТВ, «Сегодня», 5 июля 2019 г.). Заголовок отсылает к прецедентному тексту — песне «Звенит январская вьюга» из к/ф «Иван Васильевич меняет профессию».

В телевизионных заголовках, как и в заголовках печатных СМИ, частотно использование паремий, в том числе подвергшихся различным трансформациям: *«Что* ***посмеешь****, то и пожнешь»* (ТВЦ, «События», 12 нояб. 2019 г.); афоризмов: *«Власти все возрасты покорны»* (НТВ, «Сегодня», 15 дек. 2019 г.). Подобного рода явления тоже можно отнести к прецедентным. Восприятие таких заголовков опирается на имеющиеся у зрителей пресуппозитивные знания: заголовки, включающие известные суждения, легче воспринимаются.

Фразеологизмы, в том числе подвергшиеся трансформациям, традиционно частотны и в телевизионных заголовках: *«Чтоб* ***ноги моей*** *в России* ***не было****». Актер Панин переезжает за границу* (НТВ, «Сегодня», 4 марта 2020 г.); *«Блогерша* ***закрутила роман*** *с пасынком и лишилась опеки над детьми»* (НТВ, «Сегодня», 27 февраля 2020 г.).

Прагматика телевизионных новостных заголовков формируется и за счет включения в них традиционных изобразительно-выразительных средств (тропов и стилистических фигур):

«Мы этот период пройдем достойно». Путин о ***«пляшущих»*** *ценах на нефть* (НТВ, «Сегодня», 10 марта 2020 г.); «***Стальные*** *бабушки». Пенсионерки на байках бороздят российские просторы* (НТВ, «Сегодня», 7 марта 2020 г.) — метафорические эпитеты;

«Молодой муж Бабкиной ***круглый год дарит ей цветы и подарки»*** (НТВ, «Сегодня», 7 марта 2020 г.) — гипербола;

«Коронавирус ***добрался*** *до Турции»* (НТВ, «Сегодня», 11 марта 2020 г.) — метафора;

«Дело ***"перуанского шамана"*** *слушают в Мособлсуде»* (ТВЦ, «События», 11 марта 2020 г.) — о травнике и целителе Даниэле Диасе-Струкове; *«К краже денег у россиян подключились* ***"белые кролики"»*** (ТВЦ, «События», 10 марта 2020 г.) (мошенники) — перифразы;

«Коронавирус: почему выздоравливает ***Китай****, а* ***Европа*** *заболевает»* (НТВ, «Сегодня», 9 марта 2020 г.) — метонимия;

«Еда впрок, самолетики и соцсети». *Как питерские студенты подготовились к коронавирусной изоляции* (НТВ, «Сегодня», 5 марта 2020 г.); ***«Небо, кокосы и парады».*** *Самые необычные подарки к 8 Марта* (НТВ, «Сегодня», 8 марта 2020 г.) — зевгма;

«В охваченной коронавирусом Италии умер первый медик» (ТВЦ, «События», 11 марта 2020 г.); *«Предсказавший кризис 2008 года экономист предупредил о новой катастрофе»* (НТВ, «Сегодня», 12 марта 2020 г.) — инверсия;

«Утром — лифты, вечером — деньги *за капремонт»* (ТВЦ, «События», 31 июля 2019 г.) — антитеза и аллюзия.

Если рассматривать функциональные особенности телевизионных новостных заголовков, то можно отметить, что заголовок телесюжета чаще всего реализует номинативную, информативную и прагматическую функции. Можно говорить о том, что прагматическая функция, безусловно, является лидирующей. Она служит основной задаче заголовка — привлечь внимание зрителя с тем, чтобы побудить его посмотреть весь сюжет. Важность заголовка может быть отмечена не только на первом уровне восприятия текста, когда реципиент определяется в своих последующих действиях (исходя из содержания заголовка), но и на втором этапе, когда заголовок помогает контролировать понимание произведения, и на третьем, где заголовок может послужить своеобразным ключом ко всему произведению, помогая читателю запомнить суть текста и в дальнейшем найти его, ориентируясь на информацию в заголовке [5, с. 159–161].

Номинативная функция реализуется в случае, если заголовок выступает в качестве знака текста, он обозначает его, дает понять, о чем будет сюжет телевизионных новостей: ***«Неравный бой»****. Украинские силовики обстреляли детский сад в ДНР* (НТВ, «Сегодня», 11 мая 2019 г.); ***«Свернули инициативу»****. Дональд Трамп отозвал из Конгресса свой законопроект о реформе здравоохранения* (НТВ, «Сегодня», 25 октября 2019 г.); ***«Стрельба в Германии»****. Восемь человек погибли, пятеро тяжело ранены в результате стрельбы в немецком городе Ханау. Злоумышленник открыл огонь в двух кальянных, которые располагались в разных районах* (ТВЦ, «События», 20 февр. 2020 г.).

Информативная функция представлена, если заголовок помогает понять основной тезис, выдвигаемый журналистом. После просмотра такого заголовка сюжета телезрители должны понять, какая проблема будет затронута: *«Огонь Олимпиады 2020 зажгут без зрителей»* (ТВЦ, «События», 9 марта 2020 г.); *«Италия обогнала Китай по смертности от коронавируса»* (ТВЦ, «События», 10 марта 2020 г.); *«Врач предупредил об опасности мытья рук»* (НТВ, «Сегодня», 11 марта 2020 г.).

При реализации прагматической функции на первый план выходит эмоционально-оценочный компонент: *«Заместитель постпреда России в ООН* ***отчитал*** *коллегу из Британии»* (НТВ, «Сегодня», 13 апр. 2019 г.); *«Глава ФБР: Россия —* ***самая крупная угроза на Земле****». По словам директора ФБР, Россия представляет самую большую угрозу для всех стран на Земле. При этом директор ФБР отказался говорить о ходе данного расследования до его завершения* (ТВЦ, «События», 3 мая 2019 г.).

Таким образом, прагматика телевизионного новостного заголовка формируется за счет традиционных средств языка: лексики, в том числе стилистически маркированной, использования изобразительно-выразительных средств, явления прецедентности; она связана также с функциональной спецификой заголовка.

1. Сулейман М. М. Место названий телепередач в системе имен собственных // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 6 (110). С. 125–129.

2. Сулейман М. М. Названия российских и британских телепередач в ономасиологическом аспекте // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 6 (129). С. 108–114.

3. Дудникова М. С. Номинативная парадигма англоязычного телевизионного дискурса: на материале названий развлекательных телепередач Британии и США : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011. 20 с.

4. Бертякова А. Н. Заголовок в процессе восприятия содержания текстов СМИ (на примере заголовков телевизионных передач) // Век информации. Медиа в современном мире. Петербургские чтения : материалы 56-го Междунар. форума (13–14 апреля 2017 г.) : в 2 т. СПб. : Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций, 2017. Т. 2. С. 175–176.

5. Лазарева Э. А. Заголовочный комплекс текста — средство организации и оптимизации восприятия // Изв. Урал. гос. ун-та. 2006. № 40. С. 158–166.

© Малецкая М. С., Грищева Е. С., 2020

УДК 811.161.1-112+801.8
Науч. спец.: 10.02.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-74-77

Т. П. Рогожникова, М. В. Хоменко
T. P. Rogozhnikova, M. V. Khomenko

ЖАНР ПРИЖИЗНЕННОГО ЧУДА В РУССКОЙ АГИОГРАФИИ: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассказ о прижизненном чуде в составе жития рассматривается как самостоятельный жанр. Выявлены методологически значимые коммуникативно-прагматические параметры, позволяющие охарактеризовать жанровую специфику. Материалом для исследования послужили лучшие образцы древнерусской агиографии.

Ключевые слова: агиография, жанр, прижизненное чудо, коммуникативно-прагматические параметры.

GENRE OF A LIFETIME MIRACLE IN RUSSIAN HAGIOGRAPHY: A COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ASPECT

In the article, the story of a lifetime miracle as part of hagiographic texts is considered as an independent genre. Methodologically significant communicative-pragmatic parameters are revealed, which enable to characterize genre specificity. The material for the study was the best examples of Old Russian hagiography.

Keywords: hagiography, genre, lifetime miracle, communicative-pragmatic parameters.

Рассказ о прижизненном чуде как самостоятельная текстовая единица в составе жития до сих пор не был подробно рассмотрен филологами-медиевистами в жанровом и языковом аспектах, а если и удостаивался внимания, то только в связи с рассказом о чуде посмертном. При этом важно отметить, что рассказы о чудесах прижизненных обладают бо́льшим разнообразием сюжета, нежели о посмертных, и в некоторых случаях обнаруживают высокую степень сюжетно-смысловой организации. Эти наблюдения позволяют предположить, что рассказ о прижизненном чуде можно и следует рассматривать как самостоятельное жанровое образование.

Объектом настоящего исследования является рассказ о прижизненном чуде (далее также — чудо) в составе древнерусской и старорусской агиографии, предметом — жанровые особенности повествований данного типа. В рамках статьи исследовательское внимание целесообразно сосредоточить на коммуникативно-прагматических параметрах как отправном моменте в более глобальном исследовании жанровой специфики этого повествования.

В работах по древнерусской агиографии отмечается, что в Древней Руси литературное чудо считалось самостоятельным жанром, поскольку жанры выделялись не только на основании литературных признаков, но и тематически, т. е. в зависимости от предмета или явления, о котором шла речь в произведении [1, с. 321]. Чудо могло выступать и как самостоятельный текст: оно функционировало как в составе других произведений, так и отдельно от них [2, с. 19]. Агиографическому чуду посвящено специальное исследование литературоведа И. В. Стародумова, предложившего тематическую классификацию, основанную на мотивах. При этом внимание ученого акцентируется лишь на посмертных чудесах русских святых [3]. Среди лингвистических исследований житий, в которых в той или иной степени затрагивается роль чуда в агиографическом тексте, следует выделить работы И. В. Грековой [4], В. П. Завальникова [5], Е. Г. Дмитриевой [6], Н. А. Стародубцевой [7].

Здесь важно отметить, что выявление специфики исследуемого жанра осложняется отсутствием четкой методологии исследования. Системы коммуникативно-прагматических параметров, разработанные в современном жанроведении [8; 9; 10], приходится признать малопродуктивными для нашего исследования по ряду причин. Во-первых, жанр жития является разновидностью церковно-религиозного стиля, что уже определяет его коммуникативно-прагматическую специфику на фоне других функциональных стилей [11]. Во-вторых, модели описания жанра в современной генристике ориентированы на произведения живой и письменной речи в синхронии, мы же рассматриваем исторические произведения

письменной речи, особенности которых заданы историко-культурным контекстом эпохи. Так, жанры постоянно видоизменялись в составе больших, сборного характера памятников, при этом «памятник не являлся замкнуто цельным, неизменным текстом» [12, с. 12]. Житие — это крупный повествовательный жанр, в который входят другие, более мелкие жанры: молитва, проповедь, похвальное слово, рассказ о чуде и т. д. Д. С. Лихачев определяет житие и подобные ему вторичные жанры как «ансамблевые» [13, с. 119–120].

В качестве исследовательского инструментария в рамках нашей работы выделяются 8 параметров, или конститутивных признаков, которые выстраиваются в жанровую модель рассказа о прижизненном чуде. Наличие тех или иных элементов в жанровой модели зависит от темы чудесного рассказа, которая определяется по основному компоненту модели — чудесному событию. Именно оно в совокупности с объектом, субъектом и проблемной ситуацией образует основу чудесного рассказа. В целом жанровая модель может включать в себя 8 элементов: «объект», «субъект», «проблемная ситуация», «чудесное событие», «коммуникативные условия», «коммуникативная цель», «средство» и «свидетель чуда». Особую жанровую значимость имеет коммуникация внутри рассказа о прижизненном чуде, поэтому «коммуникативные условия» и «цели» рассматриваются в связи с общением героев рассказа. Стоит оговориться, что под коммуникацией мы понимаем не общение участников ситуации друг с другом, т. е. поочередный обмен репликами, а обращение одного из участников к другому с определенным намерением, именно такое понимание коммуникации диктует сам материал.

Основная функция чуда в чудесных рассказах — помощь нуждающемуся. Типичные (но далеко не все) рассказы о прижизненном чуде строятся по следующей схеме: нуждающийся, т. е. объект, оказывается в некоторой проблемной ситуации и обращается за помощью к субъекту, которым может выступать святой или небожители (Бог, Богородица, ангелы). Обращение объекта к субъекту может облекаться в различные речевые жанры, но по своей сути всегда является просьбой. Цель этой просьбы — побудить субъекта к действиям, которые повлекут за собой разрешение проблемной ситуации. Если объект достоин избавления от тягот, то субъект предпринимает необходимые действия, после чего совершается чудо, которое является разрешением проблемной ситуации. Объектом чуда могут выступать люди (миряне, иноки, святой), вещества и предметы, пространства и стихии. Если объект является неодушевленным или одушевленным, но недееспособным, вместо него к субъекту обращается посредник.

В некоторых рассказах о прижизненном чуде после обращения объекта за помощью субъект сразу же производит побуждаемое действие, и совершается чудо: *...старѣць пекущимъ, шьдъ,* ***съповѣда блаженууму Феодосию*** *пакости нечистыихъ бѣсовъ. То же сь уповая, яко възятъ власть на нихъ отъ Бога,* ***въставъ*** *вечеръ и* ***иде въ храмъ*** *тъ, и затворивъ двьри о себе, ту же* ***пребысть въ немь до утрьняя, молитвы творя*** (ЖтФП. Л. 38в)*. Однако в других рассказах о прижизненных чудесах субъект вступает в беседу с объектом и уже после этого совершает (или не совершает) побуждаемое действие (если объект недостоин избавления от тягот): *«Молю ти ся, отьче, яко отселѣ не могу пребывати въ келии множьства ради живущихъ бѣсовъ въ ней». Тъгда же* ***блаженый, прекрестивы и, таче глагола ему****: «Иди и буди въ келии своей, и отселѣ не имуть ти никое яже пакости створити лукавии бѣси, не бо видѣти ихъ имаши»* (ЖтФП. Л. 44в); *Павелъ именемъ, моляше святаго о человѣцѣ нѣкоем, глаголя, яко: «Болѣзнь люту имат, но помолися о нем, яко да болѣзнь премѣнится».* ***Святый*** *же не токмо* ***не послуша*** *того Павла, но паче* ***не повелѣ оному человѣку болящему ни в манастырь принестися.*** *<…> И приходить къ святому, и възвѣщаеть о человѣцѣ, вкупѣ же и молит его, да помолится о нем.* ***Преподобный же отвѣща****: «Вѣруй ми, чадо, яко та болѣзнь не от прилучая прииде ему, но заеже прелюбодѣйствова сиа стражеть. Но аще обѣщается престати от грѣха, вѣрую Богови и Пречистѣй Его Матери, яко исцѣлѣеть»* (ЖтКБ. Л. 66 об. — 67 об.)**.

В связи с этим целесообразно различать коммуникацию открывающую и ответную: открывающая коммуникация исходит от инициатора общения (отметим, что инициатором коммуникации может быть как объект, так и субъект), а ответная коммуникация следует за открывающей и исходит от ее адресата. Адресантом ответной коммуникации может быть только субъект. Ответная коммуникация находится в одном ряду с побуждаемым действием, т. е. открывающая коммуникация может вызвать ответную коммуникацию, а может побудить адресата к действию — осуществлению того, о чем просится (исцеление недужного, исполнение просимого, обрамление иконы и т. п.) (подробнее о межличностной коммуникации см.: [14; 15]).

В ряде текстов после обращения объекта к субъекту просьба первого не удовлетворяется и чуда не происходит, поэтому объект обращается во второй раз и появляется вторая открывающая коммуникация. Так может повторяться несколько раз. Каждая открывающая коммуникация начинает новый коммуникативный акт. Коммуникативный акт включает в себя открывающую и, при наличии, ответную коммуникации. Побуждаемое действие происходит уже за рамками коммуникативного акта. Если в одном рассказе несколько коммуникативных актов, их участники могут оставаться теми же или изменяться: *Обидимый же припаде къ святому, скрѣбя и плачя,* ***моля его, дабы како помоглъ ему*** (первый акт: сирота — святой)*. Милостивый же имѣа утѣшение всегда въ скрѣбѣх, заступая нищих и помогая убогымъ, призываеть насильствующаго и потязавъ,* ***запрѣти ему, глаголя****: «Аще есть Богъ судья праведным и грѣшным...» И* ***много наказавъ его, глаголя: убогому цѣну вдати и прочее, рече, не насилуй сиротам****. Он же съ страхомъ* ***обѣщася вдати цѣну*** *и к сему* ***исправляти свои нравъ и благое житие*** (второй акт: святой — обидчик)*; и тако прииде в дом свой* (ЖтСР. Л. 105 об. — 106)***.

* ЖтФП — Житие Феодосия Печерского // Государственный исторический музей. Синод. собр. № 1063/4. Л. 26а–67в. XI в.

** ЖтКБ — Житие Кирилла Белозерского // Российская национальная библиотека. Погод. 732. Л. 1–100 об. XVI в.

*** ЖтСР — Житие Сергия Радонежского // Российская национальная библиотека. F. I. 306. Л. 74–123 об. XVI в.

В приведенном фрагменте к святому обращается сирота и жалуется на человека, который отнял у него свиную тушу, после этого святой призывает к себе виновника и наставляет о необходимости оплаты сироте, виновник обещает исправиться. В этом рассказе два коммуникативных акта: в первом открывающая коммуникация исходит от сироты, ответной коммуникации святого нет; во втором акте святой открывает общение, но ответ обидчика не является коммуникацией (отвечая святому, он не намеревается побудить собеседника к действию). Так в рамках одного рассказа роли участников коммуникации могут изменяться. Если в тексте есть ответная коммуникация, скорее всего, в нем несколько коммуникативных актов.

По своей природе коммуникация в чудесном рассказе может быть вербальной и невербальной. Вербальная коммуникация характерна для большинства рассказов о прижизненных чудесах, в них объект обращается к субъекту (или наоборот) в словесной форме. Вербальная коммуникация может быть как открывающей, так и ответной и исходить как от объекта, так и от субъекта. Иначе обстоит дело с невербальной коммуникацией объекта с субъектом, описанной в чудесном рассказе. Она тоже может быть открывающей и ответной. Однако невербальная открывающая коммуникация исходит только от объекта и встречается в тех текстах, в которых субъектом является святой. Святой понимает намерение, с которым к нему обращается объект или посредник, по его поведению или благодаря провидению, при этом объект/посредник в словесной форме ничего не сообщает святому: *Мразъ же зълный тогда бяше, и сего ради предреченный боляринъ* ***не смѣяше внити в воду***. ***Святый же рече****: «Не бойся, но дръзай!» И абие* ***вшедшу ему в воду, и вода на теплоту преложися молитвами святаго*** (ЖтКБ. Л. 60); *посылаеть нѣкая два от боляръ своих ити къ святому и молити его, яко да помолить Бога и разрѣшить их неплодства.* ***Святому же яко прозорливу и се паче не утаися****. Яко приидоша от князя Михаила посланнии, и* ***не поспѣвшимъ им от князя посланиа вдати****, и* ***рече имъ блаженый****: «Понеже, чада… труд вашь не вътще будеть. Князю же вашему дасть Богъ плод дѣтородиа». Они же начаша дивитися,* ***како се увѣдѣ, о немже они приидоша суть*** (ЖтКБ. Л. 49 об. — 50).

Ответная невербальная коммуникация исходит только от небожителей и обычно сопровождает вербальную. Коммуникация, источником которой выступают небожители, становится собственно чудом: вербальная коммуникация — это аудиальное явление, а невербальная — визуальное или ароматическое явление, а также изменение состояния предметов/веществ. Такое положение свойственно рассказам определенной тематики (видение, защита, наказание). В этих рассказах мы рассматриваем уже не коммуникацию с ее целями и условиями, а чудо, которое совершается с определенной целью: *...слышит* ***гласъ глаголющь****: «Кириле, изыде отсюду и иди на Бѣло езеро, тамо бо уготовах ти мѣсто, в немже можеши спастися». И абие съ гласом онѣм* ***свѣт велий явися*** *тогда. Отворив же оконце кѣлии, видит* ***свѣт, сиающь къ полунощнымъ странамъ Бѣлаго езера****. И* ***гласом онѣм****, яко перстом,* ***показаше мѣсто*** *то, идѣже и нынѣ монастырь стоит* (ЖтКБ. Л. 23 об. — 24).

Возвращаясь к компонентам жанровой модели рассказа о прижизненном чуде (конститутивным элементам жанра), рассмотрим условия и цели для каждого вида коммуникации, представленные в исследуемых текстах:

I. Открывающая вербальная коммуникация.

1. Инициатор — объект:

1) объектом выступает инок, мирянин или неодушевленный предмет/вещество/стихия: ***условия коммуникации*** — инок или мирянин обращается к святому: а) лично (нуждающийся приходит к святому); б) через посредника (нуждающийся посылает посредника вместо себя); в) посредник по собственной инициативе (в тех случаях, когда объект является неодушевленным, а также если нуждающийся недееспособен или в опасности); ***цель коммуникации***: а) сообщение о случившемся/происходящем; б) просьба (об исцелении, о необходимом); в) исповедь; г) выражение удивления или негодования;

2) объектом является святой или (редко) другой священник или инок: ***условия коммуникации*** — святой или другой священник/инок обращается к небожителям лично в молитве; ***цель коммуникации*** — просьба.

Еще раз отметим, что вне зависимости от речевого жанра, которым оформлено обращение объекта к субъекту, общей целью открывающей коммуникации будет просьба о помощи.

2. Инициатор — субъект:

1) субъектом является святой: ***условия коммуникации*** — святой призывает к себе мирянина, инока или братию и проводит с ними беседу; ***цель коммуникации*** — наставление, поучение;

2) субъектом являются небожители: ***условия коммуникации*** — небожитель в некоторой форме является объекту для сообщения информации или для помощи; ***цель чуда (коммуникации)*** — сообщение объекту информации.

II. Ответная вербальная коммуникация исходит только от субъекта:

1) субъектом является святой: ***условия коммуникации*** — святой отвечает пришедшему к нему с сообщением/просьбой иноку или мирянину или отвечает на их возражения; ***цель коммуникации*** — повеление, наставление, поучение, ободрение, обещание, испытание;

2) субъектом являются небожители: ***условия коммуникации*** — святой, инок или мирянин обращается к небожителям в молитве, на что небожители являются объекту в некоторой форме; ***цель чуда (коммуникации)*** — сообщение объекту информации (повеление или обещание), напоминание об обете.

III. Открывающая невербальная коммуникация инициируется только объектом, при этом объектом выступают миряне: ***условия коммуникации*** — человек находится рядом со святым или неподалеку от него, но ничего не говорит или не успевает сказать святому; ***коммуникативная цель*** — просьба.

IV. Ответная невербальная коммуникация может исходить только от субъекта: ***условия коммуникации*** — совпадают с условиями вербальной ответной коммуникации; ***коммуникативная цель*** — визуализация авторитета, указание места и аналогии.

Визуальный компонент без словесной коммуникации является собственно чудом и подробно рассматривается при характеристике чудесного события.

Следует отметить и такие тексты, в которых невозможно установить, была ли коммуникация вербальной или невербальной. Приведем отрывок из Жития Кирилла Белозерского: *Приведоша человѣка нѣкоего къ святому, Феодора именемъ, злѣ стражуща от нечистаго бѣса. Святый же начят Бога молити и Пречистую Его Матерь о злостражущем Феодоре* (ЖтКБ. Л. 45 об.). В этом рассказе ситуация общения может быть смоделирована лишь гипотетически. В некоторых рассказах коммуникации нет вовсе — это тексты тематических разновидностей «видение», «защита», «благоухание».

Рассказ о прижизненном чуде как отдельный жанр в составе житий имеет следующие коммуникативно-прагматические признаки: 1) в функциональном плане прижизненные чудеса демонстрируют, что святой угоден Богу, в целом показывают его восхождение к святости; 2) в рассказах о прижизненных чудесах преследуются цели воздействия на адресата (читателя жития): предписание идеала богоугодного человека на примере святого, воспитание чуткости к знакам свыше, воспитание богобоязненности, проповедь. Функция этого жанра в составе жития состоит в том, чтобы показать избранность героя и его духовное движение по направлению к святости.

В перспективе исследования предполагается рассмотрение языковых особенностей в репрезентации каждого параметра, задающего специфику жанровой модели рассказа о прижизненном чуде, а также сопоставление с прижизненными чудесами в составе более поздних агиографических памятников.

1. Лихачев Д. С. Избр. тр. : в 3 т. Т. 1. О себе. Развитие русской литературы; Поэтика древнерусской литературы : моногр. Л. : Худ. лит., 1987. 656 с.

2. Прокофьев Н. И. О мировоззрении русского средневековья и системе жанров русской литературы XI–XVI вв. // Литература Древней Руси : межвуз. сб. науч. тр. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. Вып. 1. С. 5–39.

3. Стародумов И. В. Жанровая специфика повествований о посмертных чудесах святых подвижников в составе древнерусской агиографии : автореф. дис. … канд. филол. наук. Омск, 2009. 21 с.

4. Грекова И. В. Эволюция агиографического жанра в функционально-стилистическом аспекте : автореф. дис. … канд. филол. наук. Кемерово, 2014. 23 с.

5. Завальников В. П. Языковой образ святого в древнерусской агиографии (проблематика взаимной обусловленности лингвистического и экстралингвистического содержания языкового образа человека в определенной социокультурной ситуации) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Омск, 2003. 29 с.

6. Дмитриева Е. Г. Религиозно-нравственный идеал в современных агиографических текстах: лингвистическая характеристика // Научный диалог. 2018. № 12. С. 64–74.

7. Стародубцева Н. А. Средства выражения нравственного идеала в языке житий русских святителей синодального периода // Научный диалог. 2018. № 12. С. 152–165.

8. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. 1997. Вып. 1. С. 88–98.

9. Лебедева Н. Б. К построению жанровой типологии (на материале естественной письменной речи) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты : в 3 ч. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2003. Ч. II. С. 91–100.

10. Анисимова Т. В. Типология жанров деловой речи (риторический аспект) : автореф. дис. … д-ра филол. наук. Краснодар, 2000. 46 с.

11. Бугаева И. В. Теолингвистика: теология + лингвистика? // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века : в 6 т. Т. 2. Лингвистический анализ на грани методологического срыва / ред. Д. Шумска, К. Озга. Краков: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. С. 293–300.

12. Колесов В. В. Древнерусский литературный язык. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 296 с.

13. Лихачев Д. С. Принцип ансамбля в древнерусской эстетике // Культура Древней Руси: посв. 40-летию науч. деятельности Н. Н. Воронина. М. : Наука, 1966. С. 118–120.

14. Демченкова Н. М. Коммуникация в социокультурной сфере : курс лекций. Минск : Современные знания, 2009. URL: https://studfile.net/preview/5585029 (дата обращения: 25.02.2020).

15. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.

© Рогожникова Т. П., Хоменко М. В., 2020

УДК 811.161.1
Науч. спец.: 10.02.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-78-80

К. Р. Руссу
K. R. Russu

ВАЛЕНТНОСТЬ СЕМАНТИЧЕСКОГО КЛАССА ‘СОВЕРШИТЬ ФИЗИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ НАД КЕМ-ЛИБО’ (на материале «Словаря русского языка XVIII века: Восточная Сибирь. Забайкалье» А. П. Майорова)

В работе рассматриваются виды валентности, свойственные семантическому классу глаголов с лексическим значением ‘совершить физическое насилие над кем-либо’. Материалом для исследования послужили дефиниции глаголов из «Словаря русского языка XVIII века: Восточная Сибирь. Забайкалье» А. П. Майорова.

Ключевые слова: XVIII век, деловая письменность, лексика, семантический компонент ‘совершить физическое насилие над кем-либо’.

VALENCY OF THE SEMANTIC CLASS ‘TO COMMIT PHYSICAL VIOLENCE AGAINST SOMEONE’ (Based on the "Dictionary of the Russian Language of the 18th Century: Eastern Siberia. Transbaikalia" by A. P. Mayorov)

The paper considers the types of valency peculiar to the semantic class of verbs with the lexical meaning ‘to commit physical violence against someone’. The study material was the definitions of verbs from the “Dictionary of the Russian language of the 18th century: Eastern Siberia. Transbaikalia” by A. P. Mayorov.

Keywords: XVIII century, business writing, vocabulary, semantic component ‘to commit physical violence against someone’.

Изучение языковых процессов XVIII в. занимает важное место в лингвистическом источниковедении и позволяет описать семантический класс глаголов ‘совершить/совершать физическое насилие над кем-либо’, употреблявшихся в данную историческую эпоху. Терминология уголовного права в XVIII в. была подробным образом рассмотрена М. В. Овчинниковой [1], исследование которой мы продолжаем уже в контексте лексической семантики и типологии, ставя перед собой задачу описания валентностей глаголов выбранного семантического класса.

Обозначим причины нашего исследовательского интереса к группе рассматриваемых лексем. Для анализа текстов деловой письменности XVIII в., созданных в контексте трансляции уголовно-правовых норм, необходимо понимание причин появления описываемых реалий: какие преступления были частотными в историческую эпоху, от каких правонарушений хотел скрыться *колодникъ*, почему он *бежалъ* из мест заключения и почему так важно было *учинить распоряженіе о сыску*.

Материал исследования — данные «Словаря русского языка XVIII в.: Восточная Сибирь. Забайкалье» (далее — «Словарь…»), составленного доктором филологических наук, профессором А. П. Майоровым [2].

Метод сплошной выборки позволил эксплицировать список лексем, для семантики которых характерно наличие архисемы ‘совершить физическое насилие над кем-либо’: это три глагола несовершенного вида (*блудить*, *блудодействовать*, *воровать*) и два глагола совершенного вида (*изнасильничать*, *ублудить*). Частотность (три из пяти рассматриваемых) лексем с корнем *-блуд-* определяет языковую доминанту для репрезентации данной семантики. В дефинициях рассматриваемых глаголов идея совершения физического насилия над кем-либо представлена только в основном значении, метафорически производные значения отсутствуют.

Приведем словарные статьи указанных глаголов без сокращений иллюстративного материала для точного воспроизведения вертикального контекста XVIII в.:

БЛУДИТЬ, -уж, -дит; *несов., перех.*

1. *Насиловать. То же, что* **блудодействовать**. *Ср.* **воровать**. — И она Матрена вышла в сени а онъ Зудовъ взявъ ея Лукерью блудилъ же (ф. 31, 1747).

2. *Вести распутный образ жизни*. — И будучи в томъ служении мнѣ <…> не пьянствовать и не украсти и не блудить (ф. 262, 1760) [2, с. 47].

БЛУДОДЕЙСТВОВАТЬ (БЛУДОДѢЙСТВОВАТЬ), -ствую, ствует; *несов., перех. То же, что и* **блудить** (в 1 знач.). — И угорожая ее такимъ же образомъ что ежели не склонитца убьетъ и вторично ее блудодѣйствовалъ (ф. 783, 1785). — А потомъ зажавъ ей ротъ чтб не могла крычать блудодействовалъ (там же) [2, с. 47].

ВОРОВАТЬ, -рую, -рует; *несов., перех. Насиловать. Ср.* **блудить**. — И он Федор ее Олену насилно воровал блудно не по одно вре[мя] (ф. 10, 1707). — Ее Окулину схватали и под себя валили и блудно вороват[ь] насильством хотѣли [2, с. 78].

ИЗНАСИЛЬНИЧАТЬ, -аю, -ает; *сов., перех. Насилием принудить (женщину) к половому акту; изнасиловать. Ср.* **ублудить**. — И взявъ ее изнасильничалъ и девство ея ростлилъ (ф. 31, 1749). — Красавцов набежав в глухом переулке схватил ее и изнасильничал в пришед она <…> стыда ради нъ об[ъ]явила (ф. 783, 1785) [2, с. 174].

УБЛУДИТЬ, -ужу (?), -ит; *сов., перех. Изнасиловать. Ср.* **изнасильничать**. — Да полкового лекаря Клетки жену ево Марью <…> будучи здесь в Селенгинску в пьянстве ее ублудил (ф. 1092, 1748) [2, с. 484].

Заметим, что только один глагол (*блудить*) является двузначным, для остальных же характерна единичность смысла. Для системно-структурного описания семантики

(см. табл. 1) и представления результатов описания в виде матрицы введем следующие условные обозначения:

– глаголам совершенного вида и несовершенного вида присвоены номера: 1 — *блудить*, 2 — *блудодействовать*, 3 — *воровать*, 4 — *изнасильничать*, 5 — *ублудить*;

– дефиниции глаголов совершенного вида и несовершенного вида обозначены как $Д_1$ (‘насиловать’), $Д_2$ (‘насилием принудить (женщину) к половому акту; изнасиловать’), $Д_3$ (‘изнасиловать’).

Таблица 1

Матрица глаголов с архисемой ‘совершить физическое насилие над кем-либо’

	$Д_1$	$Д_2$	$Д_3$
1	+		
2	+		
3	+		
4		+	+
5			+

Заметим, что в дефинициях глаголов с архисемой ‘совершить физическое насилие над кем-либо’ наблюдается только одно пересечение: семантический компонент ‘изнасиловать’ представлен у глагола *изнасильничать* и у глагола *ублудить*. Обе лексемы относятся к производным, способ словообразования идентичен (приставочный):

изъ+ насильничати = изнасильничати(ь)

у + блудити = ублудити(ь)

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» находим словарную статью глагола несовершенного вида *насильничати* со значением ‘насиловать (женщину)’ [3, с. 246]. Данная лексема в рассматриваемом «Словаре…» не представлена, но ее фиксация в другом источнике позволяет признать возможность образования глагола *изнасильничать* от глагола *насильничать*.

Точкой отсчета совершения действия, репрезентированного лексемами *блудить*, *блудодействовать*, *воровать*, *изнасильничать*, *ублудить*, были понятия *блуд* и *насилие*, называющие преступления против лиц женского пола, типичные в XVIII в. Агенс, роль которого выполняло лицо мужского пола, в представленном иллюстративном материале был имплицитным (исключение — *блудить*). Семантически важным был пациенс, который был целью векторно направленных предикатов *блудить*, *блудодействовать*, *воровать*, *изнасильничать*, *ублудить.* Именно пациенс испытывал действие со стороны агенса. Мы не можем понять причины такого поведения, но можем анализировать иллюстративный материал в лингвокультурологическом ключе.

Рассмотрим виды валентности, присущие глаголам, анализируемым в настоящей статье (табл. 2).

Таблица 2

Структура рамок валентностей глаголов с архисемой ‘совершить физическое насилие над кем-либо’

№ п/п	Лексема	Валентность	Форма выражения валентности	Иллюстративный материал
1	*блудить*	агенс	двойная предикация (личное местоимение в форме единственного числа мужского рода + имя собственное)	*онъ Зудовъ*
2	*блудодействовать*	пациенс	личное местоимение в форме единственного числа женского рода	*ее*
		частотность совершения действия	наречие образа действия	*вторично*
3	*воровать*	характеристика действия	наречие образа действия	*насилно блудно*
			адъектив (имя существительное в форме творительного падежа единственного числа)	*насильством*
		пациенс	двойная предикация (личное местоимение в форме родительного падежа единственного числа женского рода + имя собственное)	*ее Олену*
4	*изнасильничать*	пациенс	личное местоимение в форме родительного падежа единственного числа женского рода	*ее*
5	*ублудить*	пациенс	личное местоимение в форме родительного падежа единственного числа женского рода	*ее*

Общими валентностями для четырех глаголов являются позиция объекта, на которого направлено действие глаголов с семантикой ‘совершить физическое насилие над кем-либо’ (пациенса). Лексемы, репрезентирующие данные валентности, являются обязательными семантическими актантами, обязательными участниками ситуации, описанной с помощью данных глаголов. И. В. Мухачева считает, что «именно семантическая валентность позволяет слову присоединять зависимое с соответствующим значением, т. е. синтаксический актант. В норме каждая семантическая валентность, или, иначе говоря, семантический актант, соотносится с синтаксическим актантом» [4, с. 50].

Валентность объекта релевантна для переходных глаголов, даже если эксплицитный объект был репрезентирован в деепричастном обороте: *...а онъ Зудовъ взявъ ея Лукерью блудилъ же* [2, с. 47]. Заметим, что валентность пациенса представлена именно в обособленной конструкции, а не в препозиции/постпозиции по отношению к предикату. Частотным способом выражения семантики объекта является личное местоимение в форме родительного падежа единственного числа: *ублудилъ ее, блудодействовал ее, воровалъ ее, изнасильничалъ ее.* Синтаксически объект выражен с помощью прямого дополнения.

Валентность характеристики процесса репрезентировалась через наречия образа действия: *воровалъ насилно блудно*, *воровал насилством*. Обязательность лексем с корнем *-сил-* усиливала семантику совершения физического насилия над кем-либо. Данные лексические расширители помогали глаголу *воровал* функционировать в рассматриваемой семантической группе глаголов.

В некоторых контекстах агенс был имплицирован: *И угорожая ее такимъ же образомъ что ежели не склонитца убьетъ и вторично ее блудодѣйствовалъ* (ф. 783, 1785). — *А потомъ зажавъ ей ротъ чтб не могла крычать блудодействовалъ* (там же) [2, с. 47]. Данные определенно-личные предложения предполагали восстановление формы подлежащего, исходя из формы глагола (кто *блудодействовалъ*? — *онъ*).

Подведем итоги. Изучение лексики XVIII в. на материале историко-лингвистических словарей в современной лингвистике является актуальным направлением. Рассмотрение мира уголовного права заслуживает отдельного внимания со стороны филологов, лингвистов и историков. Обращение к материалам региональной деловой письменности (в том числе и словарям, фиксирующим языковые реалии определенной территории) позволяет нам соприкоснуться с «вопросами определения, исследования и понимания национальной идентичности народов», актуальными в свете развития «современной цивилизационной парадигмы» [5, с. 71]. Последнее является перспективным направлением в современной лингвистике.

1. Овчинникова М. В. Терминология уголовного права XVIII века (на материале памятников деловой письменности Забайкалья) : дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2008. 225 с.

2. Майоров А. П. Словарь русского языка XVIII века: Восточная Сибирь. Забайкалье. М. : Издат. центр «Азбуковник», 2011. 584 с.

3. Словарь русского языка XI–XVII вв. М. : Наука, 1983. Вып. 10. 331 с.

4. Мухачева И. В. Семантические валентности глагола *расстегнуть* и явление невыразимости валентностей // Rhema. Рема. 2019. № 1. С. 48–64.

5. Владимирова С. В., Филимонова Н. В. Национальное своеобразие народа Ханты // Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Т. 11, вып. 6. С. 70–78.

© Руссу К. Р., 2020

ПЕДАГОГИКА

Айбазова М. Ю., Кантлокова Ф. Р.
К вопросу о формировании ценностного отношения общества к инклюзивному образованию

Ахмедьянова А. Х.
Формирование гармонично развитой личности средствами национального вида спорта

Богданов И. И.
Балльно-рейтинговая система: плюсы и минусы (из опыта преподавания некоторых предметов по направлению «Биоэкология» в Омском государственном педагогическом университете)

Богданова А. Н., Аршба Т. В.
Подготовка бакалавров физико-математического образования по информацинным технологиям в условиях выравнивающе-развивающего обучения

Дворцова А. Н., Акиншева И. П.
Социокультурная компетенция как средство реализации принципа культуросообразности в процессе обучения китайскому языку

Деревянченко Е. А., Устинова Т. В.
Формирование критической осознанности в межкультурной коммуникации при подготовке учителя иностранного языка

Майер Р. В.
Оценка сложности различных дидактических моделей атома

Маланичева А. В.
О подготовке школьников к государственной итоговой аттестации по обществознанию

Малах О. Н., Глинка Д. Д., Дударев А. Н.
К вопросу о формировании культуры здорового образа жизни у учащихся-спортсменов

Никитина С. В.
Ценностно-смысловые вопросы воспитания в святоотеческом наследии

Поздина И. В.
Современные подходы к изучению малых жанров Н. С. Лескова в практике вузовского преподавания

Полупаненко Е. Г.
Становление школьного химического образования в дореволюционной России

Пузиков В. Г.
Инвестиционный потенциал системы образования и качество подготовки специалистов

Сабанцева Т. В.
Медико-биологический компонент как фактор общепрофессиональной подготовки в системе хореографического образования

УДК 37
Науч. спец.: 13.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-83-87

М. Ю. Айбазова, Ф. Р. Кантлокова
M. Yu. Aybazova, F. R. Kantlokova

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБЩЕСТВА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В статье рассматриваются вопросы формирования ценностного отношения общества к инклюзивному образованию, выявляются проблемы и противоречия внедрения инклюзивного образования в регионах, предлагаются пути решения задач, способствующих формированию позитивного отношения к идеям и принципам инклюзивного образования со стороны широкой общественности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ценностное отношение к инклюзивному образованию, средства, формы и методы формирования позитивного отношения к инклюзивному образованию.

REVISITING THE FORMATION OF A VALUES-BASED ATTITUDE OF SOCIETY TO INCLUSIVE EDUCATION

The article considers the formation of society's value attitude to inclusive education, identifies problems and contradictions of the implementation of inclusive education in the regions. It proposes ways to solve the problems that contribute to the formation of a positive attitude to the ideas and principles of inclusive education by a broad public.

Keywords: inclusive education, values-based attitude to inclusive education, means, forms and methods of forming a positive attitude to inclusive education.

Социальные перемены, происходящие в обществе, по-новому ставят вопрос об отношении к инклюзивному образованию. В настоящее время обеспечение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) специальными условиями для получения качественного образования, соответствующего современным требованиям, — одна из важнейших задач в сфере защиты прав и свобод человека и гражданина. Если обратиться к истории вопроса, то идеи ценностного отношения к лицам с ОВЗ заложены в Конвенции о правах ребенка (1989), Конвенции о правах инвалидов (2006). Одним из ключевых принципов защиты прав детей является принцип недискриминации, закрепленный в Конвенции о правах ребенка [1]. В Конвенции о правах инвалидов закреплены принципы социальной инклюзии — недискриминации, уважения особенностей инвалидов и принятия их в качестве компонента людского многообразия, равенства возможностей, полного и эффективного вовлечения и включения инвалидов в общество [2].

Анализ литературы по проблеме показывает, что «в международном праве инвалид рассматривается как человек, обладающий особой индивидуальностью, ориентированный на активную социализацию и интеграцию в общество, и задача государства заключается в устранении барьеров, препятствующих социальному развитию инвалидов наравне с другими людьми во всех сферах жизнедеятельности. Такая трактовка инвалидности обусловливает создание условий в обществе для принятия особенностей людей с ограниченными возможностями здоровья и включения их во все сферы жизнедеятельности наравне с другими людьми» [3]. Ключевыми принципами Национальной стратегии действий в интересах детей являются: защита прав каждого ребенка, максимальная реализация потенциала каждого ребенка, особое внимание уязвимым категориям детей [4]. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» декларируется приоритетность образования, обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования [5].

На законодательном уровне инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [5]. Инклюзивное образование, предусматривающее доступное для всех качественное обучение, воспитание, развитие и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, в условиях массовой школы при создании необходимых условий является наиболее гуманной и перспективной формой образования детей с ОВЗ, что прописано в ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где определены условия организации и получения образования учащихся с ОВЗ [5].

Принятие федеральных законов и директив [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13] создало предпосылки для позитивных изменений в данной сфере, но процесс внедрения инклюзивного образования встречает противодействие со стороны общества, которое зачастую выражает негативное отношение к совместному обучению здоровых детей и ребят, имеющих ОВЗ.

При внешнем благополучии процесс внедрения инклюзивного образования на разных ступенях обучения сталкивается с рядом проблем. Одна из них — «отсутствие ценностного отношения субъектов системы образования к лицам с ОВЗ и инвалидностью, к возможности реализации их прав на образование. ...Отношение учащихся к проблеме не является оптимальным, оно остается позитивным лишь на уровне когнитивных и эмоциональных компонентов, а вот поведенческий компонент окрашен индифферентно» [3]. «Первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей» [14, с. 84].

В настоящее время разработаны и успешно функционируют различные подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ, но работ, посвященных исследованию отношения

социума к включению «особых» детей в массовые образовательные учреждения, немного. Еще меньше практико-ориентированных публикаций, посвященных разработке мер, способствующих формированию позитивного отношения общества к вопросам инклюзии. Несмотря на то что официально образовательные учреждения перешли к инклюзивному образованию, в регионах России существуют объективные проблемы и противоречия, препятствующие внедрению идей инклюзии в массовую школу. Всё это обуславливает актуальность настоящего исследования.

В Карачаево-Черкесской Республике (КЧР), как и в других регионах России, в условиях перехода к инклюзивному образованию остро стоят вопросы, связанные с отношением общества к инклюзии. До недавнего времени в КЧР обучение детей с ОВЗ осуществлялось в основном в специализированных школах, что приводило к социальной изоляции таких детей. «О проблемах инвалидов не принято было говорить открыто, существующие вопросы замалчивались, ответственность и основной груз проблем ложились преимущественно на родителей детей, имеющих ОВЗ, несмотря на то что и тогда многие педагоги и родители были категорически против сегрегации, выступая за включение особенных детей в обычное детское сообщество» [15, с. 82].

Статистика показывает, что в КЧР количество детей, имеющих отклонения в развитии, состоянии здоровья, поведении и нуждающихся в коррекционной помощи, постоянно растет, достигая сегодня уже 70 % от общего числа обучающихся. При поступлении в 1-й класс условно-здоровых детей — 27–28 %, оканчивают начальную школу — 22 %. В 11-м классе только 19 % условно-здоровых детей. Эти результаты показывают, что доля влияния школы на здоровье детей составляет 9 %, и это не только школа, но и семья и окружающая социально-экологическая ситуация.

Современная школа должна осознать, что она давно работает с большим контингентом детей, имеющих особые образовательные потребности, и если задача современной школы — адаптироваться под ребенка, то, следовательно, надо создавать условия, не усугубляющие его состояние, а способствующие успешной социализации. К тому же надо учитывать менталитет местных народов, когда не каждая семья, имеющая ребенка с ОВЗ, готова отдать его в специальную школу-интернат ввиду распространенности в небольшой республике негативного общественного мнения по этому поводу. Некоторые дети с ОВЗ воспитываются дома или дистанционно, не контактируют с обществом, что многократно усугубляет их положение. В сложившейся ситуации инклюзивная школа, где нет «ярлыков», является гуманным решением для социализации «особых» детей. Следует отметить и слабость социальной адаптации выпускников специальных школ в обществе, их социальную дезориентированность. Эти проблемы сегодня очевидны, и их надо решать путем перехода к инклюзивному образованию.

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов и программы «Доступная среда» в регионах были сделаны попытки построения доступного пространства для данной категории детей. В настоящее время в КЧР на дому обучается более 1120 учащихся с ОВЗ, из них по индивидуальным учебным планам — 612 детей, с использованием дистанционных технологий — 157 детей, остальные обучаются по интегрированным программам. Кроме этого, в обычных классах обучается 840 инвалидов и 482 ребенка с ОВЗ. В рамках программы «Доступная среда» в 2015 г. созданы условия в 27 общеобразовательных организациях для инклюзивного образования детей-инвалидов, в том числе универсальная безбарьерная среда для беспрепятственного доступа детей этой категории. Проведено обучение 121 учителя массовых школ для работы в инклюзии.

Для реализации права детей с ОВЗ на образование в республике используются различные организационные формы обучения: обучение в специальных коррекционных классах, на дому, в специальных коррекционных школах-интернатах, в массовых общеобразовательных школах, в форме дистанционного обучения и др. Однако в регионе остро ощущается дефицит педагогических кадров, владеющих соответствующей квалификацией для работы с детьми с ОВЗ. К тому же в данной сфере существует немало проблем, связанных с отсутствием практических умений организации образовательно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования. Не все образовательные учреждения готовы к работе с «особенными» детьми, педагоги не имеют достаточной квалификации или боятся работать с такими учениками, часто встречается слабое финансовое обеспечение школ (отсутствие необходимого оборудования и др.).

Таким образом, развитие инклюзивного образования в КЧР сталкивается с многочисленными проблемами, и это не только трудности организации безбарьерной образовательной среды, но и проблемы социального свойства. К ним прежде всего относятся распространенные стереотипы и предрассудки, неготовность или отказ учителей и родителей учащихся принять принципы инклюзивного образования, а также недостаток педагогических технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся проблем внедрения и вопросов функционирования инклюзивной практики в общеобразовательных школах КЧР.

Анализ сложившейся ситуации показывает, что в целом общество не готово к идее инклюзии: неприятие идей инклюзивного образования демонстрируют учителя массовых школ, родители, а также здоровые учащиеся школ. Следует признать то, что наряду с принятием ценности инклюзии часть населения КЧР выражает недоверие к инклюзивному образованию и критикует саму идею. На этапе понимания и принятия обществом принципов инклюзивного образования положительно могут повлиять меры, направленные на формирование позитивного отношения к идее инклюзии в сфере образования.

В сложившейся ситуации в КЧР необходимо было организовать работу по изменению отношения общества к учащимся с особыми образовательными потребностями, так как эмпатийное отношение к данной категории учащихся создает благоприятный социально-психологический климат в обществе и учебном заведении, способствует формированию более толерантной среды и, безусловно, влияет на инклюзию в более широком смысле: когда все дети, независимо не только от их физических, психических, интеллектуальных особенностей, но и культурно-этнической, языковой и иной специфики включаются в общую систему образования, исключа-

ющую дискриминацию по любому признаку, что способствует гуманизации общества в целом.

В ходе работы над выявленной проблемой авторами был разработан и реализован проект «Формирование ценностного отношения общества к инклюзивному образованию в Карачаево-Черкесской Республике» на базе Северо-Кавказской государственной академии. Проект представляет собой пакет мероприятий, способствующих формированию позитивного отношения к идеям и принципам инклюзивного образования со стороны широкой общественности: учителей, родителей и учащихся школ. Востребованность данного проекта обусловлена тем, что инклюзивное образование не станет успешным, если оно будет основано лишь на указах «сверху», на организационных изменениях, так как это динамичный процесс, связанный с глубоким ценностным осмыслением, а также содержательными изменениями в системе образования КЧР. Поэтому реализация проекта оказала воздействие на формирование позитивного отношения к различиям людей независимо от психофизических особенностей и интеллектуального уровня.

Данная работа проведена поэтапно на основе решения следующих задач:

– сформировать у субъектов образовательного процесса в школе и вузе (учащиеся, педагоги) позитивное отношение к идее инклюзивного образования;

– организовать работу по формированию толерантного отношения здоровых детей, их родителей и педагогов школ и вузов к учащимся с ОВЗ;

– сформировать у учащихся и педагогов готовность к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству с учащимися с ОВЗ;

– развить у школьников и студентов черты толерантной личности через организацию социальной и культурно-творческой деятельности.

Предполагалось, что реализация данных задач должна положительно повлиять на отношение учителей, родителей и общества к совместному обучению обычных учащихся и детей с ОВЗ.

Внедрение разработанного нами проекта выявило, что большая часть учителей массовой школы морально не готовы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. У них появляются такие психологические барьеры, как страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы, по формированию психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. Причем необходимость проведения комплекса мероприятий по формированию позитивного отношения к лицам с ОВЗ в КЧР обусловлена сложившимся противоречивым отношением общества к «особенным» детям: от равнодушия, позиции дистанцирования (психологического и физического) и агрессии до примеров заботы, милосердия. Данные проявления в отношении к учащимся школ не соответствуют ожиданиям детей, потому что главное, чего ждут дети с ОВЗ от общества, — это сотрудничество с ними в равных условиях на основе признания их самоценности независимо от физического, интеллектуального и психического состояния.

Если изменится отношение общества к детям с ОВЗ, а преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (и не только с особыми потребностями) и общество в целом. Переход к инклюзивному образованию будет способствовать гуманизации общества. Однако, чтобы такой переход совершился, нужны не только нормативно-правовая база, педагогические технологии, соответствующие особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, и специальное обустройство образовательной среды (пандусы, подъемники и др.), но и гуманное отношение общества (в нашем случае — одноклассников «особенных» детей, родителей, педагогов) к учащимся с ОВЗ. Поэтому важно провести соответствующую работу по формированию адекватного отношения социума, в том числе школьного сообщества, к идее инклюзии: организовать психологически комфортные условия для обучения всех детей, включая «особенных», сформировать готовность у субъектов образовательного процесса к взаимодействию на основе принципов инклюзивного образования с целью формирования психосоциальной готовности к совместному обучению.

Комплекс разработанных и реализованных нами мероприятий способствовал улучшению условий совместного обучения обычных и «особенных» детей на основе эмпатии, признания прав нетипичных учащихся на уважение и ценностное отношение к ним независимо от состояния здоровья. Данная работа способствовала формированию толерантной образовательной среды массовых школ, перешедших в режим инклюзии. Воспитание субъектов образовательного процесса в духе толерантности было направлено на противодействие влиянию, вызывающему страх, неуважение, отчуждение по отношению к «другим», в том числе к «особенным» детям.

В рамках реализации разработанного проекта «Формирование ценностного отношения общества к инклюзивному образованию в Карачаево-Черкесской Республике» предлагается организация и проведение следующих мероприятий:

1. Социальный форум школьников на тему толерантного отношения к учащимся с ОВЗ «Мы разные, но мы вместе!». Данное мероприятие должно способствовать формированию толерантного отношения здоровых детей, их родителей и педагогов школ и вузов к учащимся с ОВЗ. Школьный форум как форма участия школьников в общественной жизни путем обсуждения важных, общественно значимых проблем направлен на формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его разнообразии. Его цель заключается в тщательном многостороннем анализе социальных и образовательных проблем детей-инвалидов на основе направленного диалога. В ходе форума планируется обсудить проблему инклюзивного образования с разных сторон, а также положение учащихся с ОВЗ в КЧР с целью найти общую основу для совместных действий.

2. Конкурс плакатов для учащихся 5–7-х классов «Дети должны учиться вместе!» с вручением грамот, дипломов и ценных призов победителям конкурса. Тематика конкурсных работ: «Цветик-семицветик» (по мотивам сказки В. П. Катаева); «Твори добро на всей земле»; «Люди вокруг нас»; «Я такой же, как и ты»; «Услышь меня…». Подведение итогов конкурса «Дети должны учиться вместе!». Конкурс плакатов направлен на развитие эмоционально-нравственной отзывчивости, толерантного отношения к людям с ОВЗ, привлечения внимания к проблемам инвалидов и инклюзивному образованию как возможности гуманизации отношений между детьми. Конкурс позволит организовать экспонирование представленных работ любым возможным способом (выставки, виртуальные выставки, буклеты и т. д.) с указанием автора, что будет способствовать развитию художественно-творческих способностей детей и осмыслению как авторами, так и посетителями выставок идей и принципов инклюзивного образования.

3. Форум учащихся 8–9-х классов «Мы разные, но мы вместе!», направленый на популяризацию идей инклюзии, приобретение социального опыта организации поддержки лиц с ОВЗ, признание самоценности каждого человека вне зависимости от его индивидуальных различий: национальности, вероисповедания, социального положения или психофизических особенностей. Форум будет способствовать воспитанию эмпатии по отношению к детям с ОВЗ.

4. Лекции для родителей, которые должны привлечь внимание родительской общественности к проблемам инклюзивного образования, повысить компетентность родителей учащихся с ОВЗ в вопросах психолого-педагогической поддержки «особенных» детей.

Реализация комплекса мероприятий по формированию позитивного отношения к идеям и принципам инклюзивного образования будет способствовать изменению не только когнитивного компонента субъектов образовательного процесса (учащиеся, учителя, родители), но и поведенческого компонента, а полученные навыки организации и проведения подобных мероприятий будут полезны студентам и педагогам высших учебных заведений. Инклюзивное образование начинает набирать все большую популярность, поэтому важно качественно подготовить не только специалистов, способных работать в этой сфере, но и общество в целом.

---

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 нояб. 1989 г.) (вступила в силу для СССР 15 сент. 1990 г.) // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959 (дата обращения: 04.04.2019).

2. Конвенция о правах инвалидов от 13 дек. 2006 г. // СПС «Гарант». URL: https://base.garant.ru/2565085 (дата обращения: 04.04.2019).

3. Суменкова А. М. Толерантность как ценностная основа инклюзивного профессионального образования // Образование и воспитание. 2017. № 5 (15). С. 50–55. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/74/3010 (дата обращения: 04.04.2019).

4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» // СПС «Гарант». URL: https://base.garant.ru/70183566 (дата обращения: 04.04.2019).

5. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 6 марта 2019 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 04.04.2019).

6. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129200 (дата обращения: 04.04.2019).

7. Федеральный закон от 24 нояб. 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_8559 (дата обращения: 04.04.2019).

8. Распоряжение Правительства РФ от 15 окт. 2012 г. № 1921-р «О комплексе мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_136627 (дата обращения: 04.04.2019).

9. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования (утв. Минобрнауки России 29 июня 2015 г. № АК-1782/05) // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189456 (дата обращения: 04.04.2019).

10. Письмо Минобрнауки России от 16 апр. 2014 г. № 05-785 «О направлении методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 8 апр. 2014 г. № АК-44/05вн) // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159405/73804ce294dfe53d86ae9d22b5afde310dc506f7 (дата обращения: 04.04.2019).

11. Методические рекомендации по организации доступной среды для инвалидов и иных маломобильных групп населения на предприятиях, организациях и учреждениях, правовое регулирование которых осуществляется Минпромторгом России // Нижнетавдинский муниципальный район : [сайт]. URL: https://ntavda.admtyumen.ru/files/upload/OMSU/Ntavda/методические%20рекомендации%20по%20орг.%20доступ.%20ср.%20для%20инвалидов.PDF (дата обращения: 04.04.2019).

12. Письмо Минобрнауки России от 18 марта 2014 г. № 06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26 дек. 2013 г.

№ 06-2412вн) // СПС «КонсультантПлюс». URL: http:// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_57872 (дата обращения: 04.04.2019).

13. Письмо Рособрнадзора от 16 апр. 2015 г. № 01-50-174/07-1968 «О приеме на обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья» // СПС «КонсультантПлюс». URL: http:// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178696 (дата обращения: 04.04.2019).

14. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–91.

15. Айбазова М. Ю., Лавринец К. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. 2014. № 5. С. 82–86.

© Айбазова М. Ю., Кантлокова Ф. Р., 2020

УДК 37.02
Науч. спец.: 13.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-87-89

А. Х. Ахмедьянова
A. Kh. Akhmedyanova

ФОРМИРОВАНИЕ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНОГО ВИДА СПОРТА

В статье обосновывается педагогическая роль национальной культуры как средства духовно-нравственного воспитания молодежи. Автор доказывает, что наиболее приемлемым на сегодняшний день в системе школьной образовательной среды является метод формирования гармонично развитой личности на основе национального вида спорта того или иного народа. В данной работе впервые апробирована программа освоения национальной борьбы башкирского народа в рамках урочной деятельности.

Ключевые слова: гармонично развитая личность, духовно-нравственное воспитание, борьба куреш.

FORMATION OF A HARMONIOUS PERSONALITY BY MEANS OF A NATIONAL SPORT

The article substantiates the pedagogical role of the national culture as a means of spiritual and moral education of young people. The author proves that the most acceptable method in the system of school educational environment is the method of forming a harmoniously developed personality based on a national sport of a particular nation. In this work, for the first time, the program for mastering the national wrestling of the Bashkir people as part of the regular lesson activities was tested.

Keywords: harmoniously developed personality, spiritual and moral education, wrestling kuresh.

На сегодняшний день глобальной проблемой является сохранение генофонда человеческой цивилизации, основу которого составляет подрастающее поколение. Возникновение данной проблемы связано с активным внедрением в жизнь общества информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечили благоприятные условия для развития таких болезней в среде молодежи, как интернет-зависимость и лень.

Информационная революция вовлекла «неокрепшие души» подрастающего поколения «в информационное противоборство, пропагандирующее общество высокого потребления, где легкими путями получают все блага цивилизации, роскошь, вседозволенность, закрепление ценностей массовой культуры» [1, с. 123]. Всё это может привести в дальнейшем к краху духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; уничтожению семейных и национальных ценностей; стиранию исторической памяти; потере значимости семьи как главного института гармоничной социализации личности. Современная молодежь будет активно внедряться в боевые радикальные группировки, ее уже сейчас учат использовать террористические методы с целью разжигая межэтнических и межконфессиональных конфликтов.

Поэтому очень важно осознать тот факт, что «во все периоды истории человечество спасали твердость духа, спокойствие души, здравый ум и крепость тела, которые закаливались в борьбе с суровым климатом, в борьбе за выживание, в борьбе за то, чтобы жить счастливо, творить, растить потомство, воспитывать детей здоровыми, высоконравственными и моральными личностями» [2, с. 24].

Национальный вид спорта является одним из главных компонентов народной педагогики. Этот вид спорта несет в себе отголоски прошлого: мудрость, базовые духовно-нравственные, национальные и общечеловеческие ценности. Его присутствие в современной воспитательной системе позволяет легко и доступно сохранять связь подрастающего поколения с предками, формировать национальный менталитет и овладевать культурно-историческими достояниями народа. На сегодняшний день национальный вид спорта того или иного народа должен быть направлен на борьбу с физиологической стагнацией детей и с духовным застоем, чтобы предотвратить развитие агрессии, депрессии, суицида, безделья, умственной отсталости, безнравственности. Как утверждал Л. Н. Толстой, «надо непременно встряхивать себя физически, чтобы быть здоровым морально» (цит. по: [3, с. 101]). М. Монтень доказывал: «Без здоровья меркнут и гибнут радость, мудрость, знания и добродетель» [4, с. 412]. Национальный вид спорта народа — это один из методов формирования подвижной, активной, здоровой, творческой, интеллектуальной, гармонично развитой личности ребенка.

Актуальность национальной культуры в формировании гармонично развитой личности отметил в свое время Г. Н. Волков: «…народ в наиболее чистом виде всегда представляют дети, основа воспитания которых заложена в национальной культуре, играх, спортивных состязаниях, традициях и обычаях народа, а когда национальное не приживается и умирает в детях, то это означает начало смерти самой нации» [5, с. 97].

Исходя из доводов в пользу национального вида спорта как неотъемлемой части воспитательной системы и национальной культуры, мы разработали программу формирования гармонично развитой личности обучающегося школы средствами башкирской национальной борьбы куреш (курэш), которая характерна для нашего региона — Республики Башкортостан. Главную идею программы составила воспитательно-образовательная система японских школ, в которых национальная культура основана на национальных видах единоборств, таких как дзюдо, карате-до, айкидо, являющихся базовой основой формирования гармонично развитой личности школьников Японии.

Данные виды единоборств преподаются в японских школах как отдельные предметы, которые формируют следующие компоненты личности ученика: народную философию, знание отечественной истории, основы морали, этики и эстетики, базовые ценности, почитание духа предков и уважение к старшим, спокойствие, дисциплинированность, целеустремленность, сохранение внутренней и внешней гармонии, созидание и развитие миропорядка. Педагогическая национальная культура обеспечивает статус Японии как одной из самых здоровых наций с высоким человеческим потенциалом, так как основная духовная суть единоборств — «научить детей навыкам борьбы, которая противостоит кулачным боям, кровопролитию, и дать понять, что борьба имеет философскую суть, которая заключается в умении обладать собой, иметь силу воли, быть трудолюбивым, стремиться к созданию гармонии в мире и вокруг себя» [6, с. 128].

Национальная борьба башкирского народа куреш также по своей сути философична, аксиологична и носит экзистенциальный характер. Первые архаичные отголоски борьбы куреш запечатлены в национальном башкирском эпосе «Урал-батыр». Здесь главный герой Урал-батыр наделен всеми духовно-нравственными качествами, которыми должен обладать настоящей башкирский батыр, сын, отец: это духовность, любовь к Родине, готовность к борьбе за бытие своего народа, его культуру, за гармоничный миропорядок, борьбе против пагубных явлений в обществе, борьбе за счастливую и здоровую жизнь.

О философско-аксиологической и духовной основе борьбы куреш писал (и практиковал ее в своей религиозной школе) наш земляк, башкирский просветитель и теолог Зайнулла-ишан Расулев. Народная память хранит следующее предание о его тренерских занятиях с одним шакирдом: «Однажды шакирд Зайнуллы-ишана — Габьямин Касимов, 1870 года рождения, вышел помериться силами с казахским батыром. Этот шакирд был невысокого роста, худощав. Конечно, он проиграл казаху. После проигранного поединка Зайнулла-ишан повез этого шакирда в лес. В лесу он нашел огромный камень и приказал Габьямину его поднять. Шакирд пытался сдвинуть камень, но ничего не вышло. Тогда Зайнулла-ишан сказал, чтоб Габьямин не отчаивался — хорошее питание и постоянные тренировки принесут ему победу. Немного погодя он вновь привез Габьямина к тому камню. Приказал поднять камень. Но Габьямин лишь смог в этот раз сдвинуть его. Спустя какое-то время они вновь прибыли к этому камню. Зайнулла-ишан сказал: “Еще раз, сынок, попробуй поднять камень!” Габьямин поднял камень до щиколотки. А уж в четвертый раз придя к камню, Габьямин смог поднять его до колен. Зайнулла-ишан обрадовался и решил устроить вновь состязания по борьбе куреш с казахским батыром. Итак, день состязания наступил. Собрался народ, в центре майдана стоит Габьямин. Ждут казахов. И вот смотрят: ведут в цепях своего батыра казахи. Он, в свою очередь, рычит, рвет землю руками, наводя ужас на народ. Зайнулла-ишан, прочитав молитву, вручил полотенце шакирду. Борьба началась. Тяжело было Габьямину, уж очень был огромен и толст казахский батыр. Шакирд его крутил, валил, кидал. Но соперник был силен. Габьямин собрался духом, вспомнил, как и чему учил его учитель, вспомнил, с какой легкостью поднял в последний раз камень до колен, и, так же подняв казаха, повалил его на землю. Зайнулла-ишан подошел к Габьямину и назвал его Батыром» [7, с. 103]. Таким образом, ученый-педагог Зайнулла-ишан в своем медресе с целью сохранения и закрепления духовно-нравственных связей молодежи с их предками, с целью формирования крепкого духа, здорового тела и здравого ума практиковал на своих занятиях традиционные башкирские игры и тренировал своих шакирдов в борьбе куреш.

Сила духовного и физического воспитания методами национальных видов борьбы присутствует и в восточных единоборствах. Например, «один из самых популярных видов единоборств Японии, получивший статус олимпийского боевого искусства, дзюдо, превратил основателя данной школы единоборств, Дзигоро Кано, из болезненного мальчика в здорового» [6, с. 13].

В рамках урочной деятельности возможно использование стратегического потенциала национальной борьбы куреш как духовно-нравственного ресурса формирования гармоничной, здоровой и мудрой личности. Наша программа основана на национально-региональном компоненте в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.

Программа реализуется по следующему принципу: практикование национальной башкирской культуры в межпредметной взаимосвязи с национальной борьбой куреш с целью познания не только практической, но и теоретической ее части (см. табл.).

Отметим, что предложенная программа была удачно апробирована с 2009 по 2019 г. в 9а классе Башкирского лицея № 1 г. Учалы Республики Башкортостан. Экспериментальный 9а класс обозначили как класс «Батыров». Состав класса — 15 мальчиков и 16 девочек, 100 % башкир. Впоследствии все выпускники класса продолжили обучение. В основном выпускники 9а класса поступили в колледжи нашей республики на факультеты физической культуры и спорта, башкирской филологии, истории и журналистики и в медресе.

Межпредметные связи при изучении национальной башкирской культуры и борьбы куреш

№ п/п	Предмет	Учебная задача обучающегося в рамках урочной деятельности
1	Физическая культура	– изучить тактику и технику борцовского искусства куреш; – освоить вспомогательные дисциплины: стрельбу из традиционного лука; национальный конный вид спорта
2	Урок «борцовского этикета»	– овладеть моральным кодексом батыра «намыс» (честь, достоинство, доблесть); – освоить ценностно-смысловые ориентиры: добродетельность, патриотизм, толерантность, гуманность, нормы традиций и обычаев своего этноса
3	История и культура Башкортостана	– изучить свой род, историю своей родины, своего народа; – знать исторических личностей — батыров башкирской земли; – исследовать роль батыров в военной истории России; – изучить легенды и предания о батырах; – осознать значимость института батырства для государства
4	Музыка и хореография	– изучить различные виды башкирских песен; – научиться танцевать башкирские танцы
5	Труд и технология	– изучить декаративно-прикладное искусство башкирского народа; – обучиться национальному ремесленному искусству: шорничеству, кузнечному делу, ювелирному искусству, пчеловодству, войлоковалянию; – научиться готовить национальные башкирские блюда; – овладеть башкирским застольным этикетом
6	Семьеведение	– изучить семейный этикет; – рассмотреть имущественные права членов семьи и их обязанности; – выявить положение и роли женщины и мужа в семье; – научиться передавать семейные традиции и обряды своим детям; – осознать институт семьи как символ духовной силы батырства
7	Башкирский язык	– целенаправленно изучать, понимать родной язык и говорить на нем; – владеть поучительными пословицами, поговорками; – использовать национальные ресурсы в обучении детей; – научиться писать и излагать свои мысли на родном языке; – защищать научно-исследовательские работы и проекты на башкирском языке; – осознанно использовать родной язык как средство межкультурного гармоничного общения, культурного обмена знаниями и опытом

Проведенная диагностика в ходе апробирования программы показала высокий уровень сформированности компонентов национальной культуры (98,9 %). Следовательно, можно сделать вывод о том, что выпускники данного лицея владеют культурно-историческими знаниями своего народа, философией здорового и активного образа жизни, осознают важность традиций и обычаев в своем образовании, твердо противостоят негативным аспектам информационной революции, уверены в себе и в духовном генотипе своих будущих детей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Национальная борьба куреш выполняет воспитательную, коммуникативную, ценностно-смысловую, мировоззренческую, оздоровительную, рекреационно-культурную функции; функцию повышения физической активности.

2. Национальная борьба куреш основана на культурно-историческом подходе к формированию гармонично развитой личности в школьной образовательной среде.

3. Практикование национальной борьбы куреш как средства духовно-нравственного воспитания в рамках урочной деятельности на основе национально-регионального компонента позволяет прививать школьникам «золотой фонд правил народных уроков жизни истинного борца-батыра» [8, с. 106].

4. Любой национальный вид спорта выступает эффективным механизмом сохранения национальной культуры и развития этноса, закаливает дух и тело ребенка, прививает трудолюбие, силу воли, умение работать во благо общества и государства.

1. Ильин А. Н. Культура общества массового потребления: критическое осмысление. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. 208 с.

2. Валеев И. И. Педагогика Мустая Карима. 2-е изд., испр. и доп. Уфа : Китап, 2003. 224 с.

3. Юсин А. «Душой исполненный полет…». М. : Физкультура и спорт, 1988. 367 с.

4. Монтень М. Опыты. М. : Изд. центр «Терра», 1991. Кн. 1. 509 с.

5. Волков Г. Н. Педагогика любви : в 2 т. М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. Т. 1. 460 с.

6. Донн Ф. Дрэгер. Современные будзюцу и будо. М. : Агентство «ФАИР», 1998. 368 с.

7. Ахмедьянова А. Х. Онтологические основания совершенствования духа и тела. Уфа : РИЦ БашГУ, 2017. 130 с.

8. Султангареева Р. А. Башкирский народный курэш. Уфа : Китап, 2009. 144 с.

© Ахмедьянова А. Х., 2020

УДК 372.857
Науч. спец.: 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-90-92

И. И. Богданов
I. I. Bogdanov

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ (из опыта преподавания некоторых предметов по направлению «Биоэкология» в Омском государственном педагогическом университете)

В статье анализируется применение балльно-рейтинговой системы в преподавании предметов по направлению «Биоэкология». Делается вывод об ограниченном применении балльно-рейтинговой системы при выставлении зачетов и ее непригодности для приема экзаменов.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, биоэкология, зачет, экзамен.

POINT-RATING SYSTEM: THE PROS AND CONS (from the Experience of Teaching Some Subjects in the Specialty of "Bioecology" in Omsk State Pedagogical University)

The article analyses the use of point-rating system in teaching the specialty “Bioecology”. The conclusion is made about the limited application of point-rating system in giving a pass and its unsuitability for examination.

Keywords: point-rating system, bioecology, test, exam.

Проблема объективной оценки знаний студентов и школьников в настоящее время подвергается существенному пересмотру. Внедрение новых систем контроля и тестирования, попытки формализации оценок результатов в целях объективности во взаимоотношениях студента (школьника) и преподавателя привлекают внимание как теоретиков педагогического процесса, так и практических работников образования (Н. Ф. Ефремов [1]; В. И. Звонников, М. Е. Челышкова [2]; Ф. В Костылев [3]; Д. М. Федяев, Л. В. Федяева [4] и др.).

С 2011/12 уч. г. учебный процесс в Омском государственном педагогическом университете идет с применением балльно-рейтинговой системы (БРС). При введении этой системы проректором по учебной работе были составлены два документа: «Что дает балльно-рейтинговая система студенту» и «Что дает балльно-рейтинговая система преподавателю». Причем, если в первом документе всячески подчеркивались положительные стороны данной системы, то во втором в основном содержались методы расчета баллов в текущей работе преподавателя и итоговые расчеты при выставлении зачета или экзаменационной оценки. Прошло уже достаточно много времени после перехода на эту систему оценки знаний студентов, так что есть возможность провести анализ ее использования и внести некоторые коррективы.

В отношении оценки знаний студентов при приеме зачетов замечаний по применению БРС немного.

В чистом виде БРС применима при приеме зачетов по предметам, практические занятия по которым идут в форме лабораторных опытов, составления и вычерчивания карт, графиков, при решении статистических (биометрических) задач и т. п. По каждому заданию все студенты получают оценки, сумма их (за вычетом пропущенных и неотработанных занятий) делится на число занятий, добавляются премиальные баллы (если они есть), и до 10 баллов добавляется за посещаемость. Возможно одно — два занятия посвятить «срезам знаний» в форме теста или опроса по теоретической составляющей курса, также с выставлением персональных оценок. В этом варианте БРС себя оправдывает.

Несколько сложнее применение БРС по предметам, практические занятия по которым идут в форме семинаров. Рассмотрим на примере такого предмета, как геоэкология, преподаваемого на 3-м курсе. Курс читается в течение одного семестра, 16 часов лекций и 18 часов семинаров, форма контроля — зачет. Допустим, что на курсе 25 студентов.

На семинаре производится 4 доклада по 10 минут каждый, плюс по каждому докладу обсуждение занимает еще 5 минут, комментарии преподавателя — еще по 5 минут на доклад, и 10 минут необходимо для краткого подведения итогов, объявления темы следующего семинара и записи докладчиков, итого 90 минут — одна пара. Если кто-либо из студентов-докладчиков отсутствовал, преподаватель сам объясняет пропущенную тему за те же 10 мин. Чтобы каждый из 25 студентов сделал по одному докладу, потребуется 6 занятий. Оставшиеся три занятия распределились следующим образом: два занятия ушли на промежуточный контроль («срезы знаний») в виде тестов по теоретическому содержанию дисциплины; последнее занятие уйдет на дополнительное тестирование студентов, не выполнивших свои текущие задания или получивших на «срезе знаний» неудовлетворительные оценки.

Пусть каждый докладчик получит за свой доклад 90 баллов. Можно ли ими оценить действительные знания студента? Практически он выучил при подготовке доклада один раздел из одной темы. Очевидно, что значения этих оценок весьма проблематичны. Допустим также, что все студенты участвовали в обсуждении докладов, и каждый студент участвовал в обсуждении трех из них. По сколько баллов они получат? В зависимости от качества дополнения к докладу, допустим, что преподаватель выставил им от 10 до 60 баллов. Получается, что каждый студент

заработает в течение семестра от 90 + 30 до 90 + 180 = от 120 до 270 баллов. Делим на число занятий (6) и получаем от 24 до 54 баллов. Допустим также, что ни один студент не пропустил ни одного занятия и получил за это еще по 10 баллов, получается от 34 до 64 баллов.

На «срезах знаний» оценки обычно ниже, и каждый студент получил, например, на первом «срезе» 60 баллов, на втором — 70. Тогда средний рейтинг за семестр получается от (60 + 34 +70) : 3 = 54,7 до (60 + 64 + 70): 3 = 64,7 балла. Является ли это объективной оценкой знаний студента? Что же, студент не может получить больше, чем «удовлетворительно»?

Уверен, что нет. Где выход? Делать доклады более короткими и на занятии заслушивать не 4 доклада, а 5 или 6, чтобы каждый студент делал не по одному, а хотя бы по два доклада за семестр? Нерационально. Доклады получатся очень краткими и поверхностными. Меньше занятий посвящать докладам на семинарах, а больше — тестированию по всем разделам изучаемой дисциплины? Может быть, но тогда студенты получат меньше практических навыков, чем дает подготовка доклада. Дополнительно давать домашнее задание в виде реферата? Этого делать не следует (особенно для отстающих студентов). Сейчас реферат на практически любую тему можно скачать из Интернета, что большинство студентов производят механически, «не включая головной мозг». Сошлемся на свой опыт: магистрантка, получившая задание написать реферат о борьбе с чумой, принесла реферат про собачью чумку.

Приходится выставлять среднюю оценку за один доклад и два тест-задания: (90 + 60 + 70) : 3 = 73 + 10 баллов за посещаемость, итого 83 балла. Вряд ли эта оценка объективна, но что поделаешь? Так или иначе, но при форме контроля в виде зачета применение БРС оправдано с определенной корректировкой по каждой дисциплине, учитывая ее специфику. Но применение ее для оценки знаний на экзамене не требует, на наш взгляд, существенной корректировки.

Нерациональным является соотношение баллов при приеме экзамена: до 80 баллов по итогам работы в семестре (учебном году) и до 20 баллов — непосредственная оценка знаний при приеме экзамена. Поясним сказанное на двух примерах из собственной практики.

Первый пример. В 1-м семестре 2015/16 уч. г. я читал лекции и вел семинары и практические занятия на 2-м курсе факультета естественно-научного образования (ЕНО) по предмету «Экология человека и социальные проблемы»; форма контроля — экзамен. Из 25 студентов по итогам семестра 8 человек получили баллы от 75 до 80. И все они попросили освободить их от экзамена и поставить им «хорошо». Это были способные студенты, они вполне могли получить на экзамене «отлично». Я долго уговаривал их сдавать экзамен, в итоге двое из них согласились и получили на экзамене «отлично». Остальные же заявили, что «хорошо» их вполне устраивает.

Второй пример. В 1–2-м семестрах 2015/16 уч. г. я читал лекции и вел семинарские и практические занятия по предмету «Экология растений и животных» на 4-м курсе факультета ЕНО, форма контроля — экзамен. Отказов от экзамена не было (за исключением одной студентки по вполне уважительной причине), но 6 студентов, имевших по итогам учебного года 75–80 баллов, на экзамене показали откровенно низкие знания и получили по 10 баллов, так что всего двое имели в сумме 90 баллов («отлично»), а четверо получили в сумме 85 баллов («хорошо»). Имея «запас» в 75–80 баллов, они совершенно не готовились к экзамену, «справедливо» полагая, что на «троечку» (10 баллов) они ответят. А ведь при нормальной подготовке к экзамену студент повторяет весь материал, при этом он хорошо закрепляется в памяти. В то же время один студент отвечал на экзамене замечательно и вполне заслужил 20 баллов, но его рейтинг за семестр составил (из-за плохой посещаемости) всего 40 баллов, и в итоге он получил 60 — самый нижний предел оценки «удовлетворительно».

Таким образом, указанное соотношение баллов 80 : 20 не стимулирует студентов добросовестно готовиться к экзамену и не способствует закреплению материала в процессе его повторения. Поэтому экзаменационная оценка при данном соотношении баллов по БРС далеко не всегда соответствует истинным знаниям студента. Также соотношение баллов, принятое по ныне действующим правилам БРС, снижает амбициозность студентов и может существенно понизить средний балл успеваемости.

Следует изменить принятое ныне соотношение балов на 50 : 50 или, в крайнем случае, на 60 : 40. При этом у студентов появится стимул более тщательно готовиться к экзамену и более качественно повторять материал, а отказа от экзамена не будет, так как «отказник» может рассчитывать лишь на «удовлетворительно». Еще лучше применять БРС для предметов, изучение которых заканчивается экзаменом, в виде небольшого количества (не более 10) премиальных баллов, в зависимости от оценок, полученных в течение семестра. Например, студент получил на экзамене 80 баллов («хорошо»), но в течение семестра активно работал на семинарах или получал хорошие и отличные оценки за лабораторные работы, тогда преподаватель вправе прибавить ему 10 баллов и выставить в итоге 90 («отлично»). Или студент слабо знает предмет и получает в итоге 70 баллов («удовлетворительно»), но за счет хорошей работы на семинарах (лабораторных занятиях) преподаватель добавляет ему 5 баллов и в итоге выставляет 75 («хорошо»).

Неверно определено выделение часов на БРС. Если при прежней системе «зачет — экзамен» на экзамен выделялось примерно вдвое больше часов, чем на зачет, то при БРС на зачет выделяется намного больше часов, чем на экзамен.

Реально преподаватель на выставление зачета по БРС и внесение данных в электронный журнал тратит на группу из 20–25 студентов один-два часа, но по нагрузке на БРС выделяется 7–15 часов. Поясним сказанное примерами.

Предмет «Науки о Земле», 1-й курс, 1–2-й семестры. В 1-м семестре лекции — 14 часов, семинары — 16 часов, БРС — 10 часов. Во 2-м семестре лекции — 12 часов, семинары — 28 часов, БРС — 10 часов, консультации — 2 часа, экзамен — 7 часов. В целом на предмет отводится 99 часов, из них аудиторных занятий — 79.

Предмет «Экологическое картографирование», 2-й курс, 4-й семестр. Лекции — 14 часов, практические занятия —

56 часов, БРС — 10 часов, консультации — 2 часа, экзамен — 7 часов. Из 89 часов реальных 79.

Предмет «Экология животных», направление «География и биология», 4-й курс, 7-й семестр. Лекции — 16 часов, практические — 32 часа (в двух группах, на группу — 16 часов), БРС — 9,5 часов. Итого из заявленных 57,5 часа реально затрачено 48.

Предмет «Экология растений и животных», 4-й курс, 7–8-й семестры. 7-й семестр. Лекции — 16 часов, практические занятия — 68 часов (в двух группах, на группу — 34 часа), БРС — 10 часов. 8-й семестр. Лекции — 12 часов, практические занятия — 12 часов (две группы объединены), БРС — 10,5 часов, консультации — 2 часа, экзамен — 7,4 часа. Из 137,9 часа реальных 117,4 часа (аудиторных — 108), причем непонятно, почему в 7-м семестре при 68 часах практических занятий на БРС отводится 10 часов, а в 8-м семестре при 12 часах — 10,5.

Предмет «Геоэкология», 3-й курс, 5-й семестр. Лекции — 16 часов, практические занятия — 18 часов, БРС — 15(!) часов. Из заявленных 49 часов реальных 34.

В итоге из общей суммы часов, выделенных на изучение данных дисциплин, фактически теряется от 8 до 32 %. Можно возразить: эти часы, обозначенные как БРС, на самом деле даются преподавателю для подготовки задач, тестовых заданий и пр., для проверки их. Но, во-первых, тогда и надо ввести в нагрузку графу «Составление измерительных материалов». А во-вторых, тогда этих часов недостаточно. Снова возьмем геоэкологию. Две контрольных точки в виде тестовых заданий (по 20 вопросов). Проверка одного тест-задания займет в среднем 10 минут. Проверка 25 заданий одного теста — 4 часа, два теста — 8 часов, составление тестов — не менее 2 часов на каждый, итого 4, подсчет общих баллов для зачета и внесение результатов в электронный журнал — еще 2 часа. Итого 14 часов. И это только в том случае, если практические занятия проходят в форме семинаров. Если же это лабораторные работы, то количество часов, затраченных преподавателем на их подготовку и проверку, возрастет в среднем вдвое.

Особый вопрос вызывает тесно связанная с БРС стобалльная система оценок. Выставляя любую сумму баллов, мы всё равно переходим к стандартной четырехбалльной системе, выставляя в зачетную книжку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Впрочем, система эта является по существу трехбалльной, так как постоянные призывы к преподавателям «беречь контингент» приводят к тому, что «неуды» преподаватели не ставят. Так стоит ли «городить огород», выставляя то ли 60 баллов, то ли 65, то ли 70, если в зачетке появляется только «удовлетворительно»? И не всё ли равно, поставит преподаватель студенту 50, 40 или 60 баллов, если в любом случае ему надо пересдавать предмет?

Гораздо логичнее перейти на 10-балльную систему: 10 = 5 +; 9 = 5; 8 = 5 –; (с 8 до 10 «отлично»), 7 = 4 +; 6 = 4; 5 = 4 — (с 5 до 7 «хорошо»); 4 = 3 +; 3 = 3; 2 = 3 — (с 2 до 4 «удовлетворительно»); 1 = 2 («неудовлетворительно»). Лично я у себя в рабочем журнале долгое время такие оценки и выставлял, переводя их затем в обычные словесные оценки. А при переходе на 100-балльную систему я, как и большинство преподавателей, округлял оценки до 5: 100, 95, 90, 85, 80 и т. д., т. е. опять же переходил фактически на 10-балльную систему. Так не лучше ли узаконить ее?

Также не всегда ясно, чем руководствовались составители программ, определяя форму контроля в виде зачета или экзамена. Предполагается, что наиболее сложные и важные в теоретическом отношении дисциплины должны завершаться экзаменом, а дисциплины прикладной направленности, с большим количеством практических занятий — зачетом. Но в программе подготовки бакалавров по биоэкологии эта пропорция нарушена. Так, предмет «Биоиндикация окружающей среды» включает очень большой объем практических занятий, что позволяет преподавателю хорошо определить, насколько каждый студент усвоил материал, и форму контроля ограничить зачетом. В то же время такие предметы, как общая экология, экология популяций и сообществ, геоэкология, учение о биосфере исключительно важны как в плане общетеоретической подготовки и формирования экологического и вообще естественно-научного мировоззрения, так и как основа для изучения многих практических дисциплин цикла, но почему-то они ограничены зачетом.

Также невозможно не отметить порочность «указаний», не давать студентам литературу, изданную более 5 лет назад. Получается, мы у современных студентов, и так не очень-то любящих читать, полностью отбиваем охоту к изучению классики. Так, последнее издание «Происхождения видов» Ч. Дарвина на русском языке вышло в 1987 г., последнее издание избранных произведений В. И. Вернадского — в 2007 г. (а наиболее полное — в 1994-м). Таким образом, мы лишаем студентов возможности непосредственного ознакомления с живыми мыслями классиков, в лучшем случае заменяя их не всегда внятным изложением в наспех составленных учебных пособиях.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что БРС применима при выставлении зачетов (с корректировкой, учитывающей специфику того или иного предмета), но для экзамена она в нынешнем виде неприменима.

1. Ефремов Н. Ф. Тестовый контроль в образовании. М. : Логос, 2007. 368 с.

2. Звонников В. И., Челышкова М. Е. Современные средства оценки результатов обучения. М. : Академия, 2011. 224 с.

3. Костылев Ф. В. Учить по-новому. Нужны ли оценки-баллы? М. : Владос, 2000. 104 с.

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

© Богданов И. И., 2020

УДК 378
Науч. спец. 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-93-97

А. Н. Богданова, Т. В. Аршба
A. N. Bogdanova, T. V. Arshba

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНФОРМАЦИННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В УСЛОВИЯХ ВЫРАВНИВАЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье поднимается проблема подготовки бакалавров физико-математического образования по информационным технологиям в условиях существенных различий уровня их начальных знаний, умений и навыков по указанной дисциплине. Для ее решения авторами были выделены принципы работы по проблеме, а также спроектирована модель подготовки бакалавров физико-математического образования по информационным технологиям в условиях выравнивающе-развивающего обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, бакалавр физико-математического образования, выравнивающе-развивающее обучение, принцип, модель подготовки, ИКТ-компетентность.

PREPARATION OF BACHELORS OF PHYSICO-MATHEMATICAL EDUCATION IN INFORMATION TECHNOLOGIES IN CONDITIONS OF LEVELING AND DEVELOPING TRAINING

The article raises the problem of training bachelors of physico-mathematical education in information technologies in the context of considerable difference in their primary level of knowledge and skills in the given discipline. The authors suggest to solve the problem with the help of created principles and a designed model of preparing bachelors of physico-mathematical education in information technologies in conditions of leveling and developing education.

Keywords: information technologies, bachelor of physico-mathematical education, leveling and developing education, principle, preparation model, ICT-competence.

В современном обществе уже ни у кого не вызывает сомнения необходимость владения средствами современных информационных технологий представителями всех его сфер. Тенденции развития социума формируют социальный заказ на грамотного гражданина, владеющего современными информационными технологиями на высоком уровне. Это находит отражение в федеральных образовательных стандартах высшего образования, в которых практически во все образовательные программы в качестве одной из обязательных дисциплин в том или ином объеме включена информатика и ИКТ (информационно-коммуникационные технологии). Что же касается подготовки бакалавров физико-математического образования, то для них компетенции, связанные с информатикой, являются ведущими.

В Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) курс информатики начинается для студентов вышеуказанной специальности на первом курсе с дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность». Именно на этом курсе бакалавры впервые начинают изучать информатику, и именно здесь явственным образом прослеживается проблема разного уровня начальных знаний, умений и навыков по этой дисциплине. Более того, указанные различия бывают настолько существенными (от самого низкого уровня знаний учащихся из отдаленных сельских школ до продвинутого уровня владения ИКТ школьниками профильных классов ведущих гимназий), что возникает необходимость построения особой технологии обучения. Так, по результатам анкетирования студентов-первокурсников различных специальностей, проведенного нами в 2019 г. на базе ОмГПУ, было выявлено, что количество студентов, имеющих большие пробелы в базовых знаниях из области информационных технологий, было в большинстве своем соизмеримо с количеством тех, кто подобных проблем не имел (см. рис. 1).

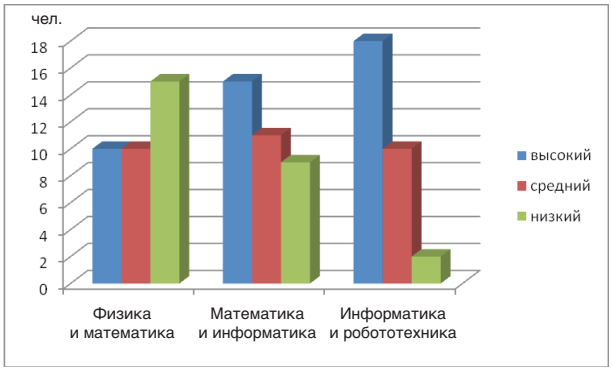


Рис. 1. Уровень знаний студентов различных специальностей по информатике и ИКТ

Нам представляется, что подобная ситуация требует активного внимания со стороны педагогов, поскольку очевидно, что в случае ее игнорирования часть студентов будут слишком медленно усваивать материал дисциплины и, вероятнее всего, не овладеют всеми требуемыми знаниями, умениями и навыками. Другие же, наоборот, быстро справятся с заданиями и вскоре потеряют всякий интерес к курсу. Огромным потенциалом в решении данной проблемы, на наш взгляд, обладает выравнивающе-развивающее обучение. Применение выравнивающе-развивающего обучения информационным технологиям при подготовке бакалавров физико-математического образования направлено на достижение учащимися всех требуемых результатов, указанных в программе курса, развитие их творческих способностей, а также выравнивание исходного уровня усвоения материала.

Вопросами выравнивания уровня знаний, умений и навыков и дальнейшего их развития занимались Д. Б. Абушкин [1], О. М. Забродина [2], И. Н. Фалина [3] (выравнивающе-развивающее обучение), В. П. Беспалько на основе работ Дж. Керолла и Б. Блума [4] (технология критериально-ориентированного обучения), М. В. Кларин [5] (технология полного усвоения) и др.

На основе указанных работ, а также с учетом специфики профиля обучения нами были выделены основные принципы подготовки бакалавров физико-математического образования по основам информационных технологий в условиях выравнивающе-развивающего обучения.

Принцип 1. **Блочность.**

Предполагает разбиение учебной дисциплины на блоки небольшого размера, соответствующие тематическим единицам.

Так, например, содержание дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность» может быть разбито на 6 тематических блоков: 1. История и общие понятия информационно-коммуникационных технологий. 2. Технологии обработки текстовой информации. 3. Технологии обработки числовой информации. 4. Технологии обработки графической информации. 5. Мультимедиатехнологии. 6. Коммуникационные технологии.

Принцип 2. **Уровневая дифференциация.**

В рамках данного принципа обучение каждому блоку осуществляется с применением уровневой дифференциации: лабораторные и практические задания разрабатываются с учетом входного уровня знаний, умений и навыков студентов. Для студентов с низким уровнем владения ИКТ лабораторные и практические задания сопровождаются пошаговыми инструкциями к их выполнению. Студентам со средним уровнем владения ИКТ предоставляются инструкции по выполнению только наиболее сложных заданий. Студентам, имеющим высокий уровень владения ИКТ, при выполнении лабораторных и практических заданий можно предложить использовать встроенные каталогизированные справочные материалы программных средств и сервисов.

Принцип 3. **Наличие критериев усвоения каждого блока.**

Предполагается организация промежуточных проверочных работ в конце каждого блока. При этом по каждому блоку заранее определяются критерии его усвоения, которые *озвучиваются* студентами в самом начале изучения блока и *становятся их целями*. Данный принцип очень важен, так как прозрачность целей и задач усвоения каждого блока позволит бакалаврам правильно выстроить собственную траекторию усвоения материала, а также выступит в качестве мотиватора.

Принцип 4. **Наличие альтернативных коррекционных и обогащающих материалов.**

В рамках этого принципа разрабатываются альтернативные коррекционные материалы, а также материалы обогащающего характера по каждому из проверяемых вопросов после проверки уровня усвоения блока. Они нужны для выравнивания уровня усвоения материала.

Принцип 5. **Межпредметность.**

Подбор материала блоков осуществляется таким образом, чтобы повысить мотивацию его изучения, показав связь изучаемого материала с деятельностью специалистов физико-математического профиля. Для этого содержание лабораторных и практических работ наполняется материалом из области математики, информатики и физики.

Так, при освоении блока «Технологии обработки текстовой информации» в качестве исходных текстовых материалов, предлагаемых для редактирования и форматирования, студентам профиля «Математика и физика» предлагаются тексты, посвященные людям, которые внесли весомый вклад в развитие физики, математики, вычислительной техники (см. рис. 2).

Используя функциональные возможности текстового процессора LibreOffice Writer, выполните следующие задания:

1. *Введите текст, представленный ниже;*
2. *Создайте закладку* с именем Альберт Эйнштейн (п.2);
3. *Найдите и замените* в тексте слово США на Соединенные штаты Америки;
4. *Сделайте гиперссылкой* фразу «Вселенная и человеческая глупость». Адрес гиперссылки http://to-name.ru/biography/albert-ejnshtejn.htm
5. *Добавьте примечание* к словосочетанию «Нобелевской премии». Текст примечания: В 1921, за труды по теоретической физике, особенно за открытие законов фотоэффекта.

«Две вещи действительно бесконечны: Вселенная и человеческая глупость. Впрочем, насчет Вселенной я не уверен»

Альберт Эйнштейн — (1879-1955), физик-теоретик, создатель теории относительности, автор основополагающих трудов по квантовой теории и статистической физике, один из основателей современной физики, иностранный член-корреспондент РАН (1922) и иностранный почетный член АН СССР (1926).

Родился в Германии, с 1893 жил в Швейцарии, с 1914 в Германии, в 1933 эмигрировал в США (USA). Создал частную (1905) и общую (1907-16) теории относительности. Автор основополагающих трудов по квантовой теории света: ввел понятие фотона (1905), установил законы фотоэффекта, основной закон фотохимии (закон Эйнштейна), предсказал (1917) индуцированное излучение. Альберт Эйнштейн развил статистическую теорию броуновского движения, заложив основы теории флуктуаций, создал квантовую статистику Бозе — Эйнштейна. С 1933 работал над проблемами космологии и единой теории поля. В 30-е годы он выступал против фашизма, в 40-е — против применения ядерного оружия. В 1940 подписал письмо президенту США, об опасности создания ядерного оружия в Германии, которое стимулировало американские ядерные исследования. Один из инициаторов создания государства Израиль. Лауреат Нобелевской премии.

Рис. 2. Задание блока «Технологии обработки текстовой информации» на основе биографии А. Эйнштейна

В процессе освоения блока «Коммуникационные технологии» при работе с различными сервисами Интернета бакалаврам предлагается совершить путешествие по виртуальным музеям. Экспонаты этих музеев (от древности до современности) выбираются из области физики, математики и вычислительной техники (это могут быть измерительные приборы, роботы, вычислительные машины и т. п.). Ниже приведен фрагмент задания (рис. 3).

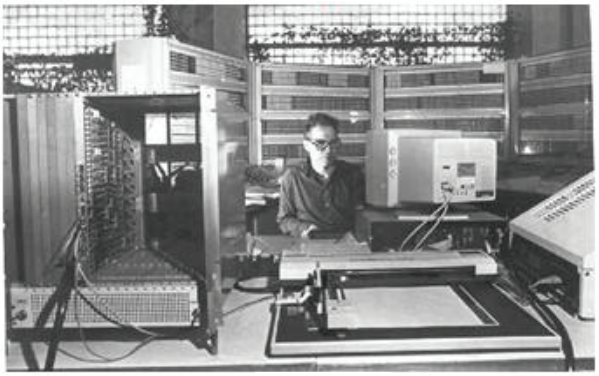
Принцип 6. **Использование смешанного обучения.**

Предполагает обеспечение каждому студенту своего темпа обучения и понятного для него способа и глубины изложения материала блоков. Это достигается в том числе использованием смешанного обучения, в частности таких его технологий, как «индивидуальный план», «перевернутый класс», «смена рабочих зон».

Отдельно выделим ***Принцип 7.*** **Формирование у учащихся и преподавателей установки: все студенты могут и должны освоить учебный материал полностью**. Эта установка призвана воодушевить обучаемых даже с самым низким уровнем начальных знаний, умений и навыков по информатике и ИКТ и дать им убеждение в том, что при должной работе достичь полного усвоения материала дисциплины возможно всем без исключений.

Посетите следующие виртуальные музеи вычислительной техники: Виртуальный компьютерный музей, Музей истории отечественных компьютеров и Музей Леонида Брухиса. Ознакомьтесь со следующими экспонатами этих музеев:

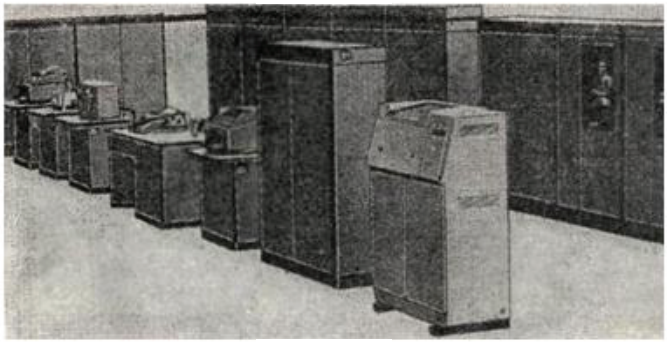
1



2



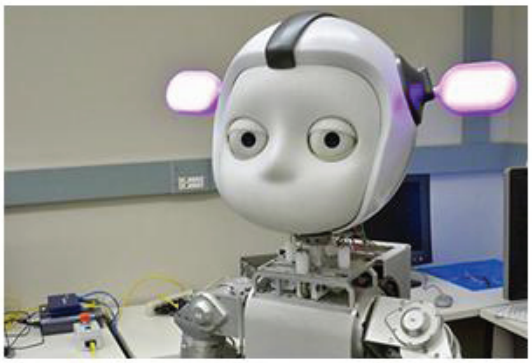
3



4



3



4



Результат изучения представьте в виде таблицы, в которой отразите следующую информацию об экспонате-устройстве: фотография, его название, назначение, ФИО разработчика или название завода-изготовителя, принцип работы, основные компоненты и технические характеристики устройства (при наличии).

Рис 3. Изучение сервисов Интернета на примере путешествия по виртуальным музеям

На основе указанных принципов нами была спроектирована модель подготовки бакалавров физико-математического образования по информационным технологиям в условиях выравнивающее-развивающего обучения (см. рис. 4).

Она включает в себя следующие структурные компоненты:

1. Целевой.
2. Организационный.
3. Содержательный.
4. Результативный.

Структура ИКТ-компетентности, используемая в модели, была взята нами из источника [6]. Расшифруем ее компоненты.

Когнитивный компонент предполагает знание основных понятий и принципов информатики и ИКТ, анализ собственных действий.

Операционально-технологический компонент подразумевает владение навыками и умениями использовать ИКТ, в том числе для повышения продуктивности собственной деятельности.

Креативный компонент означает готовность к продуцированию новых идей, мотивационной направленности на использование ИКТ, осуществление деятельности не только с использованием известных подходов.

Представляется, что, если применять разработанную нами модель при подготовке бакалавров физико-математического профиля, это обеспечит выравнивание их уровня знаний и умений по информационным технологиям, а также развитие их ИКТ-компетентности.

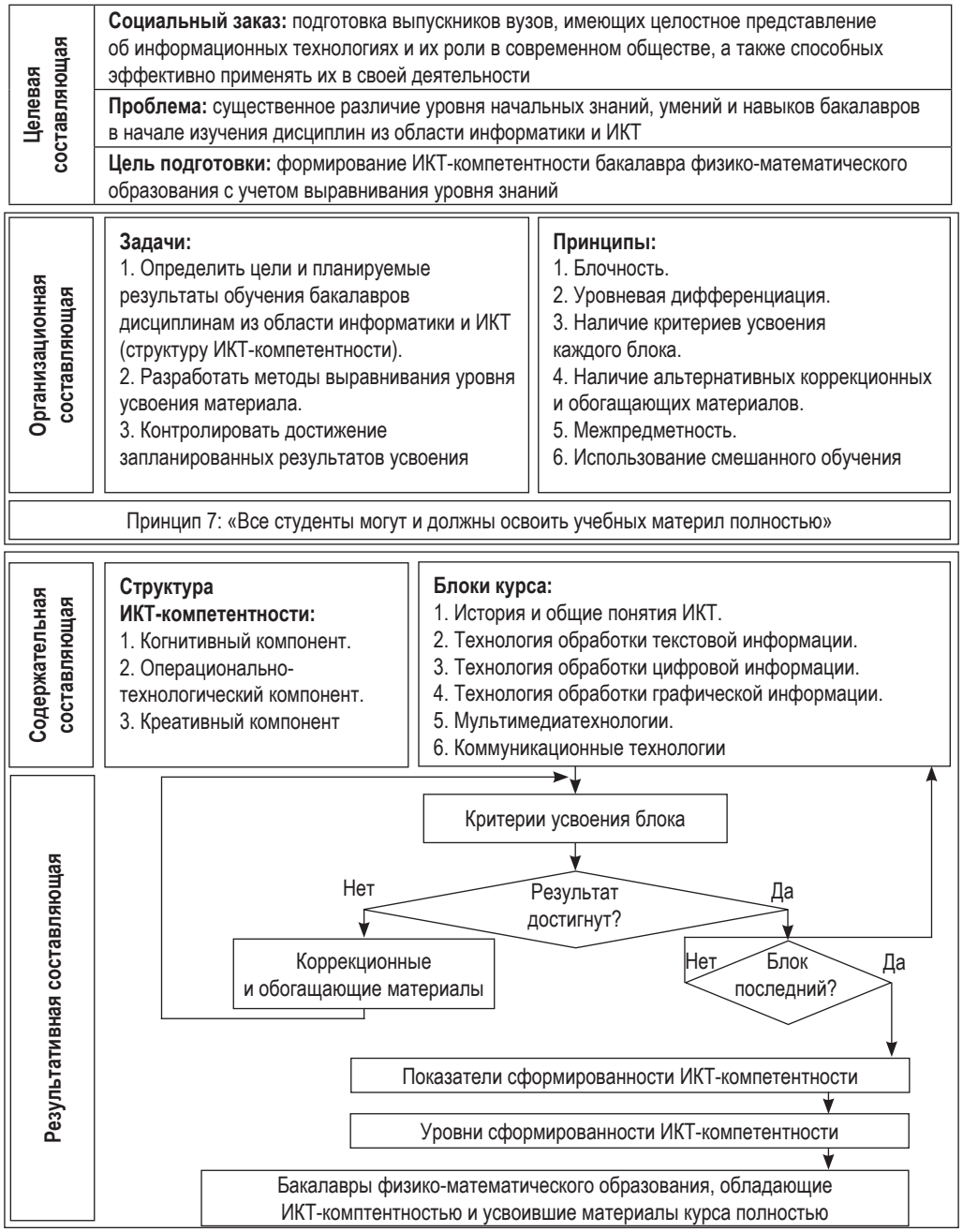


Рис 4. Модель подготовки бакалавров физико-математического образования по информационным технологиям в условиях выравнивающе-развивающего обучения

1. Абушкин Д. Б. Подготовка будущих учителей информатики по дисциплине «Практикум по решению задач на ЭВМ» на основе методики выравнивающего и развивающего обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 180 с.

2. Забродина О. М. Методика выравнивающе-развивающего обучения информационным технологиям студентов вуза в курсе информатики : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 201 с.

3. Фалина И. Н. Методика выравнивающего и развивающего обучения информатике в физико-математических классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 16 с.

4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Изд-во Ин-та проф. обр. Мин-ва обр. России, 1995. 336 с.

5. Кларин М. В. Технология обучения. Идеал и реальность. Рига : Эксперимент, 1999. 180 с.

6. Богданова А. В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей (на примере подготовки бакалавров педагогики) : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2011. 246 с.

© Богданова А. Н., Аршба Т. В., 2020

УДК 378.011.3 — 051:811.581
Науч. спец. 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-97-100

А. Н. Дворцова, И. П. Акиншева
A. N. Dvortsova, I. P. Akinsheva

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена изучению взаимосвязи социокультурной компетенции и принципа культуросообразности в обучении иностранным языкам на современном этапе. На примерах анализа особенностей трактовки и применения идентичных языковых единиц носителями русской и китайской лингвокультур, а также культурных особенностей ряда грамматических конструкций китайского языка продемонстрирована важность формирования иноязычной социокультурной компетенции в процессе обучения китайскому языку.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, социокультурная компетенция, культуросообразность, китайский язык.

SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE CULTURAL CONGRUENCE PRINCIPLE IN TEACHING CHINESE

The article is devoted to the study of the interrelation between sociocultural competence and the principle of cultural diversity in teaching foreign languages at the present stage. Using the examples of analysis of identical language units' interpretation and application by Russian and Chinese native speakers, as well as the cultural characteristics of a number of grammar structures of the Chinese language. The importance of the formation of foreign-language sociocultural competence in teaching Chinese is demonstrated.

Keywords: secondary language personality, sociocultural competence, cultural congruence, the Chinese language.

Изучение китайского языка на сегодняшний день становится всё более популярным в силу укрепления контактов Китая со странами-соседями, в том числе с Россией. Следует отметить, что обучение китайскому языку на территории Российской Федерации происходит не только в рамках специальных программ подготовки высшего образования, оно интегрировано и в процесс обучения в средней школе. Так, с 2019 г. китайский язык официально включен в перечень иностранных языков, которые можно выбрать при сдаче единого государственного экзамена. В силу популяризации данного языка вопросы методики обучения китайскому становятся всё более интересными для специалистов, работающих в сфере образования.

Преподавание иностранных языков на современном этапе ставит целью формирование вторичной языковой личности обучаемого, наличие которой говорит о способности обучаемых быть полноценными участниками межкультурного диалога [1, с. 65]. Вслед за И. И. Халеевой мы трактуем вторичную языковую личность как способность, которая «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть языковой картиной мира носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и глобальной (концептуальной) картиной мира» [1, с. 68]. Это значит, что любой человек, изучающий иностранный язык, должен не только овладеть комплексом знаний о грамматике, фонетике, лексикологии, стилистике, но и научиться культуросообразно применять эти знания.

Сам по себе педагогический принцип культуросообразности, введенный Адольфом Дистервегом, предполагает необходимость приобщения человека к различным пластам культуры собственного этноса, окружающего человека общества, а также к общемировой культуре [2, с. 303]. Он призван стать подспорьем в адаптации к изменениям, которые постоянно происходят как в нем самом, так и в окружающем его мире, гармонизировать взаимодействие человека со средой, в которую он погружен.

В современном мире, для которого характерным является процесс глобализации, спектр возможностей применения принципа культуросообразности подвергается пересмотру: данный принцип начинает приобретать межкультурную наполненность, отходя от локально заданных культурных

реалий в качестве базы. Так, в нынешних реалиях человек с детства активно соприкасается с продуктами различных культур, в силу чего родная культура познается и оценивается им через иные, путем сравнения. Влияние нескольких культур на обучающегося происходит как в образовательном пространстве, так и вне его (в рамках неформального или информального образования). По мнению Е. Г. Таревой, в процессе контакта с культурными явлениями обучающийся их «овеществляет» посредством присваивания продуктов данных культур как личностно значимых, интегрируя их тем самым в собственное пространство ценностных координат [2]. Таким образом, особым содержанием образовательного процесса на сегодняшний день является реализация диалога культур на практике, так что он становится доминантой в процессе формирования личности современного человека.

Реализации идеи обучения языку и культуре в отечественной лингводидактике способствуют культуросообразные подходы, в числе которых, с нашей точки зрения, особый интерес представляет социокультурный подход, призванный акцентировать внимание на социокультурном фоне иноязычного общения. По целевым установкам он ориентирован на «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия» [3, с. 62]. Данный подход заключается в стремлении построить многоуровневую модель культуроведческого образования и самообразования, задействуя различные средства изучаемых языков, а также технологии социокультурного образования.

Дидактическая модель данного подхода при этом строится на основе сопоставительного изучения культур и цивилизаций, являющихся родными для изучаемых языков, в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния [4]. Таким образом, доминанта обучающей стратегии социокультурного подхода — овладение изучаемыми языками в процессе сопоставительного со-изучения культур данных языков.

Именно социокультурный подход делает особенно актуальным формирование социокультурной компетенции у изучающих иностранные языки. Под социокультурной компетенцией мы понимаем комплекс знаний о национальных ценностях, исторических вехах, религии, поведенческих моделях, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, а также обусловливающих нормы поведения в нем [5, с. 356].

В преподавании иностранных языков вообще, а особенно в преподавании китайского языка в русскоязычной среде, часто затрагивают вопрос о выделении разновидностей культуры, главной из которых считают коммуникативную культуру. «Культура коммуникации — это отраженные в языке национальный менталитет, система ценностей, образ жизни, образ мышления, нормы морали, представления о добре и зле, обычаи и привычки, эстетический вкус и т. д. Все эти культурные факторы, прежде всего, воплощаются в текущем состоянии языка, его словарном составе, грамматике и прагматике» (здесь и далее перевод с китайского наш. — *А. Д., И. А.*) [6, с. 148]. В каждом языке существует обусловленный культурой и интуитивно понятный для носителей языка пласт коммуникативных правил, которые необходимо тщательно осваивать людям, изучающим язык как иностранный. Пренебрежение правилами общения может негативно сказаться на возможности успешного построения общения с представителями других культур, стать серьезным препятствием в коммуникации.

Говоря о формировании социокультурной компетенции в процессе обучения китайскому языку, мы делаем особый акцент на то, насколько культуры восточных народов отличаются от европейских, западных, культур в ценностных установках, а также оптимальных стратегиях взаимодействия. Культуры народов Китая и России развивались в течение длительного периода истории, а потому их естественный характер, народные обычаи, бытовые привычки, верования разительно отличаются друг от друга. Эти различия необходимо акцентировать в процессе преподавания, чтобы избежать ошибок, связанных с неосведомленностью в особенностях коммуникативной культуры. Следует приучать обучаемых к сравнительному анализу культурных особенностей Китая и их страны, отраженных в языке, формируя, таким образом, способность ориентироваться в культурной специфике двух стран и строить диалог с максимальным учетом этой специфики.

Одни и те же явления могут быть по-разному отражены и истолкованы в языковых реальностях разных культур. Одним из наиболее ярких примеров языковых несоответствий китайского и русского языков можно назвать систему обращения к членам семьи. Кроме таких терминов родства в русском языке, как «отец», «мать», «сын» и «дочь», трудно подобрать четкие соответствия для прочих обращений к родственникам, существующих в китайском языке, не прибегая к обобщению. Так, в русском языке есть всего лишь одно слово «дядя» для обозначения дяди, каким бы ни было его родственное отношение к говорящему, в то время как в китайском языке существуют специальные термины для обозначения дяди, являющегося старшим братом отца (伯父 /bófù/), его младшим братом (叔父 /shūfù/), дяди по материнской линии (舅父 /jiùfù/), дяди, который является мужем тетки по отцу (姑父 /gūfu/) или по матери (姨父 /yífù/). Такова же ситуация и со словом «тетя» [6, с. 148]. Поэтому задачей преподавателя китайского языка на этапе освоения лексического материала является акцентирование внимания обучаемых на специфических терминах и реалиях, не имеющих аналогов в родной для обучаемых культуре, а также на различиях в толковании и использовании лексического материала.

Языковые несоответствия китайского и русского языков не исчерпываются лексическим уровнем — на синтаксическом уровне также есть коренные отличия. Основным различием данного плана является порядок слов в предложении: если в русском языке местоположение тех или иных членов предложения может изменяться, то в китайском языке оно фиксировано и отнюдь не всегда совпадает с русским. Это явление обусловлено, по-видимому, и культурологически, так как местоположение сказуемого в китайском языке значительно влияет на смысл высказывания в целом. Ввиду этого в процессе преподавания китайского языка русскоговорящим обучаемым необходимо на примерах пояснять, что в китайском языке фиксированный порядок слов и глаголы в простых предложениях обычно находятся в позиции после подлежащего. Если же подлежащее стоит после глагола, то это указывает на

появление некоего совершенно нового предмета (например, 来客人了 /láikèrénle/ – *гость пришел*), потому не говорят 来春天了 /láichūntiānle/, ведь 春天 /chūntiān/, *весна*, по сути, не является новым предметом [6, с. 149]. На этом примере видно, насколько важно донести до обучаемых специфику грамматики и синтаксиса китайского языка. Понимание логики построения высказывания обучаемыми позволит уменьшить тенденцию к калькированию грамматических и синтаксических конструкций в процессе перевода с русского на китайский, что облегчит их коммуникативное взаимодействие с представителями китайской лингвокультуры.

Различия языковых систем также могут быть обусловлены обычаями и традициями, отраженными в языке культурными особенностями мышления и менталитета народа. Так, в процессе анализа специфических черт определенной культуры значимую для понимания менталитета данного народа информацию мы можем почерпнуть, изучая животных, которые были тотемами. К примеру, в русской культуре почитается *медведь*, он является национальным тотемом. Считается, что медведь — чудесное животное, его наделяют такими чертами как сила, здоровье, сердечность, искренность и внимательность. В русской традиции его называют хозяином леса, прародителем всего животного мира. Есть такая русская пословица: «Хозяин в дому, что медведь в бору».

Согласно легендам, медведь обладает волшебными способностями, он может воскреснуть после смерти, понимает человеческую речь, хорошо знает каждого своего родича, может навлечь на человека несчастье или же принести удачу. Медведя также называют «женихом», считается, что увидевшая во сне медведя девушка скоро выйдет замуж. Из русского фольклора видно, что медведь — символ национальной духовности, трудолюбия, честности, уверенности в себе и своих силах, бесстрашия и т. д.

В свою очередь для китайской культуры почитаемым, тотемным животным является *дракон* (龙 /lóng/). Его считают знаком величия власти. Древних императоров в знак их величественности называли *драконоликими* (龙颜 /lóngyán/), их чертоги — *дворцом царя драконов* (龙宫 /lónggōng/), парадный наряд императора — *драконьим облачением* (龙袍 /lóngpáo/). Китайцы называют себя *потомками дракона* (龙的传人 /lóngdechuánrén/). Безусловно, соотнесение образа дракона с фигурой императора является следствием многолетнего феодального устройства общества, царившего в Китае, что, однако, дает возможность проследить истоки преклонения перед данным животным.

Помимо символа императорской власти, дракон является символом красоты созданных человеком вещей. Так, орнамент из драконов украшает колонны главного входа в императорский дворец, Врат Небесного Спокойствия; известны и «девять драконов» Запретного города. Драконов можно увидеть и в произведениях народного искусства. Другими отражениями значимости тотема в народной культуре Китая являются: танец извивающегося дракона, которым в древности вызывали дождь; жонглирование фонарями в форме дракона на ежегодном Празднике Весны; соревнования драконовых лодок на Праздник начала лета.

В китайском языке обороты, в которых содержится иероглиф 龙 /lóng/, служат для выражения похвалы и ценности. Так, например, выражение 龙肝凤髓 /lónggān fèngsuǐ/ (*печень дракона и костный мозг феникса*) обозначает изысканные деликатесы; 龙争虎斗 /lóngzhēng hǔdòu/ (*борьба дракона и тигра*) используется для характеристики яростной схватки; 龙蟠虎踞 /lóngpánhǔjù/ (*где свернулся дракон и притаился тигр*) говорит о неприступной и опасной местности; 龙腾虎跃 /lóng téng hǔ yuè/ (*как дракон взлетает, как тигр прыгает*) указывает на совершение славного деяния. В именах китайцев также часто фигурирует иероглиф 龙 /lóng/ (например, 李小龙 /lǐ xiǎolóng/, 成龙 /chénglóng/ и др.), выражая родительские надежды и ожидания относительно славного будущего потомков. Дракон является символом постоянного самоусовершенствования китайской нации, символом процветания и могущества, передающимся из поколения в поколение.

Анализируя значения описанных выше тотемов в культуре двух сравниваемых стран, легко заметить различия менталитета русского и китайского. Для китайцев слово «медведь» (熊 /xióng/) хоть и фигурирует в некоторых выражениях, обладающих положительной коннотацией (например, 虎背熊腰 /hǔbèixióngyāo/ — *богатырское сложение*), но чаще несет негативный оттенок (например, 熊包 /xióngbāo/ — *тупица*, 熊样 /xióngyàng/ — *свирепый*, 熊德行 /xióngdéxíng/ — *трусость*). Китайцы считают медведя глупым и неуклюжим, а потому еще и невероятно простодушным, он действует необдуманно. Из этого видно, что китайцы обращают внимание только на внешний облик медведя, в то время как русские считают важным его внутренний мир.

Для русских же слово «дракон» обладает четко выраженной негативной коннотацией. Оно накрепко связано с образом несущих разрушение чудовищ, которых в народных сказках повергают богатыри и силачи. Изображение поверженного дракона в русской культуре — это символ победы над злом. Говоря о фразеологизмах со словом «дракон» в русском языке, следует отметить, что они немногочисленны и в абсолютном большинстве обладают негативной коннотацией. Можно привести следующие примеры: драконовы законы (излишне жестокие законы), посеять зубы дракона (посеять вражду).

Очевидно, что толкование охарактеризованных нами выше тотемов кардинально отличается в русской и китайской культурах. Поэтому в процессе изучения культурно специфической лексики на занятиях обязательно следует пояснить связанные с ней культурные коннотации, разбираться в разнице трактовок носителями русской и китайсклой лингвокультур, иначе на результат обучения может негативно повлиять интерференция родной для обучаемых культуры.

Как заметил Чэнь Гуанлэй, «что до процесса овладения языком и его преподавания, то в нем невозможно разделить понимание языка и отраженной в нем культуры» [7, с. 146]. Это подчеркивает значимость интеграции культурного компонента в процесс преподавания иностранных языков. Так, при наличии сформированной социокультурной компетенции обучаемому проще строить процесс освоения и запоминания новой лексики.

Рассмотрим, как именно наличие социокультурной компетенции может способствовать освоению китайского языка на примере слова 元宵 /yuánxiāo/. Зная, что в 15-й день 1-го лунного месяца китайцы с древности отмечали традиционный

праздник, который назывался 元宵节 /yuánxiāojié/ (Праздник фонарей), обучаемый осознает, что в честь этого праздника и получили свое название 元宵 /yuánxiāo/ — и шарики из риса с разнообразной начинкой, которые являются традиционным блюдом в этот день. Очевидно, что такой подход позволяет более полно охватить языковую картину мира и лучше понять культуру изучаемого языка. Вследствие этого у обучаемых расширяется потенциал ведения межкультурного диалога [6, с. 149]. Более того, такой подход позволяет повысить качество восприятия информации на китайском языке и грамотно адаптировать ее для восприятия при переводе.

Для успешного формирования социокультурной компетенции обучаемых важно учитывать их уровень знаний, возраст, жизненный опыт и т. д. Для обучаемых с высоким уровнем знаний можно расширять и углублять культурный компонент преподавания языка, вплоть до введения специальных занятий по культуре Китая. Для тех же, чей уровень довольно низок, следует максимально облегчить момент интеграции культурного компонента и не акцентировать на нем внимание слишком сильно [6, с. 149]. Такой подход позволяет в значительной мере оптимизировать процесс обучения и сделать его более плодотворным, что в свою очередь демонстрирует важность дифференцированного подхода к подаче материала в зависимости от уровня личной культуры обучаемых.

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 336 с.

2. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.

3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.

4. Сафонова В. В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Учен. зап. Нац. о-ва прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 26–46.

5. Чиркова В. М. Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2008. № 14 (4) С. 356–360.

6. 王勇. 中俄文化差异与对俄汉语教学 // 学理论. 2009. № 8. 第148–149 页。

7. 陈光磊. 语言教学与文化背景知识的相关性. 语言教学与研. 1987. 第2期. 第146页。

© Дворцова А. Н., Акиншева И. П., 2020

УДК 378
Науч. спец. 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-100-103

Е. А. Деревянченко, Т. В. Устинова
E. A. Derevianchenko, T. V. Ustinova

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОЙ ОСОЗНАННОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье критическая межкультурная осознанность рассматривается как компонент межкультурной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Показано, что критическая осознанность в межкультурной коммуникации базируется на сложной совокупности нескольких видов знания (языкового, метаязыкового, социокультурного; декларативного, процедурного) и ценностно-смыслового отношения к культурам родного и иностранного языков. Обсуждаются пути формирования межкультурной осознанности в процессе профессиональной подготовки педагогов. Обосновывается необходимость усиления сравнительно-сопоставительного аспекта в преподавании языка и культуры в вузе, развития у будущих учителей умений сопоставительного лингвистического и лингводидактического анализа, повышения уровня дискурсивной компетенции в области межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: иноязычное образование, профессиональная подготовка педагога, межкультурная компетентность, сопоставительный культурологический анализ, критический дискурс-анализ.

TRAINING OF CRITICAL INTERCULTURAL AWARENESS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' EDUCATION

The paper regards critical intercultural awareness as the component of second language teachers' intercultural communicative competence. It is stated that intercultural awareness is based upon the complex unity of several types of knowledge (linguistic, metalinguistic, socio-cultural; declarative, procedural) and meaning-value-attitude assumptions regarding the first language and the second language cultures. The paper discusses the ways of intercultural awareness training as part of second language teachers' education. The key role of the comparative studies approach in teachers' training is highlighted. It is shown that enhanced skills of comparative linguistic analysis and comparative cultural analysis as well as enhanced intercultural discourse competence in second language teachers provide the necessary background for critical intercultural awareness.

Keywords: foreign language education, teachers' professional training, intercultural competence, comparative cultural analysis, critical discourse analysis.

Развитие критичности, рефлексивности мышления является одним из современных требований к профессиональной подготовке педагога. Учитель иностранного языка сегодня позиционируется как специалист, который способен критически воспринять инокультурный социальный опыт, освоить его и использовать в образовательных целях, в первую очередь для создания коммуникативной среды на уроке, максимально приближенной к аутентичной. Научное обсуждение проблемы профессиональной компетенции учителя потребовало введения в научный оборот понятия критической межкультурной осознанности, которое отражает наиболее существенные свойства процессов осмысления культуры изучаемого языка и интериоризации инокультурного опыта.

В лингводидактике каноническим считается следующее определение критической осознанности, предложенное М. Байрамом в рамках разработки авторской модели межкультурной коммуникативной компетенции: «Критическая межкультурная осознанность — это способность критически, на основе эксплицитных критериев оценивать перспективы, практики и продукты собственной культуры и культуры других стран» (перевод наш. — *Е. Д., Т. У.*) [1, p. 53]. По М. Байраму, критическая межкультурная осознанность является частью межкультурной компетенции наряду с выработанным отношением к культуре языка, языковыми и социокультурными знаниями, умениями интерпретации артефактов и событий другой культуры и умениями межкультурного взаимодействия [1].

Становление отношения к культуре изучаемого языка является чрезвычайно сложной задачей, реализация которой начинается именно с создания условий для появления у обучающего критической осознанности и выработки собственной этической позиции [2]. Образующееся в процессе обучения отношение к изучаемому языку и культуре нельзя рассматривать в узкой прагматической перспективе обмена коммуникативными сообщениями. Сегодня межкультурное взаимодействие представляет собой коммуникативные отношения в контексте культурного многообразия [2], и успешность этих отношений определяется умением коммуникантов критически переосмыслить инокультурные ценности, паттерны поведения, формы организации жизнедеятельности и т. п. Такое качество современной межкультурной коммуникации определяет новые требования к подготовке учителя иностранного языка как специалиста, обладающего неотъемлемыми признаками интеркультурной языковой личности: культурным интеллектом [3] и межкультурной эффективностью [4], образование которых невозможно без критической осознанности.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью расширения научных представлений о качествах вторичной языковой личности и структуре компетентности педагога, специализирующегося в преподавании иностранного языка и культуры. В настоящей работе проблема формирования критической межкультурной осознанности рассматривается с позиции «критического поворота» в современной лингводидактике [5; 6 и др.]. «Критический поворот», произошедший за последнее десятилетие как в теории обучения иностранным языкам и культурам, так и в повседневной практике межкультурной коммуникации, ознаменовал собой качественное изменение субъекта коммуникативной деятельности [6]. Понимание субъекта межкультурной коммуникации как индивида, усваивающего набор устоявшихся норм и кодов другой культуры, сменилось актуализацией динамического аспекта межкультурного взаимодействия. Субъект межкультурной коммуникации сегодня понимается как коммуникативная личность, критически осмысливающая межкультурное взаимодействие и совершающая осознанные выборы (социальные, этические, политические и др.) в динамически изменяющихся коммуникативных ситуациях межкультурного общения [6].

Развитие критического мышления и рефлексивной позиции учителя иностранного языка как субъекта межкультурной коммуникации требует прочной знаниевой основы. Сложная совокупность декларативного знания (*знать что*) и процедурного знания (*знать как*) создает основу системы критических суждений в области межкультурного взаимодействия. Критическая межкультурная осознанность должна проявляться прежде всего в знании учителем иностранного языка типов взаимовлияния культур и типов межкультурных контактов. Как известно, в теории межкультурной коммуникации выделяют четыре типа межкультурных контактов — соприкосновение, приобщение, проникновение, взаимодействие [7, с. 107–115] — в зависимости от способа учета коммуникантами социокультурных стереотипов культуры родного языка (Я1) и культуры изучаемого языка (Я2). Сегодня межкультурное знание, формируемое у учителя-иностранного языка, должно основываться на понимании того, что межкультурное взаимодействие представляет собой трансфер культурных концептов, степень присвоения которых может варьироваться в зависимости от целей коммуникации. Как подчеркивает Д. Б. Гудков, «необходимо исходить из принципа учета инофоном определенных категорий и моделей новой для него культуры и адекватного пользования ими, но не из обязательности их присвоения, не нужно стремиться к тому, чтобы они заняли место тех категорий и моделей, которые характерны для его родной культуры» [8, с. 88]. Например, в Китае концептуализация изучаемой культуры на фоне родной рассматривается сегодня как ведущая тема в иноязычном образовании. В частности, стремление преодолеть доминирование англоговорящих культур в преподавании английского языка определяется как насущная необходимость в современных реалиях, когда английский язык глобально используется как язык-посредник в общении людей различной культурной принадлежности [9].

Целостность ценностно-смыслового компонента в структуре критической межкультурной осознанности учителя иностранного языка должна определяться сформированностью 1) приоритетного осознания собственной культурной идентичности (культурной идентичности Я1) и высочайшей ценности родной культуры; 2) общей психологической готовности к межкультурному взаимодействию на основе толерантного восприятия культурного разнообразия человечества («межкультурной эмпатии» в понимании [10]); 3) уважительного отношения к родной и изучаемой культурам, выработанного на основе глубокого знания этих культур; 4) осознания сходств и различий в социокультурных нормах, стереотипах и культурных кодах Я1 и Я2.

Таким образом, названные компоненты обеспечивают способность и готовность будущих учителей иностранного языка к переключению культурных кодов в зависимости от глобальной цели коммуникации и ее локальных задач. Умение эффективно выстроить взаимодействие в ситуации межкультурного контакта свидетельствуют о сформированности процессуального компонента межкультурной коммуникативной компетенции. Его становление осуществляется в процессе поэтапной подготовки обучающихся через овладение целым рядом когнитивных и операциональных умений, определяющих базовое ядро теоретических и практических дисциплин.

Описанное выше содержание знаний и ценностных ориентаций, составляющих основу критической межкультурной осознанности, требует от учителя иностранного языка глубокого понимания сходств и различий в лингвокультурах Я1 и Я2. Усиление сопоставительного аспекта в подготовке будущего педагога-профессионала в области иностранных языков и культур является актуальным требованием современной образовательной практики, ориентированной на критическую осознанность в межкультурной коммуникации. Корректно применяя умения сопоставительного анализа языков и культур, коммуникант определяет факторы, способствующие или препятствующие установлению межкультурных контактов, и объясняет условия, приводящие к благоприятному достижению коммуникативной цели или коммуникативному шоку. По нашему мнению, формирование и дальнейшее развитие умений сопоставительного анализа как важной части межкультурной осознанности учителя иностранного языка должно затрагивать как минимум три сферы.

Во-первых, профессиональная подготовка учителя иностранного языка должна включать работу по формированию у студентов умений сопоставительного лингвистического анализа языковых систем Я1 и Я2, а также речевых произведений на Я1 и Я2. Этот анализ должен затрагивать разные уровни сопоставления, оперировать разными единицами сопоставления и, соответственно, приводить к формированию умений сопоставительного типологического, семантического, синтаксического, функционально-стилистического, переводоведческого анализа и др.

Во-вторых, важнейшей частью профессиональной компетенции учителя иностранного языка должны стать умения сопоставительного лингводидактического анализа, который ориентируется на категориальные явления Я1 и Я2 и имеет принципиальное значение для того, чтобы педагог мог корректно прогнозировать и нивелировать негативную межъязыковую и социокультурную интерференцию, возникающую у обучающихся, либо создавать благоприятные методические условия для положительного межъязыкового и социокультурного переноса в процессе овладения учащимися Я2.

В-третьих, необходимо внедрение элементов сопоставительной культурологии (comparative cultural studies) в программы учебных дисциплин, относящихся к областям теории и практики межкультурной коммуникации, теории и практики перевода, стилистики и интерпретации текста. Применение исследовательского метода кейс-стади позволит будущим учителям иностранного языка сначала изучить сходства и различия признаков культурно-специфических систем Я1 и Я2 в их локальных проявлениях (в отдельных текстах, коммуникативных ситуациях, дискурсивных событиях), а затем экстраполировать эти признаки в целом на культурные стандарты двух лингвокультур. Посредством сопоставительного лингвокультурологического анализа будущие учителя расширяют свои представления о национальных картинах мира, воплощенных в Я1 и Я2, занимают рефлексивную позицию по отношению к паттернам мировоззрения в двух лингвокультурах.

Подчеркнем, что усиление сопоставительного аспекта в анализе языков и культур как важного источника критической межкультурной осознанности невозможно без развития дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Согласно «Общеевропейским критериям языкового образования» («Common European Framework of Reference for Languages») [11], дискурсивная компетенция является частью общей прагматической компетентности коммуниканта. Дискурсивная компетенция представляет собой готовность говорящего организовывать высказывание с учетом требований дискурсивной ситуации: функционально-смысловой и логической организованности, глобальной цельности и локальной связности, тематической и стилевой адекватности, риторической эффективности, кооперативности в коммуникации (постулатов Г. Грайса). В «Общеевропейских критериях языкового образования» подчеркивается, что значимость дискурсивной компетенции возрастает по мере возрастания иноязычной компетентности [11, p. 123]. Цель профессиональной подготовки учителя иностранного языка — формирование интерлингвокультурной языковой личности с высоким уровнем владения Я2, и, очевидно, именно высокое развитие дискурсивных умений становится отличительной чертой такой языковой личности.

Современный подход к анализу дискурса — критический дискурс-анализ — базируется на положении, что именно дискурс «организует» культуру, а бытование языка представляет собой разновидность социокультурной практики [12]. Соответственно, важную часть межкультурной компетентности специалиста составляет знание дискурсивной специфики функционирования Я1 и Я2, осознание того, как именно дискурс одновременно детерминирует социальный контекст и является социально детерминированным. Теоретическая подготовка учителя иностранного языка в области дискурса должна включать, во-первых, знание отношений между единицами Я2 и условий их употребления в определенных коммуникативно-прагматических контекстах и дискурсивных ситуациях и, во-вторых, знание конвенциональных форм коммуникативного поведения и форм организации дискурса, отражающих разделяемые членами инокультурного социума знания, оценки, ценностные ориентации.

Помимо теоретической дискурсивной подготовки будущих учителей иностранного языка, необходим комплекс мер по развитию сложных дискурсивных умений и формированию готовности эффективно участвовать в разнообразных дискурсивных практиках, характерных для лингвокультуры Я2, с учетом их сходств и отличий от дискурсивных практик Я1. Если обобщенно представить дискурсивную компетенцию в области межкультурной коммуникации по основным

четырем параметрам организации дискурса (гибкость, взаимодействие, развертывание, связность), то данный вид компетенции будет включать:

1) умения определять цели межкультурной коммуникации, оценивать ее условия, соблюдать закономерности порождения/интерпретации дискурса в зависимости от его типа и жанра, учитывать экстралингвистический контекст межкультурной коммуникации;

2) умения применять дискурсивные стратегии и тактики межкультурного взаимодействия, использовать адекватные средства аргументации с учетом действительных или предполагаемых реакций адресата как носителя другой культуры, адекватно применять те средства дискурсивного выдвижения (актуализации) для управления вниманием адресата, которые приняты в лингвокультуре Я2;

3) умения применять и воспринимать социокультурно приемлемые жанровые схемы для развертывания дискурса, адекватно порождать и воспринимать дискурсивные отрезки разных типов, составляющие структуру речевого произведения на Я2, использовать компоненты актуального членения предложения для объективного представления и/или эмфатического выделения новой информации на Я2;

4) умения обеспечить содержательно-смысловую целостность и внутреннюю лексико-грамматическую связность речевого произведения на Я2 с учетом актуальной дискурсивной ситуации, использовать дискурсивные маркеры разных типов, позволяющие установить отношения между отрезками дискурса в ситуациях межкультурного взаимодействия.

В процессе развития перечисленных дискурсивных умений повышается уровень критической межкультурной осознанности, поскольку реализация этих умений требует высокой коммуникативной мотивированности, выраженного намерения достичь коммуникативной цели и осознанного контроля реализации ситуативной программы межкультурной деятельности.

В заключение отметим, что критическая межкультурная осознанность, как и другие виды осознанности, имеет метакогнитивную природу (подробнее о метапознании в межкультурной коммуникации см.: [13]). Метакогнитивная природа осознанности заключается в сложном взаимодействии нескольких видов знания (лингвистического, экстралингвистического, предметного декларативного, предметного процедурного, знания условий деятельности и др.) и механизмов саморегуляции деятельности (осознание стратегий межкультурного взаимодействия, определение условий межкультурной коммуникации, выбор средств, их корректное применение, оценка результата коммуникации). Подготовка учителя иностранного языка требует учета сложной структуры межкультурной коммуникативной компетентности и ведущей роли критической осознанности в этой компетентности. В основу подготовки учителя иностранного языка должно быть положено требование холистического подхода к формированию совокупности знаний Я1 и Я2, ценностно-смысловых ориентаций в области лингвокультур Я1 и Я2, метаязыковой и культурной рефлексии, умений и навыков межкультурного взаимодействия, готовности к осуществлению речеязыковой деятельности в конкретных актах коммуникации на Я1 и Я2.

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1997. 136 p.

2. Byram M. Language awareness and (Critical) Cultural Awareness — Relationships, Comparisons and Contrasts // Language Awareness. 2012. Vol. 21. P. 5–13.

3. Leung K., Ang S., Tan M. L. Intercultural Competence // The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour. 2014. No. 1. P. 489–519.

4. Stone N. Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10, No. 4. P. 334–356.

5. Siqueira S. English as a Lingua Franca: For a Critical Intercultural Pedagogy // Intercultural Communication. New Perspectives from ESL / Ed. by L. Lopriore and E. Grazzi. Roma : Roma Tree-Press, 2016. P. 189–209.

6. Crozet Ch. The Intercultural Foreign Language Teacher: Challenges and Choices // The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice. Ed. by M. Dasli and A. R. Diaz. New York ; London : Routledge, 2017. P. 143–161.

7. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : УРСС, 1996. 224 с.

8. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М. : Гнозис, 2003. 288 с.

9. Liu J., Fang F. Perceptions, Awareness and Perceived Effects of Home Culture on Intercultural Communication: Perspectives of University Students in China // System. 2017. No. 67. P. 25–37.

10. Zhu H. From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy // English Language Teaching. 2011. Vol. 4, No. 1. P. 116–119.

11. Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.

12. Fairclough N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of the Language. Second Edition. London ; New York : Routledge, 2010. 591 p.

13. Sieck W. R. Metacognition in Intercultural Communication // The International Encyclopedia of Intercultural Communication / Ed. by Y. Y. Kim and K. L. McKay-Semmler. Wiley-Blackwell, 2017. URL: https://www.globalcognition.org/wp-content/uploads/articles/sieck-IEICC-17-metacognition-intercultural-communication.pdf (дата обращения: 20.01.2020).

© Деревянченко Е. А., Устинова Т. В., 2020

УДК 37.02
Науч. спец.: 13.00.01
DOI: 36809/2309-9380-2020-26-104-107

Р. В. Майер
R. V. Mayer

ОЦЕНКА СЛОЖНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ АТОМА

В статье рассмотрены различные модели атома, изучаемые в школе (модель Томсона, планетарная модель Резерфорда, модель Бора, орбитальная модель и др.). С помощью компьютера проведен анализ этих моделей и определены их характеристики: объем, количество информации, разнообразие терминов, сложность, средняя плотность информации. Специальная компьютерная программа подсчитывает количество научных терминов в описании модели и учитывает степень их абстрактности. При этом она обращается к файлу, содержащему список научных терминов и их сложность. Установлено, что в процессе изучения физики информативность рассматриваемых моделей атома увеличивается примерно в 40 раз, сложность — в 90 раз, а плотность информации — в 2 раза.

Ключевые слова: дидактика, информация, контент-анализ, модель, сложность, семантика, термин.

COMPLEXITY ASSESSMENT OF VARIOUS DIDACTIC MODELS OF ATOM

The paper considers various atomic models studied at school (Thomson model, Rutherford planetary model, Bohr model, orbital model, etc.). Using a computer, we analysed these models and determined their characteristics: volume, amount of information, variety of terms, complexity, average density of information. A special computer program counts the number of scientific terms in the description of the model and takes into account the degree of their abstractness. At the same time, it refers to a file containing a list of scientific terms and their complexity. It is established that in the process of studying physics, the information content of the considered atom models increases by about 40 times, complexity — by 90 times, and information density — by 2 times.

Keywords: didactics, information, content analysis, models, complexity, semantics, term.

Одна из задач школьного образования — построение в сознании учащихся упрощенного варианта естественно-научной картины мира (ЕНКМ), объединяющей в себе основные идеи и теории физики, химии, биологии, астрономии и других наук о природе. Любая картина мира — это система взаимосвязанных между собой теоретических моделей, основывающихся на научных понятиях, законах, теориях и их следствиях, проверенных в ходе экспериментов и наблюдений. Центральным понятием ЕНКМ, без которого невозможно обсуждать огромное количество физических и химических процессов, является понятие атома. Учитель и ученики оперируют дидактической моделью атома, которая является результатом адаптации соответствующих научных моделей. По мере обучения в школе она эволюционирует от простых представлений о том, что атом — неделимая частица, имеющая конечные размеры и массу, до орбитальной модели атома.

С позиций системного подхода теоретическая модель атома является системой взаимосвязанных элементов, которой присущи целостность, эмерджентность, множественность описания, иерархическая структура и т. д. В учебнике физики представлены различные логико-семантические модели атома, являющиеся дидактическими объектами (ДО), которые характеризуются объемом, информативностью, дидактической сложностью и средней плотностью семантической информации. От перечисленных выше параметров зависит время изучения ДО и требуемый для овладения им уровень подготовки ученика. Важной проблемой дидактики является разработка методики оценки сложности ДО, в частности сложности той или иной модели атома. Это позволит ответить на такие вопросы, как: во сколько раз орбитальная модель атома сложнее планетарной модели или модели Бора?

Настоящая работа посвящена проблеме изучения эволюции представлений школьника об атоме и измерению сложности соответствующих дидактических моделей. Цель работы — перечислить все дидактические модели атома, используемые в школе, и определить их семантическую сложность. Методологическую основу настоящего исследования составили работы известных ученых по следующим направлениям: 1) психодидактика и теория обучения (Б. М. Величковский [1], Э. Г. Гельфман и М. А. Холодная [2]); 2) тезаурусный подход (Н. В. Лукашевич [3], Вал. А. Луков, Вл. А. Луков [4]); 3) семантическая информация: (О. В. Зеркаль [5], И. П. Кузнецов [6]); 4) контент-анализ текстов (Л. Я. Аверьянов [7], M. D. White, E. E. Marsh [8]); 5) автоматизированная оценка сложности текстов (Н. К. Криони, А. Д. Никин и А. В. Филлипова [9], И. В. Оборнева [10]).

1. Обсуждение проблемы.

На уроках ученики под руководством учителя знакомятся с различными материальными и идеальными ДО. Примером идеального ДО является описание строения атома в учебных пособиях по физике за 11-й класс [11]. Фактически это логико-семантическая модель атома, адаптированная для учебного процесса и представленная в текстовой форме. Речь идет о вербальном кодировании некоторых знаний; используемые слова являются теми кодами человеческого опыта, которые помогают ученику понимать учителя и обращаться к собственной модели мира. Чем они ближе к повседневному опыту и практической деятельности, тем они конкретнее, однозначнее и понятнее для ученика. О. Е. Баксанский рассматривает обучение как «обмен якорями из слов, в ходе которого ученик ищет в собственной модели мира их смысл и смысл получаемого сообщения» [12, с. 106].

Развитие знаний учащихся о строении атома происходит в следующие несколько этапов:

1. Изучение и обсуждение гипотезы Демокрита (7-й класс), согласно которой вещество дискретно, т. е. состоит из атомов — элементарных неделимых частиц. Это утверждение доказывается многочисленными химическими опытами, в которых вещества реагируют в строго определенных соотношениях, а также другими фактами. В 10-м классе при изучении основ молекулярно-кинетической теории учащиеся знакомятся с такими доказательствами существования мельчайших частиц вещества, как растекание капли масла по поверхности воды до мономолекулярного слоя, фотографиями с экрана ионного и электронного микроскопа и т. д.

2. Экспериментальное доказательство сложной структуры атомов (11-й класс): существование электронов и их обнаружение в составе атомов, выполненное Томсоном; открытие периодического закона Менделеевым; различие линейчатых спектров различных газов; радиоактивность. Учитель рассказывает о модели атома Томсона, объясняющей излучение, дисперсию и поглощение света.

3. Анализ результатов экспериментов Резерфорда по рассеянию альфа-частиц атомами золота, в ходе которого учитель обращает внимание на то, что они опровергают модель Томсона, и рассматривает планетарную модель атома, предложенную Резерфордом.

4. Обсуждение недостатков модели Резерфорда, которая не может объяснить устойчивость атома и наблюдаемые спектральные закономерности.

5. Изучение теории атома с одним электроном, предложенной Бором. Учитель формулирует постулаты Бора, выводит из них формулу Бальмера, сообщая, что она очень точно описывает спектральные закономерности атома водорода. Это доказывает постулаты Бора о существовании стационарных энергетических состояний атома и излучении им кванта света при переходе из одного состояния в другое. Другим доказательством постулатов Бора являются результаты опытов Франка и Герца. Однако теория Бора не в состоянии объяснить спектральные закономерности атомов с двумя и более электронами.

6. Изучение орбитальной модели атома. Школьники знакомятся с гипотезой Бройля о корпускулярно-волновом дуализме микрочастиц. В учебниках для школ и классов с углубленным изучением физики обсуждаются основные понятия квантовой механики, рассматриваются принцип неопределенностей Гейзенберга, принцип Паули и уравнение Шредингера, вводятся понятия атомной орбитали, спина, квантовых чисел. Для обоснования изучаемой теории авторы ссылаются на периодический закон Менделеева и спектры атомов с большим числом электронов [11].

2. Метод оценки дидактической сложности.

Чем выше информативность сообщения, описывающего все свойства изучаемого объекта, тем выше сложность объекта. Поэтому, чтобы оценить сложность объекта, следует создать его логико-семантическую модель (т. е. текстовое описание) и определить количество содержащейся в ней информации [13]. Существуют различные подходы к измерению количества информации, содержащейся в сообщении: объемный, энтропийный (вероятностный), комбинационный, алгоритмический, семантический, прагматический и функционально-кибернетический.

Любая логико-семантическая модель характеризуется объемом *V*, общей информативностью *Inf* (или семантической сложностью S_{SEM}), дидактической сложностью *ДС* и средней плотностью семантической информации. Сложность текстовой составляющей *S* текста может быть найдена как произведение структурной S_{STR} и семантической сложностей S_{SEM} : $S = S_{STR}S_{SEM}$. У старшеклассников и студентов хорошо развиты навыки чтения, поэтому на трудность понимания текста по математике, физике, химии, биологии и т. д. в первую очередь влияет не структурная сложность (средняя длина слов, предложений, их структура), а семантическая или смысловая сложность, зависящая от количества терминов и степени их абстрактности. Трудность понимания текста зависит от плотности семантической информации, которая может быть охарактеризована средним коэффициентом свернутости информации (КСИ), рассчитанным как отношение количества семантической информации к ее объему: *КСИ = Inf/V.* КСИ показывает среднюю информативность слова в тексте [14].

Сложность любой системы в первую очередь зависит от количества и сложности составляющих ее элементов и связей между ними, а особенностями ее структуры можно пренебречь. Например, когда хотят охарактеризовать сложность электронной схемы, указывают число транзисторов или микросхем. Аналогично для оценки семантической сложности дидактической модели, содержащей научные термины, нет необходимости детально учитывать ее структуру. Существенными являются сложность и количество ключевых концептов (понятий) и связей между ними, которые также выражаются словами.

Для измерения семантической сложности различныхдидактических моделей атома относительно тезауруса Z_0 нами использовалась специальная компьютерная программа *prog.pas* на языке *Pascal.* Она подсчитывает количество научных терминов в тексте и учитывает их семантическую сложность s_i, которая равна КСИ в данном термине относительно выбранного уровня знаний Z_0. Для нахождения сложности термина s_i определяют количество слов в его объяснении, содержащем только слова из тезауруса Z_0. В нашем случае за Z_0 выбран тезаурус ученика 5-го класса, не начинавшего изучать физику [14].

Для нахождения S_{SEM} с помощью программы *Text_analyzer.**exe*** (скачанной из интернета) **составляют спи**сок используемых научных терминов (их количество обозначим через *N*), его помещают в текстовый файл *slovar.txt*. Путем подсчета числа слов в определениях терминов находят их сложности s_i *(i* = 1, 2, ..., *N)*, которые записывают в файл *slovar.txt.* С помощью программы *prog.**pas***, обращающейся к файлу *slovar.txt*, проводят контент-анализ текстового описания модели и подсчитывают количество n_i упоминаний каждого *i*-го термина и число обычных слов *N'*, сложность которых равна 1. Суммируя сложности всех терминов и остальных слов, определяют семантическую сложность текста:

$$S_{SEM} = N' + n_1s_1 + n_2s_2 + \ldots + n_Ns_N.$$

Дидактическая сложность ДС любого учебного текста зависит от: 1) общего количества семантической информации; 2) разнообразия терминов; 3) читабельности текста, определяемой средней длиной слов и предложений. Так как старшеклассники не испытывают трудностей с чтением, то будем считать, что дидактическая сложность *ДС* равна произведению его семантической сложности S_{SEM} на показатель разнообразия *ПР*, вычисляемый по формуле, похожей на формулу Шеннона:

$$ПР = -\sum_{i=1}^{N_T} \frac{n_i}{N_T} \ln\left(\frac{n_i}{N_T}\right).$$

Здесь $N_T = n_1 + n_2 + \ldots + n_N$ — общее количество терминов в тексте, n_i — число использований *i*-го термина.

3. Результаты исследования.

Анализ школьных учебников позволил выделить 7 информационных блоков, из которых могут быть построены 9 постепенно усложняющихся моделей атома (без модели Томсона, которая неверна). Эти блоки представлены ниже:

Б-1. {Атомы — шарообразные частицы, которые имеют очень маленькие массу и радиус. Атомы соединяются друг с другом и образуют молекулы, из которых состоят различные тела.}

Б-2. {Атом состоит из тяжелого, положительно заряженного ядра, вокруг которого по орбитам вращаются электроны. Атом электрически нейтрален, суммарный заряд всех электронов по модулю равен заряду ядра. Размер ядра в десятки тысяч раз меньше размера атома.}

Б-3. {Ядро состоит из протонов и нейтронов,число электронов равно количеству протонов в ядре, а заряды электронов и протонов одинаковы. Существуют изотопы — атомы, у которых в ядре одинаковое число протонов и различные количества нейтронов.}

Б-4. {Атом — наименьшая частица химического элемента. Электроны образуют слои K, L, M, N… При увеличении заряда ядра растет число электронов; сначала происходит заполнение слоя K, потом L, потом M и т. д. Полностью заполненный слой K содержит 2 электрона, слой L — 8 электронов, M — 18 электронов, N — 32 электрона и т. д. Химические свойства зависят от числа электронов на последнем слое, они называются валентными. При увеличении заряда ядра химические свойства атома периодически изменяются.}

Б-5. {Существуют стационарные состояния атома водорода, находясь в которых атом не излучает; им соответствуют дискретные значения энергии E_1, E_2… При переходе из одного стационарного состояния в другое атом излучает или поглощает квант энергии: $\hbar\omega = E_n - E_m$. Момент импульса электрона принимает дискретные значения, кратные $\hbar$: $mur = n\hbar$. Энергия электрона в атоме отрицательна, при переходе на более высокий энергетический уровень радиус орбиты увеличивается, атом поглощает квант энергии. Частота электромагнитной волны, излучаемой (или поглощаемой) атомом водорода при переходе из *n*-го в *m*-е состояние, вычисляется по формуле: $\omega = R(1/m^2 + 1/n^2)$. Эта формула объясняет закономерности в спектре атома водорода.}

Б-6. {Между протонами и нейтронами действуют ядерные силы притяжения. Энергия связи — это энергия, необходимая для расщепления ядра на отдельные нуклоны. Она равна дефекту масс, умноженному на квадрат скорости света: $E_{CB} = (Zm_p + Nm_n - M_я)c^2$. Дефект масс — разность суммарной массы покоя всех нейтронов и протонов в ядре и массы покоя ядра. Удельная энергия связи с ростом массы атома быстро возрастает, достигает максимума, а затем медленно убывает. При ядерных реакциях выделяющаяся (поглощаемая) энергия равна изменению суммарной энергии ядер в процессе реакции.}

Б-7. {Атом — квантовая система, которая состоит из тяжелого, положительно заряженного ядра, окруженного электронным облаком (электронной орбиталью); это часть пространства, в котором электрон находится с вероятностью 90 %.При этом s-орбиталь имеет сферическую форму, p-орбиталь — форму гантели, d-орбиталь — форму четырехлепесткового цветка и т. д. Ядро состоит из протонов и нейтронов, его размер в десятки тысяч раз меньше размера атома. Существуют стационарные состояния атома, находясь в которых атом не излучает. Энергия электрона в атоме квантуется, т. е. принимает дискретные значения, зависящие от *n.* Состояние электрона зависит: 1) от главного квантового числа *n*, определяющего энергию электрона; 2) от орбитального квантового числа *l,* определяющего возможные значения момента импульса орбитального движения электрона: $L_l = \sqrt{l(l+1)}\,\hbar$; 3) от магнитного квантового числа *m,* определяющего возможные значения проекции момента импульса электрона на направление индукции внешнего магнитного поля $L_B = m\hbar$; 4) от спинового квантового числа *s,* определяющего проекцию собственного механического момента на направление внешнего магнитного поля (на физически выбранное направление). Электрон одновременно обладает свойствами частицы и волны, его движение нельзя описать определенной траекторией. Состояние электрона характеризуется волновой функцией, квадрат модуля которой равен плотности вероятности нахождения электрона в данной точке. Спин — собственный механический момент импульса микрочастицы (электрона), ее неотъемлемое свойство. Если представить электрон в виде маленького шарика, вращающегося вокруг своей оси, то спин характеризует направление вращения. Принцип Паули: в одной квантовой системе не существует двух микрочастиц с одинаковым набором квантовых чисел.}

Из перечисленных выше информационных блоков получаются 9 логико-семантических моделей атома, которые будем называть так: М-1, М-12, …, М-123467 (цифры показывают номера составляющих их блоков). С целью оценки семантической сложности этих моделей соответствующие тексты были помещены в файлы m1.txt, m12.txt, …, m123467.txt. В результате анализа этих файлов получен список используемых терминов и произведена оценка их сложностей s_i. Для этого использовался метод подсчета значимых слов в определениях, а также метод парных сравнений, в ходе которого карточки с терминами раскладывались на шкале сложности.

Результаты оценки сложности различных моделей атома

№ п/п	*Модель*	*S'*	*N'*	S_{SEM}	*ПР*	*ДС*	N_T	*V*	*КСИ*
1	М-1	34	11	45	1,91	86	8	19	2,37
2	М-12	176	14	190	2,93	557	31	45	4,22
3	М-123	364	24	388	3,08	1195	50	74	5,24
4	М-1234	554	41	595	3,20	1904	83	124	4,80
5	М-1235	791	36	827	3,82	3159	138	174	4,75
6	М-1236	756	37	793	3,62	2871	116	153	5,18
7	М-1237	1252	67	1319	3,96	5223	203	270	4,89
8	М-12367	1644	81	1725	4,16	7176	269	350	4,93
9	М-123467	1834	93	1927	4,16	8016	302	395	4,88

В таблице перечислены анализируемые модели атома и соответствующие им параметры: 1) суммарная сложность всех научных терминов $S' = n_1 s_1 + n_2 s_2 + \ldots + n_N s_N$ в тексте; 2) количество обычных слов *N'*, не являющихся терминами, со сложностью $s_i = 1$; 3) семантическая сложность (или общая информативность) текста $S_{SEM} = Inf = N' + S'$; 4) показатель разнообразия *ПР*; 5) дидактическая сложность модели *ДС*; 6) число научных терминов N_T; 7) объем текста $V = N' + N_T$, равный числу значимых слов; 8) средний КСИ текста, равный плотности информации в нем: $КСИ = Inf/V$.

Результаты оценки сложности моделей представлены в таблице. Из нее следует, что самой сложной является модель М-123467, у которой ДС = 8016 УЕИ (усл. ед. информации), что в 90 раз больше сложности модели М-1. По мере обучения в школе ученик переходит от одной модели атома к другой, при этом информативность модели увеличивается примерно в 40 раз, дидактическая сложность — в 90 раз, а плотность информации (КСИ) — в 2 раза.

Выводы.

В статье обсуждается вопрос об измерении интегральной сложности и средней плотности информации различных логико-семантических моделей атома, изучаемых в школе. Рассмотрены основные этапы формирования представлений об атоме, выделены информационные блоки, из которых могут быть созданы различные модели атома. Проанализировано 9 логико-семантических моделей атома, произведена оценка объема, сложности, плотности информации, показателя разнообразия их описания. Для определения количества семантической информации в тексте описания модели атома применялась компьютерная программа, автоматически подсчитывающая термины и учитывающая их сложность. В результате установлено увеличение перечисленных параметров моделей атома. Предлагаемый метод оценки различных характеристик дидактических объектов может быть использован для измерения дидактической сложности и плотности семантической информации различных учебных текстов, доказательств теорем, решений задач и т. д.

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. М. : Смысл : Изд. центр «Академия», 2006. Т. 1. 448 с.

2. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб. : Питер, 2006. 384 с.

3. Лукашевич Н. В. Тезаурусы в задачах информационного поиска. М. : Изд-во МГУ, 2010. 396 с.

4. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 18–35.

5. Зеркаль О. В. Семантическая информация и подходы к ее оценке. Ч. 1. Семантико-прагматическая информация и логико-семантическая концепция // Философия науки. 2014. № 1. С. 53–69.

6. Кузнецов И. П. Механизмы обработки семантической информации. М. : Наука, 1978. 174 с.

7. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ : моногр. М. : РГИУ, 2007. 286 с.

8. White M. D., Marsh E. E. Content analysis: A flexible methodology // Library trends. 2006. Vol. 55, № 1. P. 22–45.

9. Криони Н. К., Никин А. Д., Филлипова А. В. Автоматизированная система анализа сложности учебных текстов // Вестн. Уфим. гос. авиац. техн. ун-та. 2008. Т. 11, № 1 (28). С. 101–107.

10. Оборнева И. В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров : дис. … канд. пед. наук. М., 2006. 165 с.

11. Пинский А. А., Граковский Г. Ю. Физика : учеб. М. : Форум-ИНФРА, 2008. 560 с.

12. Когнитивный подход : моногр. / В. А. Лекторский, Л. А. Микешина, О. Е. Баксанский и др. ; под ред. В. А. Лекторского. М. : Канон + : Реабилитация, 2008. 464 с.

13. Майер Р. В. Контент-анализ школьных учебников по естественно-научным дисциплинам : моногр. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. 137 с.

14. Майер Р. В. Оценка уровня абстрактности изложения материала в школьных учебниках по естественным наукам // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. № 1. С. 58–63.

© Майер Р. В., 2020

УДК 373.1:351.851
Науч. спец.: 13.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-108-110

А. В. Маланичева
A. V. Malanicheva

О ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

ON PREPARATION OF SCHOOLCHILDREN FOR STATE FINAL ATTESTATION IN SOCIAL STUDIES

В статье рассматривается проблема организации обучения школьников в условиях модернизации российского образования. Модернизация учебного процесса предполагает достижение школьниками конкретных результатов, которые проверяются в ходе государственной итоговой аттестации. Предлагается система подготовки, обеспечивающая рост качества знаний и, как результат, успешное выполнение заданий контрольно-измерительных материалов государственной итоговой аттестации.

Ключевые слова: модернизация образования, организация обучения, ГИА, педагогические условия.

The article considers the problem of organization of school education in the context of modernization of Russian education. Modernization of the educational process involves the achievement of specific results by schoolchildren, which are checked during the state final examination. The authors offer a special training system that ensures the growth of the quality of knowledge and, as a result, the successful completion of tasks of control and measuring materials of the state final examination.

Keywords: modernization of education, organization of training, SFE, pedagogical conditions.

В современном мире социальная и профессиональная успешность зависит от позитивного отношения к инновациям, самостоятельного креативного мышления, инициативности, готовности к разнообразным видам деятельности и самостоятельной организации своего времени. Образование должно ориентироваться на формирование и развитие активной, творческой, целеустремленной личности с установкой на самообразование, обладающей навыками самостоятельного поиска, отбора, использования информации. Модернизация содержательных основ учебного процесса предполагает достижение конкретных результатов в виде сформированных умений и навыков обучающихся, обобщенных способов деятельности, ключевых компетенций [1].

С 2009 г. единый государственный экзамен (ЕГЭ) является основной формой государственной итоговой аттестации (ГИА) в общеобразовательном учреждении и формой вступительных испытаний в профессиональные образовательные учреждения [2]. Поэтому вопрос подготовки школьников к ГИА в форме основного государственного экзамена (ОГЭ) и ЕГЭ является актуальным.

Подготовка школьников к ГИА должна основываться на использовании информационно-коммуникационных технологий; формировании опыта самоорганизации собственной деятельности при построении системы подготовки к ГИА [3]; рациональном использовании времени; разделении содержания материала на части в соответствии со спецификацией заданий; подкреплении теоретических знаний практическими заданиями в формате ОГЭ и ЕГЭ; формировании психологической готовности к сдаче ГИА в форме ОГЭ и ЕГЭ; изучении критериев оценивания заданий в соответствии с предъявляемыми требованиями; изучении типичных ошибок, допущенных выпускниками прошлых лет.

На основе анализа литературы и практики подготовки школьников к ГИА мы пришли к выводу о том, что при наличии пособий (содержательной части подготовки к ГИА), тренировочных материалов отсутствует единая система подготовки школьников к ГИА, т. е. отсутствует методическая литература для школьников по работе с заданиями ГИА, а также для учителей при подготовке школьников, что сказывается на качестве получаемых знаний и результатах выполнения заданий ГИА по обществознанию.

Анализ современного образовательного процесса показал, что в деятельности большинства общеобразовательных учреждений нет целостной системы подготовки школьников к ГИА, в частности, по обществознанию. Чаще всего встречаются разрозненные, несистематизированные элементы подготовки школьников, используемые на уроках.

Педагогические средства, имеющиеся в арсенале современного учителя, способствующие эффективной подготовки школьников к ГИА, используются недостаточно эффективно [4]. Система подготовки школьников к ГИА по всем предметам, в частности по обществознанию, будет более эффективной, если использовать разнообразные средства, приемы и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса. В связи с этим мы предложили систему методических условий, при соблюдении которых подготовка школьников к ГИА по обществознанию будет более эффективной. Система предполагает подготовку школьников в течение трех лет при особом внимании к выполнению заданий типов, представленных в контрольно-измерительных материалах (КИМ) ЕГЭ начиная с 10-го класса по каждому пройденному теоретическому разделу. Целью сконструированной системы подготовки школьников к ГИА по обществознанию является повышение уровня усвоения проверяемого материала в КИМах ОГЭ и ЕГЭ и формирование умений, проверяемых ГИА.

Предложенная система может функционировать только при соблюдении следующих педагогических условий:

1) включение нового материала в систему ранее изученного, т. е. усложнение теоретических знаний;

2) раскрытие сущности заданий КИМов ГИА, особенностей оформления развернутого ответа на задания части 2 КИМов ОГЭ и ЕГЭ;

3) освоение теоретических знаний через собственный социальный опыт;

4) включение школьников в различные виды деятельности на основе системно-деятельностного подхода;

5) контроль индивидуальных достижений школьников с использованием различных диагностических материалов для корректировки выявленных пробелов на всех этапов подготовки школьников к ГИА по обществознанию.

Были определены основные этапы подготовки школьников к ГИА по обществознанию. Первый этап (9-й класс) включает изучение основных разделов и тем, представленных в спецификации, и развитие умений, необходимых для выполнения заданий КИМов ОГЭ по обществознанию. Начальный уровень подготовки и готовности школьников к выполнению заданий КИМов ОГЭ по обществознанию фиксируется в листе наблюдений сформированности умений обучающихся. Мы предлагаем следующие критерии: обобщенность, избирательность, динамичность, устойчивость, действенность.

Второй этап направлен на формирование у школьников знаний и умений выполнения заданий КИМов. ЕГЭ по обществознанию предполагает теоретическую подготовку и практическую работу с заданиями формата КИМов ЕГЭ по обществознанию и закрепление пройденного материала.

Особенностями разработанной системы подготовки школьников к ГИА по обществознанию являются:

– повышение уровня предметной подготовки школьников;

– развитие умений, необходимых для выполнения заданий КИМов ГИА по обществознанию (обобщать, осознавать, избирать, действовать);

– достижение поставленной цели благодаря использованию практических методов обучения, самостоятельной работе обучающихся, индивидуальным консультациям и разбору типичных ошибок.

Предлагаемая система подготовки школьников к ГИА по обществознанию соответствует целям и задачам, которые ставят перед учителем КИМы ГИА: особая организация процесса познания, активная позиция учащегося, усиление взаимодействия учителя и учащихся и роли диалога в обучении, увеличение свободы выбора действий школьников.

По результатам наблюдений многие обучающиеся 9-х классов не имеют представления о требованиях, предъявляемых к развернутым ответам КИМов (76 %), но этот показатель уменьшается до 15 % к 11-му классу. В связи с полученными данными становится понятна проблема низкого уровня выполнения заданий на высокий балл.

С целью повышения уровня развития умений и навыков выполнения заданий КИМов ОГЭ и ЕГЭ мы применяли разработанную нами систему подготовки школьников к ГИА по обществознанию. Мы считаем, что целесообразно при организации подготовки школьников к ГИА определить уровень их предметной подготовки. Нами были определены следующие уровни и их характеристики:

• Недопустимый уровень предполагает наличие репродуктивной учебной деятельность школьника, при этом отмечается недостаточный объем знаний по теории; слабое владение терминологией; отсутствие умения установить связь между теоретическими знаниями и их практическим применением; недостаточный объем знаний по теории; необходимость в постоянном контроле учителя; частые ошибки при ответе на вопросы, требующие установления связей между теоретическими знаниями и практическими заданиями.

• Допустимый уровень характеризуется репродуктивной деятельностью, которая направлена преимущественно на первичное закрепление нового материала, дальнейшее изучение которого предполагает деятельность с элементами творческой, поисковой деятельности. Ученик может повторить действия, информацию, решить типовые задания, рассмотренные в процессе обучения на уроке с применением инструкции, алгоритма; уровень творческого поиска низкий; отсутствует инициатива, стремление к творчеству.

• Достаточный уровень основывается на преобладании репродуктивной деятельности, при этом ученик имеет хороший объем знаний по обществоведческой теории; владеет терминологией; но не всегда может установить связь между теоретическими знаниями и их практическим применением в заданиях. Может иногда повторить действия, информацию, решить типовые задания, рассмотренные в процессе обучения с применением инструкции, алгоритма; уровень творческого поиска в рамках деятельности проявляется при непосредственном участии учителя; инициатива проявляется.

• Высокий уровень предметной подготовки определяется тем, насколько знания, полученные в ходе репродуктивной деятельности, могут использоваться в творческой, поисковой деятельности школьников. Предполагает наличие глубоких системных, исчерпывающих знаний в объеме учебной программы, позволяющих творчески решать ситуационные задания, способность к исследовательской деятельности; высокую познавательную активность. Присутствует способность организовать свою деятельность, проектировать ее при решении заданий; умение перестраиваться в деятельности с учетом меняющихся условий; оценивать результаты как собственной деятельности, так и чужой, умение находить оптимальные решения при выполнении практических заданий [3].

Подтверждение эффективности системы подготовки школьников к ГИА по обществознанию проводилось путем сравнения результатов в контрольных и экспериментальных классах. Анализ результатов показал, что уровень предметной подготовки школьников в экспериментальных классах существенно изменился: количество обучающихся, имеющих высокий и достаточный уровни предметной подготовки в 9-м классе возросло, при этом уменьшилось количество обучающихся, имеющих допустимый и недопустимый уровни. В контрольных классах, где подготовка велась на основе решения тренировочных тестов с сайтов, произошло несущественное изменение, что свидетельствует о более низкой эффективности традиционной подготовки школьников к ГИА по обществознанию.

Отмечена также положительная динамика уровней предметной подготовки школьников в 10-х экспериментальных классах. При этом в контрольном классе наблюдаются изменения только в достаточном и допустимом уровнях предметной подготовки. Высокий и недопустимый уровни предметной подготовки остались неизменными, на основе чего можно сделать вывод, что предложенная система подготовки школьников к ГИА по обществознанию является более эффективной, чем традиционная подготовка.

Анализ результатов показал, что уровень предметной подготовки школьников в экспериментальных 11-х классах также имеет положительную динамику: количество обучающихся, имеющих высокий уровень предметной подготовки, возросло, уменьшилось количество обучающихся, имеющих допустимый уровень, недопустимый уровень предметной подготовки свелся к нулю. При этом в контрольном классе наблюдаются изменения только в допустимом уровне, отмечен и недопустимый уровень предметной подготовки.

Таким образом, в экспериментальном классе за 3 года проведения занятий по подготовке школьников на основе системно-деятельностного подхода, который является основой разработанной системы подготовки школьников к ГИА по обществознанию, повысился уровень развития их умений. Значительно улучшились избирательные, обобщающие, действенные умения, умения осознавать и применять знания в зависимости от типа задания.

У школьников экспериментальных классов повысился уровень активности на занятиях, проявляется творческий подход к выполнению заданий, самостоятельность. Обучающиеся лучше запоминали изучаемый материал. При самостоятельном выполнении КИМов ОГЭ и ЕГЭ им было значительно легче оформлять развернутые ответы второй части КИМов в соответствии с предъявляемыми критериями к ответам участников ГИА, не допуская типичных ошибок. При выполнении КИМов обучающиеся легче справлялись с заданиями как части 1, так и части 2.

Итоги выполненных КИМов ОГЭ и ЕГЭ наглядно показывают, что выпускники, проходившие подготовку к ГИА по предложенной системе, имеют более высокий результат. В экспериментальном классе выпускники получили в среднем от 61 до 80 баллов.

1. Сабирова Р. Г. Взаимодействие школы и вуза в процессе подготовки учащихся к получению профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2004. 157 с.

2. Демура М. Ю. Профильное обучение — это шаг во взрослую жизнь // Образование и воспитание. 2017. № 51. С. 17–21.

3. Егорова Ю. С. Организационно-педагогические структуры обеспечения подготовки и проведения ЕГЭ в условиях региона : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 167 с.

4. Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития // Ярослав. пед. вестн. 2017. № 5. С. 212–220.

© Маланичева А. В., 2020

УДК 373.6:796.011.3:004
Науч. спец.: 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-110-113

О. Н. Малах, Д. Д. Глинка, А. Н. Дударев
O. N. Malakh, D. D. Glinka, A. N. Dudarev

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ-СПОРТСМЕНОВ

В статье рассматриваются вопросы отношения к здоровому образу жизни учащихся училищ олимпийского резерва различного возраста. Проведение факультативных занятий «Культура здорового образа жизни» для учащихся способствует повышению уровня их знаний и приобретению навыков по сохранению и укреплению индивидуального здоровья. Использование методического сопровождения «В помощь учителю» в виде электронного учебника в системе управления обучением Moodle способствует повышению эффективности факультативных занятий.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, учащиеся-спортсмены, электронный учебник, система управления обучением moodle, факультатив.

REVISITING THE FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE CULTURE OF STUDENTS-ATHLETS

The article discusses the attitude to a healthy lifestyle of studentsof schools of the Olympic reserve. Conducting optional classes “Culture of a healthy lifestyle” for students helps to increase their knowledge and skills to maintain and strengthen individual health. Using the methodological support “To Help the Teacher” in the form of an electronic textbook in the Moodle learning management system improves the effectiveness of elective courses.

Keywords: healthy lifestyle, students-athlets, electronic textbook, moodle learning management system, elective course.

Спортивная деятельность связана с большими физическими нагрузками, которые могут привести к ухудшению состояния здоровья, травматизму, стрессам и, как следствие, снижению результативности [1, с. 235]. Поэтому проблема

качества здоровья в училищах олимпийского резерва (УОР) стоит наиболее остро, ведь основным фактором в процессе подготовки учащихся УОР является объединение учебной и спортивно-тренировочной деятельности для достижения максимальных показателей в спорте.

Результаты многочисленных научных исследований по вопросам влияния различных факторов на здоровье спортсменов свидетельствуют о том, что основополагающим является нарушение требований здорового образа жизни (ЗОЖ) [2, с. 76]. Поэтому особую актуальность приобретает формирование у учащихся УОР основ культуры ЗОЖ. Учащиеся старших классов заслуживают особого внимания, так как особенность их личностного развития — «проявление способности к самоанализу и рефлексии, высокий уровень самосознания и адекватная самооценка своей социальной и личностной значимости, активный мировоззренческий поиск, центром которого становится проблема смысла жизни» [3 с. 278]. В связи с этим целью нашего исследования является разработка методического сопровождения процесса обучения культуре ЗОЖ учащихся УОР.

В исследовании приняли участие учащиеся 8–11-х классов (n = 67) и первого курса (n = 27) Витебского государственного училища олимпийского резерва. Для определения значимости ЗОЖ в спортивной деятельности учащимся была предложена анкета.

По результатам анкетирования больше половины респондентов (68 % — 8–9-е классы, 65,4 % — учащиеся первого курса) считают допинг в спорте медикаментозным воздействием с целью получения более высокого спортивного результата на соревнованиях. 70 % учащихся 10–11-х классов придерживаются такого же мнения. В целом учащиеся 8–9-х и 10–11-х классов отрицательно относятся к принятию допинга, а большинство респондентов первого курса считают, что это личное дело каждого.

Анкетирование показало, что у всех учащихся отношение к курению негативное (92–92,7 % не курят). Те респонденты, которые все-таки имеют вредную привычку, указали, что выкуривают не более одной сигареты. Возраст, с которого подростки начинают курить, составляет 14–16 лет, при этом 5 % ответили, что начали раньше. Ответы учащихся 8–9-х классов на вопрос: «Почему вы курите?» — различны. Больше половины считают, что тем самым они снимают стресс, а остальные испытывают физиологическую и психологическую зависимость от табака. Учащиеся 10–11-х классов не знают, зачем они курят. Учащиеся первого курса также считают, что курение помогает снять стресс, а кто-то и вовсе курит «от нечего делать». Проверка знаний в области пассивного курения показала следующие результаты: учащиеся 8–9-х классов единогласно ответили, что это вредно, 7,3 % учащихся 10–11-х классов затрудняются ответить, а 7,4 % респондентов-первокурсников не считают пассивное курение вредным. Также результаты анкетирования показали, что в ближайшем будущем подростки хотят отказаться от вредной привычки и быть здоровыми.

Мы выяснили также, что 88 % учащихся 8–9-х классов и 80 % учащихся 10–11-х классов не употребляют алкоголь. По мере их взросления показатели снижаются. К первому курсу количество не употребляющих алкоголь значительно меньше, чем подростков, имеющих такую привычку. В то же время подростки высказались за проведение дней трезвости (полный запрет продажи алкоголя и сигарет). Основная часть учащихся впервые попробовали алкоголь в 14–16 лет. По мнению респондентов, алкоголь употребляется для снятия стресса и расслабления.

При ответе на вопрос об употреблении каких-либо таблеток или химических веществ одурманивающего действия 80 % учащихся 8–9-х и 10–11-х классов указали, что никогда их не пробовали. Среди учащихся первого курса этот процент ниже (73,1 %). Большинство учащихся считают спайс наркотиком и знают об его опасности для здоровья. При ответе на вопрос: «В какой мере вы знакомы с проблемой наркотиков среди молодежи?» — мнения разделились. В 8–9-х классах 40 % учеников вообще не интересовались этим вопросом, а 32 % знакомы в полной мере. В 10–11-х классах и на первом курсе около 60 % респондентов знакомы с этой проблемой «в некоторой степени».

На вопрос: «С какого возраста можно начинать половую жизнь?» — большее количество учащихся дали ответ: «После 18 лет». Уровень осведомленности о средствах и способах безопасного секса также высок у всех групп респондентов. На вопрос о ранней беременности самый популярный ответ: «Это личное дело каждого».

Респонденты считают, что необходимой частью ЗОЖ является рациональное питание. Уже в 8–9-х классах учащиеся придерживаются разнообразных систем питания. По мере взросления у учащихся питание становится более рациональным. Учащиеся выбирают отказ от хлебобулочных и кондитерских изделий, устраивают разгрузочные дни и придерживаются индивидуальных систем питания. В учебных заведениях созданы для этого условия. Основным источником получения информации о рациональном питании является интернет, СМИ, а также информационные часы.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне знаний учащихся-спортсменов по вопросам, касающимся ЗОЖ, что указывает на необходимость значительного усиления внимания к образу жизни спортсменов, к соблюдению ими норм и правил культуры ЗОЖ для осуществления здоровьесберегающей деятельности, а также на необходимость специально организованного процесса обучения по формированию у них культуры ЗОЖ. В связи с этим включение в процесс обучения Витебского государственного училища олимпийского резерва факультативного курса «Культура здорового образа жизни» является одним из важных направлений педагогической деятельности. Цель факультативных занятий — познакомить учащихся-спортсменов с особенностями формирования и сохранения здоровья человека.

Учебная программа факультатива «Культура здорового образа жизни» изучается в 10-м классе Витебского государственного училища олимпийского резерва на протяжении всего учебного года (1 час в неделю). Содержание факультатива включает теоретическую и практическую части. Тематический план представлен в таблице:

Тематический план учебной программы факультатива «Культура здорового образа жизни»

№ п/п	Тема	Кол-во часов (всего)	Из них	
			Теоретические занятия	Практические занятия
1	Введение	2	2	
2	Генетико-физиологические аспекты здоровья	8	4	4
3	Адаптационные возможности организма человека	10	5	5
4	Здоровый образ жизни как фактор, влияющий на здоровье человека	15	12	3
Всего		35	23	12

Содержание учебной программы факультатива «Культура здорового образа жизни» представлено ниже.

1. Введение.

Цели и задачи факультативных занятий. Валеология — наука о здоровье: предмет, цель, задачи и методы исследования. Понятие «здоровье». Компоненты, критерии и потенциал здоровья. Факторы, влияющие на состояние здоровья: медико-биологические, социально-экологические и психологические. Понятие «болезнь».

2. Генетико-физиологические аспекты здоровья.

Основные периоды развития человеческого организма. Генетика и здоровье человека. Понятие «конституция человека». Факторы, ее определяющие. Понятие «акселерация».

Изменения функций организма при физической и умственной деятельности. Утомление при физической и умственной деятельности. Факторы, способствующие повышению физической и умственной работоспособности. Режим дня.

Практические работы:

1) Оценка физического развития.

2) Оценка гибкости тела.

3) Динамометрия. Оценка степени развития мускулатуры плеча.

4) Определение типа осанки.

5) Исследование зависимости частоты сердечных сокращений от интенсивности физической нагрузки.

3. Адаптационные возможности организма человека.

Понятия «адаптация» и «акклиматизация». Механизмы адаптации. Саморегуляция организма. Иммунитет. Иммунологические нарушения: аллергия, СПИД.

Понятие «стресс». Стрессоры. Виды стресса (эустресс и дистресс). Физиология стресса. Выход из стресса немедикаментозными средствами и способами. Депрессия, особенности ее проявления. Неврозы: причины, проявления. Фобии.

Понятие «биологические ритмы». Классификация биоритмов: суточные, недельные, лунные, сезонные, многолетние. Характеристика биологических хронотипов: «жаворонки», «голуби», «совы». Нарушение биологических ритмов.

Практические работы:

6. Адаптационные возможности сердечно-сосудистой системы человека.

7. Адаптационные возможности дыхательной системы человека.

8. Оценка состояния физической работоспособности.

9. Определение хронотипа человека. Составление режима умственной и физической деятельности на основе суточного биологического ритма.

10. Определение биологического возраста.

11. Определение стрессоустойчивости.

4. Здоровый образ жизни как фактор, влияющий на здоровье человека.

Понятие «образ жизни». Принципы здорового образа жизни: биологические, социальные. Гигиенические основы здорового образа жизни. Закаливание: понятие, принципы и методы.

Питательные вещества и их характеристика. Физиологические основы и принципы рационального питания. Последствия недостатка в пищи белков, жиров и воды для организма. Голодание. Вегетарианство: виды, достоинства, недостатки. Раздельное питание. Типы нарушения питания: нервная анорексия, булимия, булиморексия.

Энергетические траты организма. Последствия, связанные со снижением потребляемых с пищей калорий.

Роль витаминов и микроэлементов в деятельности организма человека. Понятие «биостимулятор». Механизм действия на организм. Биостимуляторы растительного и животного происхождения. Механизм воздействия на организм кофеина. Типы и химический состав чая, воздействие на организм человека.

Понятия «наркомания», «токсикомания». Наркотик. Классификация наркотических веществ. Клинические проявления наркотического опьянения. Стадии болезни. Клинические феномены наркомании. Понятия «алкоголь», «алкоголизм». Причины алкоголизма. Стадии болезни. Воздействие алкоголя на организм человека. Алкогольный синдром плода.

Понятие «курение». Никотин. Вещества, выделяющиеся при курении: канцерогенные, раздражающие, ядовитые газы и алкалоиды. Психология курения. Пассивное курение. Последствия курения для организма человека.

Практические работы:

12. Определение массы своего тела.

13. Составление суточного рациона питания.

Для достижения цели и решения поставленных задач на факультативных занятиях нами было разработано методическое сопровождение «В помощь учителю» в виде электронного учебника в образовательной системе Moodle. Содержание электронного учебника «Культура здорового образа жизни» включает три раздела: теоретический, практический и контроля знаний.

Теоретический раздел включает интерактивные лекции по разделам учебной программы факультатива. Согласно уже сложившейся традиции «интерактивные лекции представляют собой совокупность веб-страниц с теоретическим

материалом… с контрольными вопросами различных типов (“множественный выбор” с одним или несколькими верными ответами, “ответ в виде текста”, “ответ в виде числа”, “на соответствие”)» [4, с. 115]. Интерактивные лекции способствуют индивидуализации обучения, что повышает интерес и мотивацию учащихся-спортсменов.

Практический раздел содержит подробные инструкции к практическим работам, презентации и qr-коды с соответствующими темам видеороликами, что делает материал наглядным.

Контроль знаний в электронном учебнике «Культура здорового образа жизни» основан на самоконтроле обучающихся (решение тестовых заданий и ситуационных задач). Элемент учебника «Тест» «предоставляет широкие возможности накопления и анализа статистики работы учащихся» [4, с. 118]. Контроль прохождения элементов электронного учебника (изучения интерактивных лекций, выполнения тестовых заданий и практических работ), на наш взгляд, стимулирует самостоятельную работу учащихся.

Основные определения и термины были преобразованы в элемент учебника «Глоссарий». Такой глоссарий обеспечивает выделение соответствующих понятий гиперссылкой с возможностью вывода всплывающего окна с определением понятия при клике по нему мышкой.

Использование электронного учебника «Культура здорового образа жизни» позволило сократить временные затраты учащихся на самостоятельную работу, что дало им возможность быть активными в приобретении новых знаний, выполнять задания в любое удобное время и в любом месте, а также выполнять учебную работу более ответственно.

Учащиеся-спортсмены в целом ориентированы на ЗОЖ. Вместе с тем в вопросах, касающихся адаптационных особенностей организма человека, рациональной организации труда, отдыха и питания, а также профилактики стрессовых воздействий и вредных привычек, учащиеся сомневаются в ответах или выбирают неверные суждения.

Проведение факультативных занятий по разработанной учебной программе «Культура здорового образа жизни» для учащихся 10-го класса способствует повышению уровня их знаний и приобретению навыков по сохранению и укреплению индивидуального здоровья. Использование методического сопровождения «В помощь учителю» в виде электронного учебника в системе управления обучением Moodle способствует повышению эффективности факультативных занятий.

1. Тахавиева Ф. В. Травмы и заболевания у высококвалифицированных спортсменов во время соревнований по водным видам спорта // Казан. мед. журн. 2015. № 2 (96). С. 234–237.

2. Курникова М. В. Социально-гигиенические факторы риска, влияющие на состояние здоровья спортсменов подросткового возраста // Учен. зап. С.-Петерб. гос. мед. ун-та им. И. П. Павлова. 2010. № 2 (17). С. 76–77.

3. Ходенко Н. М. Влияние развивающих сред на личностное самоопределение старшеклассников // Учен. зап. Курск. гос. ун-та. 2013. № 2 (26). С. 276–284.

4. Голенова И. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Биологическая физика» с использованием системы управления обучением Moodle // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. 2017. № 4 (97). С. 113–119.

© Малах О. Н., Глинка Д. Д., Дударев А. Н., 2020

УДК 37.017.92
Науч. спец. 13.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-113-116

С. В. Никитина
S. V. Nikitina

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЯТООТЕЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ

В статье рассматриваются ключевые вопросы духовно-нравственного воспитания, акцентируется внимание на аксиологических основах воспитания, обозначаются ценностно-смысловые вопросы воспитания и образования сквозь призму историко-педагогического знания и святоотеческого наследия.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, нравственность, духовность, воспитание, православные традиции, историко-педагогическое знание.

VALUE-SEMANTIC ISSUES OF EDUCATION IN PATRISTIC HERITAGE

The article deals with the key issues of spiritual and moral education, focuses on the axiological foundations of education, and identifies the value-semantic issues of upbringing and education through the prism of historical and pedagogical knowledge and patristic heritage.

Keywords: spiritual and moral education, morality, spirituality, education, Orthodox traditions, historical and pedagogical knowledge.

В настоящее время понятия духовности и нравственности, совсем недавно воспринимаемые как архаизмы, становятся едва ли не самыми востребованными в педагогической теории и практике.

Однако, семантически емкие, они наделяются различными смыслами (от религиозных до повседневно-житейских), подвергаются многочисленным интерпретациям (от философских до культурологических), допускают широкое

варьирование содержания, зачастую связанное с субъективизмом их понимания. В педагогической науке достаточно остро стоит вопрос о строгом, определенном обозначении названных дефиниций, хотя сама природа нравственности и духовности вряд ли делает это возможным. Тем не менее вопросы духовно-нравственного воспитания и развития личности являются актуальными на всех уровнях образования, профессионалами разрабатываются проекты, реализуются гранты, организуются конкурсы для школьников, студентов и педагогов.

Рассогласование ценностей, превалирование материальных интересов над духовными, утрата твердых социальных ориентиров, засорение языка, чуждые обряды и традиции, потеря благообразия в поведении, способах общения, одежде — всё это делает воссоздание культурных, духовных, национальных ценностей особенно востребованным.

Что же понимается под духовностью, нравственностью, какие ценностно-смысловые вопросы воспитания поднимаются современностью?

Воспитание не может быть бездуховным и безнравственным. Духовность и нравственность являются системообразующими внутренними характеристиками человека. Всестороннее воспитание личности предусматривает иерархичность (дух — душа — тело) и четкие критерии осознанного личного нравственного выбора (добро — зло).

Традиционное отождествление нравственности и морали не раскрывает природу и сущность первой, а лишь указывает на область нравственных требований и фактических нравов, тогда как разграничение этих понятий по основанию «общественная — личностная характеристика» указывает на внутреннюю природу нравственности, на осознанность и необходимость выбора. Мотивы, убеждения, отношения, личностный опыт становятся определяющими в выражении нравственной позиции человека. В этом субъективном характере нравственности и заключается ее основное отличие от морали как совокупности норм и правил, принятых в обществе.

Таким образом, мы не можем сводить нравственность лишь к ее внешней форме — воспитанности, соблюдению этических норм, принятых в обществе. Нравственность невозможна без внутренней работы самого человека, без осознания иерархического стержневого начала, без возвышенных идеальных стремлений. Традиционно духовно-нравственное воспитание в русской православной педагогике основывалось на понятии «идеал совершенного человека», уподобляясь которому человек может совершенствоваться и определять истинность своих помыслов и поступков.

Духовное воспитание следует понимать как преображение человека, его нравственное становление. Но идеал, чтобы стать эталоном человеческой жизни, должен быть внутренне принят человеком, осмыслен им. Выделение личностно значимых смыслов — одна из задач воспитания. Это процесс тонкий, ответственный, мировоззренчески обусловленный.

Воспитание духовности традиционно занимало ключевое место в педагогике во все времена. Духовность относится к высшей способности души человека; это самое высокое, высшее, к чему стремится человек. Духовность можно определить как ценностную характеристику сознания, вектор вертикальных устремлений человека (к смыслам, ценностям).

Очевидно, что воспитание невозможно без опоры на систему ценностей, вечных и незыблемых. Таким своеобразным фундаментом может стать святоотеческое наследие, под которым принято понимать теоретический и практический опыт духовно-нравственного воспитания, зафиксированный в трудах святых отцов и учителей православной церкви — богословов и подвижников. Святоотеческая литература, представленная трудами свт. Исаака Сирина, свт. Тихона Задонского, свт. Феофана Затворника, свт. Игнатия (Брянчанинова) и др., основана на индивидуальном духовном опыте, дает личности внутренние ориентиры, показывает разнообразные пути и формы духовной жизни и нравственной деятельности. Не подверженная идеологическим и политическим колебаниям, она по своей сути является уникальным целостным учением, содержащим знание о человеке и его душе, рассчитанным на любой возраст, как физический, так и духовный, основанным на абсолютных истинах и обращенным к целостному человеку — его разуму, воле, чувствам, уму, сердцу, душе. Русские философы (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, В. Н. Лосский и др.) были убеждены, что в святоотеческой традиции разработано учение о цельном знании, объединявшем области веры, разума и чувств [1].

«Всеобщая духовная поврежденность привела к тому, что сегодня выросло поколение с неразвитым чувством правды, страха и нравственности», — пишет Н. И. Лифинцева [2, с. 70]. Чтобы оскудение души при информационном обогащении не стало приметой времени, стоит обратиться к святоотеческому наследию, позволяющему восстановить гуманистические позиции общества и педагогической деятельности. Это наша первая позиция в круге рассматриваемых вопросов.

Святоотеческое наследие невозможно изучать вне контекста историко-педагогического знания. Обращение к святоотеческому наследию становится источником развития смыслового пространства педагогики, позволяет ассимилировать этот уникальный опыт, видеть и создавать особые смыслы, которые и есть образующая сила педагогики. Святоотеческое наследие является той гранью духовной культуры, которая «не навязывает себя, не провозглашает “заумно”, не заклинает, она приглашает нас к размышлению, продуктивному со-мыслию, со-переживанию, со-деланию, диалогу» [2, с. 81]. Это вторая, наиболее значимая с точки зрения педагогической теории, позиция.

Историко-педагогическое знание многозначно и открыто в диалоге множества интерпретаций, оно является источником обсуждения событий педагогического прошлого, критики проблем, подходов и теорий, прогнозирования феноменов педагогической теории и практики и открытия нового. История педагогики представлена Г. Б. Корнетовым как история «изучающая» и история «поучающая»: одна реконструирует, описывает, объясняет, формулирует законы и выводит закономерности из педагогического прошлого, другая направлена на получение знаний, формирующих позицию в отношении современной педагогической реальности,

конструирующих эту новую реальность и влияющих на систему педагогических ценностей в целом [3].

Историко-педагогическое знание, без сомнения, составляет основу педагогической культуры. Это подчеркивали еще первые историки педагогической мысли. Так, Э. Дюркгейм пишет: «Только история образования и педагогики позволяет определить цели, которые должно преследовать воспитание в каждый момент времени» [4, с. 28]. Согласно его точке зрения, историко-педагогическое знание лежит в основе осознания педагогом своей деятельности, формирования его педагогического кредо, готовности к обновлению педагогической деятельности: «Будущее не импровизируется, его можно построить лишь из материалов, унаследованных нами из прошлого. Наши самые плодотворные инновации состоят чаще всего в том, что мы отливаем новые идеи в старых формах, которые достаточно частично изменить, чтобы привести их в гармонию с новым содержанием» [4, с. 38].

Нельзя не согласиться и с подтверждающим эту мысль мнением Б. М. Бим-Бада, что «рефлексия истории образования и педагогической мысли в области педагогики — ключ к пониманию путей человечества в целом» [5, с. 44].

Издавна педагогика являлась наукой о воспитании человека, воспитании в самом широком и глубинном смысле, в первичном его значении, когда воспитание мыслилось как образование, и изучала возможности, как помочь человеку стать и быть человеком. Эти вопросы в качестве ключевых рассматриваются и в педагогической антропологии, которая прежде всего представляется как наука о воспитателе и воспитаннике (О. Ф. Больнов); наука, изучающая, как с помощью воспитания усовершенствовать человеческую природу (И. Кант); наука, изучающая, как воспитывать и воспитываться (К. Ушинский). «В воспитании заключена великая тайна усовершенствования человеческой природы. Благодаря воспитанию человек “очеловечивает” собственную природу», — писал И. Кант (цит. по: [6, с. 27]).

Основу образования составляет воспитание, которое, по словам философа И. А. Ильина, призвано «открыть человеку глаза на его включенность в ткань мира, на ту ответственность, которая с этим связана, и на те обязательства, которые из этого вытекают; вызвать в нем чутье и вкус к делам совести, веры, чести, права» [7, с. 48].

Отдельного внимания заслуживают педагогические воззрения свт. Иоанна Златоуста. Воспитание он приравнивает к священнодействию: «Искусство воспитания — самое святое из всех дел». По его мнению, «высшее искусство воспитания состоит в том, чтобы сначала снизойти до понимания воспитанника, а потом уже возвышать его» [8, с. 403].

Воспитание помогает очеловечивать собственную природу, питая возвышенным, вечным, добрым, красивым душу человека. Воспитание в его бытийном смысле помогает обрести «образ человека», становится основой его образования, т. е. приобщением человека к вечным и незыблемым ценностям, ценностям культуры и науки, религии и технологии, искусства и профессиональной деятельности. В широком контексте антропологического знания (философского, педагогического, религиозного) образование понимается как способ самоосуществления, возвышения души и духовного устремления, реализации настоящей и стремления к вечной жизни, приобретения самостоятельности, сознательности и ответственности, способности жить по законам и правилам нравственности (свободы, совести). Образованность относится к внутреннему (духовному) содержанию культурной жизни и деятельности человека.

Обращение к святоотеческому наследию в контексте историко-педагогического знания принесет будущим педагогам несомненную пользу: позволит осознать высоту педагогической миссии, востребованность религиозно-педагогических идей в духовно-нравственном воспитании, раскроет личностно значимые смыслы педагогической деятельности, будет способствовать развитию педагогического мышления, становлению педагогической картины мира, убережет от возможных ошибок и просчетов.

Основываясь на святоотеческом наследии, мы подтверждаем позиции современной педагогики (принцип педагогического оптимизма, веры в ребенка), обнаруживаем глубину и раскрываем содержание, казалось бы, давно известного (рождение человека как духовного субъекта, понимание целостности человека и свободы), завязываем диалог с современностью, выявляя нюансы и новые ракурсы «топовой» проблематики, которая на самом деле вечна (совесть, свобода), имеем возможность выйти на уровень философско-педагогического (всеобщего) обоснования тем, являющихся вызовами современности.

Сближение представителей светской и религиозной педагогики (активное привлечение духовенства к религиозно-культурному просвещению, организация совместных с представителями священничества образовательных мероприятий и проектов, реализация учебного курса в школе по основам православной культуры и светской этики) позволяет определить сущность, цели и обогатить содержание духовно-нравственного воспитания детей. Святоотеческое наследие несет в себе сверхличностную силу и убедительность, святые отцы растолковывают вечные истины и указывают путь их постепенного обретения.

Велика и непререкаема роль учителя в духовно-нравственном воспитании личности. От детоводительства через питание души ребенка образами добра, красоты, истины к постижению природы ребенка во всех ее смыслах — вот профессионально-нравственный путь педагога, путь учителя.

Эти идеи получили свое развитие и в раннехристианских сочинениях богословов, и в трактатах русских философов, и в педагогических системах отечественных и зарубежных мыслителей. Учительство, наставничество — это не просто деятельность и передача знаний, это образ жизни. На этом настаивает св. Поликарп Смирнский, утверждая: «Прежде, чем учить, научись сам поступать по заповеди Господней» [9, с. 361]. Пример святых не только научает истине, но и вдохновляет подражать их подвигу.

Через творения святых отцов реализовывалась педагогическая функция церкви, которая заключалась прежде всего в духовном просветительстве. Так, богослов Климент Александрийский в своем трактате «Педагог» подчеркивает,

что основной целью педагога является нравственное улучшение человека. А в сочинении св. Иринея Лионского понятие совершенного человека раскрывается в связи с идеей его целостности через одухотворение: «Совершенный человек состоит из трех — плоти, души и духа, из коих один, то есть дух, спасает и образует, другая, то есть плоть, соединяется и образует. Средняя между этими двумя, то есть душа, иногда, когда следует духу, возвышается им, иногда же, угождая плоти, ниспадает в земные похотения... Дух в человеке есть не что иное, как Дух Божий. Когда же дух сей, соединенный с душою, соединяется с созданием, то человек делается по причине излияния духа духовным и совершенным» (цит. по: [10, с. 16]).

Именно от воспитания, был убежден Я. А. Коменский, зависит «исправление дел человеческих», поэтому в педагоге он видел не только учителя, но и воспитателя, а профессию считал столь почетной, «выше которой ничего не может быть под солнцем». «Плодотворным лучом солнца для молодой души» считал он деятельность и личность учителя, в основе которых высокая нравственность, трудолюбие, набожность, любовь к знаниям и людям, честность и ответственность. «Наши учителя должны остерегаться походить на тех придорожных Меркуриев, которые только показывают простертой рукой, куда нужно идти, а сами не идут, — писал он. — Не только для вида, но и на самом деле они должны быть живыми образцами добродетелей» [11, с. 224].

Душой школы называл К. Д. Ушинский личность учителя в своей статье «Три элемента школы»: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [12].

Сила личности учителя не подвергается сомнению, «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге: но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников», — так пишет Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы» [13, с. 28–29]. Учитель «должен знать и понимать, что дело не только в развитии наблюдения, рассудка и памяти, а в пробуждении и укреплении духовности в детях, поэтому он должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке», — писал И. А. Ильин о роли русского учителя [7, с. 23].

Обогащение ценностно-смысловой сферы личности, питание души воспитанника благородными силами и устремлениями, нацеленность на познание истины, совершение добра, осознание красоты, жизнь по совести — вот главные ориентиры воспитания (духовно-нравственного, современного, вневременного).

Святоотеческое наследие содержит и понимание, и пророческое отношение к будущему, т. е. в полной мере выполняет функции историко-педагогического знания. Святоотеческое учение изучает человека в ценностно-смысловом пространстве-времени культуры, пространстве образования, творчества, свободы, совести, любви и веры, рассматривает личность в ее духовно-нравственном измерении. Представляется, что исследование и использование бесценного святоотеческого опыта будет востребованным для решения современных проблем воспитания.

1. Бажов С. И. Обращение к святоотеческой традиции в русской религиозной философии XIX — нач. XXI вв. // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 12. URL: http://human.snauka.ru/2017/12/24676 (дата обращения: 26.03.2019).

2. Лифинцева Н. И. Святоотеческое наследие как источник формирования смыслового пространства современной педагогики // Вестн. Православ. Св.-Тихонов. ун-та. Сер. IV. Педагогика. Психология. 2013. Вып. 3 (30). С. 69–83.

3. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskoe-znanie-v-kontekste-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki (дата обращения: 26.03.2019).

4. Дюркгейм Э. Социология образования : пер. с фр. М. : Интор, 1996. 115 с.

5. Бим-Бад Б. М. Что такое философия истории педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. М. ; Тверь : АСОУ, Золотая буква, 2005. С. 44–48.

6. Бим-Бад Б. М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. 48 с.

7. Ильин И. А. Путь к очевидности. М. : Республика, 1993. 430 с.

8. И. Златоуст, святитель. Полн. собр. соч. : в 12 т. М. : Изд-во Сестричества во имя святителя Игнатия Ставропольского, 2006. Т. 1, кн. 1. 608 с.

9. Писания мужей апостольских. Рига : Латв. библ. о-во, 1992. 667 с.

10. Макеева С. Г., Лихоманов Н. И. Идеи духовно-нравственного воспитания в святоотеческом наследии отечественной педагогики // Ярослав. пед. вестн. 2014. № 4, т. II. С. 15–18.

11. Коменский Я. А. Учитель учителей. Избранное. М. : Изд. дом «Карапуз», 2008. 288 с.

12. Ушинский К. Д. Три элемента школы // Литература и жизнь : [сайт]. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_3elementa.html (дата обращения: 26.03.2019).

13. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч. : в 11 т. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 2. С. 15–42.

© Никитина С. В., 2020

УДК 378.147
Науч. спец.: 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-117-119

И. В. Поздина
I. V. Pozdina

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МАЛЫХ ЖАНРОВ Н. С. ЛЕСКОВА В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Предметом анализа в статье послужила современная проблемная ситуация поисков путей анализа литературного произведения, наиболее адекватных поэтике малых жанров Н. С. Лескова. Автор предлагает систему занятий по анализу и интерпретации произведений Н. С. Лескова. Она построена на сочетании разнородных элеметов, восходящих к фольклору, агиографии, мифопоэтике и находящихся между собой в амбивалентной семантике, что позволяет выйти в аксиологические координаты героев Н. С. Лескова и авторского художественного сознания.

Ключевые слова: поэтика, мифопоэтика, фольклоризм, агиография, амбивалентность, аксиология.

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF SMALL GENRES OF N. S. LESKOV IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHING

The subject of analysis in the article was the current problem situation of searching for ways of analysing a literary work that is most adequate to the poetics of small genres of N. S. Leskov. The author offers a system of classes on the analysis and interpretation of the works of N. S. Leskov. It is built on a combination of heterogeneous elements dating back to folklore, hagiography, mythopoetics and being among themselves in ambivalent semantics, which allows one to reach the axiological coordinates of the heroes of N. S. Leskov and the author's artistic consciousness.

Keywords: poetics, mythopoetics, folklorism, hagiography, ambivalence, axiology.

Последнее десятилетие в лесковедении отмечено широким спектром направлений исследований поэтики Н. С. Лескова. Проблема религиозного преображения национальной жизни, парадоксы национального характера находят у исследователей закономерные связи со специфическими приемами лесковской поэтики, «программирующими» на неоднозначные, а нередко взаимоисключающие интерпретации. С одной стороны, произведения Н. С. Лескова, по замечанию Д. С. Лихачева, интригуют читателя истолкованием нравственного смысла происходящего в них [1], а с другой стороны, эта примечательность лесковских текстов вызывает значительные трудности не только в самостоятельном прочтении, но и в их интерпретации.

О драматизме отношений университетской науки, преподавателя и студента свидетельствует и тот факт, что студент с трудом постигает смысл текстов классической литературы в силу большого объема, чуждой стилистики. Чтение становится трудоемким, принудительным, студент в буквальном смысле стал нечитающим, за редким исключением тех, у кого сформирован навык чтения и кто будет читать при любой системе преподавания [2]. Отсюда следует необходимость поиска инструментов анализа, наиболее адекватных поэтике писателя, учитывающих невозможность однозначных этических оценок, позволяющих подобрать ключ к амбивалентной семантике, которая создается благодаря взаимодействию и игре различных кодов.

В рамках вузовского спецкурса «Актуальные проблемы творчества Н. С. Лескова» нами разработана система занятий, которая позволяет студенту интерпретировать произведение классической литературы в различных аспектах, сопоставлять концепции, тем самым обеспечивать свободу выбора в осмыслении идей и художественных форм. Студентам предлагается обсудить проблему интерпретации произведений Н. С. Лескова по следующим научным направлениям:

1. Оценка социологизированного литературоведения: работы Б. М. Эйхенбаума [3], В. Н. Гебель [4].
2. Фольклорная концепция, представленная в книге А. А. Горелова «Лесков и народная культура» [5].
3. Мифологическая концепция С. М. Телегина [6].
4. Мифологическая концепция чувственности в статье Катрин Жэри [7].
5. Фольклорно-мифологическая концепция в монографии И. В. Поздиной [8].
6. Аксиологические подходы в работах И. А. Есаулова [9].
7. Поэтика амбивалентности и аксиологические координаты героев [10; 11; 12].

Научные интерпретации советского периода, в основе своей социологизированные, ограничивающие трактовку сложных лесковских характеров морально-этическими оценками, выносят однозначный приговор героям Н. С. Лескова. Работы последующего периода значительно расширяют смыслы лесковских произведений, приводят к авторскому пониманию многомерности мира, сложности человеческой природы, приближают к пониманию авторской антропологии.

Так, например, заинтересованные споры у студентов вызывают сопоставление концепции экстатического характера героини очерка «Леди Макбет Мценского уезда», представленной исследователем из Франции Катрин Жэри, и российских ученых. Студенты приходят к выводу, что зарубежная точка зрения на русского человека ограничена мифологической интерпретацией и не учитывает той сложности, неоднозначности оценок, которые содержатся в соединении мифологической и фольклорной трактовки. И. А. Есаулов [9] ведущую проблему Н. С. Лескова — проблему религиозного

преображения национальной жизни — пропустил через систему аксиологических координат, показал универсальные, онтологические, или высшие, ценности, притязающие на статус общечеловеческих.

Не менее важно учитывать принципы системной организации структуры лесковских произведений. Лесковедением отмечены отличительные особенности поэтики писателя: не только акцентированная неоднозначность персонажей и сюжетных мотивов, но и взаимодействие различных жанровых систем, сама художественная система постоянно колеблется между противоположностями. Применительно к «Леди Макбет Мценского уезда» подобное замечание было сделано Катрин Жэри: «Использованная Лесковым сказовая манера повествования позволяет ему реализовать такую амбивалентность внутри самой художественной системы повести. Эта система постоянно колеблется между сексуализацией мира и моральным осуждением сексуальности» [7, с. 105]. То, что амбивалентность присуща художественному миру многих произведений писателя, отмечено рядом исследователей. Показательны и различные подходы к интерпретации лесковских характеров.

Рассмотрим этот аспект на примере образа Флягина — героя повести «Очарованный странник». В портрете Флягина важно сравнение героя с Ильей Муромцем. Образ Ильи Муромца — былинное олицетворение русского народа. Параллель с ним наводит на мысль, что Иван Северьянович — герой эпический, национальный тип. В истории его жизни представлено отражение духовного роста народа, пробуждение его духовной силы. Очевиден авторский намек на масштаб его личности. Действительно, традиционно герой вписывался в концепцию праведничества, в его пути прослеживалась агиографическая и фольклорная традиция, путь его лежал к нравственной истине. Но внимательное прочтение повести на каждом повороте судьбы героя обнаруживает несколько иные смыслы, отличные от традиционного представления о Флягине в исключительно высоком ключе. Об этом сегодня говорят О. Е. Майорова [11], А. М. Ранчин [12]. Но именно О. Е. Майорова предложила интерпретацию повести как произведения с амбивалентной семантикой: «Будучи ироничным писателем с присущей ему игровой авторской позицией, Лесков любил создавать многослойные тексты, открытые амбивалентным прочтениям и построенные на переосмыслении сложившихся риторических схем и популярных мифов. Рассыпанные по его произведениям ссылки на такие мифы… опасно воспринимать напрямую, как ключ к пониманию текста» [11, с. 354]. Действительно, уподобление Флягина Илье Муромцу заключает в себе иронию: свободолюбие или даже бунтарство Ильи контрастирует с подчиненностью обстоятельствам, его поступки отнюдь не богатырского масштаба.

А. М. Ранчин также выявляет амбивалентный характер лесковского текста — не только фольклорного, но и агиографического кода. Исследователь приходит к выводу, что трактовка судьбы Флягина повествователем не совпадает с несоизмеримо более сложным авторским видением. Прямолинейность в определении пути героя как пути духовных исканий и глубины религиозных переживаний, присущая традиционным высказываниям о герое, явно поспешна. Герой скорее идет спонтанно, ведомый внешней силой. Ведь именно глазами рассказчика нарисован портрет Флягина и выделены черты, подводящие его под подобие житийного святого, праведника. Некоторые поступки Флягина проникнуты высоким нравственным чувством, например, сострадание Грушеньке, дальнейшее покаяние, подвиг на войне и, наконец, жажда «за народ помереть». Но многие другие поступки не укладываются в модель праведника. Несомненно, что желание «за народ помереть» — праведническое начало в герое. При этом Иван оказывается то героем, то антигероем. Действительность становится богаче литературы. В восприятии образованного читателя жизнь героя — череда амбивалентных поступков. Но такова реальность, воссоздаваемая писателем, реальность народного сознания, рационально необъяснимая. С точки зрения самого героя, никакой разорванности нет. Противоречия возникают только с точки зрения взгляда с дистанции человека культурного, принадлежащего к миру цивилизации [12].

Амбивалентный характер пульсаций героя проявляет себя в демонстрации системы ценностей. Особенно значимыми для героя становятся образы природы и функция животного мира как часть природной составляющей. Рассмотрим еще один сложный этап в жизни героя — степной татарский плен, в окружении чужой земли, детей и жен чуждой христианскому сознанию веры. Герой не может воспринимать степь в традиционном значении простора, свободы и шири. Она не несет молодецкой энергетики, как в раннем эпизоде восхищения перед монастырской дорожкой, а, наоборот, выступает угнетающим жизнь фактором. Герой не свободен, он не может определить свое место в мире, а пустота степи несет бездушный характер (бездушный, так как земля не христианская): «Ах, судари, как это все с детства памятное житье пойдет вспоминаться, и понапрет на душу, и станет вдруг загнетать на печенях, что где ты пропадаешь, ото всего этого счастия отлучен и столько лет на духу не был, и живешь невенчанный и умрешь неотпетый...» [13, с. 264]. Степь дается как испытание герою, в попытках выбраться он переносит страдание, которое отражает пейзаж: «...а солнце обливает, жжет, и степи, словно жизни тягостной, нигде конца не предвидится, и тут глубине тоски дна нет...» [13, с. 264]. Однако именно в этот момент появляется такое природное видение, как мираж. Мы помним, Иван — намоленный сын, и мираж в его случае имеет знаковый характер: Флягин видит монастырь! Ему открывается новое знание о жизни, связанное с вопросами истинной веры, с тоской по русскому миру. Природа выступает проводником между духовным миром и жизнью человека: «Зришь сам не знаешь куда, и вдруг пред тобой отколь ни возьмется обозначается монастырь или храм, и вспомнишь крещеную землю и заплачешь» [13, с. 264].

В аспекте эстетического содержания аксиологии интересно рассмотреть функции животного мира как части природной составляющей в аксиологии Н. С. Лескова и его героя. Данная сторона проявляется в умении героя найти в природе высшую сущность вещей и идеальное начало. Для Флягина такое животное, как лошадь, — в отличие от кошки (а в повествовании есть эпизод с жестоким наказанием кошки, которой Флягин отрубил хвост) — животное,

несущее в себе «красу, природы совершенство» [13, с. 226], оно обладает значимой ценностью. Очевидно, что кошка такой ценностью не обладает. Большая часть жизни Флягина связана с лошадьми, целый ряд эпизодов посвящен его взаимодействию с этими животными. И не раз для Флягина лошади являлись движущей пружиной развития сюжета его жизни, источником происходящих с ним событий. Флягин не выделяет себя из мира природы, он слит с ней чувством стихийной свободы. Себя он осознает только в связке со стихией дикой, неукрощенной природы, на равных с ней или даже в соперничестве: «…я к этому от природы своей особенное дарование получил» [13, с. 224]. Собственно, история об укрощении дикого коня вся пронизана этой идеей. В дальнейшем жизнь героя тесно соприкасается с лошадьми, он их ворует, когда находится в бегах с цыганом, и именно из-за коня он попадает в татарскую неволю почти на десять лет, соперничая «на перепорках» с татарином Савакиреем, будучи очарованным красотой животного: «Я этакой легкости сроду не видал и не знал, как сего конька и ценить, на какие сокровища и кому его обречь, какому королевичу, а уже тем паче никогда того не думал, чтобы этот конь мой стал» [13, с. 225].

От своей неразделенности с природой в начале жизненного пути, через ее познание, умение найти в природе высшую сущность и идеальное начало герой постепенно начинает отходить, вычленять себя от нее, освобождается от страстей и приходит к христианским положениям — любви к народу и своей родине, что и лежит в основе национальных ценностей художественного сознания Н. С. Лескова. Как мы увидели, поэтика амбивалентности заключает в себе возможности выхода в аксиологические координаты героев Н. С. Лескова.

Один из блоков занятий посвящен современным медиаинтерпретациям некоторых произведений Н. С. Лескова. Смысл этих занятий — сопоставить экранизации и театральные постановки с авторской концепцией героев, обнаружить смыслы, отражающие современное состояние общественной жизни, массового сознания и личностные ориентиры молодого поколения.

Вниманию студентов предлагается целый ряд сценических постановок и экранизаций, в том числе зарубежных (фильм-драма Романа Балаяна, 1990 г., Анджея Вайды, 1962 г., мюзикл — сексуальная мелодрама Петра Вейгла, 1992 г.). Из театральных постановок последних лет обращает на себя внимание интерпретация Камы Гинкаса в московском ТЮЗе, роль Катерины в которой исполнила популярная актриса театра и кино Елизавета Боярская. Название спектакля — «Леди Макбет нашего уезда», такой заголовок первоначально имела повесть Лескова. Кама Гинкас не изменил номинацию героини, имеющую отсыл к Шекспировской трагедии, тем самым сохранил память жанра. Нас интересует, как режиссер показал трагедию, произошедшую в провинциальном локусе российской действительности, а не на подмостках шекспировского театра. С подробной интерпретацией данной театральной постановки можно ознакомиться статье [14].

Таким образом, практика вузовского литературного образования активно взаимодействует с наукой, осваивает вслед за лесковедением новые, современные пути анализа литературного произведения, наиболее адекватные авторскому художественному сознанию.

1. Лихачев Д. С. Особенности поэтики произведений Н. С. Лескова // Избр. работы : в 3 т. Л. : Худож. лит., 1987, Т. 3. С. 327–337.

2. Турышева О. Н. Вузовское чтение в эпоху цифровой революции // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения. Екатеринбург : УрГУ, 2010. С. 96–103.

3. Эйхенбаум Б. М. «Чрезмерный» писатель (К 100-летию рождения Н. Лескова) // О прозе. О поэзии. Л. : Худож. лит., 1986. С. 237–253.

4. Гебель В. Н. Н. С. Лесков. В творческой лаборатории. М. : Худож. лит., 1945. 223 с.

5. Горелов А. А. Лесков и народная культура Л. : Наука, 1988. 294 с.

6. Телегин С. М. Жизнь мифа в художественном мире Ф. М. Достоевского и Н. С. Лескова : автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 1996. 46 с.

7. Жэри К. Чувственность и преступление в «Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова // Русская литература. 2004. № 1. С. 102–110.

8. Поздина И. В. Жанровая специфика прозы Н. С. Лескова 1860-х годов : моногр. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. 193 с.

9. Есаулов И. А. Категория соборности в русской литературе. Петрозаводск : Изд-во Петрозавод. ун-та, 1995. 287 с.

10. Жолковский А. К. Маленький метатекстуальный шедевр Лескова // Новое литературное обозрение. 2008. № 5 (93). С. 155–173.

11. Майорова О. Опыт реинтерпретации «Очарованного странника» Н. С. Лескова // Русско-французский разговорник, или ou Les Causeries du 7 Septembre : сб. ст. в честь В. А. Мильчиной / ред.-сост. Е. Лямина, О. Лекманов. М. : Нов. лит. обозр., 2015. С. 352–363.

12. Ранчин А. М. Трансформации агиографического кода в «Очарованном страннике» и принцип амбивалентности в поэтике Н. С. Лескова // Slovene. 2017. № 2. С. 413–443.

13. Лесков Н. С. Собр. соч. : в 12 т. М. : Правда, 1989. Т. 2. 412 с.

14. Поздина И. В. Использование интерактивных форм в преподавании творчества Н. С. Лескова в вузе // Литература в контексте современности : материалы IX Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Челябинск : Энциклопедия, 2017. С. 73–78.

© Поздина И. В., 2020

УДК 373(091):54
Науч. спец.: 13.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-120-125

Е. Г. Полупаненко
E. G. Polupanenko

СТАНОВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В статье рассматривается предыстория внедрения химии как отдельного школьного предмета в учебные планы общеобразовательной школы. Анализируются действия правящей власти по реформированию образования с XVII по XIX в., повлиявшие на становление школьного химического образования; сравниваются типы средних общеобразовательных заведений, в которых были предприняты попытки усовершенствования естественно-научной подготовки учащихся за счет углубления химических знаний и решения вопросов методики преподавания химии в курсе естествознания.

Ключевые слова: история образования, школьное химическое образование, школьные реформы, история химического образования.

FORMATION OF SCHOOL CHEMICAL EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

The article considers the prehistory of the introduction of chemistry as a separate school subject into the curricula of a comprehensive school. The author analyses the actions of the authorities in reforming education from the XVII to the XIX centuries, which influenced the formation of school chemical education and compares the types of secondary educational institutions in which attempts were made to improve the natural science training by deepening chemical knowledge and solving the problems of teaching chemistry in the course of natural science.

Keywords: history of education, school chemical education, school reforms, history of chemical education.

В условиях реформирования школьного образования особенно актуальным становится изучение исторического опыта деятельности дореволюционных учебных заведений России, так как он позволяет выявить закономерности и определить влияние образовательных инноваций на эффективность образовательного процесса.

Учитывая то, что историческое наследие отечественной методики преподавания химии в недостаточной мере используется педагогами и методистами в современных условиях (особенно материалы архивов и педагогических изданий), востребованным становится поиск теоретического и практического опыта прошлого для решения образовательных проблем современности.

Нарастающий кризис школьного химического образования обусловливает особый интерес к изучению дореволюционного периода развития массового просвещения, поскольку в это время велись активные поиски путей совершенствования естественно-научной подготовки за счет повышения научного уровня химических знаний учащихся, внедрялись химические дисциплины в учебные курсы различных типов школ, доказывалась и признавалась необходимость химических знаний у граждан для роста темпов промышленного развития. Таким образом, изучение истории становления школьного химического образования, реформ, повлиявших на зарождение государственных, научных и дидактических целей выделения химии из курса естествознания, и практики ее внедрения в учебный процесс позволяет выявить закономерности и перспективы современных модернизаций школьного химического образования.

Цель статьи — ретроспективный анализ становления школьного химического образования в дореволюционный период, до признания химии отдельным школьным предметом.

Использование методов историко-педагогического исследования позволило воспроизвести хронологическую последовательность становления отечественного химического школьного образования.

В результате изучения материалов по истории просвещения в России с XVII по XIX в. выявлены исторические предпосылки зарождения школьного химического образования и определена его зависимость от исторических процессов преобразования школьного дела в целом.

В осмыслении важности химической подготовки учащихся педагогическая наука и практика прошли довольно сложный путь. В дореволюционной России химия была составной и неразрывной частью естествознания, которое также включало знания по физике, ботанике, географии, минералогии и было обобщающим междисциплинарным предметом. Более того, содержание школьного естествознания существенно отставало от истины, было религиозно-поучительным, а его характер являлся не научным, а нравоучительным. Причиной этого послужило продолжительное влияние церкви на просвещение, обязывающее изучать законы природы по Библии и рукописным книгам (например, рукописный сборник рассказов «Физиолог»), в которых были приведены элементарные сведения о живых организмах. Несмотря на популярность в XVI в. в России латинской книги «Луцидариус», описывающей естественно-научную картину мира, дающей представления о воде, воздухе, минералах и веществах, положение дел менялось несущественно. Накопленные учеными на рубеже XVI–XVII вв. химические знания по-прежнему не были в приоритете просветительской деятельности, осуществляемой священниками при монастырях [1].

Естествознание как необходимая составляющая образования стало признаваться с середины XVII в., когда в Москве начали открываться школы, подобные европейским грамматическим школам, дающие как светское, так и религиозное образование. Несмотря на то что химические

знания, получаемые в них, были случайны и несистематичны, это явилось шагом вперед в химическом просвещении.

Существенные изменения образовательная система претерпевает во время правления Петра I. Для удовлетворения военных задач государства, усиления флота и армии открываются «цифирные школы»: математические, адмиралтейские, инженерные и горные школы с усиленной естественно-научной подготовкой. В 1715 г. в Санкт-Петербурге открываются Морская академия и Московская славяно-греко-латинская академия, где готовили будущих учителей для таких школ. Следует отметить, что и в академиях, и в перечисленных школах химические знания были практико-ориентированными, а их объем и содержание диктовались требованиями военного ведомства к профессиональной подготовке выпускника. В целом полный переход в 1744 г. «цифирных школ» в военное ведомство позитивно отразился на русском просвещении и способствовал распространению естественно-научного образования, так как из этих школ выходили учителя естествознания [2, с. 383].

Особую роль в становлении химического образования в XVIII в. сыграли кадетские корпуса, в учебном плане которых естественные науки занимали главное место. Так, учрежденный в 1731 г. Шляхетный кадетский корпус в своем уставе предлагал по выбору широкий ряд дисциплин естественного цикла [3, с. 36]. В Горном кадетском корпусе с 1774 г. химия была в числе обязательных предметов (ботаника, зоология, астрономия введены только с 1804 г.). Все объяснения по химии «сопровождались опытами, которые осуществлялись в Корпусной лаборатории как учителями, так и самими воспитанниками, организовывались экскурсии под руководством наставников в лабораторию разделения золота и серебра, Монетный двор, знатнейшие заводы и фабрики, находящиеся в Санкт-Петербурге и его окрестностях, и составляли оным описание» [4]. Тем самым уже в конце XVIII в. преподавание химии в Горном кадетском корпусе было практико-ориентированным с преобладанием экспериментальных методов познания. В Горном училище, учрежденном в 1773 г. по подобию Горного кадетского корпуса, помимо химии, на высоком уровне преподавалась геохимия и минералогия [3, с. 58].

Понимая важность естественно-научного образования молодежи для роста промышленного потенциала государства, в 1770 г. лучшим выпускникам гимназии читались лекции по естественным наукам в Санкт-Петербургской академии. Химию там преподавал академик Г. В. Вульф, затем — Э. Г. Лаксман, а в 1774 г. — И. И. Лепехин [5, с. 72]. Таким образом, в период правления Петра I мы видим удачные примеры эффективного включения химии и химических дисциплин в учебные планы средних образовательных учреждений и обоснованный этим рост числа химических предприятий. Заслуживает внимания и тот факт, что, помимо химических экспериментов в лаборатории, в это время доказывает свою эффективность экскурсия как новая форма организации внеклассной работы по химии, позволяющая закрепить профессиональные знания, умения и навыки выпускников.

Анализ результатов правления Екатерины II в сфере образования показывает ее весомый вклад в борьбу с массовой неграмотностью за счет открытия большого количества закрытых мужских и женских учебных заведений, в которых влияние семьи полностью перекрывалось. Но в то же время в поисках новых методов и форм организации начального и среднего образования с целью преодоления элементарной неграмотности новое правительство игнорировало значимость естественно-научных дисциплин, и естествознание исключалось из перечня предметов.

О необходимости повсеместного внедрения естественных наук в общее образование заявляли многие видные деятели того времени. Так, Д. Дидро в частных беседах с императрицей Екатериной II рекомендовал план устройства восьмиклассных средних учебных заведений России, в котором основной упор делается на изучение математических и естественных наук. Он говорил о необходимости во втором классе проходить физику, механику, гидравлику, а в четвертом — естественную историю, физику и химию. Но такой подход не нашел поддержки и не был реализован [3, с. 77]. Несущественно ситуация меняется в 1782 г. благодаря созданию Комиссии об учреждении наградных училищ. Комиссия вводит в России общеобразовательную школу, предполагающую два типа училищ: малые двухгодичные в уездных городах и главные пятигодичные в губернских городах. В четвертом классе главного училища предлагается изучение естественной истории (биологии) с включением элементарных знаний о химических процессах. Главная цель Екатерины II в образовании — победить массовую безграмотность. Она реализовывалась благодаря открытию 223 учебных заведений (народных училищ) и массовой подготовке в учительских семинариях преподавателей для новых школ.

Закономерно выявляется проблема: для включения естественных дисциплин в учебные планы новых учебных заведений необходимо подготовить будущих учителей. Для этого в руководствах к организации учительских семинарий с 1786 г. стали рекомендовать изучение воспитанниками сочинения П. И. Гиляровского «Новое руководство к физике», включавшего «весьма полезные знания по химии» [6, с. 51]. Во время царствования Екатерины II главные народные училища выросли до степени гимназий, что позволило наполнить учащимися высшие учебные заведения в начале XIX в. Таким образом, семена образования, умело брошенные в русскую почву твердой рукой Екатерины, принесли плоды уже во время правления Александра I [6, с. 125].

В дальнейшем становлении школьного химического образования значительную роль сыграли образовательные реформы Александра I, проведенные в начале XIX в. Во-первых, это принятый в 1804 г. новый университетский устав, по которому в структуре университетов появлялся физико-математический факультет, включавший и кафедру химии, тем самым химия признавалась самостоятельной областью научных знаний и равноправной с физикой, ботаникой, географией учебной дисциплиной.

Во-вторых, с 1804 г. главные народные училища преобразовывались в губернские училища или гимназии, за которыми наблюдали университеты. Директором гимназии и уездного училища выступал одновременно один человек, а начальник приходского училища уезда был смотрителем уездного училища. Такой надзор за учебными заведениями

способствовал более высокой организации обучения в уездном училище, содержание учебных дисциплин не дублировалось. При переходе из приходского училища в уездное училище, а затем в гимназию наблюдалась преемственность знаний. Закон Божий, письмо, чтение, арифметику изучали в приходской школе, а в уездном училище добавлялись физика, геометрия, география, история и естественная история. В гимназии уже не изучались Закон Божий и русский язык, а добавлялись логика, психология, этика, право, политическая экономия, расширялось содержание программ по физико-математическим и естественным наукам. Основной целью обучения стала подготовка выпускников не к университету, а к жизни.

На подготовку учительских кадров для училищ, организованных на новых началах, в то время обращалось особое внимание. В указе об устройстве училищ 1803 г. содержится следующее положение о подготовке учителей для средних училищ: «…всякий университет должен иметь учительский или педагогический институт». В результате были открыты особые отделения в Московском, Харьковском и Казанском университетах, а в Санкт-Петербурге — педагогический институт. Среди предметов, преподаваемых в институте, были опытная физика и химия [7, с. 308]. Тем самым выходившие из педагогических институтов учителя имели значительные по тем временам познания в химии и элементарные навыки ее преподавания.

Следующий период реформ в просвещении связан с правлением Николая I. Уже в 1826 г. был учрежден Комитет устройства учебных заведений. Его цель — внести единство в образовательную систему и запретить самовольное преподавание предметов по неутвержденным книгам. Отсюда — благоприятные перемены для гимназического образования и педагогики в целом, так как с уменьшением предметов увеличивалось число часов, предлагаемых для их изучения, вводились единые «таблицы распределения учебного материала» для всех гимназий, и знания, получаемые при таком образовании, были не поверхностными, а достаточно глубокими.

Но, несмотря на эти прогрессивные изменения в устройстве гимназий, в 30–40-е гг. XIX в. стремительно увеличивалось число кадетских корпусов. На это повлияло несколько факторов. Во-первых, Устав гимназий и училищ 1828 г., изменивший предметы, преподаваемые в гимназиях, побудил дворян отдавать детей в кадетские корпуса. В отличие от гимназий, где обучение было направлено в основном на древний латинский и греческий языки, в кадетских корпусах преподавались более полезные в дальнейшей профессиональной карьере естественные и физико-математические предметы.

Во-вторых, революционное движение 1848 г. всколыхнуло всю Европу и послужило распространению мнения, что «занятия древними языками отвлекает молодежь от настоящего понимания народности» [8, с. 363].

В-третьих, классическому образованию стали приписывать способность создавать «обман воображения», отрезвить которое могло только реальное образование, — эти мысли ясно выразил в 1847 г. киевский генерал-губернатор Д. Г. Бибиков. В его «Записке об изменении учебного направления» читаем: «Было бы полезно образованию молодых людей в учебных заведениях дать направление более материальное, которое занимало ум их знаниями положительными, не давало бы времени воображению отвлекать их от полезных занятий. Для сего нужны только некоторые преобразования в курсах гимназий и училищ. Деятельность материальная уничтожила бы обманы воображения, и успехи на этом поприще увлекли бы всех и каждого» (цит. по: [9, с. 227]). Такое предложение было одобрено С. С. Уваровым, что в дальнейшем повлияло на укрепление позиций естественно-научных дисциплин в школах.

И уже в 1852 г. Николай I вводит изменения в Устав гимназий. Из перечня предметов были вычеркнуты философия и общественные науки, а естественные науки заняли место греческого языка. По мнению И. Алешинцева, возможно, на это решение повлияли письма председателя «Комитета для рассмотрения постановления и учреждений по Министерству народного Просвещения» графа Д. М. Блудова. Блудов заявлял, что обучение в гимназии не соответствует потребностям гражданского общества, в гимназии должны давать знания, необходимые как для поступления в университет, так и для жизни. Образование, полученное в гимназии, должно быть общим и направленным на практику. В письмах к Николаю I он писал, что для достижения этой цели необходимо добавить к предметам в гимназии изучение теоретической химии вместе с естественной историей, минералогией и ботаникой. Именно эти предметы помогут содействовать практическому обучению, приучат к наблюдательности [10, с. 179].

Согласно мнению министра П. А. Ширинского-Шахматова, «естественные науки составляют потребность современного образования, преподаются в военных учебных заведениях и существенно облегчают изучение естественных наук для студентов физико-математического и медицинского факультетов» (цит. по: [2, с. 387]). Таким образом, в 1860-е гг. среднее образование претерпевает изменения: в гимназиях заменяют греческий язык естественными науками или законоведением. Классическое образование подвергается критике, и предпочтение большинства отдается реальным гимназиям. Об обучении и воспитании того времени Л. Н. Толстой писал: «Думаю, займет первое место, соответственно своей важности для разумной жизни, зоология, математика, физика, химия и другие знания. Цель учителя химии или греческого языка одна и та же, и как скоро цель эта достигнута, так и прекращается деятельность. Только учения везде и во всех науках считались хорошими, при которых ученик сравнивался в знаниях с учителем, и чем более — тем лучше, чем менее — тем хуже» [11, с. 160].

В распространении химических знаний и позитивного отношения к ним особую роль сыграли воскресные школы. Уже 1859 г. возникали воскресные школы в Санкт-Петербурге, Екатеринославле, Киеве, Перми, Уфе, Бирске и других городах. Занятия в таких школах проходили по воскресеньям с 8 утра до 13 часов дня. Популярностью пользовались беседы по физике, химии, народной медицине. Доступ в воскресные школы был абсолютно свободен, но уже 10 июня 1862 г. последовало повеление прекратить их деятельность, со ссылкой на «вредные учения, и возмутительные понятия,

и безверие» [12, с. 19]. Деятельность воскресных школ была коротким, но самым ярким из проявлений стремления русского общества к просвещению народа, которое охватило прогрессивную его часть в конце 50-х гг. XIX в. Таким образом, можно констатировать единство взглядов общества, правящей элиты, дворян и учителей на значимость естественных дисциплин для полноценного школьного образования, необходимость включения химии в учебный курс среднеобразовательных учреждений и организации для этого химических лабораторий.

Согласно потребностям общества, император Александр II в 1864 г. реализует образовательную реформу, согласно которой гимназии делятся на два типа: классические (филологические) и реальные. Именно в реальных гимназиях делается уклон на преподавание естественных дисциплин, в частности химии.

В статье 51 устава 1864 г. оговаривается, что каждая реальная гимназия должна иметь утвержденный перечень учебных пособий по естественным дисциплинам и оборудованную химическую лабораторию [13, с. 256]. Для составления учебников по естественным дисциплинам (химии и физике) для реальных гимназий объявляется конкурс [10, с. 270], отменяется строгая цензура в преподавании и разрешается выписывать книги из-за границы. Таким образом, с 1864 г. химия становится учебной дисциплиной в реальных гимназиях, и с этого момента можно говорить о зарождении химии как самостоятельного школьного предмета.

Отметим, что на развитие химии как школьного предмета в значительной мере повлияло и развитие самого химического знания. Открываемые учеными-химиками законы и теории достаточно быстро попадали в университетские и гимназические курсы. Этому способствовали и издаваемые в этот период учебники: «Начертание естественной истории» (В. Ф. Зуев, 1786), «Руководство по физике...» (П. И. Гиларовский, 1793), «Руководство к преподаванию химии» (А. Н. Шерер, 1808), «Всеобщая химия для учащих и учащихся» (Ф. И. Гизе, 1813–1817), «Экспедиция о снабжении училищ пособиями по части естественной истории» (А. М. Теряев, 1819–1830), «Начальные основания химии» (Н. П. Щеглов, 1830), «Основания чистой химии» (Г. И. Гесс, 1835), «Химия» — учебник для кадетских корпусов (Н. Т. Щеглов, 1841). В 1852 г. получила распространение программа по химии А. А. Воскресенского, а 1859-м вышел «Химический журнал Н. Соколова и А. Энгельгардта». Ученые-химики не только создавали учебник по определенному курсу, но и предлагали методику его использования. Таким образом, накапливался комплекс методических идей по эффективному преподаванию химии, пусть и не подтвержденных исследованиями методического характера.

В годы правления Александра III министром народного просвещения был И. Д. Делянов, назначенный на пост в 1882 г. В 1888 г. реформированию подверглись реальные училища, а в 1891-м — гимназии. При этом существенно не изменился характер среднего образования.

Вышеизложенные трансформации образовательной системы подчеркивают необходимость обстоятельного рассмотрения особенностей преподавания химии в различных видах учебных заведений дореволюционной России.

Для этого обратимся к классификации учебной системы России Ф. Ольденбурга [14], где все учебные заведения делятся на такие виды: общеобразовательные, технические, медицинские, педагогические, юридические, сельскохозяйственные, военные, коммерческие, морские, духовные, межевые, топографические, школы изучения восточных языков, музыкальные и женские учебные заведения. Высшими общеобразовательными учебными заведениями в то время считались лишь университеты, поступить в которые имели право молодые люди, окончившие классическую гимназию или прошедшие экзамены как посторонние лица.

К средним общеобразовательным учебным заведениям относились классическая гимназия и реальное училище. Курс гимназии длился восемь лет и имел гуманитарное направление, а срок обучения в реальных училищах составлял шесть лет, плюс дополнительный седьмой класс. В седьмом классе занятия велись по четырем направлениям подготовки: общее, коммерческое, механико-техническое и химико-техническое (последние три давали фактически среднее специальное образование). Предметы и учебные часы в реальных училищах распределялись по нормальным учебным планам [15], где на химию выделялось в шестом классе четыре часа в неделю и дополнительные часы для повторения в седьмом классе. А в реальных училищах, где в седьмом классе было химико-техническое отделение, предусматривалось двенадцать часов лабораторной работы в неделю. Также отметим, что первичные понятия о химии (знания про элементы, простые и сложные вещества, основные химические законы и процессы) ученики получали еще в курсе физики, преподаваемой в пятом классе.

Для изучения химии в реальных училищах применялся «Учебник химии» С. И. Ковалевского. С. И. Ковалевский был учеником А. А. Воскресенского, преподававшего химию и физику в первом Санкт-Петербургском реальном училище. Его учебник химии в наибольшей степени отвечал учебным планам реального училища [16].

В начале 1890-х гг. политика Министерства народного просвещения была направлена на усиление классического образования, что объяснялось необходимостью снижения нагрузки на учеников. В реальных училищах уменьшили недельное количество часов химии, а вскоре она была вычеркнута из учебного плана, оставшись лишь в виде небольшого фрагмента в курсе физики.

Медицинское образование давали военные фельдшерские школы, земские фельдшерские школы, ветеринарные фельдшерские школы при институтах, а также акушерские школы в конце XIX в. Программа обучения фельдшерско-акушерских и фельдшерских школ включала довольно много дисциплин, в том числе богословие, латинский язык, физику, химию, анатомию, физиологию, гистологию, патологию, терапию, ботанику, хирургию, фармакологию, рецептуру, фармакогнозию, гигиену и медицинскую помощь, учение о внутренних и наружных болезнях, уход за больными, акушерство, женские и детские болезни [17, с. 558].

Химические знания в 1900 г. давали и низшие технические училища, ремесленные училища, школы ремесленных учеников, технические железнодорожные училища. Так, в Гнединском ремесленном училище преподавались

сведения по естествознанию и народному хозяйству, физике, механике, технологиям обработки дерева и металлов [18, с. 954]. Элементы химического образования в образовательной программе также имели сельскохозяйственные учебные заведения, в частности средние сельскохозяйственные или земледельческие училища с шестилетним курсом и низшие сельскохозяйственные школы с четырехлетним курсом. С 1878 г. земледельческие училища были уравнены с реальными училищами, и помимо общих знаний по естествознанию в них преподавалась геохимия [19, с. 424].

Для коммерческого образования предназначались только средние и низшие учебные заведения — это семиклассные и трехклассные коммерческие училища и торговые школы, они готовили учащихся к торговому делу. Но запросы нарастающей индустриализации общества диктовали необходимость наличия у выпускников, помимо торговых навыков, и знаний химии. Так, в Луганском семиклассном женском коммерческом училище им. Л. М. Васневой, основанном в 1900 г., помимо гимназических курсов, преподавались естественная история, физика, химия с практическими занятиями в хорошо оснащенной химической лаборатории. Это объяснялось тем, что коммерческие училища по материально-техническому обеспечению значительно опережали гимназии и реальные училища, а большинство программ по химии коммерческих училищ напоминали по содержанию и форме современные программы для средних школ. Они включали подробные методические рекомендации для учителей, характеризовали объем и глубину химического материала [20, с. 89].

К средним учебным заведениям военного ведомства относились кадетские корпуса с семилетним курсом обучения. В них химии отводилось почетное место в курсе естествоведения.

Среднее богословское образование получали в духовных семинариях с шестиклассным обучением, в учебном курсе которых начиная с 1884 г. в значительном объеме преподавались и общеобразовательные науки, дублирующие курс классической гимназии, среди которых значилось естествознание [21].

Совершенно особую организацию обучения имели женские учебные заведения. Согласно «Справочной книжке по женскому профессиональному образованию в России» [22] в 1898 г. насчитывалось около 200 школ: профессиональных, рукодельных, ремесленных, хозяйственных, кулинарных, кройки и шитья, домоводства, — но большинство из них ограничивалось обучением традиционным женским рукоделиям с присоединением общего образования, редко выходящего за рамки курса трехклассной женской прогимназии. Среднее образование женщины получали в восьмиклассных женских гимназиях, где восьмой класс был педагогическим. К концу XIX в. любая выпускница знала естественные науки в объеме, необходимом для преподавания в низших четвертых классах (как предмет наглядного обучения), в седьмом классе (для подробного изложения) [23, с. 570]. Кроме гимназии, для девиц привилегированного сословия существовали так называемые институты благородных девиц. В 1850-х гг. под руководством К. Д. Ушинского была проведена реформа институтов благородных девиц: расширены учебные программы, усилено преподавание естественно-научных дисциплин, включая курс химии.

Таким образом, к началу XX в. уже имелся определенный методический опыт в преподавании химии и как части естествознания, и как отдельной дисциплины. Написанные учебники, методические пособия и учебные программы по химии для учебных заведений разных типов (кадетские корпуса, реальные гимназии, коммерческие училища и т. д) — всё это заложило содержательную, организационную и методическую основу для становления химии как общеобразовательного предмета уже в советской школе.

Ретроспективный анализ историко-педагогических источников, отражающих этапы становления школьного химического образования, позволяет сделать следующие выводы:

1. В осмыслении важности химического образования педагогическая система дореволюционной России прошла довольно сложный пусть, в отличие от ряда других областей естествознания (физики, географии, естественной истории), которые традиционно входили в программу среднего образования.

2. Признанию важности химического школьного образования способствовали социально-экономические запросы общества, интенсивное развитие промышленности и заинтересованность военного ведомства в высококвалифицированных выпускниках.

3. Школьное химическое образование в дореволюционной России характеризуется восходящим, но в то же время циклическим развитием и зависит от образовательных реформ в целом.

4. До XIX в. характерными чертами школьного химического образования были непериодичность, бессистемность, отсутствие связей между темами, а знания имели лишь описательный характер. Химия изучалась в курсе естествознания и, как исключение, выделялась в отдельный предмет в военных и горных учебных заведениях.

5. В XIX в. в соответствии с развитием общей образовательной системы изменяется и ориентация среднего образования, основным направлением которого становится реальное образование с усиленной физико-математической и естественно-научной подготовкой. В 1864 г. химия занимает почетное место среди учебных дисциплин в реальных гимназиях, опыт ее преподавания позволил определить содержание, предмет, задачи и методы химии как отдельной дисциплины.

6. Несмотря на то что в XIX в. химия по-прежнему изучается в большинстве среднеобразовательных учреждений в курсе естествознания, существенно повышаются объем и глубина химических знаний, выстраиваются системность и логичность в изучении тем, появляются первые методические рекомендации по изучению химии в школе, учебные программы и, что особо ценно, первые учебники химии для среднего образования.

Теоретический анализ историко-педагогических источников, посвященных практике внедрения химии в учебный процесс, выявил закономерное влияние педагогических инноваций на эффективность образовательного процесса. Благодаря существованию на протяжении длительного времени двух полярных мнений (включение

и исключение химии из школьного курса), разделявших педагогическое сознание и влиявших на стереотипы мышления социально-педагогической среды, зарождалось инновационное преобразование среднего образования по двум направлениям: традиционализм и прагматизм (построение учебных планов школ с учетом растущих потребностей общества).

С постепенным нарастанием в обществе прагматических взглядов на содержание школьного обучения, что продиктовано необходимостью усиления темпов промышленно-экономического развития государства, формируется и новая философия образования, ориентированная на реальное обучение с усиленной естественно-научной подготовкой и закономерно предполагающая глубокое изучение химии.

Исходя из вышеизложенного, делаем вывод, что закономерности и перспективы современных модернизаций школьного химического образования должны не только включать масштабные структурные, организационно-экономические преобразования, но и, в первую очередь, предполагать значительное обновление содержания общего среднего образования, приведение его в соответствие требованиям времени и задачам развития государства.

1. Леонтьев А. А. История образования в России от Древней Руси до конца XX века // Русский язык. 2001. № 33. URL: http://rus.1september.ru/article.php?ID=200103304 (дата обращения: 05.11.2019).

2. Россия, ее настоящее и прошедшее. Отдельное издание статей о России из «Энциклопедического словаря» Брокгауза и Ефрона. СПб. : Тип. акц. о-ва «Издательское дело», 1900. 889 с.

3. Толстой Д. А. Взгляд на учебную часть в России в XVIII столетии до 1782 года. СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1883. 100 с.

4. Телешов В., Телешова Е. О периодизации истории методики обучения химии в России // Gamtamokslinis ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje. 2015. Т. 21. URL: http://oaji.net/articles/2015/1984-1430920157.pdf (дата обращения: 05.11.2019).

5. Толстой Д. А. Академическая гимназия в XVIII столетии, по рукописным документам архива Академии наук. СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1885. 114 с.

6. Толстой Д. А. Городские училища в царствование императрицы Екатерины II. СПб. : Тип. Имп. Акад. наук, 1886. 214 с.

7. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М. : Т-во Тип. А. И. Мамонтова, 1900. XII. 587 с.

8. История средних учебных заведений в России / соч. Е. К. Шмида ; пер. с нем. А. Ф. Нейлисова с доп. автора. СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1876. 684 с.

9. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802–1902. СПб. : М-во нар. просвещения, 1902. 785 с.

10. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). СПб. : Изд. О. Богдановой, 1912. 346 с.

11. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / вступ. ст. С. А. Венгерова ; очерк. пед. деят. Толстого и библиогр. А. Г. Фомина. СПб. : Изд-во газ. «Школа и жизнь», 1912. 411 с.

12. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. М. : Кн-во «Польза», 1912. 224 с.

13. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. 310 с.

14. Народныя школы европейской России в 1892–93 году: статистический очерк / [соч.] Ф. Ольденбурга. СПб. : Изд. ред. журн. «Русский начальный учитель», 1896. 90 с.

15. Государственный архив Тверской области. Ф. 848. Оп. 1. Д. 14а. Л. 4.

16. Ковалевский С. И. Учебник химии. СПб. : Тип. М. Стасюлевича, 1874. 271 с.

17. Военная энциклопедия : [в 18 т.]. Т. 6. [Верещагин В. В. — Воинская повинность] / под ред. В. Ф. Новицкого [и др.]. СПб. ; [М.] : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1912. 642 с.

18. Энциклопедический словарь : в 86 т. Т. 8а. Германия — Го / под ред. проф. И. Е. Андреевского. СПб. : Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1893. 499 с.

19. Энциклопедический словарь : в 86 т. Т. 12. Жилы — Земпах / под ред. проф. И. Е. Андреевского. СПб. : Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1894. 497 с.

20. Парменов К. Я. Химия как учебный предмет в дореволюционной и советской школе / Акад. пед. наук РСФСР ; Ин-т общего и политехн. образования. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 359 с.

21. Сушко А. В. Духовные семинарии в России (до 1917 г.) // Вопр. истории. 1996. № 11–12. С. 107.

22. Справочная книжка по женскому профессиональному образованию в России. СПб. : О-во поощрения жен. проф. образования, 1898. XII. 148 с.

23. Энциклопедический словарь : в 86 т. Доп. т. 1а. Гаагская конференция Кочубей / под ред. проф. И. Е. Андреевского. СПб. : Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1905. 490 с.

© Полупаненко Е. Г., 2020

УДК 37.014.6
Науч. спец. 13.00.01
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-126-130

В. Г. Пузиков
V. G. Puzikov

ИНВЕСТИЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Цель исследования заключается в изучении инвестиционного потенциала образования. Под инвестиционным потенциалом образования понимается набор всех имеющихся в арсенале системы образования средств и ресурсов, включая условия, обеспечивающие режим наилучшего благоприятствования в целях получения ожидаемого полезного эффекта. Автор утверждает, что разность между вложенными материальными и интеллектуальными затратами и фактически полученными социальными и педагогическими результатами в виде качества подготовки специалистов — показатель эффективности использования потенциала образования.

Ключевые слова: инвестиционный потенциал системы образования, качество подготовки специалистов.

INVESTMENT POTENTIAL OF EDUCATIONAL SYSTEM AND QUALITY OF TRAINING SPECIALISTS

The purpose of the research is to study of the investment potential of education. The investment potential of education is understood as the set of all means and resources available in the education system, including the conditions that ensure the best-favoured-nation treatment in order to obtain an expected useful effect. The author argues that the difference between the material and intellectual expenses invested and the social and pedagogical results actually obtained in the form of the quality of training of specialists is an indicator of the effectiveness of using the potential of education.

Keywords: investment potential of the educational system, quality of training specialists.

Образование — это система производства и многократного увеличения умственных и креативных способностей, знаний, навыков и умений обучающихся, используемых не только для наращивания производительных сил общества, но и для всестороннего и гармоничного развития личности. Именно этим обусловлено введение нами в научный оборот понятия «инвестиционный потенциал системы образования», употребляемого по аналогии с «инвестициями в экономику». Интегрированный объем бюджетных и внебюджетных финансовых ресурсов, вкладываемых в воспроизводство и развитие системы образования, во многом определяет качественные и количественные параметры подготовки специалистов на всех уровнях. Однако в этом деле важными являются не только финансовые, но и другие виды ресурсов, включая их структуру и характер использования, составляющие инвестиционный потенциал системы образования. Инвестиционный потенциал образования представляет собой набор всех имеющихся в арсенале системы образования средств и ресурсов, а также условия, обеспечивающие режим наилучшего благоприятствования в целях получения ожидаемого полезного эффекта. В нашем случае — это рост общекультурной компетентности личности и профессиональной компетенции специалиста.

Инвестиционный потенциал системы образования — теоретически максимально возможная социальная, педагогическая и экономическая отдача на каждый вложенный рубль и совокупный затраченный труд объектами и субъектами образовательной деятельности. Разность между вложенными материальными и интеллектуальными затратами и фактически полученными социальными, педагогическими и экономическими результатами в виде роста личностной компетентности участников образовательного процесса и качества подготовки специалистов — показатель эффективности использования инвестиционного потенциала образования. Количественная интерпретация этих понятий весьма проблематична, но, в принципе, представляется возможной посредством применения экспертных оценок и условно корректных решений. Если речь идет о подготовке специалистов, то можно рассматривать этот потенциал через призму инвестиций в среднюю специальную и высшую школу. Поскольку результаты деятельности средних специальных и высших учебных заведений во многом зависят от состояния дел в общеобразовательной и дошкольной ступенях, постольку при освоении определенных стандартом познавательных общекультурных и профессиональных компетенций правомерно эффективность подготовки специалистов соотносить с инвестициями во всю систему образования.

Несмотря на то что в качестве объекта нашего исследования определены инвестиции в систему образования, речь идет не столько о прямых финансовых вложениях, сколько о потенциале системы образования, способной создавать спектр возможностей и условий для всестороннего и гармоничного развития акторов образовательного процесса. Образование рассматривается в двух ипостасях: как система воспроизводства общества и как система производства и многократного увеличения потенциала личности и специалиста — общекультурных и профессиональных компетенций, креативных способностей, навыков, умений и знаний, предназначенных для наращивания жизненных сил человека и общества. Вместе с тем образование, знания могут способствовать профессиональному росту — компетентности и мастерству, а могут привести личность специалиста к неопределенности. Степень его социальной, педагогической и знаниевой полезности может не соответствовать требованиям практики, поскольку к тому моменту, как подготовка специалиста была завершена, общество уже изменило направление и ценностно-значимые ориентиры своего развития, а следовательно, поменяло запрос и перестало

нуждаться в таком специалисте. В связи с этим система образования должна приобрести свойства самоорганизованной и переналаживающейся, способной оперативно и упреждающе менять традиционную теоретическую парадигму и реальную практику подготовки специалистов.

Инвестиционный потенциал образования составляют следующие показатели:

− структурно-содержательная перестройка и модернизация системы образования, ее гуманизация, гуманитаризация, информатизация и технологизация;

− расширение пространства открытого непрерывного образования для всех возрастов — от рождения до глубокой старости;

− предвидение новых направлений деятельности, новых сфер приложения труда, новых профессий, новых нетрадиционных специальностей в будущем обществе;

− развитие интеллектуальных и креативных способностей личности специалиста в процессе образовательной деятельности «общества знаний»;

− формирование высоко конкурентной генерации специалистов, способной предвосхитить и осуществить качественные изменения в различных сферах жизни общества: в государственной политике, в системах управления и хозяйствования, в науке, культуре и социальном конструировании реальности [1].

Между тем Российская Федерация не решается выделить для системы образования финансовые ресурсы, позволяющие ей удовлетворительным образом выполнять функции в целях блага того же самого государства. Резкое и непрерывное падение расходов на образование в 90-х гг. XX в. продолжилось в последующие годы. В XXI в. бюджетные расходы на образование из года в год уменьшаются, как и количество бюджетных мест в средних специальных и высших учебных заведениях. Как следствие — сокращение четверти профессорско-преподавательского состава и перевод третьей части на неполную занятость (с последующим их отнесением в группу нового социального класса — прекариат) [2, с. 3–13].

Еще в 20-е гг. XX в. академик С. Г. Струмилин, а затем В. А. Жамин, Т. Шульц и Э. Денисон показали, что инвестиции в образование служат наиболее эффективным видом капиталовложений в человеческие ресурсы [3; 4; 5; 6]. Мировой опыт последних десятилетий убедительно подтверждает это обстоятельство. В таких странах, как США, Япония, Германия, Китай, Сингапур, Гонконг, большую часть совокупного дохода получают от использования обычных производственных капиталовложений, в частности использования человеческих ресурсов. Человеческие ресурсы определяются в основном не количеством трудоспособных, а уровнем их образования, производительностью труда и качеством функционирования социальных институтов.

Люди начинают жить, имея некоторый потенциальный капитал (природные способности), и он резко может возрастать в дошкольной ступени образования, во время обучения в общеобразовательной, специальной и высшей школах благодаря тренингу. Однако незадействованный (или частично не задействованный) и невостребованный капитал быстро обесценивается, если оказывается вне социальной динамики, вне системы образования. Доходы взрослых — это дивиденды с того количества и типа «капиталовложений», которые затрачены в процессе обучения их детей, которые возвращаются в стократном размере. Вполне нормально и логично, когда вознаграждения соответствуют инвестициям. Инвестиции в человеческий капитал как денежная оценка воплощенной в человеке потенциальной способности и приобретенных навыков, которые используются на протяжении всей трудовой жизни, позволяют производительно и эффективно трудиться, создавать блага и ценности и приносить доход.

Нельзя согласиться с утверждениями некоторых теоретиков и практиков от образования о том, что более высокого качества подготовки специалистов различной квалификации и профиля можно достичь главным образом за счет дополнительных финансовых «инъекций» в сферу образования. Принято считать аксиомой, что главные проблемы в мировом образовании в целом и российском в особенности обусловлены недостаточной экономической обеспеченностью. Как ни парадоксально, но это так и одновременно не так. Результаты проводимых еще в 90-е гг. XX в. в некоторых штатах США экспериментов по обильному финансированию школ оказались отрицательными. По истечении времени ученики из обычных школ по уровню академического развития опережали сверстников из экспериментальных школ. Напрашивается вывод: высокий уровень денежных инвестиций в образование не всегда является условием повышения его эффективности. «Деньги и техника — необходимые средства любого типа образования. Американский опыт наглядно доказывает, что, где цель неразумна, умножение средств только умножает безумие. И никакие средства не в силах указать на то, какова была бы разумная цель» [7, с. 23].

В периоды стагнации и медленного подъема и развития целого ряда отраслей экономики и производства постсоветской России (за исключением сельскохозяйственного производства, добычи и переработки нефти и газа), расходы государства на образование неизбежно снижаются. По экспертным оценкам, сейчас расходы Российской Федерации на образование ниже, чем в большинстве развитых стран мира. В списке, состоящем из 32 стран, Россия занимает предпоследнее место [8]. Выделяемых на образование бюджетных денег хватает лишь на выплату заработной платы и стипендий, но не на капитальное строительство помещений, закупку оборудования, материально-техническое оснащение учебных аудиторий, лабораторий, кабинетов и классов, поощрение исследовательской работы и научно-учебной публикационной активности преподавателей. Образовательные учреждения вынуждены изыскивать дополнительные финансовые и иные виды ресурсов.

В современных условиях постсоветской России необходимость увеличения расходов государства на образование очевидна и является категорическим императивом времени. Вместе с тем бюджет государства ограничен, а потому система образования должна концентрировать внимание на целевом и рациональном использовании бюджетных и внебюджетных денежных средств, направлять усилия на поиск и раскрытие своих внутренних резервов. В частности,

эффективное использование потенциала системы образования, связанное с общеобразовательной, общекультурной и профессиональной подготовкой по новым перспективным направлениям (профилям), может дать не только социально-педагогический, но и экономический эффект.

Доподлинно известно: работник с высшим образованием компенсирует затраты на его обучение в четыре раза быстрее, чем со средним, и в восемь раз быстрее по времени возврата, чем работник с начальным образованием [9, с. 8]. На первый взгляд, из этих данных следует однозначный вывод о необходимости обеспечения приоритетности инвестиций именно в высшее образование. Однако, как показывают современные исследования, качество последнего и, следовательно, его эффективность зависят более всего от уровня школьной подготовки студентов, а самые ценные качества современного специалиста — творческие способности, оказывается, формируются главным образом еще в младенчестве и раннем детстве. Поэтому, как ни парадоксально, наиболее значительные резервы эффективности вузовской ступени образования находятся в самой низшей — дошкольной ступени, а следовательно, стратегия, рассчитанная на долговременную перспективу, должна обеспечивать приоритет инвестиций в дошкольное образование. Именно такая стратегия для России крайне необходима в социальном отношении, поскольку создание доступной для всех семей высококачественной, построенной с учетом высших достижений психолого-педагогической науки системы дошкольного образования, принимающей детей с младенческого возраста, позволит в кратчайшие сроки повысить в нашей стране уровень рождаемости, что крайне необходимо для преодоления демографического кризиса.

Кроме того, специальные и высшие учебные заведения могут пополнять свой дефицитный бюджет за счет организации различных форм дополнительного образования и курсов повышения квалификации. Однако научное сообщество и государственные чиновники упорно не замечают принципиально новые возможности увеличения эффективности образовательных инвестиций, которые давно показывают новаторы общеобразовательной, специальной и высшей школы. В частности, интеграция учебной, производственной и научно-поисковой деятельности, общего и профессионального, специального и высшего образования не только позволяет резко повысить качество подготовки выпускников, но и открывает практически неограниченные возможности самофинансирования учебно-воспитательных учреждений. В таком случае временной лаг между инвестициями в образование и их окупаемостью сокращается до минимума. При этом учащиеся всех школ, включая общеобразовательную, специальную и высшую, могут на практике реализовать принцип соединения обучения с производительным трудом и осваивать профессии, что существенно расширяет их адаптационные способности и делает более обоснованными профессиональные ориентации молодых людей, а следовательно, повышает эффективность системы образования.

В продолжение исследовательского дискурса мы пойдем от обратного и начнем с вопроса: «Что такое неэффективное образование?» Во-первых, это несоответствие уровня профессиональной подготовки специалистов требованиям экономики и развития общества. Во-вторых, отсутствие социального заказа и спроса на рынке труда на специалистов различного профиля (несоответствие предложения спросу). Как определяются и сочетаются понятия эффективности и качества образования? Понятия «эффективность», «качество» считают категориями экономическими. С точки зрения экономической науки, если предмет создан, то качество есть, но есть разный его уровень, разная степень качества. Если говорят о качестве подготовленного специалиста, то имеют в виду, в первую очередь, удовлетворение профессиональных знаний, умений и навыков определенным требованиям рабочего места. А это достигается путем организации профессиональных стажировок студентов в местах проведения их регулярных практик. Эффективность образования — это соотношение результата (величина отдачи специалиста на рабочем месте за единицу времени, выраженная объемом прибыли от его труда) к затратам на подготовку [10]. Вместе с тем, как писал Ли Якокка, все экономические операции можно свести к трем словам: люди, продукт, прибыль. Если есть люди, они на первом месте, то будут продукт и прибыль. Кажущаяся экономическая эффективность немыслима без социально-экономической эффективности: без развития человека труда, раскрытия его потенциала [11].

Следует иметь в виду, что представления об эффективности системы образования только через показатели экономического роста будут выглядеть ограниченными. Их следует дополнить другими показателями, характеризующими качество подготовки специалиста. Качество — это штучный товар. Между тем отсутствуют механизмы измерения качества. Отсутствует корректно разработанные параметры и критерии измерения качества образования. Существует масса различных представлений о качестве образования. Например, качество образования определяется как прирост интеллектуальных способностей, способностей решать трудные учебные и образовательные задачи, вопросы и проблемы, которые ставит перед человеком общественная жизнь. Качественным является то образование, получение которого позволяет выпускнику приступить к своим обязанностям и выполнять профессиональные функции сразу и без доучивания. В результате достигается наивысший эффект в виде существенной экономии финансовых и других средств, максимум полезных результатов на выходе. Однако, чтобы ответить на вопросы, каков реальный уровень качества образования, какое качество образования дает то или иное учебное заведение, какое качество образования дает то или иное превосходство специалисту и т. д., потребуется затратить много времени на доступ к такой информации, а также физических сил, чтобы ее добыть. Вместе с тем можно надеяться, что овладение всей совокупностью имеющихся в арсенале системы образования технологий повышения качества подготовки специалистов приведет к изменению ситуации на рынке труда, когда от специалистов в полной мере будет зависеть переструктурирование экономики и других сфер жизни общества. От того, когда, каким образом и кто раньше и быстрее начнет внедрять новые технологии, новые производства и новые виды товаров и услуг, зависит и формирование спроса на новые профессии и спе-

циальности, призванные осуществить переход общества на более устойчивый уровень развития.

В системе образования особо важная роль принадлежит подсистеме педагогического образования, которая готовит специалистов по созданию образовательного потенциала и «человеческого капитала» абсолютно для всех отраслей экономики, культуры, науки, политики и управления. Поэтому приоритетное инвестирование этой подсистемы в целях обеспечения необходимого количества и высоких профессиональных качеств педагогов отвечает интересам всего общества.

Для изучения параметров подготовки специалистов педагогического профиля представляется целесообразным выделение следующих составляющих, влияющих на формирование качества образования:

− уровень знаний, умений и навыков абитуриентов, которые поступили в учебные заведения педагогического профиля;

− уровень компетенций обучающего — профессионализм преподавателя;

− преемственность и корреляция (взаимная соотнесенность) всех трех ступеней системы образования;

− учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса;

− материально-техническое и компьютерное оснащение аудиторий, кабинетов и лабораторий;

− мультимедийное сопровождение учебного процесса;

− использование информационно-коммуникационных и интерактивных технологий при проведении учебных занятий;

− организация образовательной деятельности, при которой на единицу затраченных интеллектуальных и физических сил студент получает максимальный объем знаний, общекультурных и профессиональных компетенций;

− система контроля качества усвоенных студентом знаний, общекультурных и профессиональных компетенций.

Качественная подготовка специалистов педагогического профиля предполагает формирование потребности и интереса к процессу познания; «погружение» в предметное поле изучаемых дисциплин и «проникновение» в мир знаний, общекультурных и профессиональных компетенций. Более того, их подготовка требует регулярных тесных контактов с профессиональной средой посредством организации и проведения систематических педагогических практик как по месту обучения, так и в других образовательно-воспитательных учреждениях, что значительно повышает уровень конкурентоспособности выпускника — специалиста педагогического профиля, а следовательно, и шансы на его трудоустройство, в том числе и не по профилю обучения. При этом следует помнить, что человек продает не только товары, но продает самого себя и ощущает себя товаром. И как со всяким товаром рынок решает, сколько стоят те или иные человеческие качества, и даже определяет само их существование. Если качества, которые может предложить человек, не пользуются спросом, то у него нет вообще никаких качеств [12].

К новым возможностям гуманизации общественного труда, открываемым научно-техническим прогрессом, как писал Норберт Винер, нельзя подходить с точки зрения рынка, с точки зрения сэкономленных денег, но именно лозунг свободного рынка стал господствующим в современном мире, что имеет негативные последствия. Выход один — построить общество на человеческих ценностях, отличных от купли-продажи, — к такому выводу пришел «отец кибернетики» еще в 1947 г. [13]. Более чем 50 лет спустя Джордж Сорос тоже заявил об отрицании рыночного фундаментализма как распространения принципов коммерции на сферы, которым они категорически противопоказаны (образование не исключение) [14].

Образование — технологически организованная деятельность целенаправленного воздействия на обучающихся для усвоения ими достижений культуры и креативных компетенций. Образование создает не просто абстрактного человека как такового, а творит личность для конкретного общества. В первую очередь, образование — это развитие базисных личностных качеств характера индивида, а уже потом — развитие профессиональных навыков и умений. Сначала индивид должен стать человеком (с набором позитивных качеств личности), потом он сам поймет, какую профессию ему выбрать и какие профессиональные навыки и умения приобрести. Образование проектируется для перманентно меняющегося общества как совокупности взаимодействующих социальных групп и общностей. Технологии образования возникают не изолированно, а в продолжение развития социальных технологий. Являясь подсистемой общества, система образования не способна поддерживать устойчивое состояние гражданской зрелости и профессиональной активности обучающихся, если она не имеет единой с обществом стратегии развития, единого сценария развития структуры, масштабов и параметров качества подготовки специалистов.

Роль системного подхода состоит в том, что изучение связей между обществом и образованием предполагает анализ эффективности инвестиционного потенциала образования и проблем общества, в условиях которых подрастающее поколение и молодежь учатся жить и которые формируют ценности и интересы, а также личность специалиста. Реальный сектор экономики определяет, чему учить, а образование — как учить и как формировать личность. Потребности практики формируют структуру и масштабы подготовки специалистов, а личность — социальный заказ образованию.

Между тем, если только третья часть выпускников педагогических учебных заведений постсоветской России идет работать в сферу образования, то это не столько индикатор неэффективности подготовки педагогических кадров, сколько показатель влияния социальных факторов, тормозящих развитие системы образования. Радикальное решение этой проблемы находится за пределами возможностей учебных заведений — оно предполагает по крайней мере трехкратное увеличение оплаты труда учителей, преподавателей, аппарата управления всех структурных элементов системы образования, государственную поддержку, направленную на улучшение их материально-бытовых условий. Дело всех ступеней педагогического образования — обеспечивать своих питомцев современными научными знаниями, новейшими учебно-воспитательными технологиями и основами профессиональной этики; готовить учителей (а те, в свою очередь, готовят учеников как будущих специалистов), способных в кратчайшие сроки вывести страну на высокий

уровень развития системы управления, производства и экономики, опережающий мировые достижения.

Очевидно, что для выполнения подобных задач система образования России должна осуществить радикальные трансформации, приобретая гибкую, сочетающуюся с фундаментальностью диверсификационную структуру, внедряющую новые технологии обучения, методы оценки и контроля качества усвоенных знаний, профессиональных умений и навыков. Образование должно быть готовым к удовлетворению растущих потребностей общества, связанных с непрерывным процессом обновления знаний, с переподготовкой и повышением квалификации. Тогда образование любого уровня и типа органично интегрируется с образом жизни человека, девиз которого — живу, следовательно, учусь с раннего детства до глубокой старости. Необходимое условие достижения такой цели — многократное увеличение всех видов инвестиций в систему образования.

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Академия-Центр : Медиум, 1995. 323 с.

2. Тощенко Ж. Т. Прекариат — новый социальный класс // Социологические исследования. 2015. № 6. С. 3–13.

3. Струмилин С. Г. Хозяйственное значение народного образования. М. ; Л. : Экономическая жизнь, 1924. 63 с.

4. Жамин В. А. Социально-экономические проблемы образования и науки в развитом социалистическом обществе. М. : Наука, 1979. 183 с.

5. Schultz T. W. Capital Foundation by Education // Journal of Political Economy. 1960. № 6. P. 571–583.

6. Denison E. F. Why Growth Rates Differ. Postwar Expiriense in Nine Western Countries, Washington, D.C. : Brookings Institution, 1967. 329 p.

7. Адлер Е. К вопросу о необходимости развития научных международных связей в области новых технологий современного образования // Конкретные технологии современного образования : междунар. конгресс. Новосибирск : Изд-во НГУ, 2000. С. 23–28.

8. Смолин О. Н. Высшее образование в России: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 30–37.

9. Ангеловски К. Учителя и инновации. М. : Просвещение, 1991. 156 с.

10. Пузиков В. Г. Инвестиционный потенциал образования // Высшее образование в России. 2001. № 2. С. 10–17.

11. Якокка Ли. Карьера менеджера. Минск : Поппури, 2007. 378 с.

12. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. : Республика, 1994. 446 с.

13. Винер Н. Кибернетика. М. : Советское радио, 1968. 326 с.

14. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. М. : Инфра-М, 1999. 261 с.

© Пузиков В. Г., 2020

УДК 793.3: 37.02
Науч. спец.: 13.00.08
DOI: 10.36809/2309-9380-2020-26-130-133

Т. В. Сабанцева
T. V. Sabantseva

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КАК ФАКТОР ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цель исследования заключается в изучении современного состояния медико-биологического компонента в структуре хореографического образования студентов, состоящего из знания основ анатомии, физиологии и законов биомеханики человеческого тела, и в оценке данного компонента как значимого фактора в общепрофессиональной подготовке современного студента-хореографа. Автором разработан алгоритм освоения медико-биологического компонента системы высшего хореографического образования.

Ключевые слова: медико-биологический компонент хореографического образования, студенты-хореографы, современная образовательная среда вуза, анатомия и физиология человеческого тела, биомеханика движений тела человека.

MEDICAL AND BIOLOGICAL COMPONENT AS A FACTOR OF GENERAL PROFESSIONAL TRAINING IN THE CHOREOGRAPHIC EDUCATION SYSTEM

The purpose of the research is to study the current state of the biomedical component in the structure of students' choreographic education, which consists of the basics of anatomy, physiology and knowledge of the principles of biomechanics of the human body and the evaluation of this component as a significant factor in the general professional training of a modern student-choreographer. An algorithm for mastering the biomedical component of the system of higher choreographic education was developed by the author.

Keywords: medical and biological component of choreographic education, students-choreographers, modern educational environment of the university, anatomy and physiology of the human body, biomechanics of human body`s movements.

Современная педагогическая наука и многолетний опыт педагогов-практиков системы хореографического образования разных уровней поднимают вопрос о значимости системы знаний о человеческом теле, ведь хореография — это движения отдельных частей тела по законам биомеханики, и знания в области медико-биологического компонента человеческого тела, возможно, напрямую влияют на результативность подготовки в системе хореографического образования.

Если обратиться к истории исследования хореографического образования, то уже в XVI в. Фабрицио Карозо в своей книге «Танцовщик» предпринял попытку описать движения человеческого тела в танце; в книге Чезаре Негри «Новые изобретения балета» (XVII в.) автор классифицировал сначала сложный раздел пируэтов и кабриолей, а потом предлагал менее сложный раздел партерного танца; английский хореограф Джон Уивер в своем труде «Беседы по анатомии и механике танца» (XVIII в.) утверждал, что источником красоты является упорядоченное движение всех частей тела и требовал приводить тело, голову, руки и ноги в такие позировки и движения, какие соответствовали бы страстям, действиям и поступкам [1].

В ходе истории развивалась и техническая составляющая танца. Выдающийся танцовщик, педагог и балетмейстер XVIII в. Жан-Жорж Новерр в своем труде «Письма о танце», рассматривал вопросы развития танца как драматургическую составляющую, а также техническую подготовленность танцовщиков, наряду с требованиями, которые предъявляет к ним время. Так, Новерр отмечает скупость движений рук на фоне сложного технического исполнения, призывая расширить искусство жеста разнообразием всевозможных port de bras. Одно из писем посвящено телосложению, пропорциональность и безупречность которого способствуют слаженной работе и правильности исполнения движения. Здесь же он рассматривает строение ног — иксообразных и дугообразных, относя их к одному из изъянов телосложения, и способы индивидуального подхода в работе с такими недостатками. В другой главе уделяется внимание особому строению тела, необходимости наличия выворотности у танцовщика, особой роли стопы и голеностопного сустава для подъема на полупальцы и во время исполнения прыжка [2]. В этих работах еще нет методики преподавания хореографии, но они уже отражают проблему недостатка педагогических разработок танцевального искусства, уже есть стремление проникнуть в глубину предмета, осмыслить свои наблюдения, создать определенную систему.

Как известно, музыка и танец — тесно взаимосвязанные и взаимодополняемые виды искусства. В истории педагогической науки была предпринята попытка разбора хореографического движения по музыкальному темпу и ритму. Так была создана нотно-линейная система записи танца, представленная В. И. Степановым в труде «Азбука движений человеческого тела» [3].

Двадцатый век в хореографической педагогике отмечен стремительным развитием методики классического танца, ростом технического мастерства учащихся в системе образования. Но вопросам анатомии, физиологии и биомеханики, а также их взаимосвязи с хореографическим образованием уделялось недостаточное внимание. Однако Ф. В. Лопухов одну из глав своей книги посвятил связкам и мышцам [4], у А. А. Сапогова в двух разделах его труда даются некоторые основы пластической анатомии человека [5]. М. С. Миловзорова делает акцент на том, что артисты балета обязаны хорошо разбираться в закономерностях движения всего тела и его частей и в том, какие мышцы принимают участие при выполнении различных движений и удержании поз. От этого, например, зависит равновесие тела и выворотность всей ноги; надо знать, почему необходимо правильно держать голову в танце и как уберечь себя от травм [6].

Обратимся к современному состоянию медико-биологического компонента в структуре хореографического образования студентов, состоящего из знания основ анатомии, физиологии и законов биомеханики человеческого тела. Формирование и совершенствование профессиональных умений, навыков и знаний в области хореографической педагогики происходят в процессе обучения в учреждениях образования. Студентам-хореографам необходимо в процессе обучения не только развить практические навыки, основу которых составляют теория и методика различных направлений хореографического искусства, но и изучить теоретические основания, одним из составляющих которых является медико-биологический компонент системы хореографического образования.

Медико-биологический компонент хореографического образования в вузе понимается нами как совокупность определенно направленных дисциплин теоретического и практического характера, основу которых составляют профессионально направленные знания об анатомии и физиологии человека, а также закономерностях биомеханики различных звеньев тела человека.

Первоначально для выявления уровня сформированности начальных знаний об анатомии, физиологии и биомеханике тела человека нами был проведен опрос среди студентов очной формы обучения направления подготовки «Хореографическое искусство» Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского. В опросе приняли участие 37 респондентов. Результаты показали, что из всех опрошенных только 7 % считают, что владеют основами знаний об анатомии, физиологии и биомеханике тела человека, 64 % сомневаются в своих знаниях, а 29 % вообще не владеют знаниями о взаимосвязи хореографических движений с основами анатомии, физиологии и биомеханики тела человека.

Перед нами стоит задача разработать алгоритм содержания медико-биологического компонента системы высшего хореографического образования, представляющий собой поэтапное освоение целенаправленной дисциплины, способствующей получению и формированию профессиональных знаний и навыков в области основ анатомии, физиологии и биомеханики тела человека. Данная система получения знаний, умений и навыков будет способствовать формированию профессиональных компетенций современного выпускника вуза.

Итак, нами предлагается несколько этапов, входящих в медико-биологический компонент высшего хореографического образования, взаимно дополняемых и поочередно реализуемых в процессе обучения в вузе (см. рис.).



Этапы формирования медико-биологического компонента высшего хореографического образования

Из рисунка видно, что основу компонента составляют три основных этапа. На начальном этапе в содержание обучения предлагаем включить перечень дисциплин, позволяющих студентам получить начальные знания. Примером могут служить «Основы анатомии, физиологии и медицины в хореографическом образовании». На втором этапе нами предлагается система организации учебной и самостоятельной работы студентов с использованием дисциплины по выбору. Таким образом, студент из перечня представленных дисциплин медико-биологического компонента может выбрать ту, которая, по его мнению, поможет ему сформировать профессиональные компетенции. Таковыми дисциплинами могут являться: «Биомеханика хореографических движений», «Специальная физическая подготовка в хореографии», «Техника Power yoga». Основу заключительного блока компонента мы предлагаем наполнить дисциплинами, содержание которых будет направлено на практическое применение сформированных ранее знаний, умений и навыков медико-биологического компонента высшего хореографического образования в будущей профессиональной деятельности. Так, например, возможно изучение дисциплины «Основы и профилактика травматизма в хореографическом образовании», ведь хореографическое искусство — это двигательная деятельность человека, подверженная получению повреждений различного характера.

По итогам проведенного исследования нами разработан содержательный алгоритм медико-биологического компонента высшего хореографического образования, который направлен на формирование профессиональных компетенций выпускника вуза, востребованного на рынке труда. Данный алгоритм возможно использовать при разработке образовательных программ по направлениям подготовки «Хореографическое искусство», «Искусство и гуманитарные науки».

1. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр. От истоков до середины XVIII века. Л. : Искусство, 1979. 295 с.

2. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце / пер. с фр. под. ред. А. А. Гвоздева. 2-е изд., испр. СПб. : Лань ; Планета музыки, 2007. 384 с.

3. Stepanov V. I. Alphabet Des Mouvements Du Corps Humain; Essai D'enregistrement Des Mouvements Du Corps Humain Au Moyen Des Signes Musicaux. Paris : Impr. M. Zouckermann [Librairie P. Vigot], 1892. 66 p.

4. Лопухов Ф. В. Хореографические откровенности. М. : Искусство, 1972. 215 с.

5. Сапогов А. А. Гармония духа материи. СПб. : Гиперион, 2003. 350 с.

6. Миловзорова М. С. Анатомия и физиология человека. М. : Медицина, 1972. 227 с.

© Сабанцева Т. В., 2020

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Айбазова Марина Юсуфовна, Северо-Кавказская государственная академия (Черкесск), доктор педагогических наук, профессор. aibaz-mari@mail.ru

Акиншева Ирина Петровна, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент. akinsheva.irina@mail.ru

Аршба Татьяна Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. tyatzuk@mail.ru

Ахмедьянова Алина Халиловна, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа), кандидат философских наук. alina.axmedyanova.84@mail.ru

Батюшкина Марина Владимировна, Законодательное собрание Омской области, кандидат педагогических наук. soulangeana@mail.ru

Богданов Игорь Иванович, Омский государственный педагогический университет, доктор биологических наук, профессор. natural@omgpu.ru

Богданова Алина Николаевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. leon-alina@yandex.ru

Буренкова Светлана Витальевна, Омский государственный технический университет, доктор филологических наук, доцент. burenkova_anna@mail.ru

Васильева Дарина Сергеевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, аспирант. darisheg@gmail.com

Глинка Дарья Дмитриевна, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Республика Беларусь), студент. girl2303_dash@mail.ru

Гриценко Алина, Московский государственный лингвистический университет, аспирант. gritsenko.alina@bk.ru

Грищева Елена Сергеевна, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (Абакан), кандидат филологических наук, доцент. wesnyanka@mail.ru

Давыдов Алексей Иннокентьевич, Сибирский университет путей сообщения (Новосибирск), кандидат философских наук, доцент. dove3@yandex.ru

Дворцова Александра Николаевна, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, преподаватель. sdvorcova@gmail.com

Деревянченко Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. barlen@yandex.ru

Дударев Александр Николаевич, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Республика Беларусь), старший преподаватель. dudarey_aleksandr@mail.ru

Зенец Нина Геннадьевна, Омский государственный медицинский университет, доктор философских наук, профессор. df_zenec@mail.ru

Кантлокова Фатима Рамазановна, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева (Карачаевск), аспирант. kantlockova.fati@yandex.ru

Кассал Борис Юрьевич, Омский государственный университет, кандидат ветеринарных наук, доцент. BY.Kassal@mail.ru

Кордас Ольга Михайловна, Омский государственный педагогический, университет, кандидат философских наук, доцент. kordasom@yandex.ru

Майер Роберт Валерьевич, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, доктор педагогических наук, доцент. robert_maier@mail.ru

Маланичева Анна Владимировна, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул), кандидат педагогических наук. milamav82@mail.ru

Малах Ольга Николаевна, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова (Республика Беларусь), кандидат биологических наук, доцент. malaholga1@gmail.com

Малецкая Маргарита Сергеевна, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (Абакан), старший преподаватель. margitams@mail.ru

Мисюров Николай Николаевич, Омский государственный университет, доктор философских наук, профессор. misiurovnn@omsu.ru

Никитина Светлана Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. cvet-nik@yandex.ru

Пастухова Елена Валерьевна, Московский государственный педагогический университет, Институт международного образования, кандидат философских наук, доцент. lyisyakova@mail.ru

Поздина Ирина Васильевна, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск), кандидат филологических наук, доцент. piv62@bk.ru

Полупаненко Елена Геннадиевна, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук. aktiniua@mail.ru

Пузиков Владимир Георгиевич, Омский государственный педагогический университет, Омская гуманитарная академия, доктор философских наук, профессор. puzikov@omgpu.ru

Рогожникова Татьяна Павловна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, доктор филологических наук, профессор. pmtr@mail.ru

Руди Амина Шамильевна, Омский государственный университет путей сообщения, доктор философских наук, доцент. amina_rudi@mail.ru

Руссу Ксения Ринатовна, Югорский государственный университет (Ханты-Мансийск), кандидат филологических наук, доцент. vaganova1988@mail.ru

Сабанцева Татьяна Виталиевна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, кандидат педагогических наук, доцент. sabtv@mail.ru.

Сидоров Геннадий Николаевич, Омский государственный педагогический университет, Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, Омский научно-исследовательский институт природно-очаговых инфекций, Омская духовная семинария Омской епархии Русской православной церкви, доктор биологических наук, профессор. g.n.sidorov@mail.ru

Сухоруких Алексей Викторович, Воронежский государственный лесотехнический университет, кандидат философских наук, доцент. sukhorukikh.al@yandex.ru

Устинова Татьяна Викторовна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. utanja@mail.ru

Федорова Наталья Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат психологических наук, доцент. tashafed@mail.ru

Хоменко Мария Владимировна, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, магистрант. mvkh812@gmail.com

Чалдышкина Марина Викторовна, Омский государственный медицинский университет, кандидат философских наук, доцент. MarinaChald@yandex.ru

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, Тобольская комплексная научная станция Уральского отделения РАН, доктор исторических наук, профессор. proffchurkin@yandex.ru

Шустова Ольга Борисовна. Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, кандидат философских наук, доцент. g.n.sidorov@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования» выпускается с 2013 г.

Журнал зарегистрирован как научное периодическое издание, имеет международный индекс периодического издания — **ISSN 2309-9380**, подписной индекс — **53075**, включен в систему **РИНЦ**.

Страница журнала в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU размещена по адресу: https://elibrary.ru/title_about.asp?id=48913.

С 6 июня 2017 г. журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Для публикации принимаются статьи только по следующим научным специальностям и отраслям науки:

09.00.01 – Онтология и теория познания (философские науки);

09.00.13 – Философская антропология, философия культуры (философские науки);

10.02.01 – Русский язык (филологические науки);

10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание (филологические науки);

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки).

Настоятельно **просим** перед подачей заявки **убедиться в соответствии** содержания статьи паспорту **специальности** (см.: http://vak.ed.gov.ru/316).

Редакционная коллегия журнала оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом по предварительной заявке.

Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра — номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно. В описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: http://udc.biblio.uspu.ru);

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

4. Для статей раздела «Филология», содержащих фрагменты текста на иностранных языках, обязательным является:

– наличие перевода всех текстовых фрагментов любого объема с указанием переводчика (например: здесь и далее — *перевод наш*);

– наличие второго (наряду с основным файлом в формате Microsoft Word) варианта статьи, сохраненного в формате pdf (необходимо прислать два одноименных файла разных форматов).

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо высылать по электронному адресу: vestnik.omgpu@yandex.ru, в строке «Тема» указать **ФИО_шифр специальности_заявка** (например, Иванов_100201_заявка).

Образец оформления статьи

УДК 811

Н. Д. Федяева
N. D. Fedyaeva

«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ:
ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.
Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.
Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

Образец оформления библиографического перечня

1. Галина М. С. Старая, новая, сверхновая… Журналы фантастики на постсоветском пространстве // Новый мир. 2006. № 8. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2006/8/ga13.html (дата обращения: 14.12.2016).
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2003. 1600 с.
3. Федяева Н. Д. Норма vs не-норма = ожидаемое vs неожиданное // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 136–143.
4. Федяева Н. Д. Языковой образ среднего человека в аспекте когнитивных категорий градуальности, дуальности, оценки, нормы : автореф. дис. … канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 24 с.

Образец оформления сведений об авторе

Размещаются после текста статьи в двух формах:

1. Для раздела «Сведения об авторах»:

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент, e-mail: ndfed@yandex.ru.

2. Для системы учета авторов:

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации — места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): ФИО, ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, e-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» — обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК

ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО

ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2020. № 1 (26)



Редактор *И. И. Бабикова*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 26.03.2020. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 17,25. Уч.-изд. л. 21,5.
Тираж 100 экз. Заказ Б-444.

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93