

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ТЕХНИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПРОБЛЕМЫ

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Выпуск 10

---

---

№ 3(90)

Межвузовский сборник научных статей  
Издается с января 2004 г.

2012

---

---



Волгоград  
2012

ББК 4481.22

Учредитель: ГОУ высшего профессионального образования  
«Волгоградский государственный технический университет»

Сборник зарегистрирован в Управлении регистрации и лицензионной работы в сфере массовых коммуникаций Федеральной службы по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия ПИ № ФС77–25660 от 13 сентября 2006 г.

Главный редактор сборника «Известия ВолгГТУ»  
академик РАН *И. А. Новаков*

Редакционная коллегия серии:

д-р пед. наук, проректор по учебной работе ВолгГТУ *Р. М. Петрунева* (ответственный редактор);  
д-р филос. наук профессор факультета социальных и гуманитарных наук МГТУ им. Н. Э. Баумана *Н. Г. Багдасарьян*;  
д-р филос. наук, декан факультета философии и культуры РГУ *Г. В. Драч*;  
д-р социол. наук проф. ВГМУ *В. В. Деларю*;  
д-р социол. наук, зав. каф. истории, культуры, социологии ВолгГТУ *Н. В. Дулина*;  
д-р ист. наук проф. Российского государственного гуманитарного университета *В. Д. Зими́на*;  
д-р филос. наук, зав. каф. философии ВолгГТУ *Е. Ю. Леонтьева*;  
д-р пед. наук, зав. каф. иностранных языков ВолгГТУ *А. М. Митина*;  
канд. социол. наук доцент ВолгГТУ *Н. А. Овчар* (ответственный секретарь);  
д-р ист. наук, зав. каф. истории ВГАСУ *Г. В. Орлов*;  
д-р филос. наук профессор ВолГУ *Н. В. Омельченко*;  
д-р юр. наук проф. ВолГУ *Н. В. Ростовицков*;  
член-корр. РАО, д-р пед. наук, зав. каф. ВГПУ *В. В. Сериков*

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Волгоградского государственного технического университета

**Известия** Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. № 3(90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – 168 с. (Сер. Проблемы социально-гуманитарного знания. Вып. 10).  
ISBN 978–5–9948–0937–2

Содержит статьи, раскрывающие методологические и некоторые методические аспекты гуманитарных наук.

Ил. 6. Библиогр.: 288 назв.

ISBN 978–5–9948–0937–2

© Волгоградский государственный  
технический университет, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### ФИЛОСОФИЯ

<i>Федулов И. Н.</i> К вопросу о соотношении каузального и телеологического объяснения в социально-гуманитарных науках.....	5
<i>Акимов О. Ю.</i> Диалектика жизни и смерти в произведениях Л. Н. Толстого.....	9
<i>Король М. П.</i> Кризис постмодернизма: исчерпанность потенциала и поиск теорий общественного обновления.....	13
<i>Штыров А. В.</i> Смысл понятия «знание» в образовательной парадигме постиндустриального общества.....	18
<i>Матвиенко Т. Н.</i> Соотношение категорий «образование» и «власть» в современном мире: критический анализ в социально-философском наследии П. М. Фуко.....	21
<i>Смирнов К. С., Шуриин К. В.</i> Глобальная социальная стратификация как механизм управления в современной культуре.....	26
<i>Леонтьева Е. Ю., Потапов В. А.</i> Методология исследования муниципального образования: проблемы и перспективы.....	30
<i>Храпова В. А.</i> Танец в современном мире.....	34

### СОЦИОЛОГИЯ

<i>Дулина Н.В., Токарев В. В.</i> Финансовая грамотность населения.....	37
<i>Лебединцева Л. А., Салахутдинова Р. Х.</i> Трансформация функций высшего образования: экономико-социологическая проблематизация.....	41
<i>Каргаполова Е. В.</i> Категория «потенциал социального развития» в системе современного гуманитарного знания.....	46
<i>Ефимов Е. Г.</i> Блоги как вид социальных интернет-сетей: гендерный аспект.....	50
<i>Шурбе В. З.</i> Социокультурные доминанты межпоколенного взаимодействия.....	53
<i>Мельников М. В., Чуркина Н. А.</i> Изменение содержательных характеристик маскулинного и феминного начал в публичной и приватной сферах социального пространства.....	59
<i>Юсупов М. М.</i> Функциональная направленность регионального конфликта.....	63
<i>Власова О. И.</i> Изменчивость как сущностная характеристика развития трудовой деятельности субъектов: социологический аспект.....	69
<i>Ефимов Е. Г., Небыков И. А.</i> Возможности использования теории П. Сорокина в анализе социальных групп в социальных интернет-сетях.....	74
<i>Самчук М. М.</i> Социокультурное пространство: структура и основные элементы.....	78

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Сгибнева О. И.</i> Культурное наследие как объект взаимодействия государства и религиозных организаций.....	83
<i>Комиссарова Е. В.</i> Терминологическая концептуализация социально-культурной деятельности: к истории вопроса.....	86
<i>Шевченко Ю. А.</i> Универсализация мифологической модели Ролана Барта.....	89
<i>Глебова Е. А.</i> Социально-исторические условия формирования западной молодежной субкультуры.....	93
<i>Болдырева Н. Е.</i> Заводские музеи России: специфика становления и оценка состояния.....	97
<i>Рябец И. А.</i> Развитие научно-просветительской благотворительной деятельности в российской провинции (конец XIX – начало XX вв.).....	100
<i>Естрина О. В.</i> Природно-экологическое поле региона.....	106

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Васильева В. Д.</i> Психолого-педагогическая компетентность преподавателей технического вуза.....	108
<i>Кригер Е. Э.</i> Предпосылки развития профессионального здоровья педагога в процессе профессиональной подготовки.....	110
<i>Летихов Н. В.</i> Жизненный путь и педагогическое наследие В. С. Ильина.....	114
<i>Солянкин А. В.</i> Информационная образовательная среда в России: исторический аспект.....	117
<i>Матвеева Е. В., Сазонова З. С.</i> Самостоятельная работа студентов в условиях компетентностного подхода...	121
<i>Сагателова Л. С., Ермакова А. А., Самофалова Л. В., Пылинская Т. В.</i> Формирование у студентов технических вузов способности к инновационной инженерной деятельности при обучении математике.....	127
<i>Феофанова Л. Н., Исаева Л. А., Ермакова А. А., Самофалова Л. В.</i> О преподавании математики на современном этапе.....	131
<i>Пичугина В. К.</i> Языковые и внеязыковые аспекты педагогического знания в условиях становления дискурсивной онтологии.....	134
<i>Романюк Е. С., Романюк Д. С.</i> Общение как часть профессиональной компетентности юриста.....	138
<i>Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С.</i> Организация профессионально-педагогического общения со студентами-иностранцами.....	141
<i>Сидорова Т. Л.</i> Общекультурные компетенции и культура речи.....	145
<i>Королева И. А., Тюменцева Е. В.</i> Невербальное поведение – психологический фактор при обучении русскому языку иностранных студентов.....	147
<i>Воробьёва Г. В., Батурина Л. А.</i> Роль аудиовизуальных средств обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы).....	153
<i>Горьковская В. Д., Тюменцева Е. В., Харламова Н. В., Харламов О. С.</i> Особенности восприятия иностранными студентами культурологической фоновой информации при обучении языку российских СМИ.....	156
<i>Самофалова Л. В., Юмагулова Н. Р.</i> Компьютеризация образовательного пространства: теоретический и практический аспекты.....	160
<i>Тельтевская, Н. В.</i> Мотивационная функция целепологания в учебной деятельности студентов.....	163
К сведению авторов.....	167

УДК 168.522  
ББК 87.4

*И. Н. Федулов*

**К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ КАУЗАЛЬНОГО И ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБЪЯСНЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

**Волгоградский государственный университет**

E-mail: infedoulov@mail.ru

Рассматривается проблема соотношения причинного и телеологического объяснения в научном знании. Автором показано, что при определенных условиях, накладываемых на экспланандум причинного объяснения, его логическая структура эквивалентна структуре телеологического объяснения. По мнению автора статьи, данный факт является важным аргументом в пользу единства науки, в частности, логической структуры естественно-научного и социально-гуманитарного теоретического знания.

*Ключевые слова:* объяснение, каузальность, телеология, теоретическое знание, естественные науки, социально-гуманитарные науки.

*I. N. Fedulov*

**TO THE QUESTION ABOUT CORRELATION OF CAUSAL AND TELEOLOGICAL  
EXPLANATION IN SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES**

**Volgograd State University**

The problem of correlation of causal and teleological explanation in sciences is considered in the article. The author has shown that in certain conditions imposed on explanandum of causal explanation, its logical structure is equal to the structure of teleological explanation. In author's opinion, the fact is important argument for benefit of unity of science, particularly logical structure of natural sciences and theoretical knowledge of humanities.

*Keywords:* explanation, causation, teleology, theoretical knowledge, natural sciences, social sciences and humanities.

Как известно, одним из основных доводов сторонников методологического разделения естественных и социально-гуманитарных наук является тезис о принципиально разных логических схемах объяснения, принятых в них [5, с. 14]. В настоящее время в методологии и логике науки стало практически общим место отождествления схемы каузального (или причинного) объяснения, опирающейся на существование общих законов, с естествознанием, а телеологического («объяснения через цель») — с науками о человеке. По мнению ряда известных философов и логиков, указанные схемы объяснения логически несовместимы и противопоставлены друг другу так, как противопоставлены, например, прошлое и будущее. Как отмечает Г. фон Вригт, каузальное объяснение обычно указывает на прошлое, поскольку уста-

новить отношение причины и следствия можно лишь задним числом, вскрывая номическую связь между *уже произошедшими* событиями [2, с. 115]. Телеология же устремлена в будущее, а поскольку еще не произошедшие события объяснить невозможно, то все, что остается на долю наук, использующих телеологические объяснения — это понимание, связанное с *интерпретацией возможного*. Таким образом, кажется, что заслуженно критикуемое сегодня мнение представителей баденской школы о принципиальном различии естественных и гуманитарных наук сегодня вдруг получило неожиданное подтверждение со стороны логики. Так ли это на самом деле и действительно ли каузальное и телеологическое объяснения принципиально различны? Анализ этого вопроса и посвящена настоящая статья. И прежде

чем переходить к решению поставленной задачи необходимо хотя бы кратко коснуться основных черт указанных моделей объяснения.

Объяснение явления посредством указания на причину, его порождающую, всегда является желанным для исследователя, поскольку причина явления во многом определяет его сущность, природу. Также знание причиной обусловленности проливает свет и на взаимосвязь явления с другими явлениями. Таким образом, объясняя, мы тем самым познаем. Но такая модель объяснения работает лишь в том случае, если причина явления на самом деле существует и не является случайной. Если это условие выполнено, то есть причинная связь представляет собой некую регулярность, то можно совершить следующий шаг – ввести понятие *закона* и перейти тем самым к *дедуктивно-номологической* модели объяснения. В простейшем случае дедуктивно-номологическое объяснение строится по схеме прямого логического вывода *modus ponens*, где *эксплананс* (объясняющее) должен включать в себя, по крайней мере, одно общее утверждение, а *экспланандум* (объясняемое) должен логически следовать из эксплананса. В общем случае в эксплананс может входить несколько общих и единичных утверждений, а вывод – представлять собой цепочку логических умозаключений. На месте экспланандума может находиться как описание отдельного события, так и общее утверждение (закон), и даже теория.

Таким образом, применимость причинного объяснения целиком и полностью обусловлена существованием универсальных законов, обеспечивающих причинно-следственную связь событий. Существуют ли универсальные законы в социально-гуманитарном знании? Пожалуй, первым, прямо поставившим данный вопрос, был К. Гемпель, разработавший концепцию исторического объяснения посредством охватывающего закона [3, с. 16–31]. Известно множество интерпретаций его взглядов, но поскольку не они являются целью данного анализа, то следует ограничиться приведением из них наиболее лаконичной и, на взгляд автора, наиболее удачной, принадлежащей А. Данто [4].

Основным элементом концепции К. Гемпеля, по мнению А. Данто, является вызвавшее наиболее ожесточенные споры утверждение о том, что в число необходимых условий адекватности объяснения должно входить следующее условие: «Объяснение должно включать

в себя по меньшей мере один общий закон» [4, с. 196]. Соединяя данный тезис с двумя другими известными фактами исторической практики, можно получить представление о проблеме исторического объяснения, которая будет рассмотрена далее. А. Данто полагает, что суть данной проблемы заключается в логической несовместимости трех вышеозначенных утверждений, взятых в совокупности, хотя каждое утверждение по отдельности больших сомнений не вызывает:

- а) историки иногда объясняют события;
- б) каждое объяснение должно включать в себя, по крайней мере, один общий закон;
- в) объяснения историков не содержат общих законов.

Несмотря на то, что три приведенных тезиса кажутся правдоподобными и многие с ними согласятся, законы логики разрешают принять лишь любые *два* из них. Независимо от того, какие два будут выбраны, из их истинности будет следовать ложность третьего. Обращаясь к практике научного исследования и рассматривая примеры «реальных» исторических объяснений, отмечает А. Данто, можно практически всегда установить истинность третьего тезиса [4, с. 196–197]. Тогда возникает вопрос: какое же из утверждений (первое или второе) следует принять наряду с ним? По мнению А. Данто, логики и философы примут второе утверждение и будут отвергать первое, историки – наоборот. Почему же объяснения историков столь редко ссылаются на общие законы?

С точки зрения К. Гемпеля, в исторических объяснениях отсутствуют полные формулировки общих законов в силу их чрезвычайной сложности, обуславливающей их неполное знание. Объяснения историков являются в характерном смысле эллиптическими и, строго говоря, представляют собой лишь *наброски объяснения*, которые не содержат общих законов, а лишь предполагают их. «Такое объяснение, – говорит К. Гемпель, – может быть вполне ярким и убедительным, и основная схема его в конечном итоге может быть расширена, с тем чтобы увеличить убедительность аргумента с помощью более полной формулировки объяснительных гипотез» [2, с. 60].

Таким образом, желание отыскать общие законы для исторических событий является следствием понимания причинной обусловленности явлений, которое можно назвать классическим: если имеется событие, то должен су-

ществовать общий закон, обуславливающий причину данного события. Однако наряду с классическим в литературе, посвященной вопросу исторического объяснения, представлено также принципиально иное понимание роли законов, принадлежащее У. Дрею. Исторические объяснения обычно не ссылаются на законы вовсе не потому, что эти законы так сложны и непонятны, что нам остается довольствоваться лишь наброском объяснения, и не потому, что они слишком тривиальны для того, чтобы о них упоминать. Причина, по У. Дрею, состоит просто в том, что исторические объяснения вовсе не опираются на общие законы и второй тезис А. Данто *абсолютно ложен* [4, с. 204–205].

Но если не общие законы, тогда что должно лежать в основе исторического объяснения? Согласно мнению Г. фон Вригта, достойной альтернативой универсальному закону могли бы стать причины поступков людей, подчиненных определенной цели. Развиваемая ученым разновидность телеологического объяснения получила в литературе название «практический силлогизм» (или «практический вывод»), поскольку объясняет события через поступки отдельных индивидов. Он полагает, что именно практический силлогизм является той моделью объяснения, которая так долго отсутствовала в методологии наук о человеке и которая является подлинной альтернативой модели объяснения через закон [2, с. 63]. Из текстов работ ученого можно заключить, что он не склонен разделять точку зрения К. Гемпеля, К. Поппера и их сторонников относительно существования общих законов в социально-гуманитарном знании: «Как подводящая модель является моделью каузального объяснения и объяснения в естественных науках, так практический силлогизм является моделью телеологического объяснения в истории и социальных науках» [2, с. 63].

Суть практического силлогизма можно выразить следующей схемой:

**А** намеревается осуществить (вызвать) **р**.

**А** считает, что он не сможет осуществить **р**, если он не совершит **а**.

Следовательно, **А** принимается за совершение **а**.

Приведенные конкретные формулировки рассуждений не являются абсолютно неизменными. В первой посылке вместо «намеревается» допустимо употребить «стремится», «преследует цель» или «хочет». Во второй посылке

вместо «считает» можно говорить «думает», «верит» или иногда «знает». Наконец, вместо «принимается за совершение» можно было бы сказать «начинает совершать» или «приступает к совершению», или просто «совершает». Таким образом, выражение «приниматься за совершение» означает, что действие уже началось. Очевидно, что использование близких по значению выражений никак не отражается на сущности практического вывода [2, с. 126–128].

Возникает следующий вопрос: является ли вывод, схема которого приведена выше, логически убедительным? Предваряя ответ на него, следует заметить, что Г. фон Вригт отдает себе отчет в нестрогости практического силлогизма в сравнении с настоящим, логическим. Их соотношение, на взгляд автора, можно охарактеризовать по аналогии с взаимоотношением качественных и количественных рассуждений в естествознании. Проблему справедливости практического вывода ученый связывает с двумя различными пониманиями отношения между внутренним и внешним аспектами действия – каузалистским и интенционалистским. Занимать интенционалистскую позицию, значит рассматривать связь между посылками и заключением практического вывода (при условии, что он правильно сформулирован) как логическую. С другой стороны, с точки зрения каузалистского понимания, из истинности посылок практических выводов следует истинность заключения, однако связь посылок и заключения носит не логический, а каузальный характер.

Каузалистское понимание взаимосвязи посылок и следствий вовсе не сводится к утверждению о том, что интенция сама по себе способна нечто осуществить, побудить субъекта к определенному виду поведения. Чтобы сделать каузальный механизм действенным, необходим дополнительный фактор – мнение, убеждение или понимание, что для достижения объекта интенции необходимо определенного вида поведение. Таким образом, характер предполагаемой причины оказывается весьма сложным и специфическим и, естественно, возникает сомнение в том, может ли такой когнитивно-волевой комплекс вообще быть причиной (в юмовском смысле) чего бы то ни было.

Если отношение между интенцией и когнитивной установкой, с одной стороны, и поведением – с другой, является каузальным, значит, имеет место общий закон (нелогической номической связи). В таком случае посылки рассуж-

дения оказываются антецедентом, а заключение – консеквентом этого закона. Закон и сингулярные предложения логически вызывают заключение. Таким образом, согласно каузалистской концепции, практический вывод (а, следовательно, и телеологическое объяснение) есть не что иное, как разновидность дедуктивно-номологического объяснения [2, с. 128].

Таким образом, согласно Г. фон Вригту, модель дедуктивно-номологического объяснения можно отождествить как с каузальным, так и с телеологическим объяснением, если допускать возможность замены отношения логического следования отношением цели. Любопытно, что возможность замены в структуре объяснения рассматривает также и А. Данто, пытаясь примирить крайние позиции в проблеме исторического объяснения, отыскав условия, при которых все три выдвинутые им тезиса окажутся истинными. Он полагает, что совместить друг с другом противоречащие позиции можно, понимая их как *взаимодополнительные*. Различные точки зрения на проблему, принадлежащие К. Гемпелю, К. Попперу, У. Дрею, М. Скривну, касаются структуры эксплананса и обсуждают вопрос о включении в нее общих законов. Однако все они проходят мимо вопроса о структуре экспланандума. А. Данто стремится показать, что имеются такие экспланандумы, которые логически предполагают существование общих законов, и такие, которые этого не делают. Поэтому решение вопроса о том, включать или не включать в эксплананс общие законы зависит от исходного описания объясняемого события. Рассматривая различные примеры и модельные ситуации, А. Данто подчеркивает, что если первоначальный экспланандум не предполагает какого-либо общего закона, то его всегда можно заменить другим, который подобный закон предполагает, и наоборот. В связи со сказанным вопрос об общих законах неразрывно связан с вопросом о том, каково описание явлений и событий, поскольку экспланандум каузального объяснения всегда можно проинтерпретировать или переформулировать интенционально, превращая его тем самым в экспланандум телеологического объяснения [4, с. 208]. Поэтому вопрос о совместимости каузального и телеологического объяснения приобретает такой вид: можно ли одно и то же поведение одновременно и правильно объяснить каузально как движение и понять телеологически как действие?

Итак, как и в случае практического силлогизма, мы имеем дело с заменой в структуре объяснения, что наталкивает на мысль о структурном подобии (или даже тождестве) каузального объяснения с заменой экспланандума и телеологического объяснения в форме практического силлогизма. Однако прибегая исключительно к спекулятивным рассуждениям и не выходя за пределы собственно логики, показать это едва ли возможно. Тем не менее решить данную проблему можно, если отвлечься от истинности или ложности отношений, связывающих эксплананс и экспланандум, и сосредоточить все внимание исключительно на самой структуре объяснения. Подходящим инструментом поиска решения поставленной задачи, как представляется, могла бы служить известная математикам и логикам теория графов. Популярное введение в теорию графов см., например, в [1].



Рис. 1. Граф, соответствующий практическому силлогизму

Предлагается рассмотреть ориентированный граф данного вида (рис. 1). Он соответствует схеме объяснения, которую Г. фон Вригт назвал «практический силлогизм» [2, с. 167]. Как уже упоминалось выше, по мысли ученого, субъект, стремясь достичь поставленной цели, совершает некое практическое действие. Историки в силу специфики своей профессии, нацеленной прежде всего на факты, стремятся объяснять именно действия, а не их действительные причины, и могут только догадываться о них. Очевидно, что никаких каузальных причин совершить именно это действие, а не другое, у субъекта нет. Отсюда и проистекает убеждение в отсутствии общих законов смены исторических событий.

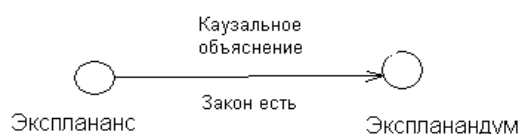


Рис. 2. Граф каузального объяснения



Ориентированный граф (орграф), приведенный на рис. 2, соответствует каузальному объяснению. В то же время, объясняя конкретные исторические события, историки следуют, по сути, схеме, не предусматривающей общих законов, соответствующей орграфу вида (рис. 3):

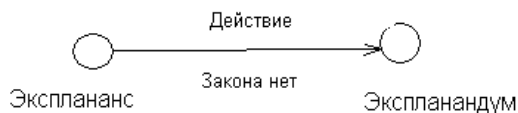


Рис. 3. Граф объяснения, не предусматривающего существования общих законов

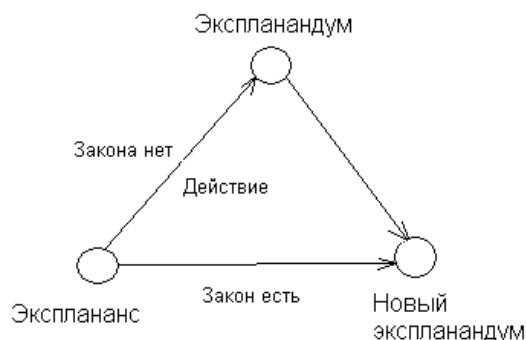


Рис. 4. Граф объяснения с заменой экспланандума

Мысль А. Данто о замене экспланандума на другой, отвечающий общему закону, соответствует дополнению указанного орграфа, изображенного на рис. 4. Но приведенный орграф изоморфен орграфу, приведенному на рис. 1: оба графа имеют одинаковое число вершин и ребер, а также одинаковую ориентацию ребер. Отношение, связывающее графы, сохраняет смежность вершин и, согласно теореме, приве-

денной в [6, с. 233], является отношением эквивалентности. На этом основании можно утверждать, что оба графа соответствуют одной и той же схеме объяснения.

Полученный вывод весьма нетривиален, поскольку устанавливает эквивалентность схемы телеологического объяснения схеме каузального объяснения, в котором жесткая причинно-следственная связь ослаблена условием неопределенности, которая может быть ассоциирована с проявлениями свободы воли субъекта. Таким образом, можно заключить, что в социально-гуманитарных науках, так же, как и в естественных, применима дедуктивно-номологическая модель объяснения, что, по мнению автора, является важнейшим доводом в пользу их глубокого внутреннего методологического родства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Березина, Л. Ю. Графы и их применение / Л. Ю. Березина. – М.: Просвещение, 1979. – 143 с.
2. Вригт, Г. Х. фон. Логико-философские исследования / Вригт, Г. Х. фон. // Избранные труды / под ред. Г. А. Рузавина и В. А. Смирнова. – М.: Прогресс, 1986. – 600 с.
3. Гемпель, К. Г. Функция общих законов в истории // К. Г. Гемпель // Логика объяснения. – М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1998. – 240 с.
4. Данто, А. Аналитическая философия истории / А. Данто. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 292 с.
5. Лекторский, В. А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? / В. А. Лекторский // Наука глазами гуманитария / под ред. В. А. Лекторского. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 13–22.
6. Новиков, Ф. А. Дискретная математика для программистов: учебник для вузов / Ф. А. Новиков. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 364 с.: ил.

УДК 21.009:316.37

О. Ю. Акимов

ДИАЛЕКТИКА ЖИЗНИ И СМЕРТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л. Н. ТОЛСТОГО

Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: aktula1@gmail.com

В статье рассматриваются особенности восприятия феномена смерти в произведениях Л. Н. Толстого. Он воспринимает смерть как одну из форм утверждения жизненного порядка. Смерть в данном случае является главным оправданием жизни.

Ключевые слова: жизнь, смерть, реальность, сознание, мир, Бог.

O. Ju. Akimov

DIALECTICS OF LIFE AND DEATH IN THE WORKS OF LEO N TOLSTOY

Tula State Pedagogical University, named after Leo N Tolstoy

The article discusses the features of death perception in the works of Leo N Tolstoy. Tolstoy treats death as a form of life approval. Death is the main justification of life.

Keywords: life, death, reality, consciousness, world, god.

Произведения Л. Н. Толстого, посвященные теме смертности, всегда так или иначе связаны с отображением формальных характеристик реальной действительности, по тем или иным причинам не фиксируемых средствами языка и мышления, именно поэтому в его литературе смертность рассматривается прежде всего как единый целостный факт, благодаря наличию которого действительность человеческого существования соотносится с реальностью эмпирического мира как определенной знаковой парадигмой, которая становится общим фоном разворачивания ситуативных проявлений собственно человеческого. Под этим углом зрения творчество Л. Н. Толстого рассматривают С. Н. Булгаков, В. В. Зеньковский, В. Н. Назаров, Г. В. Флоровский, С. Л. Франк. Эмпирический мир в произведениях Л. Н. Толстого всегда так или иначе сопряжен с его антропной перцепцией, очеловечен, вовлечен в некоторые отношения, имеющие место в пространстве человеческого существования. Писатель всегда в большей или меньшей степени трансформирует каждое локальное проявление этих отношений в нечто универсальное, касающееся общего состояния системы «мир – человек». При этом сами по себе отношения всегда не просто составляют сюжетную основу произведения, более или менее четкую конструктивную рамку, в которой действуют толстовские герои, а как бы спонтанно расширяют общий контекст произведения, связывая конкретные художественные приемы описания с событийным миром, сменяющих друг друга в потоке времени реальных историй бытия и человеческой экзистенции. Реальность эта в значительной степени осуществляет себя как экстерииоризация внутренних субъективных мотиваций героев и инкорпорирование их в некий внешний системный формат, в котором действия их становятся достоянием общезначимой смысловой перспективы жизни мира. Эта перспектива есть для Л. Н. Толстого почти всегда внешнее отношение, которое перечеркивает то представление о реальности, которое имелось в сознании героя на момент совершения им определенного действия. При этом, как правило, спонтанно восстанавливается целостная картина реальной действительности, в которую затем как ее органическая часть включается и непосредственное видение героя. Реальность заново обретает себя, достигая некоторого предельного уровня своей актуализации, благодаря наличию которого, про-

изведение и вместе с тем оказавшийся в поле зрения художника срез реальной действительности становятся конкретными формами мета-эмпирического единства, в конечном итоге результирующего создание текста и оформление действительного события мировой истории как нормативной среды субъективного мышления, то есть разворачивания события в событии. Другими словами, толстовские герои всегда или почти всегда оказываются вне привычного круга жизненных впечатлений, суммируя константные характеристики которого субъект обрабатывает предельность отдельного факта или происшествия в универсальность представления о нем. При этом представление относится одновременно и к совершившемуся в данном конкретном месте в конкретный период времени событию, которое диктует субъекту определенный образ действия, в основе которого всегда некий масштаб перцепции, который в свою очередь опознается субъективным сознанием как само событие. Фактически данная аппроксимация неизбежна, и дело лишь в том, насколько она достоверна. В толстовских произведениях она осуществляется в точке разрыва наличных перцептивных связей, действительного апостериори данного события и его априорного масштабного проекта, благодаря априорной необходимости реализации которого возможно прослеживание взаимодействия условно данного комплекса причин и следствий и смысловой идентификации каждого конкретного момента человеческой истории. Эта идентификация всегда является отождествлением реального факта в его мономерности и системного обобщения этого факта во внешней по отношению к нему среде, своеобразной инверсией действительного содержания мира и его внутренней формы, которая всегда есть отвлечение этого содержания. Система, чтобы быть объясненной и описанной, всегда нуждается в комментарии, который онтологически должен предшествовать системе, де факто являясь ее следствием или продолжением. Продолжение это антиципируется субъективным сознанием как предельная точка, в которой реальная действительность или деформируется, подвергаясь уничтожению, или принимает иное качество, в этом случае масштаб проекта замещает собой действительное событие жизни мира. Л. Н. Толстой работает как правило в зоне максимально возможного разворачивания этой предельности, основным атрибутивным критерием здесь и сейчас нали-

чия этой предельности и является смертность субъекта, поскольку именно она становится в наибольшей степени доступным маркером соответствия начала и конца любого совершающегося действия, смыкания их в единой парадигме, составляющей определенный материальный объем человеческого бытия, не бытия вообще, а бытия в частности, в конкретности абсолютно достоверной картины индивидуального человеческого сознания. В толстовских произведениях последнего периода постоянно нарушается привычный алгоритм жизни героев, поскольку размыкается формально данный узел связности их личного бытия или, говоря точнее, дискриптивный стержень его с данной ему во времени и пространстве формой бытия общего. Последнее необходимо понимать как целостность мира, черты которой заключены в реальных вещах, подверженных острашению во времени. Реальные вещи, благодаря наличию которых субъективное сознание способно наделять собственные свои представления особого рода предметностью, постоянно изменяются, исчезают, меняют свою форму. Остается лишь зафиксировать эти изменения, а это возможно лишь в том случае, если концептуально необходимые признаки вещевой предметности как таковой структурировать отдельно от ее конкретных проявлений, манифестирующих себя в целом ряде материальных процессов, которые конечны во времени, или, говоря точнее, как отношения времени и бесконечны как содержания в отношении к конкретному моменту человеческой жизни, взятому в качестве некоторой телеологической доминанты. В толстовских произведениях, содержание которых так или иначе касается проблематики человеческой смертности, эта вещевая предметность мира открывает себя с предельной ясностью. Соприкасаясь с ней, герои, находясь под определенным внешним давлением, соизмеряют актуальность ее здесь и сейчас нахождения с точкой завершения или окончания определенного жизненного цикла. Цикл этот, как правило, описывается Л. Н. Толстым как четко заданная житейская ситуация, в которой герой действует строго определенным образом, воспроизводя объективные параметры бытия. Именно поэтому жизнь героя «идет приятно и полезно» [1, с. 109]. Впоследствии оказывается, что система созданных героем взаимоотношений в той или иной степени не соответствует той объективной парадигме, на которую опирается субъек-

тивное сознание, таким образом основным содержанием толстовского послания миру является поиск подлинной реальности, адекватной любой возможной системе, обозначающей ее здесь и сейчас нахождение. Это и составляет основную и самую существенную черту феноменологического мира Л. Н. Толстого. Срединное пространство лежит между довлеющей себе формой бытия как некоторым абсолютным предельным значением его и содержанием как конкретной системной характеристикой изменчивого человеческого представления. Существование есть пространство смертности, поскольку наиболее общее определение реальной действительности как системной онтологической парадигмы дается субъективным сознанием лишь когда дискрипция ее параметров отвечает единому масштабному архетипу. Архетип этот должен быть начисто лишен вариативности, наличие которой неизбежно в любом случае. Субъективное сознание сталкивается с объективным миром как неотъемлемой частью собственного перцептивного аппарата. Мир представляется ему статической формой ряда динамических содержаний, и единственным априори статическим единством содержания и формы является для сознания маркер нахождения смертности. Л. Толстому-писателю смертность являет себя в качестве избыточности нормативного ряда этико-онтологических максим, априори включенных сознанием в абсолютный дистинктивный минимум, благодаря наличию которого субъект опознает себя и мир необходимо существующими. В определенный момент жизни, чаще всего при приближении смерти, налаженная структура взаимодействия субъективного сознания и внешней среды внезапно нарушается, а вышеназванный абсолютный дистинктивный минимум становится нерасчленимым онтологическим фоном разрывания времени и пространства во вне человеческой экзистенции. Именно это происходит, например, с толстовским Иваном Ильичом, когда он осознает, что мир надвигающейся смерти не сводится к тем устойчивым формулам дискриптивной характеристики реальной действительности, которыми оперирует его сознание. По словам Л. Н. Толстого: «что-то страшное совершилось в нем» [1, с. 120]. Расстояние между конкретными фрагментарными данностями реальной действительности как таковой и формами достоверности ее атрибутивного постижения, которые представляют собой сво-

его рода идеальный буфер, уменьшается до нерасчленимости их конкретных проявлений и тогда наступает смерть. Для писателя смертность – в первую очередь нарушение привычного течения жизни героя и вместе с тем законное и необходимое его восстановление, так как умирая, он спонтанно открывает для себя некоторые системные характеристики реального мира, становясь одним из единичных звеньев потока времени, который ранее воспринимался субъективным сознанием как чистая предметность, к которой можно относиться как к некоторой нейтральной точке приложения силы, при этом носитель силы воспринимается сознанием как кто-то или что-то, то есть как некоторый сверхактуальный центр, благодаря наличию которого происходит размещение этой силы в объективной среде реальной действительности. Жизнь всегда строится, исходя из мнимого или действительного присутствия подобного центра, так как в любом другом случае не представляется возможным воспринимать все, что существует как законное продолжение объективно данных параметров человеческой субъективности: последняя открывает мир для себя во всех более или менее точных дискриптивных формулах развертывания объективных закономерностей бытия. Для Л. Н. Толстого свертывание этих дискриптивных формул, их спонтанная редукция есть, по сути говоря, единственная возможность обнаружения фиксированного положения субъекта в мире объектов. Целостный образ мира, в соответствии с авторской позицией писателя, дан как его действительная конкретная форма, явленная в каждом человеческом сознании, однако эта форма априори содержит в себе характеристики предметного описания собственного актуального развертывания. Другими словами, мир Л. Н. Толстого есть мир постижения, внутренне детерминированного конкретными смысловыми атрибутами этого постижения. Примером этого является силлогизм, о котором вспоминает Иван Ильич [1, с. 126]. Постижение здесь основная интенционально-прагматическая норма презентации того или иного события жизни. То есть Л. Н. Толстой как бы дорабатывает, досоздает мир до его законченной структуры. Структура эта по своему содержанию напоминает цикл физической жизни человека, которая достигает последней точки своего функционирования лишь со смертью субъекта. Вовлеченный в живой поток существования, временной и

пространственный локус человеческой смертности становится при включении его в конструктивную деятельность языка местом возникновения и способом осознания качественно иной, новой смысловой доминанты, посредством введения которой процесс изживания жизни при его описании в рамках законченного целого конкретного произведения меняет свое направление, обозначая себя в качестве исходного структурного компонента этого целого, благодаря здесь и сейчас нахождению которого смертность воспринимается человеческим сознанием как исключение из стабильного четко зафиксированного сознанием значимого содержания времени как определенной структуры онтологического порядка, в которой видимые предметы обретают себя как внутренние основания субъективного мира конкретного человека ее периферических частей, потерявших по определенным причинам объективную значимость. Стержень этой интертемпоральной трансформации – присвоение конкретным предельным маркерам времени человеческого сознания статуса глобальных смыслов, из которых впоследствии вырастает единый смысловой поток человеческой жизни, имеющий на себе отпечаток ее фактической формы во времени и пространстве. Именно поэтому последние толстовские произведения изнутри де факто содержат в себе торжество жизненной правды, заключенное тем не менее в телеологической ограниченности номинального всевластия человеческой смертности. Смертность эта, как правило, является у писателя следствием спланированных, но изначально неправильных действий героя, направленных на овладение внешним миром. Иван Ильич, выбирая форму поведения, оказывается изначально неправ, однако, поскольку его действия одобряются окружающими людьми, он считает их необходимыми. Именно поэтому он хочет жить как прежде [1, с. 139]. Здесь намечается основной глубинный конфликт произведений Л. Н. Толстого последнего периода – это противоречие внешнего и внутреннего. Герой, наделенный превосходными личностными качествами, внезапно для себя оказывается вне круга внешних отношений, привычных для него и приятных ему. Именно поэтому толстовский герой внезапно оказывается враждебен дому, семье, привычным ценностям. Он меняет системные показатели собственного существования, трансформируя внутренне во внешнее. Именно так начинается но-

вая жизнь героя, осмысление которой происходит через переживание здесь и сейчас присутствия смерти. Для Л. Н. Толстого смерть одновременно отказ от внешних условностей существования и поиск точки опоры в ином внешнем, которое не представляет герою права выбора. Этим внешним, по злой иронии судьбы, оказывается смерть героя. Для Ивана Ильича уход становится формальным торжеством внешнего, которое оказывается формальным торжеством законного права смерти над человеческим жребием. Для Л. Н. Толстого-мыслителя это торжество мифологем жизни и подлинного смысла существования над ложными мифологемами человеческой субъективности. Порядок – это всегда элемент внешнего мироустройства, именно поэтому у писателя столь большую роль играют внешние ограничители человеческой субъективности: природа, мир добрых людей или мир детских воспоминаний героя. Эти миры противостоят миру смерти, который надвигается на героя как проявление неподлинных внешних отношений. Однако основная особенность религиозного творчества Л. Н. Толстого в том, что в жизни героя и его

смерти диалектически сходятся грани внешнего. Смерть – торжество мира подлинных ценностей, осознание онтологического статуса которых подлинный удел человека на земле. Без этого любое человеческое действие равно бессмысленно. Мир умирания оказывается миром смысла, в котором только и возможен подлинный жизненный выбор мыслителя и человека Л. Н. Толстого.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч. в 90 т. / Л. Н. Толстой. – М.; Л.: Худож. лит., 1928–1958.
2. Булгаков, С. Н. Человекобог и человекозверь. По поводу последних произведений Л. Н. Толстого «Дьявол» и «Отец Сергей» / С.Н. Булгаков // Сочинения в 2 т. Т. 2. – М., 1993.
3. Зеньковский, В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский. – СПб., 1991.
4. Назаров, В. Н. Введение в теологию русской культуры: учеб. пособие для студ. вузов / В. Н. Назаров. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2003. – 269 с.
5. Флоровский, Г. Пути русского богословия / Г. Флоровский. – Вильнюс, 1991. – 286 с.
6. Франк, С. Л. Нравственное учение Л. Н. Толстого / С. Л. Франк // Русское мировоззрение. – СПб., 1996. – С. 432–439.

УДК 316.32  
ББК 60.033.3

*М. П. Король*

### **КРИЗИС ПОСТМОДЕРНИЗМА: ИСЧЕРПАННОСТЬ ПОТЕНЦИАЛА И ПОИСК ТЕОРИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ОБНОВЛЕНИЯ**

**Международный университет природы, общества и человека «Дубна»**

E-mail: marina.korol4@gmail.com

В статье рассматривается проблема рефлексии новых социальных реалий, их усложняющаяся динамика на противопоставлении категорий модернити и постмодернити. Автор делает попытку выявить причины кризиса социальных теорий постмодернизма, их неадекватности запросам современного общества и необходимости обретения концепций конструктивной тематики, призванных ориентировать умонастроение общества в противостоянии кризисному синдрому.

*Ключевые слова:* цивилизационный кризис; социальная реальность; модернити; постмодернити; постмодернизм; экзегетический поворот; идеи благоденствия; теории обновления.

*М. P. Korol*

### **THE CRISIS OF POSTMODERNISM: EXHAUSTION OF THE BUILDING AND THE SEARCH FOR THEORIES OF SOCIAL RENEWAL**

**International University of Nature, Society and Man «Dubna»**

The paper considers the problem of reflection of new social realities of their increasingly complex dynamics on the opposition of modernity and postmodernity categories. The author makes an attempt to identify the causes of the crisis of social theories of postmodernism, they are not the adequacy of the demands of modern society and the necessity of acquiring the concepts of constructive topics, designed to orient the mindset of the society in confronting crisis Syndrome

*Keywords:* civilizational crisis, social reality, modernity, postmodernity, postmodernism, exegetical twist, the idea of prosperity, the theory update.

### Критический порог современности

Сегодня приходит осознание того, что неравномерность планетарного исторического процесса нивелируется единой реальностью кризиса цивилизационного уровня. Он охватывает общества самых разных типов и стадий развития, представляя в своей основе совокупность экологического и индустриального кризисов техногенного происхождения. Вся гамма кризисных симптомов порождает сложный комплекс феноменов и процессов, из которых конструируется эпоха глобальной неустойчивости, подводящая человечество к критическому порогу.

Еще в середине беспокойного XX столетия проявилась исчерпанность потенциала экстенсивной индустриализации. Последовавшие масштабные технологические сдвиги и научная революция, которые сформировали материальный базис нового постиндустриального общества, привели к пониманию того, что информация и знания – это не субстанция, воплощенная в производственных процессах и средствах производства, а уже непосредственная производительная сила, превращающаяся в важнейший фактор иного типа общественного развития. Следствиями достижений технического прогресса стали, с одной стороны, стремительное усложнение экономических процессов, возросшая комплексность социума, а с другой – все более явная фрагментированность человеческого существования. Инновационные технологии, беспрецедентно ускоряя время, сжимая пространство, изменяют социальную реальность в контексте разрывов, трансформируют чувственные пропорции и способы восприятия мира человеком. Личность индивида подвергается расчлененности в результате того, что жизненный опыт носит фрагментарный характер. Нетрудно заметить, что при всей индивидуализированности социума в нем побеждают именно тенденции к самодостаточности экономического развития, в то время как социальное начало все более обретает новые дисфункциональности, вызванные движением к большей открытости. Противоречие между этими процессами и составляет одну из основных проблем современного общества.

В социальной реальности информационного общества современный человек становится все более дезориентированным, он утрачивает контроль над большинством значимых социальных процессов. В этой связи возрастает неопреде-

ленность и прогрессирующая незащищенность личности перед лицом неконтролируемых ею перемен. Человек перестает чувствовать себя хозяином и творцом внешних условий своего существования, приходит ощущение состояния глубокой неопределенности и растерянности, желание бегства от реальности. Вследствие предельной индивидуализации человеческого существования, когда человек рассматривает в качестве субъекта лишь самого себя, полагая всех себе подобных не более чем частью враждебного объективного мира, разрушается мораль и общество пропитывается антигуманизмом. Все эти явные и латентные процессы составляют духовный кризис формирующейся цивилизации, глубинная сущность которого представляется как кризис сознания эпохи, массового самосознания. Н. Г. Багдасарьян подчеркивает, что «дальнейшее развитие индустриального мышления, существующего на сегодняшний день, ограничено исчерпанием планетарного ресурса. И это означает приближение к точке хаоса, в которой некоторые тенденции изменятся или исчезнут, а их место займут другие. Какие именно – зависит от воли и сознания людей, участвующих в процессах самоорганизации» [1, с. 36].

Можно предположить, что если преодоление кризиса эпохи обретет целенаправленный и управляемый процесс, то будет найден путь в новое безопасное будущее. Но так как нельзя управлять плохо организованным объектом, то необходимо его детальное изучение и поиск теоретических источников и концептуальных оснований, позволяющих хотя бы приблизиться к инструментальному подходу в решении насущных проблем. Формированию жизнеспособных направлений в исследованиях, адекватных новой социальной реальности, способствует полипарадигмальное поле социально-гуманитарных наук.

### Модернити *contra* постмодернити

Тенденции, сформировавшие современную стадию социальных перемен, которые описаны выше, не находят однозначного определения в научной литературе. Осмысление социальной реальности строится на противопоставлении прежнего и нынешнего обществ в категориях «модернити» и «постмодернити».

Ретроспектива истории социальной мысли позволяет увидеть, что в ней всегда присутствовали представления о модерне, под которыми

подразумевалось новое состояние социального и культурного развития общества и предлагались теории его осмысления, которые в совокупности образовывали специфическую метапарадигму с характерным теоретико-методологическим инструментарием.

Усложняющаяся социокультурная динамика последних десятилетий сформировала современную стадию социальных перемен, которую называют поздним модерном, высоким модерном, рефлексивным или текучим (fluid) модерном. Э. Гидденс, активно исследуя особенности формирующегося социума, ввел свое определение – радикальный модерн. Раскрывая характер радикального модерна, Э. Гидденс прежде всего отмечает крайний динамизм, неимоверно возросшую скорость изменения всех процессов в обществе. Мир не просто меняется, а становится ускользающим [2]. Радикальный модерн глобализирует пространство происходящих изменений, практически все регионы мира социально и информационно втянуты во взаимодействия. Глобализация активно влияет на локальный социум. В условиях радикального модерна становится иной внутренняя природа институтов, что выражается в разрывах социальной преемственности, нарушении структурно-функциональной целостности, характерной для линейной динамики. Э. Гидденс полагает, что разделение естественной и социальной среды утрачивает смысл, поэтому радикальный модерн несет конец природы – окружающий мир человека перестает быть для него внешним и все больше превращается в творение самого человека.

Но анализ теоретического осмысления модерна Э. Гидденсом дает основание увидеть в радикальном модерне только европоцентрическое толкование современности. И, тем не менее, импульсируя мировую социальную мысль, Э. Гидденс поставил данную проблематику в центр внимания теоретиков. Они же обозначили альтернативное поле исследований. Сегодня, как правило, ученые ведут речь о множественности модернов, исходя из различных концептуальных положений:

– конкретный модерн имеет локальное социокультурное содержание, детерминированное рядом местных факторов;

– многообразие модерна обусловлено прежде всего фактором своеобразия социального времени, различно протекающего в разных культурах;

– само множество и альтернативность модернов не исключает роль глобального модерна, влияющего весьма радикально на содержание локальных модернов.

Однако, как подчеркивает С. Кравченко: «Ряд социологов и социальных теоретиков считают социальные изменения конца XX – начала XXI века столь значительными, что они не могут быть объяснены в терминах социологических теорий, относящихся к радикальному модерну. В этой связи ими предложено социальные реалии, идущие на смену радикального модерна, именовать постмодерном» [3, с. 30]. Надо заметить, что еще Э. Гидденс предполагал, что развитие, которое выходит за пределы институтов радикального модерна, может вести к постмодерну. Он определял его как эпоху в развитии человечества, для которой характерно качественное увеличение неопределенности весьма многих социальных реалий. Становятся очевидными проявления хаоса, случайности, многовариантности и альтернативности. Э. Гидденс считает, что в условиях постмодерна социальные трансформации неизбежно центробежны по характеру, обостряют отношения систем, находящихся на различных уровнях закрытости/открытости. Определяя характеристики постмодерна, ученый отмечает, что постмодерн лишь формирующаяся реальность. И все же, хотя и отчасти, это уже пришедшая реальность, которую необходимо осмысливать и в которой, нравится или нет, предстоит жить.

Вопрос о том, находимся ли мы в состоянии постмодернити или же, как и прежде, переживаем один из этапов эры модернити, является весьма принципиальным и для такого глубокого мыслителя, как З. Бауман. Он считает, что постмодернити как термин может применяться наряду с другими понятиями, обозначающими нынешнюю реальность, в качестве особого этапа модернити. З. Бауман использует самые разнообразные определения модернити: «подвижной, разделенной, разобщенной, дерегулированной» модернити, «легкой модернити», «второй модернити», «дисперсной или сетевой» модернити [4, с. 31, 37, 125, 127]. Постмодернити рассматривается З. Бауманом в первую очередь с точки зрения ее социальных последствий и ее воздействия на современную личность. Этот подход приводит к пониманию постмодернити как индивидуализированного общества и подчеркивает значимость самоощу-

щения человека для важнейших процессов, характеризующих современный социум.

По сути, модернисти как понятие отождествляется с современностью. Однако переживаемый этап развития социальной реальности настолько неоднозначен, что модернисты показали свою недостаточную эффективность в конкретном социальном анализе. Употребление формулы «пост» становится символом создания более полной картины современного динамически развивающегося общества, в котором освещаются его важнейшие проблемы. Но «идея постмодернизма оказывается, таким образом, настолько внутренне противоречивой, что немедленно отрицает самое себя, как только начинает выходить за пределы предмета общения узкого круга интеллектуалов-культурологов и претендовать на определение самостоятельного научного направления. Именно подобные претензии и повлекли за собой глубокий внутренний кризис постмодернистской теории» [5, с. 41–42].

#### Противостояние кризисному синдрому

В самом концентрированном виде постмодернизм выразили французские философы различия (*philosophes de la difference*) Ж. Деррида, Ж. Ф. Лиотар, М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ж. Делез, Ф. Гваттари. Они отказались от рационализма и традиционно признанных авторитетов и выразили сомнение в достоверности научного познания. Это привело их к эпистемологической неуверенности, к убеждению, что наиболее адекватное постижение действительности доступно не естественным и точным наукам или традиционной философии, опирающейся на понятийный аппарат логики с ее строгими законами, а интуитивному поэтическому мышлению с его ассоциативностью. Французские философы первыми представили специфическое видение мира как хаоса, лишённого причинно-следственных связей и ценностных ориентиров, «мира децентрированного», предстающего сознанию лишь в виде иерархически неупорядоченных фрагментов. Но они, представляя реальность как анонимную сферу, лишённую личной индивидуальности и самоидентичности субъекта, затронули сферу глобальную по своему масштабу, поскольку касались вопросов не столько мировоззрения, сколько мироощущения. Это та «область, где на первый план выходит не рациональная, логически оформленная рефлексия, а глубоко эмоциональная, внутрен-

не прочувствованная реакция современного человека на окружающий мир» [6, с. 205]. Тем самым были выстроены концептуальные основы постмодернизма. Именно они и создали в науке мозаичное полотно социальных теорий, выступивших как теоретико-идеологическая оппозиция модернизму, опирающемуся на идею направленного, прогрессирующего развития общества.

Социальные теории постмодерна, признавая в качестве главного принципа текучесть и неопределенность всего, что делают человек и общество здесь и сейчас, призваны отразить изменчивость, неустойчивость и текучесть социальной реальности. Тем не менее эти теории полностью отвечают критериям научности, то есть имеют дело с социально значимыми проблемами, также свою методологию, признаются и широко применяются представителями социальных наук, выдерживают определенное испытание временем.

Но следует признать, что социальные концепты постмодернизма не способны выполнить одну из главных функций социальной теории – дать объяснение или сконструировать модель для лучшей организации разрозненных фактов и явлений, для их дальнейшей интерпретации. Выявляя характерные тенденции современного общественного развития, эти теории не дают исчерпывающего ответа о перспективах общественного развития, что, по сути, приводит к отказу от изучения законов социального мира. В этой связи Ю. Резник отмечает, что «никакой постмодернизм не в состоянии выразить и объяснить в научных терминах всех колебаний социальной реальности, поскольку он превозносит хаос и базируется на абсолютизации идеи энтропии как меры беспорядка. Прерывность социальной реальности и искривление социального пространства приводят, с одной стороны, к образованию зон ускоренного роста, с другой – к консервации традиционных укладов и культур, уживающихся с элементами западной модернизации» [7, с. 22]. Еще более категорична по отношению к постмодернизму И. Девятко, которая отмечает: «Постмодернизм исчез как популярная версия эпистемологического релятивизма, как влиятельная антисциентистская позиция...» [8, с. 36].

В. Федотова видит причину данного положения вещей в том, что отношение постмодернизма к миру ироническое, а «как известно, ирония – это тип отношения к действительно-



сти, который отрицает настоящее и пародирует все, что ему принадлежит. Действительный постмодернист не останавливается перед самоиронией, отрицает возможность социального проекта, ибо настоящее, возникшее в результате его осуществления, будет заслуживать не меньшей иронии. Пределом иронии, конечно, является и самопародирование или пародирование своей деятельности и ее продуктов. Постмодернисты доказывали, что история полна альтернатив, что социальный проект в силу этого более невозможен и потому невозможны необходимые для внедрения проекта убежденность, серьезность, энергия, напор, мобилизация масс, пафос и прочее» [9, с. 28].

Постмодернистский проект, который некогда отразил разочарование в видении мира, сегодня не адекватен запросам общества, которое в связи с происходящими в нем быстрыми и радикальными изменениями нуждается в понимании происходящего и обретении цели. Назрела необходимость творческой мобилизации социальной мысли, чтобы реализовать свой конструктивный потенциал в преодолении кризисных тенденций и перевести «абстрактные возможности в пласт реального мышления и действия» [1, с. 26]. Этому может способствовать своеобразный экзегетический поворот – появление теорий, выполняющих анализ, реконструкцию, объяснение в рамках старых знаний и теорий.

Например, не теряет своей актуальности идеал общего блага. В его двухтысячелетней истории было немало падений и взлетов, но сегодня этот идеал может трансформироваться в более консервативную форму социально-политического проекта, применимого к условиям структурного кризиса. Интерпретация идеи благоденствия варьируется в теориях обновления от акцентов на материальном благосостоянии до его ограничения ради расцвета культуры, гуманистических ценностей. Тем самым рождается бесконечное разнообразие типов обществ, призванных подчеркнуть плюралистическую широту представлений о будущем и обилие возможностей развития, которые в общем знаменателе представлены совокупностью:

– концентрация на человеке, на его активности, но не только как ресурсе, а как цели развития;

– современное общество способно разработать действенную систему методов развития (экономических, социальных, политических и др.) и управлять им;

– эффективность государства, институциональной политической власти определяется способностью функции развития и преследует цели общего блага.

Несомненно, идеальные установки теоретиков обновления вольно или невольно диктуются поисками антикризисных мер в общем историческом контексте эволюции современного общества. И в этих изысканиях приходит осознание, что выход из кризиса как цель – это не только и не просто выживание, но и переход в новое, более высокоразвитое социальное состояние, которое отвечает императивам современной цивилизации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Багдасарьян, Н. Г. Культура как среда выживания: эффект бабочки и «окно принятия решений» / Н. Г. Багдасарьян // Культурологическая парадигма: исследования по теории и истории культурологического знания и образования. Научный альманах. Вып. 2. Культурологические интерпретации социальной динамики. – М.: Согласие, 2011. – 386 с.
2. Гидденс, Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004. – 120 с.
3. Кравченко, С. А. Модерн и постмодерн: «Старое» и новое видение / С. А. Кравченко // Социологические исследования. – 2007. – № 9. – С. 24–34.
4. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
5. Иноземцев, В. Л. Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире / В. Л. Иноземцев // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под редакцией В. Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 640 с.
6. Ильин, И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. – Москва: Интрада, 1996. – 255 с.
7. Резник, Ю. М. Социальная теория и теоретическая социология на пути интеграции / Ю. М. Резник // Социологические исследования. – 2007. – № 9. – С. 17–24.
8. Девятко, И. Ф. Состояние и перспективы социологической теории в мире и в России / И. Ф. Девятко // Социологические исследования. – 2007. – № 9. – С. 35–38.
9. Федотова, В. Г. Социолог протягивает руку философу / В. Г. Федотова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – Т. XI. – № 3.

УДК 37.013

*А. В. Штыров***СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «ЗНАНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА****Волгоградский государственный социально-педагогический университет**

E-mail: ipiito@vspsu.ru

Образовательная парадигма постиндустриального общества строится на базе непрерывности образовательного процесса и диалогического взаимодействия между его субъектами, имеющего целью формирование личностных качеств учащегося. Показано, как изменение подходов к цели образования связано с изменением подхода к понятию «знание».

*Ключевые слова:* знание, образовательная парадигма, постиндустриальное общество, непрерывное образование, диалог, цели образования.

*A. V. Shtyrov***MEANING OF «KNOWLEDGE» IN THE POST-INDUSTRIAL EDUCATIONAL PARADIGM****Volgograd State Social-Pedagogical University**

The educational paradigm of post-industrial society is built on the basis of the continuity of the educational process and the dialogic interaction between the actors, aiming at the formation of personality of the student. Shows how changing attitudes toward the goal of education is associated with a change in approach to the concept of «knowledge».

*Keywords:* knowledge, education paradigm, post-industrial society, lifelong learning, dialogue, the goal of education.

Одним из важнейших процессов современности является переход цивилизации европейского типа к новому постиндустриальному этапу развития, что ведет к изменениям парадигмы образования.

Поскольку для постиндустриального общества характерно возрастание влияния информации и информационных процессов, погружение личности в открытую изменчивую информационную среду, постольку современное образование должно продолжаться на протяжении всей активной жизни индивида, учитывая условия существования в условиях открытой информационной среды. Это ведет к существенному росту значения самостоятельности, активности учащегося и коренным изменениям отношений между субъектами образовательного процесса, а также смене подхода к понятию «знание» как конечной цели образовательного процесса.

В образовательной парадигме модернистского типа, присущей индустриальному обществу, одной из основных целей было овладение знаниями. При этом под знаниями понимались логически связанные, завершенные текстовые конструкции, содержащие в себе определенным образом отобранную, препарированную и структурированную сумму сведений в какой-либо предметной области. Пользуясь терминологией Ж.-Ф. Лиотара [3], такие конструкции можно назвать «метанарративами». Задачей педагога было донесение метанарративов до обучаемых, то есть передача им знаний в готовом виде.

Но такая трактовка понятия «знание» неадекватна современной ситуации лавинообразного нарастания информационного потока, когда основной проблемой, стоящей перед человеком, стремящимся к приобретению знаний, становится не вопрос, где и как их найти, а вопрос «как отличить ... знание от простого сотрясения воздуха, когда это предлагается нам в неограниченном количестве» [5, с. 31]. В такой ситуации понятие «знание» коренным образом меняется.

Современный человек погружен в открытую и постоянно меняющуюся информационную среду, в которой его со всех сторон окружают источники информации: другие люди, СМИ, Интернет, компьютерные программы, книги. Эти источники чрезмерно обильны, их число постоянно растет (часто, к сожалению, в отличие от качества). К тому же они существуют по законам постмодернистской ризомы: никак не упорядочены, не составляют иерархическую структуру и формально равноценны, вне зависимости от таких свойств содержащейся в них информации, как точность, достоверность, полнота и т. п. Поэтому ориентироваться в современных информационных потоках чрезвычайно сложно. Учащиеся и учителя (как и все остальные люди) постоянно сталкиваются с проблемой выбора полезной информации среди мелькающих с огромной скоростью информационных фрагментов, насыщенных к тому же явными и скрытыми цитатами и взаимными

ссылками. При отсутствии необходимых навыков это обилие информации сбивает читателя с толку, создавая у него не всегда адекватное ощущение достоверности и оригинальности найденных текстов. На практике это означает, что потребители склонны преувеличивать ценность информации наиболее броской, массивной, агрессивной, в том числе всевозможных квази-, псевдо- и явно антинаучных публикаций. Следовательно, акцент в достижении главной цели образования смещается с передачи знания на его самостоятельный поиск и добычу в море окружающей индивида информации. Поэтому в постмодернистских концепциях образования основное внимание уделяется развитию индивидуального творческого потенциала учащихся, раскрытию их личностных качеств, формированию способности к поиску нестандартных решений профессиональных задач и жизненных ситуаций, постоянному самообразованию и овладению современными методами поиска информации с использованием новейших технологических средств, в том числе компьютерных. В частности, в рамках личностно ориентированной парадигмы образования понятие «знание» трактуется как результат личностного опыта [4]. Все, что ученику дается в готовом виде – это еще не знание, а лишь информационное сырье для его обретения. Только информация, воспринятая через призму личностного опыта, осмысленная, добытая индивидом с приложением определенного интеллектуального усилия, становится знанием.

Помимо трудностей поиска нужной информации в открытом пространстве и ее адекватной интерпретации, человека постиндустриального общества подстерегает еще одна существенная опасность. Микронарративы, «информационные блицы», бомбардирующие его со всех сторон, являются прекрасным инструментом информационных манипуляций. В отличие от метанарративов, открыто опирающихся на авторитет и в явном виде несущих в себе определенную идеологию, микронарративы сами по себе могут быть идеологически нейтральны. Но, будучи подобранными в определенных сочетаниях, они вполне эффективно создают иллюзию самостоятельного формирования мнения индивида по тому или иному вопросу.

В первую очередь опасности оказаться жертвой подобных манипуляций подвержены школьники и студенты, чье мышление еще не вполне сформировалось, а навыки критическо-

го восприятия информации не развиты или вообще отсутствуют. Обладая достаточно стойким иммунитетом в отношении метанарративов, которые современные молодые люди часто просто не умеют воспринимать и с ходу отторгают, они в то же время с легкостью и в огромных количествах впитывают микронарративы, в силу отсутствия необходимых навыков не утруждая себя их фильтрацией.

Следовательно, залогом эффективности образовательного процесса в современных условиях должно стать создание ситуаций, моделирующих сознательный поиск информации, ее критику, адекватную оценку и осмысление, то есть превращение в знание. Освоив этот навык на модельных ситуациях под руководством педагога, выступающего не в роли «ретранслятора истин», но в роли старшего партнера по учебному исследованию, учащийся сможет в дальнейшем самостоятельно использовать его в реальной жизни.

Следует отметить, что здесь ни в коем случае не рассматривается образовательная парадигма постиндустриального общества в качестве абсолютного отрицания «знаниевой» образовательной парадигмы модерна. Навык оценки и осмысления информации невозможно освоить, не обладая неким базовым знаниевым фундаментом. Поэтому формирование у личности ученика определенной суммы знаний, системы представлений об окружающем мире было и остается одной из главных целей постиндустриальной образовательной системы. Если рассматривать сходства и различия личностно ориентированного и знаниево ориентированного образования лишь в этом, достаточно узком аспекте, то можно прийти к выводу, что различие между ними состоит не в содержании цели, а в трактовке самого понятия «знание» и способах ее достижения.

Основой личностного образования постиндустриального является диалог между его субъектами. Собственно, диалог должен являться основой любой образовательной системы, но, как отмечал М. М. Бахтин, в традиционной педагогике «диалог ... превращается ... в простой способ изложения готовых идей (в педагогических целях) ..., в простую форму изложения уже найденной, готовой и непререкаемой истины...» [1, с. 64]. Одна из основных целей новой образовательной парадигмы как раз и состоит, по мнению автора, в восстановлении истинной роли диалога как средства постижения знания.

Только через личностное осмысление, интерпретацию в процессе обсуждения с педагогом и с другими учащимися, через практическое применение, *информация*, полученная из различных источников, станет *знанием*, имеющим реальную жизненную ценность для его носителя.

В ходе диалогического взаимодействия у учащихся формируется ряд личностных качеств, помогающих им ориентироваться в поступающей из различных источников информации и превращать ее в лично значимое знание. Среди этих качеств следует отметить потребность в получении новых знаний, системное мышление, способность к эффективному поиску нужной информации, ее анализу, интерпретации, усвоению, превращению в знание, а также самостоятельное творческое мышление, способность к генерированию нового знания.

Процесс приобретения знаний в современном обществе не может ограничиваться рамками образовательного учреждения и периодом получения формального образования: он должен продолжаться всю жизнь. Для практической реализации непрерывного образования необходимо сформировать у индивида такие личностные качества, как способность к самостоятельному целенаправленному поиску, отбору, анализу и усвоению необходимой информации, широту, самостоятельность и оригинальность мышления, инициативность, способность оперативно адаптироваться к меняющимся условиям, социальная и профессиональная мобильность. Их практически невозможно сформировать средствами традиционного модернистского образования, предполагающего работу не с *личностью учащегося*, а с *коллективом обучаемых*, не развитие индивидуальных черт и особенностей каждого, а приведение всех к единому стандарту. И хотя этот стандарт может меняться, развиваться, варьироваться, но он всегда ориентирован на формирование единого набора качеств и знаний у достаточно больших групп обучаемых, а не на раскрытие и максимальное развитие индивидуальных способностей учащихся.

Непрерывное образование и самообразование возможны лишь на качественно новом уровне развития личности, при котором особое значение приобретают способность к творческому поиску, потребность в постоянном обновлении знаний, в поиске оригинальных и эффективных решений, встающих перед личностью профессиональных, социальных, культур-

но-эстетических и иных проблем. Для того, чтобы этот уровень развития личности мог быть целенаправленно достигнут на этапе ее формирования, педагогу, желающему продолжать эффективную работу в современных условиях, необходимо отказаться от характерной для модернистского образования идеи о том, что учителю достаточно лишь передать группе *обучаемых* «комплекс знаний, накопленных человечеством», и проверить их усвоение. Учитель должен стать подлинным равноправным партнером в процессе приобретения знаний каждым из *учащихся*, видеть в каждом из них уникальную личность и стремиться помочь этой личности раскрыться, проявить себя. Иными словами, в рамках новой образовательной парадигмы, отвечающей реалиям постиндустриального общества, преподаватель из ретранслятора абсолютной истины и единоличного судьи, проверяющего степень ее усвоения обучаемыми, превращается в организатора диалогического учебного процесса, основанного на совместном поиске информации, ее интерпретации и усвоении учащимися.

Диалог всегда ведется между субъектами в некоей среде, обеспечивающей их взаимодействие, в том числе в виде информационного обмена. Характер и параметры данной среды определяются личностными качествами субъектов, целью диалога, характером общения (в том числе технологическим). Такая среда может сложиться стихийно, непосредственно в ходе диалога, но очевидно, что наиболее комфортно субъекты диалога будут чувствовать себя в среде, специально предназначенной для диалога именно того типа, который они ведут. Такая среда должна стать моделью открытой информационной среды, в которой сегодняшний учащийся будет осуществлять свою самостоятельную профессиональную деятельность.

Итак, основой образовательного процесса в новых условиях должна стать не трансляция от учителя ученикам определенной суммы знаний-метанарративов с последующей проверкой их усвоения, но развитие у учеников способности и потребности самостоятельно добывать и осваивать знания по мере необходимости, делая это в течение всей жизни. Одним из ключевых факторов эффективной организации взаимодействия с учениками при этом становится умение эффективно пользоваться современными технологиями хранения и передачи информации, а также методами ее обработки. Но ни в коем

случае нельзя забывать и о роли учителя, которая, претерпевая существенную трансформацию, остается ключевой в образовательном процессе. Именно учитель организует процесс диалогического взаимодействия учащихся и их деятельности в информационной среде, формулирует учебно-исследовательские проблемы и ставит соответствующие им задачи, определяет направление поиска информации и задает критерии ее оценки. Следует подчеркнуть необходимость фундаментализации подготовки учителя: для того, чтобы быть старшим партнером во взаимодействии с учениками в открытой информационной среде, он должен быть экспертом в той или иной области предметного знания.

Итак, современный педагог должен быть готов организовывать образовательный процесс адекватно требованиям и ценностям постиндустриального общества, способствуя развитию в своих учениках качеств, обеспечивающих эффективное и комфортное существование в этом обществе.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.-Augsburg: Werden-Verlag, 2002. – 167 с.
2. Леонтьева, Е. Ю. Новая парадигма результатов образования (полемиические заметки) / Е. Ю. Леонтьева // Известия ВолгГТУ № 7. – 2004. – С. 88–91. (Сер. Проблемы социально-гуманитарного знания).
3. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с франц. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
4. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
5. Эрикссен, Т. Х. Тирания момента. Время в эпоху информации / Т. Х. Эрикссен; пер. с норв. – М.: Весь мир, 2003. – 208 с.

УДК 37.015  
ББК 74.03

*Т. Н. Матвиенко*

#### СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ «ОБРАЗОВАНИЕ» И «ВЛАСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОМ НАСЛЕДИИ П. М. ФУКО

Волгоградский социально-педагогический университет

E-mail: matvment@mail.ru

Анализируется проблема соотношения и взаимодействия власти и образования в социально-философских и педагогических работах Мишеля Фуко. Показана специфика функционирования современных образовательных институтов как механизмов социального подчинения и контроля.

*Ключевые слова:* дисциплина, власть-образование, био-власть, индивидуализация, дискурс.

*T. N. Matvienko*

#### CORRELATION OF THE CATEGORIES «EDUCATION» AND «POWER» IN THE MODERN WORLD: CRITICAL ANALYZING IN SOCIAL-PHILOSOPHICAL HERITAGE OF P. M. FOUCAULT

Volgograd Social-Pedagogical University

We are analyzing the problem concerning the correlation and interaction of power and education in social philosophy and pedagogical views of Michele Foucault. The modern educational institutes are considered as the instruments of social submission and control.

*Keywords:* discipline, power-education, bio-power, individualization, discourse.

Современное социогуманитарное знание максимально концентрирует исследовательский фокус на реальном человеке. Вместе с тем ведущей тенденцией в развитии отечественной системы образования последнего периода стала официально провозглашаемая интенция к гуманизации.

В данной работе анализируются основания и методы реализации указанной тенденции сквозь призму социально-философского учения

знаменитого французского философа П. М. Фуко. Изначально следует отметить, что изучение научно-педагогических оснований философии П. М. Фуко никогда не составляло предмета отдельного, специализированного исследования (исключение составляет только отдельная статья Г. А. Бейсеновой «Философия образования П. М. Фуко») [1].

Исследование первоисточников показывает, что сам феномен «образование» в педагогиче-

ском наследии П. М. Фуко рассматривается в нескольких категориальных аспектах. Во-первых, «образование» как педагогический процесс представляет собой целенаправленное и активное формирование личности, а следовательно, целенаправленное и активное изменение учителем ученика (таковые трактовки встречаются в работе П. М. Фуко «The political technology of individuals») [8]. При том, что ученик в школьном возрасте еще не знает своих целей, образование ставит их безотносительно собственной воли в соответствии с «высшим законом», предписанным иными людьми [3, с. 22].

Данная, руссоистская по своей сути концептуальная интерпретация феномена образования сводится к постулированию того факта, что образование – это собственно не сама жизнь человека, а только его подготовка к реальной жизни. В последующем данные выводы привели П. М. Фуко к констатации истинности некоторых ключевых положений теории «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо.

Образование, по П. М. Фуко, – это социальный институт, в современном мире представляющий высокоразвитую социально-политическую и общественно-политическую институцию. Обоснованию данной позиции посвящена значительная часть работы П. М. Фуко «Governmentality» [7]. Так как образование есть формирование «другого человека» в ученике, то в этом смысле данная категория имманентно представляет собой насилие [3, с. 23]. Образование как социальный институт в современном западном обществе является системой ограничения свободы личности. Исходя из этого, система образования является одним из важнейших инструментов функционирования государственной власти в западной цивилизации. В указанном ключе очевидным выступает неомарксистское влияние на педагогическое учение П. М. Фуко в первую очередь социально-философских доктрин Л. Альтюссера.

Следовательно, с позиций руссоизма, неомарксизма, просветительских традиций и идей континентальной философии П. М. Фуко доказывал, что власть вмешивается в жизнь человека в западном обществе постоянно, незримо, различными способами, на каждом этапе его существования. Власть в обществе является анонимной, а в процессе своего саморазвития все более и более функциональной [2, с. 43]. Существующая в XXI в. западная цивилизация – это «дисциплинарное общество». В этом обще-

стве всех диагностируют и над всеми надзирают [2, с. 304]. Согласно политико-философской доктрине французского ученого, современная школа выступает основным инструментом поддержания существующих общественно-политических и социально-экономических отношений, и, в целом, является одним из основных инструментов государственной власти.

Система образования на Западе, основанная на принципах научной психологии и педагогики, по-прежнему под влиянием идеалов эпохи Просвещения, более ориентирована на подчинение человека, чем на его эмансипацию. Рост школ, различных типов учебных заведений и количества самих учащихся в современную эпоху также обусловлен потребностями усиления надзора над обществом [6, с. 71].

Таким образом, согласно П. М. Фуко, «новое прогрессивное образование XX в.», основанное на достижениях научной педагогики, представляет средство доминирования над личностью и одной из форм ее подчинения государственным интересам.

Школа в современном мире – это главный институт социализации между семьей и «миром труда». Однако на протяжении длительного периода времени школа являлась и во многом остается в теориологии П. М. Фуко «инструментом ученичества», реализующим цели и задачи текущей эпохи – решение насущных социальных проблем, как-то: экономика, война и нравственные стандарты [7, с. 33].

В современном западном капиталистическом обществе происходит повсеместная «рационализация пространства», во имя эффективности превращающая недоступное взгляду в принципиально обозримое. В капиталистическом обществе школа дифференцирует учащихся на категории, подготавливая их к будущей профессии. Например, расписание в школах подготавливает учащихся – будущих рабочих к исполнению своего производственного расписания – 8-часовой день при 5-дневной рабочей неделе. Учащихся приучают, как работать вместе, исполнять команды «менеджера» или «наблюдателя», знать, как вознаграждается дисциплина и ответственность, что есть стандарты и нормы, что такое качество или уровень их деятельности (фактически – производства). По сути, все приобретаемые в школе знания в чтении, письме и арифметике ориентированы на эффективное исполнение ими в будущем производственных функций [5, с. 29].

Современная педагогическая теория, несмотря на провозглашаемый тезис о необходимости гуманизации традиционной школы, в реальности подобную функцию не исполняет: «Мы не должны быть введены в заблуждение... новые методы обучения и воспитания просто перемещают личность учащегося от одной дисциплинарной системы к другой» [Ibid, с. 93–94].

Ссылаясь на собственные педагогические наблюдения, П. М. Фуко подчеркивает, что первая вещь, которой учат ребенка в школе – это правила поведения (как сидеть, стоять, какое место занять в классе, как и когда говорить и т. д.). Предписанное поведение учащихся достигается через постоянную практику и повторение, тем самым система образования регулирует свободу как индивидуума, так и целых социальных групп. Подобным образом в классах устанавливаются определенные различия в поведении учащихся по гендерному, социальному, религиозному или национальному признакам.

Подобным образом учащийся с первых минут своего пребывания в школе, прежде приобретения навыков самостоятельного критического анализа и самоанализа, привыкает к подчинению и послушанию. Ученикам в первую очередь следует осознать свое состояние как глубоко патологическое. Педагогический процесс является символом власти и, по сути, совмещен с болью (нравственной, духовной, а иногда и физической).

Исходя из вышеизложенного, представляется возможным заключить, что школа, в нынешнем виде – это в первую очередь учреждение для сортировки учащихся. Таким образом, индивидуализация обучения, по сути, преследует не гуманистические цели, а только задачи все большего закрепощения личности. В системе образования устанавливается строгое и детализированное ежедневное расписание, которое наряду с ведущими методами обучения и дисциплиной является основным средством управления учащимся. Расписание устанавливает жесткий регламент ежедневных действий учащихся. При этом даже перерывы между занятиями в современных школах представляют собой «полезное и контролируемое» время [Ibid].

Поэтому, согласно П. М. Фуко, индивидуализация обучения, за которую выступает «прогрессивная педагогическая общественность», в реальной действительности есть органичное производное системы надзора над учеником.

Данная индивидуализация начинается с самых первых классов обычной школы, и даже детского сада, а далее расширяется в течении всего формального образования, достигая максимума в университете и в системе поствузовского образования. Таким образом, посредством дифференцированного обучения она делает систему контроля более эффективной.

Следуя подобной канве социально-философских и педагогических рассуждений, П. М. Фуко заключает, что важнейшая, но скрытая функция современной школы – это воспитывать посредством многочисленных административных предписаний не только послушание, но и почтение, уважение и даже страх к существующей власти, установленным государством стандартам и принципам социального существования человека.

Западное демократическое общество, по П. М. Фуко, функционирует в соответствии с «правилом большинства», и поэтому требует, чтобы значительный процент населения участвовал в голосовании в соответствии с «общепринятыми правилами». Поэтому именно посредством образования школа США и Западной Европы прививает будущим гражданам нужное представление об истории и современности, нужные культурные и социальные ценности. В современных учебных заведениях, учащийся подобен солдату «который всегда рассматривается более как перемещаемая боевая единица, чем храбрость или честь» [6, с. 88].

При этом одна из подобных скрытых задач школы в современном мире заключается не только в выработке послушания у детей, но и также у их родителей: «... контролировать родителей, извлекать от них пользу, использовать их жизненные успехи, их ресурсы, их благочестие и их мораль» [6, с. 211]. Таким образом, созданный в современном обществе «глобальный паноптикум», посредством школы, пристально надзирает над взрослыми в их собственных домах, отслеживая, «... знают ли они катехизис и какие имеют проблемы», и, даже, «в какое время они ложатся спать» [Ibid, с. 212].

Поскольку школа – это государственное заведение, в котором учащиеся приучаются к дисциплине и порядку, правилам и предписаниям власти, то и сам феномен знаний становится еще одним инструментом функционирования власти. Нормализация мнений, по П. М. Фуко, является одной из главных функций дисциплинарных технологий вообще. При этом поня-

тие «дисциплина», доказывает ученый, имеет кроме традиционного еще два значения – наказание и система установленного знания [Ibid]. Поэтому наука в современном мире является важнейшим фактором регулирования дисциплинарного общества: «Формирование нового знания и усиление власти – это тождественные процессы» [Ibid, с. 224].

Следующее важное понятие, обоснованное П. М. Фуко – «власть-знание». Власть-знание в философии П. М. Фуко – это власть, органически и неразрывно связанная со знанием, опирающаяся на науку в своем стремлении к эффективности. Составление статистических «таблиц национальных богатств и их обращения», «развитие теории социального сочетания интересов», «теории общественного договора», педагогической теории, и, в целом, всего социогуманитарного знания – все это является проявлением «власти-знания» в современном мире [2, с. 18].

Применительно к любой социальной сфере «власть-знание» становится «био-властью» (*biopouvoir*). В последней главе «Право на смерть и власть над жизнью» работы «Воли к знанию» ученый объясняет, что «...быстрое развитие в классическую эпоху различных дисциплин: школ, коллежей; появление в поле политических практик и экономических наблюдений проблем рождаемости, долголетия, общественного здоровья, жилища, миграции; словом – взрыв различных и многочисленных техник подчинения тел и контроля за населением. Так открывается эра «био-власти» [3, с. 114].

Современная власть культивирует жизнь, превращая ее в политический объект. В эпоху «био-власти» существующие педагогические теории концентрированы на общей задаче «анатомо-политического дисциплинирования» личности.

Школа как один из основных дисциплинарных институтов в обществе есть один из способов, какими власть «укладывает» явления в свою «априорную форму созерцания». Указанная выше система «био-власти» является необходимым элементом в развитии современной капиталистической системы [Ibid, с. 245]. Она реализуется двумя основными способами – посредством *подчинения тела* через укрепление дисциплины в школе (то есть тактики и методики обучения и воспитания, дрессировки, управления, контроля, использования сил и способностей человека), а также посредством контроля за рождаемостью и смертью (что П. М. Фуко называет *биополитика популяции*) [Ibid].

Школьные экзамены призваны не столько оценить познания учащихся в тех или иных предметах, но, главным образом, оценить «масштаб нормальности» учащихся. В западной модели образования экзамены превратились в изощенный и непрерывный механизм проверки, оценки и контроля ученика, тем самым школа стала «аппаратом непрерывной экзаменационной экспертизы», констатирует ученый. Современное образование, по его мнению, представляет собой «допрос без конца» [7, с. 227]. Система экзаменов является образцом сциентификации обучения и показателем процессов «надзирающей иерархии и нормализующей санкции». Экзаменационный процесс таким образом «объективирует ученика» [Ibid].

Учителя, наделенные властными полномочиями, получают реальную возможность отсеивания неудавшихся и незнающих учеников, осуществления ранжирования учеников по уровню их развития. Экзамен «вводит индивидуальность в документальное поле», «превращает каждого индивида в конкретный случай», «находится в центре процедур, образующих индивида как проявление и объект власти, как проявление и объект знания», указывает П. М. Фуко.

Экзамены, представляющие собой, по П. М. Фуко, некий сакральный ритуал, создают среду для конкуренции учащихся друг с другом. Экзаменационная оценка, имманентно, есть сравнение учеников и студентов между собой. Экзамены – это квинтэссенция власти над личностью учащегося. Преподаватели на экзаменах имеют власть сравнивать, организовывать учащихся и управлять ими. Одним из подтверждений этих полномочий является система социально значимых ритуалов, например, вручение аттестатов и т. д.

Кроме того, организация экзаменов всегда требует специальной документации. Развитая система архивов в школах и университетах из экзаменационных листов, отчетов и иных документов относительно деятельности каждого из учащихся, их способностей и перспектив, также является средством контроля над личностью [6, с. 192]. Поведение и дисциплина учащихся могут быть точно определены количественно и качественно, зарегистрированы в школьных отчетах [Ibid].

Ученик – это индивид, записи о котором хранятся в школьных архивах как определенное досье. Действительно, процесс надзора в учебных заведениях сопряжен с накоплением



невероятного количества документации относительно каждого учащегося (сообщения, оценки, результаты экзаменов, биографические описания и многое другое). По сути, в современных школах существует детальный бухгалтерский учет процесса обучения и воспитания.

Другая функция экспертизы заключается в том, чтобы создавать из каждого ученика объект для анализа. Ссылаясь на данные диссертации Р. Троншо «L'enseignement mutuel en France», П. М. Фуко отмечает, что в пространстве института образования и воспитания педагогическое знание развивается и обогащается путем сбора информации, метода наблюдения над индивидами как объектами власти. Таким образом, посредством механизмов экзаменационной системы индивидуумы выступают в качестве результата действия власти [Ibid, с.192]. Тем самым экзамены делают возможным надзор над семьями учащихся, их соседями и обществом в целом.

Недостаточно нормальное поведение ученика всегда является законной причиной для администрации учебных заведений для опроса их родителей и их соседей. Школа посредством этого распространяет свое влияние на всю социальную сферу.

Знание, полученное подобным способом, применяется над заключенными, пациентами, школьниками и рабочими, чтобы усилить власть над ними. Усиление власти, в свою очередь, обеспечивает дальнейшее продвижение в различных областях знания. Конечный результат данного процесса – не большая степень свободы человека, но все более усиливающийся контроль над сознанием личности, над ее телом и душой.

Хотя в современном западном, демократическом, правовом обществе возникает иллюзия того, что универсальные законы устанавливают пределы государственной власти, устоявшийся и развитый «паноптицизм» заставляет работать общественные институты не на стороне закона, а в интересах машины государства [7, с. 223].

В современном западном мире университеты, равно как и школы, представляют собой многофункциональные социально-политические

институты государственного контроля над личностью. В современных условиях университетские городки, по мысли П. М. Фуко, – это искусственные анклавы, в которых студенты приобщаются к социально приемлемым формам поведения.

В будущем, по мнению ученого, университеты в политическом отношении станут более важными организациями, ввиду того обстоятельства, что они умножают и укрепляют существующую власть. Подобную точку зрения французский мыслитель выразил в 1971 г. в интервью Дж. Саймону в университете Буффало [2, с. 41]. Преподаватель современного университета, как заявил П. М. Фуко, по сути, представляет органы государственной власти. В XXI в., как считает французский философ, в результате расширения страты интеллектуалов, все увеличивающегося спроса на высококвалифицированную рабочую силу и саморегулируемых граждан, значимость образования, и в первую очередь образования университетского в обществе будет возрастать.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бейсенова, Г. А. Философия образования М. Фуко как проекция концепции власти-образования / Г. А. Бейсенова // Образование и насилие: сб. статей / под ред. К. С. Пигрова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного ун-та, 2004. – С. 212–226, 344.
2. Ball, St. Foucault and Education: Disciplines and Knowledge / St. Ball. – London, New York: Routledge, 1991. – P. 74.
3. Eribon, D. Michel Foucault (1926–1984) / D. Eribon. – New York: Routledge, 1989. – P. 328.
4. Foucault, M. Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason / M. Foucault. – New York: Pantheon, 1965. – P. 328.
5. Foucault, M. Discipline and punish: The birth of the prison / M. Foucault. – New York: Vintage, 1979. – P. 334.
6. Foucault, M. Politics and the study of discourse / M. Foucault. – Chicago: University of Chicago Press, 1991. – P. 214.
7. Foucault, M. Governmentality / M. Foucault / Burchell, Gordon, & Miller // The Foucault effect: Studies in governmentality. – Chicago: The University of Chicago Press, 1989. – P. 422.
8. Foucault, M. The political technology of individuals / Michel Foucault J. Faubion: Power. – New York: The New Press, 1994. – P. 649.

УДК 316.443  
ББК 60.524.4

*К. С. Смирнов\**, *К. В. Шуришин\*\**

## ГЛОБАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

*\*Волгоградский государственный медицинский университет*

*\*\*Волгоградский филиал Московского государственного университета путей сообщения*

E-mail: shurshin@bk.ru

Статья посвящена такому явлению современного мира, как глобальная социальная стратификация. Показана деструктивная роль данного явления в жизни современного человечества. Намечен путь выхода из существующего антропологического кризиса.

*Ключевые слова:* социальная стратификация, глобализм, «золотой миллиард», антропологический кризис.

*K. S. Smirnov\**, *K. V. Shurshin\*\**

## GLOBAL SOCIAL STRATIFICATION AS A MECHANISM OF CONTROL IN MODERN CULTURE

*\*Volgograd State Medical University*

*\*\*Volgograd branch of Moscow State Transport University*

The article is dedicated to such phenomenon of modern world as global social stratification. The destructive role of this phenomenon in life of modern mankind is explicated. The way out of existing anthropological crisis is outlined.

*Keywords:* social stratification, globalism, «golden billion», anthropological crisis.

Понятие «социальная стратификация» используется в современной социологической мысли. При этом использование именно этого понятия считается более правильным для характеристики общества, чем классовое деление. Однако хотелось бы сделать в данном контексте одно добавление. После завершения марксистского проекта, когда не стало СССР, наступил конец истории с ее политико-экономическим противостоянием капитализма и социализма. Можно сказать, что капитализм победил и отныне (с начала 90-х годов XX века) начинается триумфальное шествие капитализма по всему миру. Капитализм становится глобальным по мере реализации проекта глобализации, по-другому, глобализма. Это становление сопровождается универсализацией культуры, превращающей всех живущих на Земле людей в граждан мира. Все государственные, расовые, национальные, религиозные различия стремительно элиминируются. Но одно остается неизменным и даже становится определяющим: это разделение всех живущих на планете людей на слои исходя из уровня дохода, на основе одного (но такого существенного!) финансового критерия. Таким образом, можно говорить о глобальной социальной стратификации, которая является одним из важнейших рычагов управления в современной культуре наряду с финансовой культурой и культурой массовой. В этом смысле глобальная социальная страти-

фикация есть реализующаяся на практике концепция «золотого миллиарда».

Термин «золотой миллиард» является синтезом двух больших нарративов современной западной культуры. Первый из них – это представление о «золотом веке» прогресса и благоденствия, второй – научно обоснованная идея ограниченности ресурсов Земли и невозможности распространения этого благоденствия на все нынешнее население планеты. Примечательно, что в Советском Союзе одним из первых связал термин «золотой миллиард» с проектами сокращения населения земли публицист и юрист-международник А. К. Цикунов, который печатался под псевдонимом А. Кузьмич [1]. Согласно этому автору, за данным термином стоит определенная, целостная, геополитическая, экономическая и культурная концепция: высокоразвитые страны, сохраняя для своего населения высокий уровень потребления и даже сверхпотребления, будут военными и экономическими мерами держать остальной мир в промышленно неразвитом состоянии в качестве сырьевого придатка и зоны сброса вредных отходов. Население этих отстающих в своем развитии стран в условиях бедности и нищеты деградирует и никакой функциональной ценности для высокоразвитых стран не представляет, создавая в то же время глобальные социальные проблемы. Это население должно быть сокращено с помощью целой системы новых соци-

альных технологий и антропотехник. А. Кузьмич указывал: «По данным ООН, сырья и энергии хватает только на 1 млрд. человек... в золотой фонд «одного миллиарда» входят только такие страны, как США, Канада, страны ЕЭС, Япония и т. д., в то время как 4/5 населения Земли из Азии, Африки, СССР, Латинской Америки... вытеснены с «места под солнцем» и, по существу, являются сырьевыми колониями вышеназванных стран... Вот почему в 90-х годах XX века появилась и укрепляется новая теория «интернационализации и взаимозависимости» государств, суть которой в создании мирового центра с единым централизованным распределением капиталов, товаров и рабочей силы, в конечном счете, сырья, где железная гвардия международных вооруженных сил ТНК (транснациональных корпораций) будет создавать «мировой правопорядок и стабильность»... На повестке дня искусственное сокращение населения в Азии, Африке, СССР. В документах ООН (комитеты по народонаселению и сырьевым ресурсам) все население Земли делится на основное (обеспечиваемое сырьем, 1 млрд.), полуосновное (около 1 млрд.) и вспомогательное народонаселение, нерентабельное в условиях индустриализации, оно не окупает вложенных в него средств для производства и для жизни» [1].

Разработка моделей решения глобальных проблем интенсивно ведется на Западе с 70-х годов XX века. Волнения 1968 г. и нефтяной кризис 1973 г. инициировали мальтузианские настроения на Западе. Французский биолог Ж. Лега писал в этом смысле, что «совершенно очевидно, что умышленное смещение проблем, связанных с энергетическим кризисом, демографическим развитием и загрязнением окружающей среды, есть не что иное, как политика завуалировать общий кризис капитализма» [2]. Очевидно, что все эти основополагающие документы о нерентабельном, увеличивающемся бедном населении являются определенной стратегией управления. Можно сказать, что это один из мифов неолиберального мышления. Этот пресловутый «золотой миллиард» потребляет до 80 % ресурсов и выбрасывает в окружающую среду до 80 % отходов. Остальные почти 6 миллиардов на сегодняшний день потребляют и выбрасывают в три раза меньше, то есть один бедняк производит на Землю нагрузку в среднем в 10 раз меньшую, чем среднестатистический представитель «золотого миллиарда». По-

этому и возникает резонный вопрос: кто же вносит основной вклад в эскалацию энергетического и экологического кризисов? Тем не менее президент Европейского банка реконструкции и развития Жак Аттали излагает тезис о «золотом миллиарде» совершенно открыто: «В грядущем мировом порядке будут и побежденные и победители. Число побежденных, конечно, превысит число победителей. Они будут стремиться получить шанс на достойную жизнь, но им, скорее всего, такого шанса не предоставят. Они окажутся в загоне, будут задыхаться от отравленной атмосферы, а на них никто не станет обращать внимания из-за простого безразличия. Все ужасы двадцатого столетия поблекнут по сравнению с такой картиной» [3]. По сути, господин президент заявляет о новом, только уже финансовом апартеиде в планетарном масштабе, когда большинство населения Земли будет подвергнуто экономическим репрессиям.

Понятие «золотой миллиард» есть результат философии и идеологии неолиберализма. Последний вытекает из политэкономии капитализма и социальной философии гражданского общества. В точном переводе «civil society» (гражданское общество) обозначает общество цивилизованное или цивилизованное. Оно состоит из особых людей со специфическим отношением к тем, кто находится вне его, вне этой заповедной сферы цивилизации. Эту модель общества разработали в XVII веке выдающиеся философы Томас Гоббс и Джон Локк, развивая идеи протестантской Реформации. Эти мыслители изложили представление о частной собственности, которая стала основой гражданского общества. Те, кто признают частную собственность, но не имеют ничего, кроме тела, живут в состоянии, близком к природному (нецивилизованному); те же, кто обладают капиталом и нанимают по контракту рабочую силу, объединяются в гражданское общество - в Республику собственников. Это ядро всей системы. Оно цементируется необходимостью борьбы во имя сохранения собственности. Таким образом, гражданское общество основано на демаркации с неимущими.

При этом М. Лютер и Ж. Кальвин религиозно обосновали освобождение человека от всех общинных связей (появление свободного индивидуума) и внесли существенные изменения в идею государства. У них возникает государство, где представителями высшей власти и

силы являются богатые. Здесь уже не монарх представляет Бога, а класс богатых. Последние стали носителями власти и силы, направленной против бедных (неимущих). Так исчезло патриархальное государство, а народ перестал быть семьей в традиционном смысле. Общество же превратилось в арену классово-вой борьбы.

За пределами западного мира жили люди, ничего не знавшие о частной собственности. Согласно концепции гражданского общества, эти люди – просто дикари. Этим дикарем надо было покорить, превратить в покорных пролетариев. А непокорных просто уничтожить, что и было сделано, например, со значительной частью коренного населения Северной Америки в период с конца XVIII по начало XX века (один из самых малоизученных геноцидов новейшего времени).

Концепция гражданского общества и классическая политэкономия (либерализм) соответствовали тому периоду развития капитализма, когда Запад был разделен на национальные государства. Сегодня на смену региональным геополитическим управленческим механизмам пришли глобальные, которые потребовали разработки новых управленческих стратегий. Возникло культурно-философское течение неолиберализм. В нем концепция гражданского общества и политэкономия приложены к миру в целом. Так мир становится «мир-системой» (И. Валлерстайн). В ней есть ядро, которое включает на сегодняшний день не только Северную Америку, ЕЭС и Японию, но и Саудовскую Аравию, ОАЭ, Израиль, Южную Корею, Австралию и Новую Зеландию. Весь остальной мир представляет собой периферию, зону специфического, зависимого, деформированного капитализма. Страны, входящие в периферию, лишены возможности достичь уровня жизни стран ядра». Периферийным странам свойственен особый тип капиталистического производства, который можно назвать экономикой выживания. Такая экономика основана на экспорте природных ресурсов и коррумпированном, бюрократизированном, полукриминальном рынке. Данный тип производства ведет в эволюционный тупик, из которого в существующей системе нет выхода. Страны ядра процветают за счет выкачивания ресурсов из периферии и относительной изоляции от последней. Так, например, чтобы гражданину какой-нибудь периферической страны просто съездить на несколько дней в ЕЭС, ему нужно обязательно

предъявить справку о наличии и состоянии банковского счета. Данная справка удостоверяет соответствие человека стандарту «золотого миллиарда». А если такой справки нет, то человек подвергается «мягким» экономическим и другим репрессиям. Примечательными в этом отношении являются слова инициатора создания Римского клуба, крупного итальянского бизнесмена А. Печчеи: «право давать жизнь нельзя безоговорочно отождествлять с правом деторождения, оно должно регулироваться исходя из общечеловеческих интересов» [4]. Здесь, по мнению авторов, просматривается идея об управлении демографическим механизмом численностью населения и прежде всего в странах периферии.

Таким образом, глобалистская культура несет в себе двойную мораль: человечество единообразно, но разделяется на два социальных суперстрата – избранных обеспеченных людей «золотого миллиарда» и молчаливое большинство простых смертных, которым во многом мягко и ненавязчиво отказано. В лучшем случае некоторой части простых смертных будет позволено трудиться в сфере услуг постиндустриального общества. Но львиной долей этих бесконечно разнообразных услуг будет пользоваться (и уже пользуется) «золотой миллиард».

На границе XX и XXI веков цивилизация оказалась, выражаясь в терминах синергетики, в точке бифуркации. Эту ситуацию можно также определить как антропологический кризис. Другими словами, человечество на распутье, и, по всей видимости, есть два варианта развития будущего. Первый вариант предполагает дальнейшую эскалацию глобалистской стратегии, что означает полное подчинение всей планеты как источника ресурсов «золотому миллиарду» (причем главным образом его верхушке в лице мировой бюрократии, крупного бизнеса и организованной преступности). В этом случае человечество окончательно разделяется на два биосоциальных подвида, которые ведут между собой жестокую борьбу по принципам дикого капитализма. Победители в этой борьбе образуют «золотой миллиард». Этот «золотой миллиард» будет представлять собой особую интернациональную расу господ, обладающую совершенно иной новой моралью и иными правами в сравнении с побежденными. Воспроизводство населения побежденных будет регулироваться исходя из общечеловеческих интересов, с учетом нужд расы господ (обслуга, доноры, гаремы

и т. д.). В реальности это означает быстрое сокращение нерентабельного человеческого материала. Контроль за поведением оставленных для жизни побежденных будет осуществляться самыми жесткими средствами, находящимися по ту сторону добра и зла. Иначе говоря, это будет новый, высокотехнологичный, планетарный Освенцим.

Как сверхзадача в рамках этого варианта может быть разработан проект сотворения человека «золотого миллиарда», нового сверхчеловека. Последний будет завершением и воплощением богборческого титанизма постиндустриального социума. Принимая во внимание уже существующие высокотехнологичные достижения (расшифровка генома, биопластические операции, методы геной инженерии), можно представить себе такой тип людей, который будет обладать прежде всего нечеловеческими (или сверхчеловеческими) характеристиками. К ним относятся способности видеть в темноте и слышать в ультразвуковом диапазоне, быстро регенерировать повреждения, модифицировать в нужных параметрах форму тела, напрямую пользуясь вживленными наноприборами, считывать радиосигналы. Связь с компьютерными системами также будет осуществляться непосредственно на уровне мозга. Очень важно, что этот новый тип человека будет жить в совершенно ином восприятии времени, опережая и опережая обычного человека сразу во всем спектре жизненного пространства. Это будет естественным превосходством совершенно иного способа, частью биологического, а частью кибернетического существования, в котором не будет уже ничего «человеческого, слишком человеческого». Это будет просто иная экзистенция, иной спектр переживаний.

Таким образом, речь идет о варианте будущего, который предполагает создание идеологии, экономических и военно-политических структур глобального партикуляризма на основе нового финансового апартеида. Это сплочение «золотого миллиарда» как новой глобальной расы господ, предупреждающее угрозу восстания неимущих.

Можно, следовательно, отметить ряд признаков глобального партикуляризма: 1) отказ от демократии как неспособной справиться с глобальными проблемами; 2) отказ от свободного рынка в отношениях с неимущими, ориентация на административно-командные рычаги; 3) потребность в создании особой высшей расы «зо-

лотого миллиарда»; 4) замена естественного, традиционного языка новоязом с полностью искаженными смыслами слов.

Второй вариант предполагает, что человечество изживает глобальный капитализм с его хищническим отношением к природе и человеку как к расходному материалу, с бесконечным и бессмысленным наращиванием потребления в группе стран «золотого миллиарда» и переходит к новой конвергентной системе экономического устройства. Это сопровождается воссозданием традиционных культурных пространств, восстановлением человеческой солидарности и соединением экологичных, экономных форм хозяйства и потребления с самой современной наукой и этикой (биоэтикой). Особое место в этом варианте следует отвести изменению самого мировоззрения представителей суперстрата «золотой миллиард». Данное изменение предполагает уход от простого безразличия. При этом ясно, что мировоззрение господ Ж. Аттали, А. Печчеи и им подобных вряд ли изменится. Но их дети могут стать другими и существенно изменить свой стиль жизни. Исторические прецеденты такой радикальной смены мировоззрения существуют. Например, многие потомки римских патрициев, до крайности развращенных и утопавших в роскоши, составили население первых христианских общин вместе с простыми римскими гражданами, бывшими рабами и бывшими варварами. Уже сейчас можно наблюдать первые, пусть и слабые шаги в направлении перераспределения мировых богатств и выравнивания дисбаланса. Так, Билл Гейтс и Уоррен Баффет выступили недавно с инициативой о создании некоего глобального благотворительного фонда. Правда, данная инициатива не получила абсолютной поддержки со стороны представителей американской бизнесэлиты. Но сам факт такой инициативы обнадеживает, ибо безразличие порождает самое большое количество обездоленных. Равнодушие способствует в значительной степени тому, что 1,2 миллиарда людей живут в безысходной нищете и миллионы людей ежегодно умирают от голода.

Любопытно отметить, что такой бескомпромиссный эволюционист, как Ч. Дарвин опередил человека как «нравственное существо» [5]. Можно сказать, что нравственность является той чертой, которая отделяет человеческое сообщество от животного стада. Нравственность есть феномен, не поддающийся био-

логической интерпретации. Она направлена на обуздание слепых биологических побуждений отдельных индивидов, составляющих общность. Однако в противоположность стаду, упорядоченность которого достигается естественным механизмом инстинкта самосохранения, нравственный запрет основан на совершенно иной основе. Нравственное ограничение касается всех членов человеческого сообщества. Именно всех, а не только слабых, как в стаде. Более того, нравственные побуждения несовместимы ни с инстинктом самосохранения, ни с половым инстинктом. Они противоречат этим инстинктам, предписывая человеку поступки, подчас индивидуально вредные (самоограничение, страдание), а иногда даже самоубийственные (самопожертвование). При этом совершенно очевидно, что высокий уровень нравственности не дает каждому человеку в отдельности никаких выгод. Однако нравственные качества людей становятся полезным фактором с точки зрения выживания всего сообщества. В настоящее время это сообщество становится все более глобальным. Человечество обретает единую судьбу. В этой смысле ситуация, когда на

одного обеспеченного гражданина мира приходится один нищий и еще пять бедняков является не просто безнравственной, но и угрожает самому существованию человеческого рода. Если произойдет эскалация этой поляризации, то человечество может полностью утратить контроль над событиями и в результате прийти к неизбежной катастрофе. И тогда тревожное и зловещее название книги Ф. Фукуямы «Наше постчеловеческое будущее» может стать реальностью.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кузьмич, А. Россия и рынок (В свете советского и международного права) / А. Кузьмич // Воскресенье. – 1990. – № 4. – С. 15–31.
2. Леге, Ж. Экология и политика / Ж. Леге // Мир науки. – 1993. – № 2. – С. 8–97.
3. Аттали, Ж. На пороге нового тысячелетия : пер. с фр. / Ж. Аттали. – М.: Международные отношения, 1993. – 135 с.
4. Печчи, А. Человеческие качества : пер. с итал. / А. Печчи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
5. Бородай, Ю. М. Эротика-смерть-табу: трагедия человеческого сознания / Ю. М. Бородай. – М.: Гнозис, 1996. – 105 с.

УДК 30  
ББК 66.0

*Е. Ю. Леонтьева, В. А. Потанов*

#### МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: leont@avtlg.ru, philos@vstu.ru

В статье рассмотрены основные методологические проблемы анализа и исследования политических процессов. В современных условиях обилия информации в политологическом и социальном познании в целом предлагается использовать понятие «медиатор». Последний – необходимый посредник между социальным событием или процессом и его отражением в различных информационных источниках, откуда и черпают эмпирический материал исследователи.

*Ключевые слова:* социальное познание, проблемы политологических исследований, медиаторы социального познания.

*E. Y. Leontyeva, V. A. Potapov*

#### RESEARCH METHODOLOGY OF MUNICIPALITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Volgograd State Technical University

The article describes the main methodological problems of analysis and study of political processes. In modern conditions the abundance of information in political science, and social cognition in general are encouraged to use the concept of a mediator. The latter – a necessary intermediary between the social event or process and its reflection in a variety of information sources, from which derive the empirical material researchers.

*Keywords:* social cognition, the problem of political science research, social cognition mediators.

Проблемам социального познания современная постнеклассическая парадигма придает

особую остроту и меняет фокусы рассмотрения. Об его особенностях поднимают вопрос

как на уровне актуальных философских дискуссий, так и в хрестоматийной литературе – учебниках, энциклопедиях, словарях.

Эту специфику отражают прежде всего в понятиях «ценностная нагруженность» социального познания, «субъективность» последнего, наличие иррациональных составляющих, значимость которых, подчас превалирует в тех или иных ситуациях и т. д. и т. п. Во многом именно это позволяет говорить об особой методологии социального познания. Хотя и здесь не все гладко и по-прежнему существует опасность одной из двух крайностей. С одной стороны – это полный перенос естественно-научного подхода (позитивистская трактовка) на изучение социальных явлений. С другой стороны, утверждение абсолютной «самости» социального познания и непригодности каких-либо иных, кроме специфических, социальных методов познания именно для данной области. Все более очевидным становится признание и принятие не только общенаучных и философских методов в познании социальных явлений, но взаимопроникновение частных методик.

Интересующее авторов политологическое познание вбирает в себя практически все указанные особенности социального познания в целом, однако имеет и собственные отличительные черты, на которых следует остановить внимание.

Прежде всего необходимо обратить внимание на высокую скорость политических процессов, которые не ждут оценки специалистов и указаний к дальнейшему развитию. Современный политолог должен, с одной стороны, исключительно быстро и в большом объеме воспринимать происходящие политические события и процессы и анализировать их, с другой стороны, поспешные выводы и прогнозы могут оказаться неверными и иметь последствия, влияющие непосредственно на жизни и судьбы людей. Именно поэтому не только сами политики, но и ученые-политологи так осторожны бывают в своих выводах и оценках. Особенно если принять во внимание современный синергетический подход, согласно которому любое незначительное (с точки зрения сегодняшнего дня) событие может оказать существенное влияние на судьбы всего человечества уже завтра.

Поэтому одна из первых методологических проблем и особенностей современной политологии – **увеличение интенсивности политических процессов по сравнению с когнитив-**

**ными возможностями тех, кто их исследует и изучает.** Ускорение политических процессов затрудняет взвешенную оценку, вносит сильные субъективные и психологические факторы. И не потому, что исследователь идеологически ангажирован, а просто в силу того, что любой исследователь имеет собственное мировоззрение, определенные взгляды и право формировать собственное мнение. В связи с этим выводы по поводу «здесь и сейчас» произошедших политических событий не должны быть однозначны, должны иметь вероятностный характер, содержать определенный люфт, допуск на возможную ошибку, чтобы в известной мере учесть непрогнозируемое, чтобы, как говорится, не наломать дров.

Именно поэтому следует признать, и это – вторая особенность, что **в той или иной степени объективное и теоретически достоверное знание политологическая наука дает в отношении политических событий и процессов более или менее отдаленного прошлого.** Именно эти выводы в отношении событий состоявшихся и определившихся могут быть наиболее объективными и адекватными. К тому же их адекватность может быть проверена последующими исследованиями, которые опираются уже на общепризнанные данные и состоявшиеся события. Но следует также всегда помнить, что любые выводы и оценки в отношении политического события непосредственно взаимосвязаны и с отдаленными результатами и последствиями, длительность которых может быть весьма различной – от нескольких лет до десятилетий и даже веков, кроме того, эти последствия могут выходить за рамки территориального образования.

В этой связи следует зафиксировать третью особенность политологических исследований – **оценка и выводы в отношении политического события или явления – это постоянный процесс уточнения и обогащения знания,** как следствие ознакомления с более широким кругом источников, фактов, среднесрочных и долгосрочных последствий. Именно поэтому политолог должен быть, как никто другой, открыт новому знанию, способен, что называется, поступиться принципами, чтобы признать верность тех или иных новых фактов, событий или следствий, даже если это требует пересмотреть прежние утверждения и взгляды.

И последняя методологическая проблема и трудность политологического дискурса, непо-

средственно связана с современными процессами информатизации. Ранее авторами была опубликована статья, посвященная посредникам – медиаторам социального познания [1]. В то время они говорили в целом о социальном познании, к которому относятся, как известно, экономические, философские, социологические и многие другие исследования. Однако к исследованиям политическим этот термин применим в абсолютном его значении. Что же имеется в виду и почему развитие идеи о медиаторах социального и прежде всего политического познания столь важно?

В данном случае речь идет о проблеме *источников и посредников* политологического знания. Действительно, практически никогда не встает вопрос о том, откуда мы черпаем свои знания? На основании чего позволяем себе делать далеко идущие выводы о самом обществе; о политических процессах в нем протекающих; о людях, его составляющих; о перспективах его развития и судьбе в целом; что предполагает влияние на судьбы многих тысяч, если не миллионов людей?

Действительно, откуда ученые-профессионалы, исследователи политической жизни берут свои знания? Откуда черпают информацию политологи? Вопрос банальный, но далеко не простой.

Достаточно ли современному человеку, претендующему на статус ученого, исследующего политическое пространство социума, просто гулять по рыночной площади, общаться с людьми в транспорте, бывать частенько в людных местах для того, чтобы сесть за написание труда о политических отношениях, связях, закономерностях и пр.? Очевидно, что нет. Но если ко всему этому добавить активное потребление и использование для анализа материалов газет и журналов, статистических и социологических данных, телевидения, радио, интернета, то очевидно, что знаниям и выводам такого человека в плане их адекватности и соответствия реальности можно будет доверять.

Получается, что в современном мире ученый не имеет дело непосредственно с политической или в целом социальной реальностью (если не считать таковой практикой походы на митинги, на рынки, беседы с соседями и т. д.) Современный ученый черпает свои знания об обществе не из самого общества, а из тех источников, которые так или иначе уже отразили те или иные политические явления, события, отношения, процессы и т. д.

Отражение это происходит пусть пока и безоценочно, вроде бы нейтрально, пусть даже без специальных комментариев, но представление, подача исследователю того или иного материала уже носит вербальную (смысловой, текстовый) либо визуальную (эмоциональный) модальность. Другими словами, информирование о событии – съемка, монтирование или просто устный (и уж тем более письменный) текст – всегда несут на себе отпечаток личных симпатий и пристрастий их создателей, которые также надо учитывать. Современный политолог вынужден пользоваться не только той информацией, которую черпает из самых различных источников, но и проводить селекцию фактов, событий и мнений. И именно такие источники авторы и называют медиаторами (посредниками) в политологическом знании. Это еще одна очень важная особенность политологических исследований – **наличие медиаторов**.

А всегда ли так было, всегда ли между субъектом и объектом политологического знания находились медиаторы? Может ли ученый (политолог) сам быть в гуще социальных явлений, процессов и, осмысливая их, тут же создавать те самые, так необходимые в кризисные периоды теории, адекватно отражающие состояние социума.

Очевидно, что так было не всегда. Доказательством тому – биографии тех самых первых социальных теоретиков, которым мы до сих пор, так или иначе, доверяем и от идей которых отталкиваемся. Речь идет об Аристотеле, Платоне, Геродоте, Августине, Н. Макиавелли, Т. Море, Т. Кампанелле, Ф. Бэконе, Дж. Локке, Т. Гоббсе. Это были люди если и ни во власти, то около нее, люди, которым социальное положение и (что важно!) не особо большой объем в то время социально важной информации позволял быть *непосредственным* субъектом социального познания. Благодаря своим природным способностям, эти люди оказывались в состоянии не просто быть активными гражданами, политиками, но при этом оценивать то, что видели они непосредственно, в чем принимали личное участие. Хотя и здесь, безусловно, присутствует не только личный опыт, но и ссылки на опыт других. Это находится у Аристотеля и Платона, которые подчас ссылаются на личное восприятие и оценку пережитых или увиденных другими событий или явлений.

Уже поздняя античность и раннее средневековье в этот непосредственный личный опыт



социального познания, или же просто опосредованный другим человеком опыт и переживания добавляет новую составляющую – письменные труды тех, кто является авторитетом. Изучение их трудов отчасти предшествует, отчасти является составной частью социального познания. Но все же важнейшим по-прежнему остается личный опыт и личные наблюдения (как включенные, так и нет) самих познающих субъектов.

Возрождение, Новое время, Вторая информационная революция, которая явилась новым качественным скачком в процессе хранения, передачи и распространения информации. В XVIII–XIX веках можно говорить о появлении целого нового пласта, дающего знания об обществе – специальной литературы и газет. Как снежный ком растет количество источников, предоставляющих сведения об обществе и описывающих его. И человек – исследователь социума уже вполне может ограничиться званием исследователя, аналитика, теоретика. Ему совсем не нужно быть одновременно и политиком и собственно «творцом истории», чтобы рефлексировать по данному предмету.

В XX веке возникает целая индустрия масс-медиа, рассматриваемая и изучаемая исследователями с самых различных точек зрения и в многообразных аспектах. В данном случае акцентируется внимание на том, что это собственно и был лавинообразный процесс возникновения посредников – медиаторов – между субъектами политологического познания и собственно объектом – политикой. Именно эти медиаторы и поставляют информацию о политических и социальных процессах. Они многообразны и непохожи друг на друга, часто конкурируют друг с другом за право первого голоса.

Подумайте на минутку, что мы лишились бы в какой-то момент всех этих посредников. На каком основании мы бы продолжали делать выводы, строить теории, создавать концепции и прогнозировать? Исходя из личного опыта? Но достаточный ли это источник знаний в нашем фактически бесконечно многообразном по формам своего проявления социуме? Можно ли доверять этим многочисленным современным медиаторам? И становится очевидным, что просто нет иного выхода. Избавиться от посредников можно только в одном случае – когда сам человек занимается политикой, варится в гуще политических процессов и находит в себе силы и способности анализировать и рефлексировать по поводу происходящего. Эта возможность **непосредственно** изучать и анализировать политические процессы – реальная возможность минимизировать роль медиаторов, тем самым избегая возможных искажений, субъективизма или предвзятости.

В завершение следует заметить, что обозначенные в предельно общем виде медиаторы политологического познания должны сами по себе стать объектом исследований. Следует уяснить их сущность и проследить этапы формирования и развития. Понять их общие и отличительные черты, выявить основные формы и типы, проанализировать трансформации и обозначить перспективы видоизменений. Но это тема отдельной и сложной работы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Леонтьева, Е. Ю.* Медиаторы социального познания (постановка проблемы) / Е. Ю. Леонтьева, В. А. Потапов // *Философское осмысление социально-экономических проблем: межвуз. сб. науч. тр. / ВолгГТУ.* – Волгоград, 2009. – Вып. 13. – С. 93–98.

УДК 1:316  
ББК 60:031

*В. А. Храпова*

## ТАНЕЦ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Волгоградский государственный университет

E-mail: hrpova-v@mail.ru

В современном мире усиливается интерес к традиционным техникам работы с телом, среди которых особое место занимает искусство танца. Статья посвящена исследованию роли танца в гармонизации физического, психического и духовного состояния человека, а также значению танцевального искусства в оптимизации коммуникации между людьми.

*Ключевые слова:* танец, сознание, отношение, искусство коммуникации, связь культур.

*V. Hrapova*

## DANCE IS IN THE MODERN WORLD

Volgograd State University

In the modern world interest increases in traditional techniques works with a body, among that the special place occupies the art of dance. The article is devoted to research of role of dance in harmonization of bodily, psychical and spiritual condition of man, and also value of orchestics in optimization of communication between people.

*Keywords:* dance, consciousness, the attitude, the art of communication, communication cultures.

Танец – древнейшая форма традиционного искусства, которая обретает все большую популярность в современном мире. На заре развития человеческого общества танец был одним из важнейших способов освоения пространства человеком, включенным в природный континуум, живущим в соответствии с естественными ритмами. Он позволял устанавливать баланс между телом и сознанием, действующим в определенных природно-климатических условиях. Танец рождался как отражение в движении сильнейших переживаний, внутренних чувств. Первобытный человек передавал разнообразными жестами свои впечатления, свое видение окружающего мира, вкладывая в движение настроение, душевное состояние. Танец выполнял медиативную функцию, связывая людей в единый коллектив, давая возможность ощутить эмоциональную близость, духовное единение.

Во все времена танцы были тесно связаны с жизнью и бытом людей. В национальных танцах – движениях, пластическом рисунке, их темпе и ритме, в народной музыке отразилась история, трудовая деятельность, социальные и эстетические идеалы, способы мышления. Танцы становились формой общения, зрелищем, ритуалом, удовольствием, гимнастикой. Благодаря им учились управлять телом, владеть жестами, взглядом, настроением. Танец способствовал формированию эстетического вкуса, грации, умению создавать отношения, постигать законы природы и социума.

В современном мире научных технологий и компьютеризованного знания люди отключены от природных ритмов. Социальное пространство наполнено информационными потоками, которые не несут жизнотворческой силы. Ориентированный на победу в конкурентной борьбе, выгодные материальные вложения, проекты с высокими процентами, человек постепенно утрачивает чувство реальности, не испытывает необходимости в самовыражении и, как следствие, перестает осознавать себя неповторимой и уникальной личностью. Невозможность использовать свои внутренние, заложенные природой ресурсы приводит к эмоциональному дискомфорту, психосоматическим нарушениям, утрате физического здоровья. Не имея фиксированного положения в социальном и культурном пространстве и устойчивой направленности действий, современные люди пребывают в состоянии хаотической активности.

В мире, лишенном четких жизненных ориентиров, важно уметь сохранять чувство уверенности и комфорта. Это возможно только если человек способен соотносить собственное мироощущение с развивающимися вокруг него событиями, на которые он не всегда может влиять, и корректировать свое поведение в соответствии с меняющимися обстоятельствами.

Изначальным, основополагающим знанием о нашем существовании является телесное сознание. Кинестетическое восприятие формирует существенную часть индивидуальных особен-

ностей, возникающих в результате опыта контактов с физическим миром. Все ощущения возникают как продолжение серии взаимодействий между телом и окружающей действительностью. Восприятие немислимо без движения, ощущения, чувствования и мышления, развивающегося в определенном социокультурном контексте.

Сознание можно рассматривать как процесс обозначения какого-либо существующего предмета или явления. Тело здесь видится как система взаимосвязей или форма, в пределах которой осуществляется наполнение значением. Без осознанного восприятия собственной телесности невозможно самосознание. Важнейшим условием признания себя является присвоение своего тела, его внутреннего и внешнего (социального и культурного) содержания.

Процесс обучения танцевальному искусству проходит через осознание тела, ощущения, реализацию чувств в пластике движения. Тело – это не то, что у нас есть, а то, чем мы являемся, посредством чего осуществляется наша ментальная активность, это материальное воплощение нашей души, нашего духа, это наш путь к индивидуальности. Через движение, ощущение, чувство и размышление мы самовыражаемся. Мы осязаем, смотрим и слушаем, изнутри и снаружи и настраиваемся на осознание внешнего и внутреннего. Основываясь на ощущениях, мы структурируем опыт о самих себе и о внешнем мире и действуем в соответствии с этим представлением.

Танец способствует развитию осознанного восприятия телесности. В танце становятся пластичными мышцы и связки, улучшается подвижность суставов, работают все отделы позвоночника, укрепляются мышцы, происходит естественный массаж внутренних органов. Стимулируется работа кровеносной, пищеварительной, дыхательной систем. Овладевая искусством движений, человек становится гибким, обретает устойчивость и силу, хорошую координацию движений. Смена танцевальных ритмов (чередование напряжения и расслабления) оздоравливает нервную систему. Ощущение физического здоровья в сочетании с эстетическим чувством рождают мощные положительные эмоции, что приводит к целительскому эффекту.

Овладевая танцевальной техникой, человек начинает чувствовать свое тело как прекрасно работающий тонкий механизм, позволяющий раскрыть многие возможности. Физическая те-

лесность, восчувствованная изнутри, становится инструментом взаимодействия человека с миром вещей, природы, людей. С улучшением сенсорного восприятия, то есть естественного информационного обмена с миром, снижается риск неадекватного взаимодействия, которое приводит к деструктивным последствиям как для среды, так и для человеческого организма.

Одновременно тело воспринимается и как инструмент сознания, который совершенствуется душой и духом. Тело соединяет Я и внешний мир – оно становится местом взаимопроникновения пространств, энергий, вещей, переживаний. Не случайно А. Ф. Лосев называл тело живым ликом души, а судьбу души определял как судьбу тела. Восточные мудрецы считают, что для расширения сознания не существует орудия более совершенного, чем человеческое тело. Можно уменьшить пропасть между человеком и средой, созданной человеком, ощущая творческие проявления через телесный опыт – это ведет к эмпатии (со-чувствию), непосредственно относящейся к творческому, надличностному измерению. Все, что способствует росту и полноте восприятия и самореализации, несет и терапевтический эффект, расширяя и раскрепощая сознание.

Сущность танца связана с процессуальной природой, движением. Движение – многогранный меняющийся процесс. Танец – это рисунок движений, их композиция. Музыка сопровождает движения звуками, задает их темп. Костюмы расцветчивают танец. Все элементы танцевальной практики нацелены на передачу определенного сюжета, замысла, направлены на создание коммуникативной ситуации и формирование эмоционального состояния. Движение как коммуникативный элемент танца – образ, означающий экспрессивный элемент, но это также и концентрированный отточенный опыт взаимодействия человека с миром, опыт отношений. Овладевая той или иной танцевальной техникой, человек способен освоить состояния, понять смысл языка жестов и поз. В условной, игровой форме танец раскрывает суть взаимоотношений в природе и обществе. В рисунке танца заложены определенные законы жизни, которые постигаются через эмоционально-чувственное восприятие в движении. Танец обладает очищающей, одухотворяющей силой, он несет в себе более тонкие и высокие знания, чем те, которыми мы руководствуемся в обычной жизни.

Телесность и разум современного человека, слишком зависящего от слов, застывают, теряют гибкость. В отличие от вербальной коммуникации, сужающей мир, стремящейся номинализировать процессы («любовь» и «ненависть» – существительные, означающие устойчивость состояний, а не их процессуальный характер), невербальная коммуникация позволяет сохранять неуловимые и невидимые связи, составляющие суть бытия. При этом важно, что такая «коммуникация об отношениях» является природной, естественной для живого организма. Психика, определяющая состояние и поведение человека, существует как живой, предельно пластичный и гибкий, непрерывный, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся, развивающийся в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия человека с внешним миром процесс. Вербальный язык может отрицать и классифицировать; движение же является языком связи и возможности. Танец позволяет объединить тело и сознание, индивидуальное и общественное, то есть дает возможность осознания противоположностей и их взаимодополняемости.

Танец формируется между тренировкой, алгоритмом движений и творчеством, техника и импровизация здесь одинаково необходимы. Это почти невозможный в повседневной жизни баланс между спонтанностью, экспрессивностью и рациональностью, организацией, мост между хаосом и космосом. Овладевающий искусством танца выходит из зоны стереотипов движения и начинает использовать все доступное пространство и все доступные возможности. Танцующий человек расширяет свои границы, интегрируя языки взаимодействия с миром, ощущая многогранность и многообразие отношений с окружающей средой.

Сознание характеризуется всеобщностью, множественностью уровней, состояний, форм, открытостью и самодвижением. Это саморазвивающееся неструктурированное пространство, наполняющее реальность смыслом, отношением и переживанием. Оно способно преодолевать кризисы на пути кооперации и взаимодополняемости.

Топологически грамотно воздействуя на тело, человек одновременно воздействует на мозг. Телесный импульс переводится в психический импульс. Психика человека в сложных переходных периодах от болезненных деструктивных состояний отрицания, борьбы эволюционирует до ощущений единства, консолидации прежде всего с самим собой, другими

людьми, миром. Расширение сознания, его продвижение вовнутрь и вовне есть обретение более глубоких и объемлющих уровней своего Я. В этом состоит личностный рост.

Танец – это способ узнавания себя, осознание своего потенциала, расширение своих возможностей, новые пути самовыражения и взаимодействия. Следуя древнему завету: «Познай себя», в танце мы можем практиковать и использовать свой потенциал, общаясь с другими людьми, делясь радостью, вибрациями, невинно играя друг с другом и не опасаясь проявлений эмоций и чувств, которые оказываются выше сферы межличностных отношений.

Танец – вид психотерапии, использующей движение для гармонизации социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека. Он возрождает талант тела испытывать удовольствие, лечить эмоциональные раны включением в позитивное чувство по отношению к своему телесному Я. Это форма досуга, позволяющая совершенствоваться физически и духовно, избавляться от накопившегося напряжения, достигать измененных состояний сознания и личностной трансформации. Подобная трансформация создает человека играющего и творящего мудрость – человека танцующего. Танцевальные образы способствуют творческому обогащению личности, которое приводит к более наполненной жизни.

В условиях возрастающего интереса к танцевальному искусству задача учителей танца состоит в том, чтобы поддержать огоньки созидания, расчистить внутренний источник жизни и не дать ему исчезнуть под давлением и требованиями, которые предъявляют работа, семья, общество. Человеку, поддерживающему осознанную связь со своим телом, внутренним Я, проще справляться с болезненными и враждебными ситуациями. В то же время танцевальное искусство – это способ уравнивать нации и культуры, поколения, социальные классы и все ныне существующие способы разделения людей. В мире контрастов и неразрешимых кризисов движение-образ позволяет балансировать в сфере противоречий, преодолевать поляриность, восстанавливая естественный ход жизни. Танец – это метафора жизни. Она предполагает, что мы всегда находимся в партнерских отношениях, от нас ожидают ответного движения. В жизни нет строгих, логически выводимых законов, но в ней ценится красота. Это значит, что не имея возможности отказаться от взаимодействий, мы можем выбирать для них лучшие движения.

УДК 316.334.2  
ББК 60.561.2

*Н. В. Дулина, В. В. Токарев*

**ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ**

**Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: [dulina@vstu.ru](mailto:dulina@vstu.ru), [chief@socio-research.ru](mailto:chief@socio-research.ru)

В статье рассматривается понятие «финансовая грамотность населения», анализируется уровень финансовой грамотности населения региона.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность, регион, население, экономическое поведение.

*N. V. Dulina, V. V. Tokarev*

**FINANCIAL EDUCATION OF POPULATION**

**Volgograd State Technical University**

The article discusses definition «financial education», analysis level of financial education population of region.

*Keywords:* financial education, region, population, economic behaviour.

Общепризнанным фактом является то, что рыночная экономика в стране развивается, задавая свои правила игры в социально-экономической сфере (см., напр., [1, 2, 5, 6] и др.). Однако уровень практической финансовой грамотности населения страны остается крайне низким, что так или иначе сдерживает развитие рыночных отношений. Данное обстоятельство вызывает обеспокоенность, в том числе и на государственном уровне. Не случайно в 2009 году свет увидел документ под названием «Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации» (см. раздел 3 «Идеология Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации», п. 3.1 «Миссия (основная цель)» Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации»). С электронной версией этого документа можно ознакомиться по [4]. В концепции отмечается, что «основной целью Национальной программы является развитие человеческого потенциала, повышение уровня благосостояния и финансовой безопасности граждан России, повышение долгосрочного инвестиционного спроса и укрепление стабильности финансовой системы через резкое повышение эффективности домо-

хозяйств в принятии финансово-экономических решений за счет кардинального повышения уровня финансовой грамотности населения, внедрения массовых эффективных стереотипов принятия экономических решений гражданами России». Как понимается «финансовая грамотность населения»? Ответ содержится в этом же документе: «В рамках Национальной программы под финансовой грамотностью населения будет пониматься способность граждан России:

- эффективно управлять личными финансами;
- осуществлять учет расходов и доходов домохозяйства и осуществлять краткосрочное и долгосрочное финансовое планирование;
- оптимизировать соотношение между сбережениями и потреблением;
- разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг (в том числе инструментов рынка ценных бумаг и коллективных инвестиций), иметь актуальную информацию о ситуации на финансовых рынках;
- принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг и осознавать нести ответственность за такие решения;
- компетентно планировать и осуществлять пенсионные накопления» [4].

Для реализации этой национальной программы разрабатываются планы, создаются центры консультирования и просвещения гра-

ждан в области финансовой грамотности, вводятся новые курсы в учебные планы вузовской подготовки и т. д.

Вопреки ожиданиям практика свидетельствует, что людям и по сей день не хватает элементарных практических знаний: умения пользоваться кредитом, валютой, депозитами, навыков организации домашних сбережений, да и просто управления семейным бюджетом. Одним из возможных объяснений такой ситуации может служить точно подмеченное в свое время М. Грановеттером в поведении людей – для объяснения хозяйственного действия необходимо принимать в расчет его укорененность в социальной структуре [3]. Подтверждением тезису могут служить данные мониторингового социологического исследования «Волгоградский Омнибус», проводимого на территории Волгоградской области с 2005 года.

Технические параметры последней волны этого исследования, результаты которого приводятся в данном материале, следующие. Сроки проведения полевого этапа волны – с 23 ноября по 10 декабря 2011 года. Объектом исследования являются жители Волгограда, Волжского и Камышина в возрасте 16 лет и старше. Общее число жителей Волгограда, Волжского и Камышина составляет около 1468 тыс. человек (около 56 % от населения области), в том числе около 1415 тыс. человек в возрасте 16 лет и старше. Именно эти люди и стали объектом завершеного исследования. Общий объем выборки составил 750 интервью, в том числе в Волгограде – 460 интервью, в Волжском – 190 интервью, в Камышине – 100 интервью. Максимальная статистическая погрешность выборки такого объема при уровне значимости 0,05 составляет 3,6 %. В качестве метода исследования был использован метод САТИ-интервью (Computer Assistant Telephone Interview).

Помимо традиционно включаемых в инструментарий исследования «Волгоградский Омнибус» блоков вопросов (оценка социального самочувствия населения, оценка деятельности органов власти и т. д.), в бланк интервью, начиная с апреля 2010 года, по заказу Комитета по бюджетно-финансовой политике администрации Волгоградской области включается блок вопросов, посвященных оценке информированности жителей региона о бюджетной политике и ее реализации. Кроме того, в бланк интервью включается блок вопросов, посвященных оценке финансовой активности и финансовой грамотности населения.

Итак, как же население региона оценивает свою финансовую грамотность? Ответ на этот и ряд других вопросов можно получить, если обратиться к данным, представленным в табл. 1 и 2. В таблицах приводятся данные шести волн мониторинга, связанные с самооценкой населением своей финансовой грамотности. В табл. 1 последней колонкой для сравнения приводятся данные, полученные на общенациональных выборах, но следует иметь в виду, что эти данные получены в предшествующие годы (2008, 2010 гг.), и приводимые данные могут использоваться только как справочные.

Данные, представленные в таблицах, демонстрируют устойчивую воспроизводимость результата – явное свидетельство того, что корректно спроектирован инструментарий исследования, соответствующий его задачам.

За период между волнами исследования, как и следовало ожидать, ситуация с финансовой грамотностью населения заметно не изменилась (все изменения в долях лежат в пределах статистической погрешности выборки исследования). По-прежнему около четверти опрошенных (24 %) считают, что у них нет необходимых знаний и навыков, чтобы можно было считать себя финансово грамотным человеком. Еще 19 % респондентов оценили свои знания как неудовлетворительные. Затруднились оценить свои знания в области своей финансовой грамотности только 3 % респондентов, остальные вполне удовлетворены своими знаниями (32 %), а почти четверть опрошенных (22 %) считают свои знания хорошими (19 %) и отличными (3 %).

Данные, приведенные в таблицах, дают представление о самооценке респондентами своей финансовой грамотности, и, по мнению авторов, практически не нуждаются в каких-либо комментариях. Заметим лишь, что соотношение тех, кто удовлетворен своими знаниями и пытается вести учет своих расходов и доходов, и тех, кто оценивает свои знания и навыки в области финансов как неудовлетворительные и не ведет учета своих расходов и доходов, остается от волны к волне практически одинаковым. Следует предположить, что изменения в финансовом поведении (как декларируемом, так и фактическом) может проявляться на более значительных периодах наблюдений, поскольку объяснения хозяйственного действия нуждаются в необходимости принимать в расчет укорененность этого действия в социальной структуре.

Таблица 1

## Распределение ответов респондентов на вопросы, связанные с самооценкой финансовой грамотности

Формулировки вопросов, варианты ответов	Волна 1104 (апрель-май 2011 г.)	Волна 1106 (июнь 2011 г.)	Волна 1107 (июль-август 2011 г.)	Волна 1109 (сентябрь 2011 г.)	Волна 1110 (октябрь 2011 г.)	Волна 1112 (ноябрь-декабрь 2011 г.)	Общий итог	НАФИ, февраль 2010 года
<b>Считаете ли вы себя финансово грамотным человеком? Есть ли у вас необходимые знания и навыки в этой области или таких знаний и навыков нет?*</b>								
Знаний и навыков нет	26 %	31 %	30 %	26 %	27 %	24 %	27 %	7 %
Неудовлетворительные знания и навыки	16 %	11 %	13 %	12 %	15 %	19 %	15 %	24 %
Удовлетворительные знания и навыки	37 %	33 %	36 %	36 %	33 %	32 %	35 %	44 %
Хорошие знания и навыки	16 %	19 %	15 %	21 %	19 %	19 %	18 %	22 %
Отличные знания и навыки	2 %	3 %	4 %	3 %	2 %	3 %	3 %	3 %
Затрудняюсь ответить	3 %	3 %	2 %	2 %	3 %	2 %	3 %	0 %
Общий итог	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Средняя оценка по пятибалльной шкале	<b>1,89</b>	<b>1,88</b>	<b>1,86</b>	<b>2,01</b>	<b>1,91</b>	<b>1,95</b>	<b>1,92</b>	<b>2,38</b>
<b>Принято ли в Вашей семье вести учет доходов и расходов?</b>								
Да, мы ведем учет всех средств, фиксируя все поступления и все расходы	32 %	43 %	41 %	39 %	35 %	30 %	37 %	11 %
Да, мы ведем учет всех средств, но не все поступления или расходы фиксируются	21 %	16 %	15 %	15 %	18 %	19 %	17 %	16 %
Нет, учета средств семьи не ведется, но в целом известно, сколько денег было получено и сколько было потрачено за месяц	40 %	35 %	34 %	42 %	39 %	42 %	39 %	56 %
Нет, учета средств семьи не ведется, и даже приблизительно неизвестно, сколько денег получили и сколько потратили за месяц	5 %	5 %	9 %	3 %	7 %	6 %	6 %	13 %
Затрудняюсь ответить	1 %	1 %	1 %	1 %	2 %	3 %	2 %	4 %
Общий итог	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Средняя оценка по пятибалльной шкале	<b>3,00</b>	<b>3,27</b>	<b>3,12</b>	<b>3,17</b>	<b>3,00</b>	<b>2,90</b>	<b>3,08</b>	<b>2,08</b>
<b>Как вы, ваша семья обычно распоряжаетесь своими доходами в повседневной жизни?***</b>								
Трачу все деньги на текущие нужды, ничего не откладываю	31 %	31 %	33 %	32 %	33 %	34 %	32 %	65 %
Трачу деньги на текущие нужды, а то, что остается, откладываю	47 %	43 %	43 %	44 %	41 %	41 %	43 %	24 %
Сначала что-то откладываю (на крупные покупки, другие расходы), а остальное трачу на текущие нужды	21 %	23 %	21 %	21 %	25 %	22 %	22 %	8 %
Затрудняюсь ответить, отказ	1 %	3 %	3 %	3 %	1 %	3 %	2 %	3 %
Общий итог	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Средняя оценка по пятибалльной шкале	<b>2,24</b>	<b>2,29</b>	<b>2,17</b>	<b>2,22</b>	<b>2,27</b>	<b>2,19</b>	<b>2,23</b>	<b>1,05</b>

Примечание. \*Здесь и далее в табл., где не указано особо, представлены данные: Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ), февраль 2010 г. Источник данных: <http://nacfin.ru/novosti-i-analitika/press/press/single/10365.html>.

\*\*\*Фонд «Общественное мнение», октябрь 2008 года. Источник данных: [http://bd.fom.ru/report/cat/business/ec\\_fin/d084224](http://bd.fom.ru/report/cat/business/ec_fin/d084224).

При соотношении 54 %, в той или иной степени удовлетворенных своими знаниями, против 43 %, оценивающих свои знания и навыки как неудовлетворительные, 49 % респондентов

ведут или пытаются вести учет своих расходов и доходов, а 48 % такого учета не ведут. Треть населения (34 %) тратит все деньги на текущие нужды и не имеет возможности что-то отложить.

Таблица 2

## Распределение ответов респондентов на вопрос о наличии долгосрочных финансовых планов

На какой срок обычно осуществляется финансовое планирование в вашей семье?	Волна 1104 (апрель-май 2011г.)	Волна 1106 (июнь 2011г.)	Волна 1107 (июль-август 2011г.)	Волна 1109 (сентябрь 2011г.)	Волна 1110 (октябрь 2011г.)	Волна 1112 (декабрь 2011г.)	Общий итог	Накопленный процент
Финансового планирования нет, живем от зарплаты до зарплаты	53 %	56 %	52 %	52 %	56 %	59 %	55 %	<b>54 %</b>
Есть планы на срок до полугода	25 %	25 %	23 %	29 %	23 %	23 %	25 %	<b>79 %</b>
Есть планы на срок от полугода до года	16 %	12 %	15 %	9 %	14 %	12 %	13 %	<b>92 %</b>
Есть планы на срок от года до трех лет	2 %	3 %	3 %	3 %	3 %	2 %	3 %	<b>95 %</b>
Есть планы на срок от трех до пяти лет	2 %	1 %	1 %	1 %	1 %	2 %	1 %	<b>97 %</b>
Есть планы на срок от пяти до 10 лет	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	<b>97 %</b>
Есть планы на срок более 10 лет	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	<b>97 %</b>
Затрудняюсь ответить, отказ	2 %	2 %	4 %	4 %	2 %	2 %	3 %	<b>100 %</b>
Общий итог	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	
Средняя оценка по пятибалльной шкале	<b>1,21</b>	<b>1,08</b>	<b>1,23</b>	<b>1,14</b>	<b>1,13</b>	<b>1,05</b>	<b>1,14</b>	
Оценка показателя декларируемой финансовой грамотности								
Средняя оценка декларируемой финансовой грамотности по пятибалльной шкале	<b>2,09</b>	<b>2,13</b>	<b>2,10</b>	<b>2,13</b>	<b>2,08</b>	<b>2,02</b>	<b>2,09</b>	

У основной части населения (41 %) что-то остается и есть возможность отложить. Почти четвертая часть всех опрошенных (22 %), исходя из своих средств, имеет возможность планировать крупные покупки.

Ответы респондентов на вопрос: «На какой срок обычно осуществляется финансовое планирование в вашей семье?» только подтверждают уже сформулированные выводы о низкой финансовой грамотности и низком материальном уровне населения региона.

Более половины опрошенных (59 %) признались, что никакого финансового планирования у них нет, и живут они от зарплаты до зарплаты. В долгосрочной перспективе жители области себя не видят вообще. Максимальный горизонт финансового планирования в семье – это срок до трех лет. 37 % опрошенных ответили, что у них есть определенные планы именно на этот срок, причем максимальное число респондентов строят свои планы на период до полугода (23 %), до года – 12 % респондентов, и только 2 % опрошенных строят какие-то финансовые планы на срок до трех лет. Горизонт финансового планирования сроком до пяти лет также видят только 2 % жителей региона.

Средняя оценка декларируемой финансовой грамотности населения по пятибалльной шкале по состоянию на декабрь 2011 года составила 2,02 балла. При этом самое высокое значение из всех оценок имеет средняя оценка учета /

неучета доходов и расходов семьи – 2,9 балла, самое низкое – средняя оценка респондентами финансового планирования в своей семье – 1,05 балла (см. табл. 2).

Результаты исследования вполне ожидаемы и в полной мере отражают те процессы, которые развиваются в социально-экономическом пространстве региона, подтверждая лишней раз высказанную К. Поланьи идею, о том, что «человеческое хозяйство укоренено в институтах, экономических и неэкономических, вплетено в них» [7, с. 68].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абалкин, Л. Размышления о долгосрочной стратегии, науке и демократии / Л. Абалкин // Вопросы экономики. – 2006. – № 12. – С. 4–19.
2. Гайдар, Е. Головокружение от успехов / Е. Гайдар // Экономическая политика. – 2008. – № 3. – С. 5–19.
3. Грановеттер, М. Экономическое действие и социальная структура: проблема укорененности / М. Грановеттер // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 3. – С. 44–58.
4. «Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – [2009]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/View?docid=0ATLJCwY1qsbJZGQ4az-VyNXhfMTUwY3pnOGg3ajc&pageview=1&hgd=1&embedded=1&hl=ru>.
5. Лексин, В. Россия до, во время и после глобального кризиса / В. Лексин // Российский экономический журнал. – 2009. – № 7–8. – С. 3–34.
6. Погосов, И. Потенциал накопления и проблема модернизации / И. Погосов // Экономист. – 2011. – № 3. – С. 3–15.
7. Поланьи, К. Экономика как институционально оформленный процесс / К. Поланьи // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 2. – С. 62–73.



УДК 316.334.2

*Л. А. Лебединцева, Р. Х. Салахутдинова***ТРАНСФОРМАЦИЯ ФУНКЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ЭКОНОМИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ****Санкт-Петербургский государственный университет**

E-mail: L734671@bk.ru

В статье поднимается вопрос о месте и роли образования как интеллектуальной деятельности в современном обществе. Утверждается, что важнейшей задачей должно стать обеспечение широкого доступа в получении образовательных и научных знаний. Проанализирована текущая ситуация в сфере высшего образования, выделяются основные направления трансформации российской системы образования.

*Ключевые слова:* интеллектуальный труд, общественное благо, система образования, трансформационные процессы.

*L. A. Lebedintceva, R. H. Salahutdinova***TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION FUNCTION:  
ECONOMIC-SOCIOLOGICAL PROBLEMATIZATION****Saint-Petersburg State University**

The article is raise a question about place and role of education as an intellectual activity in modern society. The accessibility receipt of educational and scientific information as the major task in modern knowledge society was affirmed. The special attention is devoted to an explanation of the key features of knowledge as public welfare. The current situation in sphere of high education in Russia was analyzed and main trend of transformation process of Russian educational system was created.

*Keywords:* intellectual labor, public welfare, educational system, transformation process.

В рамках экономико-социологического рассмотрения проблем трансформации высшего образования прежде всего необходимо представить его в качестве одной из сфер интеллектуального труда. Интеллектуальный труд в нашем понимании – это качественно новый вид трудовой деятельности, имеющий в своей генетической основе умственный труд (духовное производство), однако по своему характеру и содержанию преодолевающий традиционное противопоставление физического и умственного труда (материального и духовного производства), являющийся информационно емким и производительным.

В самом общем представлении интеллектуальный труд – это труд, порождающий знания, требующий перекомбинирования старых элементов в новые конфигурации в зависимости от того, что необходимо сейчас – по праву такие действия можно назвать инновационными, творческими. В определенном, более узком понимании интеллектуальный труд представляет собой совокупность творческих видов умственной деятельности.

Наиболее широко интеллектуальный труд используется в таких отраслях, как наука и научное обслуживание, образование, управление, здравоохранение, культура и искусство, а также высокотехнологичные отрасли промышленно-

сти. Содержание понятия «интеллектуальный труд» полностью раскрывается при включении в него труда ученых, инженеров, научно-педагогических работников, различного рода высококвалифицированных специалистов в области управления и бизнеса.

В самом общем виде интеллектуальный труд можно определить как деятельность по созданию определенного нового знания, информации, изобретения, открытия, которые используются во всех сферах жизни человека и двигают общество вперед. Интеллектуальный труд в любом обществе направлен на благо всего общества и его результаты адресованы всем людям. В процессе своей деятельности работник опирается на результаты, достигнутые предшественниками и современниками, в результате происходит обновление как технологического процесса, так и изменение, и развитие самого человека. Именно этот аспект является основным, если не ведущим тезисом при раскрытии главных характерных черт общества знания. Поэтому при социологическом рассмотрении проблематики интеллектуального труда необходимо учитывать его социальную природу.

В этом смысле важно понимать, что в основе развития нашей экономики, как и общества в целом, в качестве единственно серьезного базо-

вого инструмента, способного развивать интеллектуальный и научно-технологический потенциал страны, лежит образование и образовательная деятельность. Эта сфера деятельности является наиболее важной, в которой интеллектуальный труд реализуется и проявляет себя. Так, важнейшими задачами в современных обществах знания объявляются получение и распространение прежде всего образовательных, а затем уже научных и культурных сведений, а также качество обучения и образования. Именно благодаря образованию как процессу и образованности как результату мы имеем доступ к информации, приобретению знаний и умений, в том смысле, что мы владеем необходимым для этого инструментарием. Поэтому с уверенностью можно сказать, что никогда еще образовательные услуги не имели такого значения, какое они приобрели в современное время. Тенденции мирового развития демонстрируют непосредственное влияние научно-технического прогресса на экономический рост и повышение благосостояния населения. Ключевыми факторами улучшения качества продукции и услуг, экономии трудовых и материальных затрат, роста производительности труда, совершенствования организации производства и повышения его эффективности выступают результаты научных исследований и развитие современных информационно-коммуникационных технологий. Все это в конечном счете определяет конкурентоспособность предприятий и выпускаемой ими продукции на внутреннем и мировом рынках. Однако условия, в которых оказалась отечественная образовательная, научная и исследовательская деятельности за последние двадцать лет, только ухудшились и находятся в данный момент на минимально допустимых значениях.

Равноценного по выполняемым функциям альтернативного социального института институту образования в обществе не имеется. Однако складывающееся содержание образования в современной России, идеология реформы, модернизации на всех уровнях определяются не внутренними потребностями страны или потенциальными возможностями и свойствами института образования, а прежде всего ориентацией на внешние требования.

К сожалению, практика показывает, что по мере продолжения модернизации образования, мы все дальше отдаляемся от желаемого идеала: связи образования и экономики, повышения благосостояния населения, реализации функ-

ций образования в интересах развития страны. В частности, Г. Е. Зборовский отмечает, что в модернизации российского образования нужно различать то, что приходит извне (прежде всего это требования Болонского процесса), и то, что идет от внутренних потребностей страны. Между внутренними и внешними требованиями существует большой зазор и не всегда прослеживается связь, что вытекает из национальных особенностей образования в России. Это положение обязательно следует учитывать, но, к сожалению, далеко не всегда делается, о чем свидетельствует часто бездумное, автоматическое копирование и заимствование тех же Болонских соглашений. Кроме того, модернизация у нас означает модернизацию управления, финансирования, но не содержания образования и образовательной деятельности [1].

Реформа отечественного образования осуществляется в условиях двух значимых и параллельно протекающих процессов: глобализации образования и формирования единого образовательного пространства. Идеология Болонского процесса ориентирована на решение своих собственных задач: «... превращение Европы в динамичный и процветающий континент с самой сильной в мире социальной политикой и развитыми человеческими ресурсами, а с другой – сделать европейское высшее образование наиболее конкурентоспособным в соревновании за умы, деньги и престиж [2].

Философия глобального образования заключается в идее непрерывного образования с всеобщим или почти всеобщим участием, в наличии все более ориентированных на рынок материально независимых учебных заведений, что в конечном итоге делает образование отраслью сферы услуг, элементом рынка. Содержанием глобализации образования является дистанционное обучение, способное вовлечь в виртуальное образовательное пространство огромные территории, движение капитала. Стремление России вступить в ВТО обуславливает необходимость включения в Болонский процесс, поскольку система образования вступающей страны по правилам должна соответствовать стандартам ЕС. С этой точки зрения, привлечение иностранных инвестиций в отечественную экономику основывается на понимании западными инвесторами цены диплома российского университета [3].

Несомненно, в процессах глобализации образования есть и положительные аспекты. От-

крытость образовательных границ, возможность обучаться в зарубежных университетах для студентов, а для преподавателей – поработать и заработать, в перспективе закрепиться и остаться за рубежом. По существу, эти два процесса есть не что иное, как новая волна оттока интеллектуального потенциала из России в скрытой форме. Причем постоянно действующего оттока из числа подрастающего поколения, юных умов страны, через всевозможные программы, гранты, конкурсы, олимпиады и т. п., что позволяет обеспечивать непрерывный процесс обессточивания интеллектуального потенциала страны.

Политика модернизации образования в той форме, в которой она продолжает осуществляться, привела к трансформации, а в некоторых случаях и к исчезновению определенных институциональных функций образования, в частности, функции социализации, подготовки высокопрофессиональных специалистов, воспроизводства социальных групп и слоев как носителей духовных ценностей, образованности, просвещенности, формирования стратификационного общества, восходящей социальной мобильности и т. д. Сегодня представляется возможным выделить основные направления трансформации российской системы образования.

Во-первых, институциональная трансформация образования, проявившаяся в изменении статуса образования. Прежде всего это переориентация института образования в сферу образовательных услуг (предпринимательство). Замена качественной оценки образования количественными показателями (рейтинг, тесты и др.) привела к разрушению методов обучения в вузе. Мотивация получения оценки за знания, предполагающая систематическую самоподготовку, творчество, поиск, обучение методам науки в процессе совместной деятельности студента с преподавателем, вытеснилась мотивацией накопления баллов для получения зачета или оценки за предмет. Происходит изменение подходов в оценке роли и места образования в структуре современного российского общества. Потеря принципиальных институциональных функций привела к тому, что система образования перестала способствовать выполнению функции сохранения и воспроизводства позитивных системных качеств общества, войдя в противоречие с реально существующими нуждами и потребностями страны. Изменяются также принципы и механизмы регулирования

системы отношений в образовательном процессе в результате идеологии либерализации учебного процесса. Отсутствие нормативных документов, предписывающих права и обязанности в субъект-объектных отношениях в условиях коммерциализации образования практически свели статус преподавателя к статусу работника, обслуживающего студентов; к исчезновению контроля как регулятивного механизма за выполнением студентами предписываемых им, в соответствии со статусными обязанностями, требований.

Во-вторых, структурные изменения в образовании, проявившиеся в выхолащивании сущности и роли высшего образования (подмены ценности знания ценностью массового образования). Этому процессу способствовали параллельно протекающие процессы развала народного хозяйства и экономики и реформа среднего профессионального, средне-технического образования (Копенгагенская Декларация). В этих условиях открытие множества негосударственных высших школ было единственным способом поддержать более-менее сносный уровень жизни преподавателей вузов, а также в ситуации роста безработицы сдерживать динамику увеличения безработицы в среде молодежи (скрытой безработицы). Впоследствии такая политика привела к диспропорции в подготовке кадров и к дефициту рабочих специальностей, а также к утрате школы подготовки рабочих кадров (наставничество).

В условиях отмены механизма обеспечения региональных вузов выпускниками ведущих университетов страны, их подготовку стали осуществлять региональные вузы. Особенно проблематичным их подготовка оказалась по тем специальностям, направлениям, которые обеспечивались выпускниками университетов Москвы, Санкт-Петербурга и других, владеющих кадровым потенциалом, научной школой для подготовки специалистов – преподавателей вузов. В этих условиях вузовский кадровый состав обновлялся и пополнялся за счет выпускников местных педагогических вузов.

Качественно изменился студенческий контингент в условиях коммерциализации образования как фактор кардинального изменения механизма воспроизводства качества социальных групп (структуры общества). Эти изменения касаются прежде всего системы ценностей (и, соответственно, мотивации) тех, кто претендует на получение высшего образования и более

высокого социального статуса в плане жизнеобеспечения.

В-третьих, процессы модернизации традиционных функций образования. Одной из основополагающих функций образования является формирование человеческого ресурса (социализация личности, сохранение и укрепление физического здоровья, интеллектуальное и нравственное развитие в процессе образования). Осуществление реформы не только высшей школы, но и всей системы образования в целом сопровождается выхолащиванием главного предназначения образовательного компонента социального развития – формирования культуры. В западной литературе существует мнение, что глобализация образования чревата в будущем опасностью того, что студенты могут подвергнуться воздействию культурных норм, которые будут отличаться от желательных для национального правительства (суверенного государства). Глобализация высшего образования, таким образом, расценивается как инструмент культурного империализма. Для любого абитуриента, студента высшая школа была прежде всего средой формирования особой системы ценностей, которую абитуриент готов был принять, формируя в себе необходимые качества, если таковыми не обладал. Действительно, выпускника вуза (как, впрочем, и студента) всегда отличали особые качества: высокая гражданская позиция, социальная активность, наличие высоких ценностей, идеалов, патриотизма. Проявление этих качеств было лишь следствием выполнения той функции, которая определялась самой задачей высшей школы: формирование всесторонне развитой личности, подготовка высококвалифицированных специалистов.

Потеряв ценностно-культурные функции, образование постепенно перестало быть способом и механизмом социализации личности, посредством передачи социального опыта от поколения к поколению. А это значит, образование перестало быть каналом формирования и воспроизводства особого социального слоя – интеллигенции, элиты как носителей высоких духовных ценностей, культуры, просвещения.

Состояние постперестроечного рынка труда позволяет говорить о нерентабельности образования в целом как для государства, так и для обучающегося: отсутствие работы по специальности, низкая оплата труда, следовательно, неспособность покрыть расходы на первичное

образование и отсутствие финансовых возможностей для получения дополнительного образования.

Наиболее ошутимо последствия модернизации образования проявляются в регионах, где отраслевые вузы и развитие различных отраслей народного хозяйства были не только тесно взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Взаимозависимость служила мощнейшим стимулом подготовки практиков-специалистов, способствуя формированию своих собственных научных кадров, исследователей, научных школ. Такая практика являлась механизмом сохранения и укрепления кадров (прежде всего молодежи) на местах. Сегодня в поисках работы, стабильности, социальной защищенности и гарантии на лучшее будущее продолжается отток лучшей ее части с мест проживания по схеме: из столиц – в зарубеж; из регионов – в столицы, крупные города; из сельской местности – в областные центры, близлежащие города. Таким образом, происходит своего рода селекция, которая в недалеком будущем определит как качественный состав российского взрослого населения, так и кадровый потенциал регионов.

Если в целом охарактеризовать современное состояние института образования, то следует отметить, что процесс модернизации высшего образования сопровождается дисфункцией образования как социального института, которая сопровождается вытеснением социальных функций образования экономическими; сохраняющейся динамикой роста безработицы, проявляющейся в невостребованности молодых специалистов на рынке труда и др.; потерей традиционной для высшей школы среды формирования личности; деформацией механизма воспроизводства кадров в подготовке преподавателей высшей школы; научных кадров вместе с потерей научных школ.

Свою лепту в перечисленные процессы вносит и частный сектор экономики, активно стремящийся к реализации своих частных интересов на рынке, в частности, к всевозможному ограничению доступа к информации и знаниям любого рода, свойства или уровня. Однако, несмотря на определенные проблемы в системе образования и неспособность высшей школы выполнять в полной мере общественно значимые задачи, в самом обществе формируются активные, добровольные движения в защиту открытости знаний, а также на решение актуальных проблем и обеспечение

нужд общества в информации. Эта добровольная деятельность привела к появлению открытой информационной среды, в которой были установлены общие правила и стандарты для всех проектов, рассматриваемых учеными, и созданы мощные общественные информационные домены, открытые для свободного доступа. В этой среде стало возможным выполнение глобальных научных и образовательных проектов, в которых одновременно участвуют тысячи исследователей из различных стран мира.

Актуализация вопроса роли и значения образования в сложившихся условиях российской действительности объясняется тем, что образование – единственный социальный институт воспроизводства позитивных системных качеств социума в целом, основа социально-экономического прогресса в современном мире. Образовательная деятельность в качестве конкретного примера интеллектуальной деятельности отличается в общем от всех других тем, что она не приносит непосредственной экономической выгоды. Юрист может выступать с защитой или выносить приговор, врач может лечить, священник может обвенчать или принести духовное утешение, инженер может спроектировать мост – за все это люди готовы платить немедленно. Они являются свободными профессиями в том смысле, что могут предложить то, что может быть реализовано на рынке. Те или иные продукты науки вне определенного непосредственного применения не подлежат продаже, хотя в совокупности и в относительно короткий срок, воплотившись в технику и промышленность, они могут принести больше нового богатства, чем все другие свободные профессии вместе взятые. В условиях социальной дифференциации общества вместо обеспечения процесса индивидуального движения каждого человека за счет развития его способностей образование выступает важным элементом воспроизводства общества. Становится все более очевидным, что наша способность приспосабливаться к быстрым из-

менениям будет становиться основной мерой успеха как на микро-, так и на макроуровнях. В этом смысле полученные и усвоенные знания становятся главным фактором развития и процветания. Основываясь на том, что они являются общественным благом, можно утверждать, что знания и образование в целом должны быть широко доступны, так как «чем больше число тех, кто может ими воспользоваться, тем больше позитивных результатов и отдачи для общества» [4].

В целом, функции образования в обществе выступают как наиболее устойчивые направления воздействия формального образования на основные сферы общественного развития, имеют объективный и системный характер. Эти функции реализуются через сложную, многоуровневую и разветвленную сеть формальных организаций, имеющих давние, устойчивые социально-исторические связи как друг с другом, так и с внешними институтами (семьей, наукой, культурой, производством). Они находятся под социальным, государственным контролем в той мере, в которой общество или господствующие группы вырабатывают и одобряют более или менее целостную концепцию сети образовательных организаций, обеспечивают ресурсы для ее развития.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зборовский, Г. Е.* Уроки неудавшейся модернизации образования / Г. Е. Зборовский // Социальная стратегия российской системы образования: материалы Междунар. научн. конф. «Третьи Санкт-Петербургские социологические чтения», г. Санкт-Петербург, 14–15 апреля 2011 г. – СПб., 2011. – С. 39-44.
2. *Байденко, В. И.* Болонские процессы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 15.
3. *Пруель, Н. А.* Институциональные проблемы интеграции отечественных вузов в европейское образовательное пространство / Н. А. Пруель // Социальные проблемы. – 2008. – № 1. – С. 16.
4. Наука в информационном обществе // Институт статистики ЮНЕСКО. – СПб.: Издательство Российской национальной библиотеки, 2004. – С. 28–30.

УДК 316.42  
ББК 60.5

*Е. В. Каргаполова*

**КАТЕГОРИЯ «ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»  
В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

**Астраханский инженерно-строительный институт**

E-mail: k474671@mail.ru.

В статье концептуализируется категория «потенциал социального развития», производится сопоставительный анализ данной категории с категорией «развитие человеческого потенциала».

*Ключевые слова:* потенциал социального развития, ресурсы, возможности, ретроспективный потенциал, исходный потенциал, перспективный потенциал, человеческий потенциал.

*E. V. Kargapolova*

**THE CATEGORY OF «THE POTENTIAL OF SOCIAL DEVELOPMENT»  
IN THE MODERN HUMAN SCIENCES**

**Astrakhan Civil Engineering Institute**

In this article conceptualized the category of «potential social development» is a comparative analysis of the category with the category of «human development».

*Keywords:* potential social development, resources, opportunities, potential retrospective, initial potential, prospective potential, human potential.

В современном мире насущной потребностью становится поиск духовно-нравственных оснований развития личности, социальных групп, человечества в целом. Подобный поиск на уровне отдельного индивида связан с осмыслением его существования, придающего целостность личностному бытию, на уровне государства – с компонентой национальной безопасности – разработкой национальной идеи, придающей духовно-информационную целостность государству в пределах его границ. Развитие как интегральный процесс движения через противоречия, с философской точки зрения, объединяет в себе прошлое (ресурсная составляющая), настоящее (осознание себя личностью и обществом «здесь и сейчас») и будущее (возможности, стратегическое целеполагание). При разработке концепции социального развития необходима актуализация категории потенциала такого развития. Необходимо отметить, что если в обществе отсутствует фундаментальная теория социального развития, то и категория потенциала такого развития будет слабо разработанной и проясненной. Потребительские модели социодинамики лишены концепций потенциала, так как в рамках таких моделей предполагается, что общественная система-реципиент лишена внутренних потенциалов развития и существует за счет потребления ресурсов общественной системы-донора. Логично, что при подобном подходе в общественной системе-реципиенте невостребованным являет-

ся изучение потенциала социального развития общественной системы-донора, но актуализируется, становится витальной потребностью общественной системы-донора (хотя бы для того, чтобы перестать быть только донором). Не актуализирована категория потенциала и в тех концепциях социодинамики, в которых социальная эволюция детерминируется экзогенными, глобальными факторами, а не внутренними тенденциями развития. При недооценке роли внутренних факторов вне внимания остаются присущие конкретному обществу потенциальные возможности развития. Не разрабатывается категория потенциала социального развития и в теоретических схемах, акцентирующих в социодинамике игру рисков и неопределенностей. По мнению автора, категория потенциала социального развития диалектически связана с идеями планирования и управления социальным развитием.

Следует обратиться к базовой дефиниции категории «потенциал социального развития» – термину «потенциал». В широком смысле потенциал (от лат. *potentia* – сила, мощь) означает совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области. Это понятие встречается уже у философов Древней Греции. Аристотель, например, рассматривал определенную силу, которая может стать актуальной, действительной, превратиться в реальность через определенную активность, действие, деятельность, то есть «сущее актуально всегда возни-

кает из сущего потенциально под действием сущего актуально» [1]. В советской литературе термин «потенциал» был связан с понятием развитого социализма и был введен в оборот на очередном съезде, посвященном празднованию 50-летия Октябрьской революции в 1967 г. На этом съезде было сказано, что в стране накоплен огромный экономический потенциал, который необходимо использовать для дальнейшего развития социализма. Термин «потенциал» в данном контексте был использован в рамках экономической науки, предполагавшей переход от экстенсивного к интенсивному развитию страны. Далее термин «потенциал» вышел за рамки узко экономической интерпретации, стали применяться такие дефиниции, как производственный потенциал, трудовой потенциал, научно-технический потенциал, социально-экономический потенциал и т. д.

Как отмечает Э. Ф. Бурганова, «понятие потенциала обозначает нереализованные, но внутренне присущие явлению или процессу возможности функционирования и развития, проистекающие из его свойств, основных характеристик. В общем смысле потенциал – это запас, незадействованные ресурсы, способности, таланты, энергия» [2]. По мнению В. Ж. Келле, «потенциал, если он не реализуется или не поддерживается в состоянии готовности (военный потенциал), не имеет смысла, а его реализация не происходит автоматически» [5].

Понятие «потенциал социального развития» многомерно. С точки зрения деятельностного подхода, можно отметить, что сама по себе «потенция» без действия не реализуется, не может из возможности перейти в действительность. Суть этого подхода состоит в том, что именно деятельность обуславливает такие формы активности человека, содержанием которых является целесообразное преобразование окружающего мира, ибо практика детерминирует человеческое сознание. Следовательно, для того, чтобы потенциал реализовался, необходима деятельность. Так, потенциал личности составляет формирующаяся у человека внутренняя структура, в которой интегрируются его общие способности как индивида и специальные способности как субъекта деятельности. Потенциал социального развития, с точки зрения данного подхода, определяется как мера способности и готовности субъекта осуществлять деятельность по достижению целей и уровней социального разви-

тия. При этом под способностью понимается наличие и сбалансированность структуры компонентов потенциала, а под готовностью – достаточность уровня развития потенциала для развития социума.

Для осуществления деятельности, направленной на развитие общества, необходимы определенная база и ресурсы. Поэтому понятие «потенциал социального развития» может быть рассмотрено в качестве средств, запасов, энергии, источников, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения целей, осуществления планов, решения задач социального развития. Как подчеркивает В. Я. Ельмеев, «деятельность без предпосылок, без соответствующих условий (ресурсов) не может выполнять функцию созидания общества, источника его развития... Необходимо подчеркнуть, что именно условия (ресурсы) выступают детерминантой направленности деятельности, их следует ставить впереди, а не позади этой направленности» [4, с. 234]. Под ресурсами будет пониматься триединство силы (материальная составляющая), средств (энергетическая составляющая) и времени (духовно-информационная составляющая).

Ресурсная трактовка потенциала является наиболее распространенной. По мнению автора, использование такого подхода при исследовании потенциала не является полным, поскольку в различных условиях ресурсы могут быть использованы по-разному, и в конечном итоге они не выступают гарантией одинаковых социально-значимых результатов, а значит, и не служат сопоставимой характеристикой социального развития. Вместе с тем использование ресурсного подхода имеет свои положительные стороны, поскольку, с одной стороны, он позволяет дать оценку текущей ситуации развития социальных процессов (выделить сильные и слабые стороны), с другой стороны, при взаимоувязке основных ресурсных составляющих потенциала социального развития с их пограничными характеристиками и целевыми ориентирами могут быть выявлены возможности реализации социальных процессов в перспективе.

В трактовке потенциала социального развития как ресурса предполагается, что общество обладает скрытыми возможностями, которые могут быть актуализированы под влиянием внешнего воздействия. При понимании челове-

ка в качестве цели социального развития необходимо отметить, что скрытым ресурсом развития должны быть те возможности личности, которые реализуются ею в результате деятельности, направленной на достижение определенного уровня и поставленных целей развития общества. Хотелось бы подчеркнуть, что скрытые возможности социального развития возможно выявить на основе глубокого и всестороннего изучения менталитета населения.

Понимание потенциала социального развития в контексте реализации возможностей расширяет методологическое основание анализа. Это позволяет рассматривать потенциал социального развития не только в аспекте социального управления, но также в соответствии с принципом синергии, когда потенциал социального развития представляется как сложная открытая система, в которой действуют процессы самоорганизации. Продуктивность данного подхода обнаруживается, когда возникает необходимость принять во внимание характер социальных процессов, определяющих формирование и развитие потенциала социального развития.

Структурно потенциал социального развития может быть рассмотрен как с точки зрения ресурсной компоненты, характеризующей возможности отдельных ресурсов, так и с точки зрения результативной компоненты, отражающей результат реализации использования ресурсных возможностей, то есть характеризующей достигнутый уровень потенциала социального развития. Соответственно, для определения способности общества к осуществлению социального развития необходима оценка фактического состояния потенциала социального развития на основе совокупности показателей, отражающих его ресурсную и результативную компоненты.

Категория «потенциал социального развития» может быть также представлена в виде трех уровней связей и отношений (глубины потенциала): отражающий прошлое – «ретроспективный потенциал». Данный вид потенциала близок к ресурсу и представляет из себя совокупность свойств возможностей, способностей, накапливаемых общественной системой в процессе ее становления и обеспечивающих ее развитие; представляющий настоящее – «исходный потенциал». Он близок к резерву, позволяет задействовать не использованный запас прочности, актуализировать и практически при-

менить наличные способности; ориентирующий на будущее – «перспективный потенциал». Это вид потенциала выступает как основа для будущего развития, так как в процессе деятельности не только используются силы и способности, но и рождаются новые» [3].

В отличие от категории потенциала социального развития в современном общественном сознании наиболее употребляемым является термин «развитие человеческого потенциала». Следует проанализировать основной смысл, понятийный объем, интерпретации и границы применимости этого категориального понятия на предмет его сопоставимости с потенциалом социального развития. Тема человеческого потенциала (ЧП) связана с теориями социального развития, так как нашла отражение в концепции «человеческого развития», в том числе в теории индийского ученого, лауреата Нобелевской премии по экономике (1998) Амартии Сена. По мнению А. Сена, процесс развития – это возрастание не только материального или экономического благосостояния, а расширение возможностей человека, что означает большую свободу выбора из большого числа вариантов той цели и того образа жизни, которые он считает предпочтительными. Доход, согласно концепции человеческого развития, – это значительный, но только один из выборов, которым бы хотел обладать человек в многообразии человеческой жизни. А. Сен считает, что экономическое развитие необходимо понимать прежде всего как человеческое развитие на основе не только повышения дохода на душу населения, но и достаточного уровня государственных инвестиций в социальную сферу (а не в вооружение), а также справедливого распределения ресурсов в экономике [6, 7]. В концепции человеческого развития, разрабатываемой в продолжение теоретических разработок А. Сена в ежегодных докладах международной организации «Программа развития ООН» (ПРООН) «Отчет о развитии человечества», акцентируется в первую очередь необходимость поиска баланса между экономической эффективностью и социальной справедливостью. Для сопоставления уровня развития разных стран в этих докладах используется индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП, Human Development Index), который рассчитывается на основе экономических (ВВП на душу населения по паритетной покупательной способности), социальных (уровень грамотности взрослого населения



страны и совокупная доля учащихся) и демографических показателей (средняя ожидаемая продолжительность жизни). Три составляющие этого индекса исследователями трактуются как ресурсы человеческого развития; чем выше значения этих составляющих, тем больше возможности для реализации потенциала человека. При этом дефицит каждого вида ресурсов существенно ограничивает – если не делает вообще невозможным – развитие человека.

При сопоставимом анализе категорий «развитие человеческого потенциала» и «потенциал социального развития» хотелось бы обратить внимание на следующее:

1) обе эти категории обладают целостностью, интегративностью (нетождественностью системных свойств и простой суммы составляющих), непрозрачностью (наличием скрытых свойств, которые при изменении определенных условий могут проявиться) и стратегичностью (свойства ЧП и потенциала социального развития обуславливают возможности развития человека и социума в перспективе);

2) несомненная научная ценность категории «развитие человеческого потенциала» в том, что на ее основе осуществлена попытка операционализации развития ЧП. Понятие потенциала социального развития также нуждается в экспликации и операционализации базовых составляющих на основе как количественных (в случае с ЧП), так и качественных показателей. При этом понятие ЧП практически реализуется на основе социально-экономических составляющих. Операционализация же категории потенциала социального развития, на взгляд автора, должна быть произведена с учетом не только социально-экономических, но и социально-демографических, природно-экологических, социокультурных и институционально-регулятивных показателей;

3) можно предположить, что не всегда человеческий потенциал выступает источником экономического роста и социального прогресса для общества. Таким образом, социумы с высокими показателями человеческого потенциала не всегда автоматически обладают аналогичными показателями социального развития. Это прогнозируется в ситуации, когда при больших возможностях для развития отдельного индивида в обществе наблюдается недостаток ресурсов, энергии ее членов на социальное развитие. Собственно когда материально обеспеченные граждане живут сами для себя, с целью,

например, развития собственного (человеческого) потенциала, то исчезает мотивация создания ресурсов для развития всей общественной системы. Можно сказать, что человек перестает быть социальным существом, теряет связь с реальностью, иногда забывая о том, что в реализации разумных потребностей, а не в бессмысленной погоне за самореализацией, проявляется его подлинная человеческая природа;

4) на первый взгляд, категория «развитие человеческого потенциала» определяет такой подход к анализу общественных явлений и процессов, который центрирован на человеке, то есть ориентирует на ценности гуманизма. Но, с другой стороны, понятие «человеческий потенциал» замыкает сущность развития в большей степени только на самом человеке, вне контекста социальных связей, материальных условий среды, непосредственной структуры общества, темпов и динамики его развития. В этом контексте хотелось бы отметить, что подлинная человеческая природа проявляется в диалектически парной категории «личность – общество». Кроме того, исследователи характеризуют феноменологию ЧП через внешнюю обусловленность: для формирования и реализации человеческого потенциала определяющее значение, как правило, имеют внешние по отношению к нему условия и факторы, характер среды его существования. Подобный подход отражает сущностную характеристику западно-европейской культуры – признание фундаментального разделения человека и общества. Вопрос состоит в том, насколько гуманным является подобное противопоставление, при котором человеческая личность оказывается лишенной внутренних духовных потенций, заложницей социальной среды. В подобной ситуации идея развития человеческого потенциала оказывается лишенной своей гуманной социально-философской сущности. Цели развития человеческого потенциала (долгая здоровая и активная жизнь, непрерывное образование, получение ресурсов, необходимых для достойного уровня и высокого качества жизни) будут подлинно гуманными, если они поддерживаются целями более высокого порядка – морально-нравственными, духовными. Иначе долгая здоровая и активная жизнь, непрерывное образование оказываются бессмысленными, а стремление к высокому уровню жизни оборачивается безудержным потреблением.

Таким образом, потенциал социального развития – это категория, разработка которой в составе теории социального развития обеспечивает преемственность, синергетический эффект ресурсов и возможностей прошлого («ретроспективный потенциал»), настоящего («исходный потенциал») и будущего («перспективный потенциал») развития на основе первичных внутренних и вторичных внешних факторов. Категория потенциала социального развития обладает такими свойствами, как целостность, интегративность, непрозрачность и стратегичность. Оценка и изучение потенциала социального развития – задача кратологических, институционально-регулятивных институтов, в результате решения которой соизмеряется уровень социального развития или упадка, уточняются условия и критерии для воспроизводства обществом диалектического триединства «человек – социум – окружающая среда».

УДК 316.472.4  
ББК 60.54

*Е. Г. Ефимов*

### БЛОГИ КАК ВИД СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: ez07@mail.ru

Статья посвящена анализу влияния гендера на использование блогов и работе в блогосфере на основе исследования западных социологических исследований.

*Ключевые слова:* блог, блогосфера, Livejournal, гендер, феминизм.

*Е. G. Efimov*

### BLOGS AS A KIND OF SOCIAL INTERNET NETWORKS: GENDER ASPECT

Volgograd State Technical University

Article is devoted the analysis of influence of a gender on use of blogs and work in a blog sphere on the basis of research of the western sociological researches.

*Keywords:* blog, blogosphere, Livejournal, gender, feminism.

Развитие интернета и социальных сетей ускорило процессы гендерной трансформации в современном обществе. Одним из прогнозов этого развития являлось ожидание демократизации интернета и устранение полового неравенства в виртуальном пространстве. Частью этой дискуссии и является изучение гендерных аспектов развития социальных-интернет сетей.

На сегодняшний день сложилось два противоположных подхода к оценке влияния гендера на социальные практики индивида в социальных сетях. С одной стороны, как результаты

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аристотель*. Метафизика / Аристотель // Сочинения в 4-х т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – С. 65–367. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://krotov.info/lib\\_sec/01\\_a/ari/aristot2.html](http://krotov.info/lib_sec/01_a/ari/aristot2.html).
2. *Бурганова, Э. Ф.* Малый бизнес: социальный потенциал, управление: дисс. ... канд. социол. наук / Э. Ф. Бурганова. – СПб., 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-24-13-15-21/20-2010-08-30-11-17-05/576-2010-12-18-03-14-57>.
3. *Галиев, Л. М.* Исследование понятия «потенциал» и «социальный потенциал» в социологии / Л. М. Галиев // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, организация. – 2006. – № 8(24). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [sets.ru/base/24nomer/galiev\\_lm/2/1.pdf](sets.ru/base/24nomer/galiev_lm/2/1.pdf).
4. *Ельмеев, В. Я.* Социология развития: современные теории и проблемы / В. Я. Ельмеев, В. П. Гарюнов, В. И. Мишин, Д. З. Мутагиров, Н. С. Савкин и др.; под ред. А. О. Боронова и В. Я. Ельмеева. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2000.
5. *Келле, В. Ж.* Человеческий потенциал и человеческая деятельность / В. Ж. Келле // Человек. – 1997. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.i-u.ru/biblio/archive/kelle\\_chel](http://www.i-u.ru/biblio/archive/kelle_chel).
6. *Сен, А.* Об этике и экономике / А. Сен. – М.: Наука, 1996. – 502 с.
7. *Сен, А.* Развитие как свобода / А. Сен. – М.: Новое издательство, 2004. – 332 с.

социологических исследований, так и феминистский подход к исследованию социальных сетей (сформировавшийся в отдельное направление) утверждают, что гендерные различия в целом и половое неравенство в частности продолжают определять поведение индивида в социальных сетях. С другой стороны, в рамках противоположного подхода с опорой на результаты социологических исследований утверждается, что корреляции, связанные с гендерными различиями, настолько незначительны, что ими можно пренебречь.

В работе рассматриваются гендерные аспекты развития блогов как вид социальных интернет-сетей. Необходимость подобных исследований обусловлена недостаточным и фрагментарным характером исследований блогосферы в социологической литературе. Развитие данных исследований в нашей стране требует тщательного изучения и осмысления западного опыта изучения этой проблемы, чему и посвящена статья.

Структура блогосферы, с точки зрения гендера, напоминает айсберг. Самая заметная часть – это блоги, которые ведут мужчины. Эти блоги по своему типу представляют фильтры, где отсеивается информация из внешних источников, а сами блоги представляют вид социальных альтернативных СМИ, развитие которых происходит после значимых политических событий [2, с. 73–75]. Женские блоги напоминают брикколлаж, в них часто не разграничивается работа, личная жизнь и какие-либо другие занятия и поэтому их дневник трудно классифицировать по жанрам – это «жанр сам по себе» [3, с.130].

Первое различие в использовании блогов, с точки зрения гендерного подхода, проявляется в мотивации. В исследовании Б. Кайе (N=3474 ; 2003) шести мотивов использования блогов (поиск информации, удобство в работе, эмоциональные потребности, политические новости, изучение мнения других о значимых социальных проблемах, выражение личной точки зрения) при слабом коэффициенте корреляции в целом между переменными в качестве главных мотивов использования блога женщинами были названы удобство для женщин и удовлетворение эмоциональных потребностей для девушек (в обоих случаях образовательный уровень предусматривал диплом колледжа или выше). Для девушек с низким образованием важным оказалось изучение общественного мнения [2, с. 90–93]. В исследовании 16 мотивов ведения блогов Х. Маккензи (N=127, 64,57 % – женщины) тремя главными мотивами являлись «развлечение себя посредством ведения блога», «выражение своих эмоций посредством блога» и «взаимодействие с людьми, с которыми иначе взаимодействовать невозможно» [4, с. 25].

Другой особенностью являются особенности работы в блогах. В исследовании исландской блогосферы (N=3619, MA=15,5, 2010) было выяснено, что девочки чаще читают блоги, но, как правило, это страницы знакомых и од-

ноклассников. Собственную страницу ведут три из четырех девочек, в отличие от одного из трех мальчиков, причем большинство делает это каждую неделю. Отрицательная корреляция между увлечением компьютерными играми и ведением блога также была более сильной для девочек, нежели для мальчиков [7, с. 652–653].

Исследование Д. Бортре (N=40, 2005) использования блогов девушками показало, что они воспринимают блог как личное пространство, используют его не как средство массовой коммуникации, а как способ обсуждения личных проблем с узким кругом друзей. Они очень болезненно относятся к комментариям на своих страницах, и оскорбляющие их комментарии могут стать поводом для закрытия блога. Они регулярно читают блоги друг друга, используют в переписке ласковые прозвища и общаются на личные темы, включая прежде всего их отношения и отношения в семье [5, с. 25–39]. Интересно, что блоги используются как дополнительная форма коммуникации, а не альтернативная существующим.

Техническая грамотность девочек формируется в ходе визуального оформления своего блога, который отличается большей эстетической привлекательностью, вниманием к деталям оформления [6, с. 78–79].

По мнению исследователей, маркеры половой идентичности при работе в блогах могут быть представлены через тематику постов следующим образом:

1. Ежедневные записи (Daily Log) – отличаются от записей в мужских блогах тем, что ориентированы на описание не внешних по отношению к субъекту событий (например, политических), а имеющих отношение к внутреннему миру и сопровождаются, как правило, самоанализом. Большинство записей делается «под замок», то есть предназначены только для людей, которых пользователь добавил в друзья [1, с. 214 ; 3, с. 101]. Даже если женщины пишут, к примеру, о политических событиях, они склонны описывать свои личные мысли, опыт и чувства по этому поводу [3, с. 127]. Сами записи могут в определенные хронологические рамки центрироваться вокруг некоторых главных тем.

2. Эмоциональный выплеск (Vent) – вторая по частоте категория постов, содержащая изложение эмоциональных реакций на какое-либо событие.

3. Мемы и контрольные вопросы – мем в данном случае понимается как опрос, результа-

ты которого отражаются в посте пользователя (например, «100 ваших любимых фильмов» и т. д.). Контрольные вопросы – аналог он-лайн опроса, который может конструироваться самим пользователем и вставляться в блог. Девушки используют их чаще и придают большое значение их эстетическому виду (цвет шрифта, расположение и т. д.)

4. Тексты песен (Music Lyrics) – также часто вставляются девочками в посты для выражения своего настроения или эмоций.

5. Сексуальность (Sexuality) – одна из самых сложных категорий для анализа, поскольку, как отмечают авторы, может оцениваться по разному с мужской и женской позиций. В феминистских исследованиях отмечается, что под категорию «сексуальность», с точки зрения девочек, может попадать гораздо более широкий спектр тем, чем в представлении мужчин. Так, к примеру, обсуждение фигуры или размещение фотографий своего тела может в представлении девочек не означать того смысла, который вкладывают в это мужчины [5, с. 68].

Данные особенности были подтверждены в исследовании блогов женщин Ближнего Востока, живущих в США. Несмотря на сильно выраженные этнические и религиозные различия, девушки писали о религии, браке и отношениях с точки зрения своих личных чувств и эмоций. Они также воспринимали блог как свое личное пространство, где позволяли себе обсуждать сексуальные аспекты своей жизни, свои взгляды на семейную жизнь, причем, как они сами признавали, эти темы являлись закрытыми для обсуждения в их семьях [8].

Некоторые особенности гендерного поведения оказываются размытыми. Так, используя систему классификации стратегий социального поведения американского социолога Д. Джонса для девочек и для мальчиков в сетях и в блогах, было установлено что в обоих случаях основной тенденцией была стратегия расположения, при которой человек старается выглядеть привлекательно в глазах других людей. Если в социальных сетях этот вывод делался на основе анализа аватара, то в блогах через анализ текстов, в которых главным становится упоминание друзей и подробное описание своей повседневной жизни [5, с. 68–69].

Записи о событиях в школе для девочек и мальчиков практически не отличаются друг от друга и содержат детализированное и достаточно сухое перечисление основных событий.

В исследовании лингвистических особенностей ведения блога (127 записей в 44 блогах, 2006) не было никаких значимых корреляций между стилистическими особенностями и половой принадлежностью. Хотя и были подтверждены предрасположенности женщин к ведению блогов-«дневников», а мужчин – блогов-«фильтров», внутренняя стилистика внутри этих жанров оказалась независимой от гендерных установок [9, с. 439–459].

Для социальных сетей характерно формирование в каждой культуре определенных страхов относительно их использования. Блоги выгодно отличаются тем, что их использование не отражается негативно на пользователях. Девочки-блоггеры, как показывает анализ их постов, а также результаты уже упомянутого исследования в Исландии, ведут социально активный образ жизни, обладают высоким уровнем технической и письменной грамотности, строят личные отношения [6, с. 69–70 ; 7, с. 656].

Анализируя подходы к исследованию гендерных особенностей ведения блогов, нельзя не заметить, что авторы совершенно по разному используют эмпирический инструментарий для сбора данных в доказательство своих гипотез. В рамках первого направления, поддерживающего теорию отсутствия значимых гендерных различий, используются количественные методы, прежде всего контент-анализ постов блога или данных профиля. Феминистские работы построены совершенно по иному принципу: они опираются на традиционный анализ текста и феминистскую теоретическую базу, позволяющую, по мнению авторов, уловить те тонкие, но существенные отличия, которые определяют поведение девочек в блогах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что принадлежность к половой группе влияет как на мотивацию пользователей, так и на их технические и социальные особенности ведения блога. При этом, однако, часто корреляция между гендерными особенностями и практиками поведения в сети размывается и часто выражена очень слабо. На первое место, таким образом, в подобных исследованиях выходит теоретическое обоснование эмпирических данных.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Подшибякин, А. По живому. 1999–2009: Livejournal в России / А. Подшибякин. – М.: КоЛибри, 2010. – 415 с.
2. Kaye, B. K. It's a Blog, Blog, Blog, Blog World / B. K. Kaye // Atlantic Journal of Communication. – 2005. – № 13(2). – P. 73–95.

3. *McKnight, E. S.* Beyond fig leaves and scarlet letters : women voicing themselves in diaries and blogs: A Dissertation Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of English in the Graduate School of The University of Alabama / E. S. McKnight. – Tuscaloosa, Alabama, 2009. – 158 p.

4. *McKenzie, M. H.* Why Bother Blogging? Motivations for Adults in the United States to Maintain a Personal Journal Blog / A thesis submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science Counselor Education / M. H. McKenzie. – Agency Counseling Raleigh, North Carolina, 2008. – 71 p.

5. *Bortree, D. S.* Presentation of Self on the Web: an ethnographic study of teenage girls' weblogs / D. S. Bortree // Education, Communication & Information. – 2005. – Vol. 5. – № 1. – P. 25–39.

6. *Cadle, L.* A public view of private writing: personal

weblogs and adolescent girls: A Dissertation Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy / L. Cadle. – August 2005. – 191 p.

7. *Bjarnason, T.* Towards a digital Adolescent society? The social structure of the Icelandic adolescent blogosphere / T. Bjarnason, B. Gudmundsson, K. Olafsson // New media & society. – 2010. – № 13(4). – P. 645–662.

8. *Sink, A. D.* Identity and community in the weblogs of muslim women of middle eastern and north African descent living in the United States / A. D. Sink // A thesis presented to the graduate school of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in mass communication university of Florida. – 2006. – 107 p.

9. *Herring, S. C.* Gender and genre variation in weblogs / S. C. Herring, J. C. Paolillo // Journal of Sociolinguistics. – № 10(4). – P. 439–459.

УДК: 316.482.051.63

ББК: 60.5

**В. З. Шурбе**

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Новосибирский государственный технический университет

E-mail: shurbe@ngs.ru

В статье речь идет о некоторых концептуальных идеях, которые наряду с уже имеющимися могут быть положены в основу изучения межпоколенного взаимодействия как одного из видов социального взаимодействия. Предпринята попытка определить культурные формы как диагностические единицы эмпирического исследования социокультурных доминант межпоколенного взаимодействия.

*Ключевые слова:* социокультурные доминанты; межпоколенное взаимодействие; поколение как субъект взаимодействия; диагностические единицы.

**V. Z. Shurbe**

## SOCIOCULTURAL DOMINANTS OF INTER-GENERATION INTERACTION

Novosibirsk State Technical University

In article it is a question of some conceptual ideas which, along with already available, studying of inter-generational interaction as one of kinds of social interaction can be taken as a principle. Attempt to define cultural forms as diagnostic units of empirical research sociocultural dominants of inter-generational interaction is undertaken.

*Keywords:* sociocultural dominants, inter-generational interaction, generation as the subject of interaction, diagnostic units.

Проблема выявления социокультурных доминант, которые определяют значение, формы, содержание взаимодействия различных поколений, имеет как теоретическое, так и прикладное значение. В обществе одновременно сосуществуют разные поколения, различающиеся между собой прежде всего, как принято считать, по возрастным признакам. В современных условиях динамика социальных изменений и определенная устойчивость социокультурных основ взаимодействия различных социальных групп вступают в противоречия, что неизбежно накладывает отпечаток на взаимодействия между различными поколениями.

Данное противоречие может быть сформулировано от обратного: изменения межпоколенных взаимодействий, обусловленные естественной сменой поколений, порождают противоречия между динамикой социальных изменений и социокультурными основаниями, которые обеспечивают устойчивость социальных взаимодействий. Именно в силу новых контактов, которые устанавливаются между членами общества и природой, – считает А. А. Зиновьев со ссылкой на Мориса Хальбвакса, – общество «...приобретает, ограничивает, исправляет и изменяет свои представления» [2, с. 127]. Общество конструирует все многообразие и кон-

струируется во всем многообразии взаимодействий различных социальных субъектов.

Поколение является одним из агрегированных субъектов взаимодействия, культурного развития и социокультурной динамики. Поколение как общность, как социальная материя обладает свойством полифоничности. Межпоколенные взаимодействия и динамика – это всегда переход от одного состояния к другому. Поколенная динамика обусловлена как внешними, так и внутренними факторами, которые объективно заложены в самом поколении и неизбежно накладывают отпечаток на процесс и содержание взаимодействия.

В социологическом дискурсе поколение как социальный феномен может формулироваться и познаваться только как *взаимосвязь* и *взаимозависимость*. Социальное поколение формируется и может состояться как социальная общность только в процессе *взаимосвязанного и взаимозависимого взаимодействия*. Не только новое поколение зависит от предыдущего, но и предыдущие поколения зависят от новых. Эта зависимость проявляется и в конкретном взаимодействии, и в восприятии прошлого опыта, и в прогнозировании и проектировании будущего опыта. Каждый тип культуры, фигурация как форма социального взаимодействия поколений-генераций, по мнению М. Мид, «отражает то время, в котором мы живем» [3, с. 322]. Сегодняшнее время отличается стремительностью и изменчивостью. Этим же изменениям подвергаются и фигурации. Учитывая, что каждый индивид как представитель одновременно множества поколений (независимо от того, какие измерительные процедуры и рамки выбирает исследователь), также подвержен и всем изменениям, и обладает всеми устойчивыми социокультурными признаками.

Взаимодействия и взаимосвязи людей имеют процессную конструкцию, образ – фигурацию. Фигурации постоянно изменяются и имеют свой неповторимый облик как на макроуровне (изменения правил игры в обществе), так и на микроуровне (изменения в поведении и психологии людей). Важным методологическим основанием в исследовании межпоколенных взаимодействий выступает фигурация, как «определенная форма связи ориентированных друг на друга и взаимозависимых людей», как «сеть взаимозависимостей», сплетенная самими индивидами [5, с. 43].

Степень взаимозависимости определяет типы фигураций. Но взаимозависимость, являясь процессом, обладает свойством изменчивости. Взаимозависимость возникает в повседневном общении и взаимодействии. Одним из средств такого общения и взаимодействия является языковая коммуникация. Язык в этой коммуникации выступает символом. Но язык также постоянно изменяется. Меняется дискурс употребления слов, их смысл и значение. Каждое поколение формирует свои коммуникационные системы и подсистемы, которые, с одной стороны, обладают целостностью и закрытостью, а, с другой – воспринимаются последующими и/или передаются предыдущими. Социальные взаимодействия образуют фундамент социальной жизни посредством систематических и достаточно регулярных социальных действий акторов (субъектов), направленных друг на друга, имеющих целью вызвать вполне определенную (ожидаемую) ответную реакцию со стороны партнеров, которая, в свою очередь, порождает новые, ответные действия инициаторов и акторов взаимодействия. Такая система социальных действий характеризуется определенной зависимостью друг от друга в реализации жизненных целей, установок, потребностей; сопряженностью действий по отношению друг к другу; возобновляемостью; устойчивостью интересов к ответным действиям и координацией системы действий.

Внутрипоколенные и межпоколенные взаимодействия относятся к основополагающим и системообразующим матрицу социетальных конструкций. В современных условиях оптимизация межпоколенных взаимодействий невозможна в рамках одной из социокультурных моделей – пост-, пре- или кофигуративной. Изменения не только между поколениями, но и внутри каждого поколения происходит очень быстро. Эти изменения имеют мощный резонанс в индивидуальных различиях. Поколение постоянно находится в состоянии перехода из одного состояния «здесь – и – сейчас» в иное состояние «здесь – и – сейчас», при этом социокультурные рамки сохраняются в течение длительного времени, так как обладают большей устойчивостью. Несмотря на то, что рамки сохраняются, стремительно изменяются технологии и повседневные практики и, как следствие, культурные формы не успевают быть усвоенными.

Межпоколенные процессы крайне сложно поддаются внешнему управлению. К внешним

факторам, определяющим межпоколенные взаимодействия, можно отнести социокультурные доминанты. При этом недостаточно вывить, перечислить их, но важно понять, что может выступать в качестве этих доминант, каковы их признаки, характеристики, могут ли быть одинаковыми социокультурные доминанты для одновременно живущих и взаимодействующих между собой, но разных поколений (генераций) или же они общие для всех, но тогда возникает вопрос: почему наблюдается динамика? Если социокультурные доминанты одинаковые, то динамики не может быть, если разные для каждого поколения, тогда что делает поколение целостным социальным субъектом?

При определении социокультурных доминант межпоколенного взаимодействия возникает ряд исследовательских вопросов, среди которых такие: что считать главной (главными) доминантой(ами) межпоколенного взаимодействия (доминантами взаимодействия и доминантами, определяющими специфику межпоколенности)? Что является основанием для выделения доминант? Имеются ли общие доминанты у разных поколений, если имеются, то какие? Какие доминанты характеризуют разные поколения-генерации?

Термин «доминанта» используется в разных предметных областях и имеет несколько интерпретаций. Среди них: универсальный принцип, лежащий в основе активности всех живых систем; очаг возбуждения, создающий готовность к определенной деятельности в данный момент; состояние устойчивого повышения возбудимости, направляющее целостную деятельность организма. Также доминанта рассматривается как главенствующий прием, необходимый в создании целого; главенствующая тональность и ее ступень, контрастная по отношению к основной. Выделяют эмоционально-смысловую доминанту как комплекс когнитивных и эмотивных эталонов, служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира.

Определяя поколение как социальную общность, и артикулируя социокультурные доминанты межпоколенного взаимодействия, выбрать одно из рассмотренных выше определенных доминанты недостаточно. Недостаточность вытекает из того, что поколение как социальный организм многомерно, границы между его элементами подвижны и нечетко определены. Поколение одновременно структурируется во

многих измерениях, например, возраст, генерация, когорта и другие. Поэтому требуется и развернутое определение самого термина «доминанта». Еще большая сложность возникает при формулировании определения «социокультурные доминанты».

Для понимания сути социокультурных доминант необходимо разобраться в более фундаментальных понятиях: культура и социум, образующие исследуемое социокультурное пространство, в котором осуществляется, происходит, видоизменяется, структурно и содержательно наполняется межпоколенное взаимодействие. Социокультурный анализ позволяет достаточно точно считать информацию, относящуюся к наиболее сложным устойчивым (типическим) и динамическим явлениям, которые происходят в каждом поколении и которые проявляются в самом процессе взаимодействия.

Пространством социокультурного анализа выступают одновременно социальность как свойство человеческой жизни и культура как свойство социальности. Социальность и культура не просто взаимосвязаны между собой, они порождают друг друга. При проведении социокультурного анализа возникает необходимость и трудность исследовать социальность и культуру как элементы единого социокультурного пространства, обнаружив в каждом из них свойства целого – социокультуры, а также проанализировать социокультурное пространство как единое и неделимое, внутри которого порождаются свойства социальности и культуры. Социальность выступает как натуральная форма бытия людей, рождаемая в процессе их взаимодействия. Культура в данном контексте рассматривается как идеальная форма, смысловое поле социальности. Но тогда возникает еще одна трудность при проведении социокультурного анализа: найти такие приемы и такой инструментарий, которые бы смогли отразить в культуре натуральные формы бытия, а в социальности – идеальные формы жизни – культуру.

С. А. Смирнов, изучая проблему культурного возраста человека, предлагает исследователям «метод полагания культуры». Согласно этому методу, культура рассматривается как некий действительный мир, «действительность которого пребывает не натурально как нечто внешнее и заданное индивиду, а лишь в актах развития субъекта», разворачивание «онтологии действительности культуры, состоящей из онтологических рамок миров и культурных

форм. Развитие дано только в самом субъекте, в самом акте развития» [4, с. 34].

Таким образом, метод разворачивания онтологии действительности культуры может быть методом разворачивания межпоколенного процесса – вхождения-перехода-выхода в состояния новых поколений (новых – индивидуально для каждого и наиндивидуально – в идеальных и натуральных формах – для целых поколений). Этот процесс образует сеть и матрицу социокультурных связей.

Новое поколение вступает в конфликт не с уходящими поколениями, не с их опытом, а с теми появляющимися условиями, для которых еще нет наработанного опыта и практик. Новое поколение начинает конструировать новую онтологию, запускает новый «культурный цикл» (С. Смирнов) в условиях, которые рождаются одновременно с этими практиками и этими поколениями. В современных условиях все одновременно сосуществующие (живущие) поколения-генерации находятся в ситуации неопределенности, для которой ни у одного поколения нет адекватных практик, способов и механизмов жизнедеятельности. Процессы трансформации оказываются более быстрыми по сравнению с процессами формирования, апробации и аккумуляции социального опыта. За процессами не успевают даже молодежь. Скорость социального времени начинают ощущать и фиксировать дети.

Формируется новая фигурация межпоколенных отношений, которая наиболее адекватна современным социальным условиям и отношениям, – полифигуративный тип культуры. Этот тип культуры характеризуется тем, что разные поколения учатся у разных поколений. В опыте каждого поколения – одно- и одновременно действующих – формируется общий опыт, который в самом процессе формирования проходит и социокультурную апробацию, и модификацию, и нормативно-ценностную оценку. На смену пост-, ко-, префигуративным типам культуры приходит полифигуративная культура, порождающаяся множеством поколений, которые одно- и одновременно осваивают, разрушают, создают, видоизменяют социальный мир и идеальные формы культуры. Полифигуративные межпоколенные отношения – это примеры и образы детства и юношества, взросления и зрелости, старости и ухода из жизни в смерть; это видение других миров, других онтологий, другой бытийности и со-

онтологии и со-бытийности. Межпоколенные отношения – это сопереживание одно- и одновременно одинаково и в то же время по-разному переживающих и проживающих одни события и социальные процессы. Под одновременностью в данном контексте понимается хронология возраста (генерационные различия), под одновременностью понимается то, что разные генерации являются участниками либо свидетелями одних событий.

Межпоколенное взаимодействие – это смысловое поле, которое возникает в процессе смены, перехода культурных форм в разных поколениях. Переход этих форм от поколения к поколению происходит не линейно, не вертикально-горизонтально. Одновременно не просто сосуществует, а изменяется, развивается, уходит с исторической арены, приобретает новые черты сразу несколько поколений (тут же возникает исследовательский вопрос – сколько?). Возможно, что именно смена культурных форм в структуре и в содержании жизнедеятельности различных возрастных групп и, главным образом, в процессе их взаимодействия и порождает, с одной стороны, конфликты, а с другой – онтологические сдвиги. Каждое предыдущее поколение стремится передать новому поколению (не индивид – индивиду) опыт бытия. Межпоколенное взаимодействие выступает как онтологический процесс, состоящий из последовательности событий, которые привели общество в его настоящее состояние и преобразуют в будущее состояние. Тогда межпоколенное взаимодействие может рассматриваться как процесс отбора оптимальных социетально-витальных практик жизни, которые формируют и актуализируют социетально-витальную природу человека и его потребность быть вечным. Межпоколенные взаимодействия являются агрегированным отражением и проявлением взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимоотношений разных поколений и отражением и проявлением связи человека со всей предшествовавшей ему жизнью и со всей предстоящей жизнью человечества и обуславливают ответственность человека за свою жизнь как целостность со всеми другими жизнями других людей.

Межпоколенные взаимодействия, с одной стороны, обусловлены социокультурными условиями, но, с другой стороны, сами образуют социокультурную среду, в которой формируются, отражаются и проявляются социетально-витальные потребности человека в созидании



жизни человечества через самого себя как индивидуальное его проявление в актуальном времени-пространстве. Межпоколенные взаимодействия наполнены таким содержанием, которое порождает многообразие самой жизни и, соответственно, взаимодействий, взаимосвязей, смыслов, предопределяющих многообразие межпоколенного взаимодействия. Исследования показывают, что наиболее остро человек испытывает потребности в самоопределении, поиске смысла своего существования, смысла самой жизни и, соответственно, в реализации этих смыслов и самоопределенностей. Человек испытывает потребности в социальных связях, отношениях и взаимодействиях. Границы, мера и масштабы этих связей в родовом контексте жизни определены такими понятиями, как поколение, род, народ, человек, человечество. Тем самым границы потребностей в социальных связях расширяются до социетальных, общечеловеческих пределов: созидательные связи индивида со всеми и всех с индивидом.

Межпоколенное взаимодействие – это онтологический сдвиг: каждое поколение создает свои практики бытия и формирует зоны и способы перехода из натурального (существующего) состояния в новое культурное (то есть создание того, чего еще нет в натурализованном виде), но это – не вертикаль и не горизонталь отношений. Динамика, изменчивость – естественные состояния общества. Однако именно этот социальный факт вызывает у самого общества социальную тревогу и прежде всего у старшего поколения, так как темп, ритм, динамизм его жизни естественным образом снижаются. И вот это «замедление хода жизни» в восприятии разных поколений и является одним из препятствий к деятельностному контакту. Другая сторона этих тревог – снижение рождаемости. Старшее поколение интуитивно воспринимает этот факт как угрозу будущему общества и снижению смысла своей жизни, так как на уровне индивидуальной жизни преемственность поколений нарушается, социальный опыт становится невостребованным в том объеме, в котором он был создан. Для более молодого поколения такое рассогласование темпов, ритмов и динамизма жизни воспринимается как угроза своей независимости в связи с увеличивающейся продолжительностью жизни, ее приватностью, как посягательство на место в социальном пространстве, как препятствие для своей социальной мобильности.

Полифигуративный тип культуры характеризуется тем, что в опыте каждого поколения – одно- и одновременно действующих – формируется общий опыт, который в самом процессе формирования проходит и социокультурную апробацию, и модификацию, и нормативно-ценностную оценку. Этот тип культуры требует на современном этапе социального развития общества не только его принятия и осмысления, но и воплощения, что, впрочем, начинает происходить естественным образом. Социальная практика показывает, что одним из способов сосуществования разных поколений становится атомизация. Полифигуративный тип культуры позволяет эту форму развернуть как онтологическую рамку. Этот способ сосуществования поколений в полифигуративной культуре становится не только актуальным, но и продуктивным, так как позволяет каждому поколению сохранять определенные культурные образцы и закрепить их в натуральных, овеществленных формах, не потерять их и передать другим поколениям (истории и культуре). Каждый тип культуры имеет свои устоявшиеся культурные формы, образцы, символы, социальные и повседневные практики. Современные возрастные классификации и характеристики возрастов, передаваемые из поколения в поколение, роль и место того или иного возраста в социальной структуре, определенные в других типах культуры, не критично артикулируются как социальные паттерны. Однако следует признать, что они не отвечают полифигуративному типу культуры и атомизации как переходному способу и форме сосуществования поколений.

Поколение является динамичной самовоспроизводящейся (биологически и социально) социальной материей и фиксируется теоретически и эмпирически. Такая особенность поколения, с одной стороны, создает видимую (кажущуюся) простоту данного объекта социологического исследования, но, с другой – обладает рядом трудно и теоретически, и эмпирически фиксируемых признаков. Сложность обусловлена тем, что поколение как социальный феномен является не только фиксируемой материей, но и обладает всеми процессными признаками: неравномерностью и негомогенностью (гетерогенностью), непреднамеренностью действий и последствий, динамичностью, пластичностью, изменчивостью, сменяемостью, дискретностью, интегративностью, фигуративностью. Не при-

нимая во внимание эти особенности и признаки, невозможно адекватно интерпретировать содержание, формы, значение межпоколенных взаимодействий.

Проблема эмпирической диагностики межпоколенного взаимодействия и социокультурных доминант не нашла пока должного разрешения в социологии. Представляется интересным поиск диагностических единиц культурного возраста, предложенный представителями психологии, социологии, философии и других научных областей (Л. С. Выготский, И. С. Кон, С. А. Смирнов). Так, С. А. Смирнов предлагает исследовать «культурный возраст в рамках большого цикла» и «культурный возраст в рамках малого цикла». В первом случае предлагается рассматривать возраст в рамках четырех действительностей: мифологическом, искусственно-проектном, естественно-научном и техническом. В малом цикле нужно говорить «о возрасте как о полноте культурных форм», «о возрасте вещи, имени, образа, понятия, символа. И как итоговый – возраст личности» [4, с. 33]. Опуская в статье критические замечания по поводу рамок «большого цикла», следует признать, что предложенный подход позволяет определить культурные формы как «диагностические единицы», с помощью которых можно проводить эмпирические замеры, сравнивать социокультурные доминанты межпоколенного взаимодействия и динамику этого взаимодействия. В исследованиях межпоколенных взаимодействий культурные формы позволяют измерять переходы, онтологические сдвиги, диагонали через точки изохронны и прогнозировать определенные тенденции и динамику.

Интересным также представляется изучение ментального мира возраста в универсуме культуры и возрастных миров как культурной ценности (Ю. А. Елисеева). Фиксация символов возраста происходит в ритуалах, обрядах, традициях, что также можно рассматривать в качестве диагностических единиц.

К культурным формам как диагностическим единицам можно отнести: «культурные органы-орудия»: число, знак, слово, язык, письмо; «метакатегории» личности: ответственность, собы-

тие, поступок, архитектоника; «сценарии-архетипы»; «единицы», выработанные в культурных практиках: понятие, имя, образ, символ, миф, орудие, число [4, с. 12–15]. Культурная форма выступает как некое единство вещной (овеществленной) и идеальной формы (то есть идеальный замысел, сценарий, образец действия, идея). Эти формы могут также выступать диагностическими единицами, так как они «предъявлены последующим поколениям в вещном материале со скрытой в нем идеальной формой» [4, с. 37]. Они выступают прежде всего исходным базовым материалом для сопоставления, сравнения и анализа поколенной динамики и динамики межпоколенного взаимодействия. Степень принятия-непринятия этих форм последующими поколениями, степень их трансформации, эмпирически фиксируемые результаты трансформаций этих и других культурных форм позволяют говорить о тенденциях, динамике и качественных характеристиках межпоколенного взаимодействия. Несмотря на то, что акты межпоколенного взаимодействия осуществляются индивидами, от поколения к поколению передаются только те формы, которые принимаются и сохраняются в общественном сознании и положительно оцениваются поколениями.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Елисеева, Ю. А. Ментальный мир возраста: проблемы психолого-культурологического моделирования / Ю. А. Елисеева; под ред. Н. И. Ворониной. – Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2007. – 136 с.
2. Зиновьев, А. А. Запад: избранные сочинения / А. А. Зиновьев; вступ. статья Г. В. Осипов; составление Ю. Н. Солдухина. – М.: Астрель, 2008. – 512 с.
3. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и предисловие И. С. Кона. – М.: Гл. ред. восточной литературы изд-ва «Наука», 1988. – 429 с.
4. Смирнов, С. А. Культурный возраст человека: Философское введение в психологию развития / С. А. Смирнов. – Новосибирск: ЗАО ИПП «Офсет», 2001. – 261 с.
5. Элиас, Н. О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Т. 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада / Н. Элиас. – М.; СПб.: Университетская книга. – 2001. – 332 с.

УДК 316.346.2  
ББК 60.542.2

*М. В. Мельников, Н. А. Чуркина*

**ИЗМЕНЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК  
МАСКУЛИННОГО И ФЕМИННОГО НАЧАЛ  
В ПУБЛИЧНОЙ И ПРИВАТНОЙ СФЕРАХ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)**

E-mail: kspip@sibstrin.ru

В статье анализируется соотношение маскулинного и феминного начал в публичной и приватной сферах социального пространства на основе понятия «гегемонная маскулинность».

*Ключевые слова:* приватное, публичное, маскулинность, феминность, гегемонная маскулинность.

*M. V. Melnikov, N. A. Churkina*

**CHANGING CONTENT CHARACTERISTICS OF MASCULINE AND FEMININE STARTED  
IN THE PUBLIC AND PRIVATE SPHERE OF SOCIAL SPACE**

**Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin)**

This article analyzes the relation of masculine and feminine principles in the public and private spheres of social space based on the concept of the «hegemonic masculinity».

*Keywords:* private, public, masculinity, femininity, hegemonic masculinity.

Социокультурные трансформационные процессы выступают отличительной чертой нашего времени, причем изменения затрагивают практически все стороны жизни современного человека. Наиболее глубокими и значимыми, а, следовательно, требующими своего осмысления представляются изменения гендерных отношений. Одним из примеров трансформации гендерных отношений является изменение соотношения содержательных характеристик и общественной значимости маскулинного и феминного начал в публичной и приватной сферах социального пространства. Социальное пространство рассматривается авторами как порядок связей, соединений и отграничений между социальными субъектами и объектами, включающий их отношения в аспектах местоположения, протяженности, дистанции, иерархии и концентрации. Социальное пространство выступает в качестве некой социокультурной структуры, детерминирующей ментальность индивида, помещенного в него. Подобная структура позволяет человеку видеть под определенным углом зрения окружающий его мир, является важнейшим средством самооценки, а также средством самоидентификации индивида как представителя определенной группы или общности. Огромное значение воздействия социального пространства на ментальные структуры человека подчеркивал М. Мерло-Понти: «Внутреннее и внешнее неразделимо. Мир весь внутри, а я весь вне меня» [9, с. 527].

Одну из форм общественного выражения порядка социального пространства составляют отношения между приватной и публичной сферами. Исследование дихотомии приватного и публичного имеет глубокие традиции в социальных науках, прежде всего в работах западноевропейских и американских ученых. Среди исследователей дихотомии публичного и приватного С. Бенн и Дж. Гаус, К. Беннет, Н. Боббио, Дж. Вайнтрауб, С. Гал, К. Кумар, Г. Т. Маркс, А. Прост, Р. Рорти и Дж. Урри. В России интерес к изучению публичной и приватной сфер социального пространства появился лишь относительно недавно. Этой теме в отечественной научной литературе посвящены работы О. Д. Агапова, Т. А. Алексеевой, Р. Е. Гергилова, О. Ю. Порошенко, С. Ф. Сергеева, А. В. Харисовой, Ю. В. Шкудуновой.

Семантика понятия «приватное» в социологических и философских словарях достаточно разнообразна. Так, приватное означает – частное, то есть не общественное и не официальное, обычное и рядовое, простое (а не выдающееся), не очень общительное, не очень открытое и не склонное к контакту, к включению, к участию в каких-то общих делах. Исходя из этих значений, авторы характеризуют «приватное» как сферу невовлеченности в государственные и общественные дела. При этом приватизм может рассматриваться и как сознательный выбор личности, которая стремится к уединенности, временному отдохновению от исполняемых ею

публично социальных ролей и общественных обязанностей, и, как следствие, ситуации социальной изоляции и социальной эксклюзии тех людей и групп, которые лишены возможности свободно проявлять свою общественную, гражданскую, политическую активность.

В качестве бинарной оппозиции «приватного» выступает «публичное», которое также несет в себе несколько смыслов. Публичное может эксплицироваться как общее, относящееся ко многим, к большинству, ко всем; также публичное – это открытое и явное для обозрения, доступа, использования; наконец, публичное – это широко распространенное. Но чаще всего посредством термина «публичное» характеризуются общественно организованные стороны человеческой жизни, которые могут быть выражены в социальных, гражданских и государственных институтах и деятельности и одновременно посвящены и направлены на интересы, права и блага большинства людей, обеспечение и защита которых осуществляется в условиях открытости и диалога между разными группами общества.

Растущий в настоящее время интерес к изучению дихотомии приватной и публичной сфер обусловлен тем, что границы между ними становятся менее жесткими, непроницаемыми. Исследователи связывают значительные изменения, происходящие в приватной и публичной сферах, с происходящими в обществе социокультурными и экономическими трансформациями, и утверждают, что основными тенденциями этих трансформаций является приватизация и индивидуализация [10, с. 10].

Действительно, данные тенденции уже не могут не бросаться в глаза, и поэтому не удивительно, что в современной социальной философии и социологии возник определенный консенсус относительно именованного содержания этих изменений. Многие ученые, описывающие происходящие в современном обществе трансформации приватной и публичной сфер, достаточно пессимистичны. Так, Р. Сеннет пишет о «социальном угасании» [11], М. Буравой о «деградации социального бытия» [3], Н. Роуз о «смерти социального» [18] и т. д. Эти и другие авторы говорят о деградации гражданской культуры и ценностей, о демобилизации общественного пространства, дефиците коллективных ценностей. Наибольшую тревогу у них вызывает ослабление публичной сферы и социальной солидарности и усиление роли приват-

ной сферы и частного интереса в современном обществе. В последние годы в социальных науках увеличивается число исследований, посвященных рассмотрению гендерного аспекта соотношения приватного и публичного (например, работы Е. А. Здравомысловой, Г. Климгени, И. Н. Тартаковской, А. А. Темкиной и др.). Ученых, разрабатывающих данную проблематику, интересуют «изменения гендерных иерархий в частной жизни под влиянием семейной и демографической политики государства, меняющегося идеологического контекста и вызовов глобализации», и выявление «традиционных и новых агентов гендерного контроля и практик сопротивления им...» [12, с. 6].

Традиционно в таких исследованиях соотношение гендерных аспектов приватного и публичного осуществляется посредством понятий «гендерная асимметрия», то есть речь идет о непропорциональной представленности социальных и культурных ролей обоих полов в различных сферах жизни. Представители феминистической мысли придерживаются тезиса о подчиненном положении женщин в семье, экономике и обществе в целом. Многие исследователи подчеркивают, что «в обществе присутствует выраженное согласие по поводу того, что в России женщина находится в неравном и даже угнетенном положении» [5, с. 62]. Это обусловлено тем, что сфера быта и семьи представляется практически целиком женской сферой, но при этом женщины фактически удалены из высокопрестижной политической сферы, вытесняются из тех отраслей производства, где существует высокая оплата труда. В это же время мужчина реализует себя в рамках публичного пространства – способен сделать карьеру и достичь высот властной иерархии. Пребывание женщин в приватной сфере (семья, дом, быт) в современной науке оценивается в таких терминах как геттоизация, а ответственность за такое положение вещей возлагается на маскулинную идеологию, которая оперирует патриархальными императивами, являющимися основой гендерной асимметрии в обществе [7]. Таким образом, в характеристике приватной сферы и занятий, связанных с функционированием в этой сфере, явственно проглядываются негативные коннотации, что подчеркивает низкий социальный статус индивидов, вынужденных реализовывать себя в приватном пространстве и исполнять функции, связанные с воспитанием детей, уходом за пожилыми и нетрудо-

способными членами семьи, уборкой, приготовлением пищи и пр.

Между тем, несмотря на свое потенциальное первенство, не все мужчины в реальности имеют возможность реализовать себя в публичной сфере как ее активные участники и преобразователи. Методологической основой для характеристики такого положения вещей может выступать понятие «гегемонной маскулинности», предложенное Р. Коннелл (Raewyn Connell, ранее известная как Robert William Connell). В теории Р. Коннел гегемонная маскулинность представлена как некий маскулинный порядок на уровне всего общества, который обуславливает доминирование носителей гегемонной маскулинности над женщинами и подчиненным мужчинам [14]. Эта маскулинность – наступательно-агрессивная, демонстративная, маскулинность человека, следующего своему рассудку, открывателя и одновременно завоевателя более всего свойственна европейскому, западному мужчине, начиная с эпохи Великих мореплаваний и практически до наших дней.

Традиционно, в течение многих веков, если не тысячелетий, гегемонная маскулинность воспринималась в массовом сознании посредством понятий и образов активного и агрессивного продвижения мужчины в окружающем его мире, открытом, лицом к лицу, пресечении им всякого рода сопротивления, предпочтении мужчиной конкурентных, нежели кооперативных практик достижения успеха. Еще одна классическая форма выражения гегемонной маскулинности требовала от мужчин политической и гражданской активности, или, по крайней мере, интереса к политическим делам. Эта форма была особенно присуща античным демократиям и унаследована от них европейской, западной цивилизацией. Третья старая форма выражения гегемонной маскулинности воспроизводила в течение многих веков образ мужчины – добытчика и кормильца, воина и охотника, искателя приключений и авантюриста. Подобные стереотипы глубоко укоренились в сознании носителей маскулинной ментальности и обуславливают представления о должном и идеальном. Но эти формы, хотя и являются весьма старыми, не являются всеобщими. Р. Коннелл подчеркивает, что гегемонная маскулинность представляет собой «культурно-ограниченный концепт, не имеющий большого значения вне европейской или американской культуры» [15, с. 605–606].

Представление о том, что маскулинность и феминность являются характерными особенностями культуры, принадлежит голландскому антропологу Г. Хофстеде. Исследователь выявляет отличия маскулинных обществ от феминных исходя из различий ценностных ориентаций представителей этих обществ. Так, в обществах, которые являются маскулинными, мужчинам предписывается проявлять более мужские черты, такие как доминирование, стремление к высокому материальному положению, большее самоуважение; от женщин ожидают типично женского – подчинения, чувствительности и пр. В обществах, где культурная маскулинность слабее, антинормы мужского и женского не столь выражены. К маскулинным культурам относятся многие европейские страны, такие как Италия, Швейцария, Великобритания, Германия, что касается феминных обществ, то они представлены Швецией, Норвегией, Данией, Финляндией и др. [16]. Что касается России, то многие исследователи, в частности, философы Серебряного века Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, подчеркивали ее выраженную женскую сущность. «Великая беда русской души «в женственной пассивности, переходящей в «бабье», в недостатке мужественности», – писал Н. А. Бердяев в своей работе «О «вечно-бабьем» в русской душе» [2, с. 290–301]. Исходя из такой оценки, можно было бы предположить, что в современном российском обществе отсутствует жесткое противопоставление женского и мужского, и, следовательно, адаптация и функционирование мужчины в приватной, а женщины в публичной сфере достаточно эффективны. Однако в действительности процесс адаптации полов в различных сферах социального пространства современного общества затруднен. Об этом свидетельствует «угрожающе быстрое и резкое» сокращение числа мужчин, чьи смысложизненные ориентации направлены на социально-значимые ценности. Этот факт Ю. М. Плюснин, С. Г. Кордонский и В. А. Скалон связывают с повсеместным усилением активности женщин в российском обществе [8, с. 61].

Женщины все больше составляют реальную конкуренцию мужчинам в сфере производства и общественной деятельности, а все больше мужчин испытывают трудности в самореализации в общественных структурах и адаптации в публичном пространстве. При этом наиболее негативной по своим социальным и психологи-

ческим последствиям является ситуация, при которой мужчина объективно теряет возможность функционирования в публичной сфере, например, вследствие безработицы. Безработица вытесняет мужчин из публичной сферы, где они стремятся реализовать себя, в частную сферу, туда, где такой возможности они не имеют. Действительно, социальные стереотипы по-прежнему связывают дом и семью прежде всего с функционированием женщины, а мужских домашних занятий, требующих значительных физических усилий (заготовка дров, уход за домашними животными и др.), свойственных традиционному обществу в условиях возрастающей урбанизации, не так уж и много. Современный безработный горожанин, по сути, является чужаком в собственном доме, теряет свою значимость как хозяин, отец и кормилец семьи. Категория «чужого» получила развитие в работах немецкого исследователя Б. Вальденфельса, который определяет значение данной дефиниции как то, «что лежит за пределами сферы собственного»; то, что принадлежит другим [4, с. 125]. Попав в границы чужой сферы, мужчина не может адаптироваться точно так, как женщина, для которой частная сфера представляет собой знакомый, привычный мир и дает возможность реализовать себя в материнстве, домашних делах, рукоделии и пр. Даже самая образованная и социально успешная женщина полностью никогда не отказывается от своего частного существования, в то время как для мужчины, лишенное мужских смыслов частное существование, «не обязательно есть подлинное, то есть свободное человеческое бытие» [13].

В связи с этим есть основания говорить о социальной эксклюзии маскулинного начала, вынужденного пребывать исключительно в частной сфере. В современном российском обществе многие мужчины депривированы в плане реализации предписываемых им функций – экономического обеспечения семьи и реализации власти. Это порождает целый ряд противоречий в мужской самоидентификации, результатом которых являются такие негативные социальные проявления, как аддиктивное поведение, преступность и высокий уровень смертности среди мужчин репродуктивного возраста.

Таким образом, социальные изменения (эмансипация женщин, кризисные процессы в экономике и социуме), которые сопровождаются маскулинизацией частной сферы социаль-

ного пространства и большей вовлеченностью женщин в публичные сферы социального пространства – бизнес, политику и прочее, приводят к неоднозначным социальным последствиям. Мы являемся свидетелями процесса угасания интереса мужского населения страны и к социальной активности, и к обустройству семейной сферы. Тревожными представляются последствия подобных социальных изменений, которые проявляются в виде мужского эскапизма и эксклюзии маскулинного начала.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Античная цивилизация / под общ. ред. В. Д. Блаватского. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
2. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. / Н. А. Бердяев. – М.: Искусство: ЛИГА. – Т. 2. – 1994. – 509 с.
3. Буравой, М. Что делать? Тезисы о деградации социального бытия в глобализирующемся мире // Социологические исследования. – 2009. – № 4. – С. 3–9.
4. Вальденфельс, Б. Ответ чужому: основные черты респонзивной феноменологии / Б. Вальденфельс // Мотив чужого: сб.; пер. с нем., науч. ред. А. А. Михайлов, отв. ред. Т. В. Щитцова. – Минск: Пропилеи, 1999. – С. 123–139.
5. Вовк, Е. Гендерная асимметрия и женские роли в современной России / Е. Вовк // Социальная реальность. – 2006. – № 3. – С. 61–73.
6. Женщины и мужчины России. 2010: стат. сб. / Федер. служба гос. статистики; [редкол.: К. Э. Лайкам (пред.) и др.]. [Электрон. ресурс]. – М.: Росстат, 2010. – 283 с. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b10\\_50/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_50/Main.htm).
7. Катсификас, Д. Ниспровержение политики: европ. автоном. соц. движения и деколонизация повседневности / Д. Катсификас; Реф. пер. и вступ. ст. В. Яценко. – Волгоград: Перемена, 2002. – 158 с.
8. Кордонский, С. Г. Муниципальная Россия: образ жизни и образ мыслей. Опыт феноменологического исследования / С. Г. Кордонский, Ю. М. Плюсин, В. А. Скалон. – М.: ЦПИ МСУ, 2009. – 146 с.
9. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия: пер. с фр. / М. Мерло-Понти; под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – СПб.: ЮВЕНТА, 1999. – 606 с.
10. Новый быт в современной России: гендерные исследования повседневности: коллективная монография; под ред. Е. Здравомысловой, А. Роткирх, А. Темкиной. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2009. – 524 с.
11. Сеннет, Р. Падение публичного человека / Р. Сеннет; пер. с англ. О. Исаевой и др. – М.: Логос, 2002. – 423 с.
12. Тартаковская, И. Н. Гендерные отношения в частной сфере: постсоветские трансформации семьи и интимности / И. Н. Тартаковская // Laboratorium. Журнал социальных исследований. – 2010. – № 3. – С. 5–11.
13. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Бибихина. [Электронный ресурс]. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/heideg/humanism.html>.
14. Connell, R. Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics / R. Connell. [Электронный ресурс]. –

Stanford: Stanford University Press, 1987. – 334 p. – Режим доступа: <http://books.google.ru/books?id=qywNr ВНАGxw C&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

15. *Connell, R. W.* The big picture: Masculinities in recent world history / R. W. Connell // *Theory and Society*. – 1993. – № 22. – P. 597–623.

16. *Hofstede, G.* Culture's consequences: International differences in work-related values / G. Hofstede. – Beverly Hills, London: Sage, 1980. – 474 p.

17. *Parsons, T.* Family socialization and interaction process / T. Parsons, R. F. Bales. [Электронный ресурс]. – Routledge, 2003 – 422 p. – Режим доступа: <http://books.google.com/books?id=uh0VXFUutmAC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>.

18. *Rose, N.* The Death of the Social? Re-figuring the Territory of Government / N. Rose // *Economy and Society*. – 1996. – Vol. 25. – № 3. – P. 327–356.

УДК 316.33

ББК 60.54

*М. М. Юсупов*

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РЕГИОНАЛЬНОГО КОНФЛИКТА\*

Чеченский государственный университет

E-mail: [musa\\_y17@hotmail.com](mailto:musa_y17@hotmail.com)

В статье рассматриваются функции регионального конфликта, характеризуется его природа, выделяются основные периоды и фазы развития конфликта, отмечается его влияние на реформирование страны в контексте обновления общества.

*Ключевые слова:* конфликт, противоречия, функция, постконфликтная ситуация, периоды конфликта, урегулирование.

*M. M. Yusupov*

## FUNCTIONAL ORIENTATION OF THE REGIONAL CONFLICT

Chechen State University

The article considers the functions of the regional conflict its nature is characterized, the basic periods and phases of development of the conflict are allocated, its influence on country reforming in a context of updating of society is marked.

*Keywords:* the conflict, contradictions, function, post conflict situation, the conflict periods, settlement.

В системе социальных знаний функция (от лат. function – совершение, исполнение) понимается как ролевое действие, выполняемое определенным социальным институтом, организацией, группой и индивидами по удовлетворению социальных потребностей и интересов. Идея функциональности социальной системы служит основой понимания функциональности конфликта. Функция конфликта находит выражение в его роли по отношению к обществу и его различным структурным образованиям. Функциональность конфликта – имманентное свойство конфликта как системы оказывать многозначное влияние на свои подсистемы и окружающую среду [1]. Как видно, природа конфликта наиболее полно раскрывается через функции его компонентов, образующих конфликтное событие, процесс.

Теоретической и методологической основой понимания функциональной роли конфликта служат концептуальные взгляды классиков социологии. К. Маркс рассматривал социальный

конфликт как форму разрешения классовых противоречий [2, с. 419–459]. Г. Зиммель выделял противоречие жизни и культурных форм, указывал на предназначение конфликта обновлять культурные формы социальной самоорганизации, его интегративную роль в формировании общественных структур, возникновении инноваций в развитии культуры [3, с. 63,79].

Т. Парсонс, напротив, подчеркивал дисфункциональность конфликта, воспринимал его как отклонение от нормы, а бесконфликтность как гармонию социальной системы [4]. Л. Козер обосновывает позитивную роль конфликтного взаимодействия в жизни общества. Примечательен его вывод о том, что в открытом обществе разрешается конфликт конструктивно, а в закрытом – революционно-насильственным способом [5]. Р. Дарендорф полагает, что главным источником конфликта являются политические противоречия между социальными группами, связанные с концентрацией власти у одних и ее отсутствием у других. Разрешение конфликта он рассматривает как перераспределение авторитета, престижа и власти в обществе [6].

\* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 09-03-00750a

Функциональный подход к изучению конфликта заключается в рассмотрении его как структуры, системы, состоящей из функционально взаимосвязанных элементов, выполняющих определенные ролевые действия по отношению к региональной и всеобщей социальной системе. Отдельные авторы указывают на различие структурно-функционального и системно-функционального анализа [1]. В первом случае имеется в виду изучение конфликта как объекта, во втором – процесса. На взгляд автора, нет принципиальной разницы в обозначенных подходах, они могут рассматриваться и как идентичные, как правило, нечто или некое явление изучается как объект и одновременно как процесс.

Структура любого социального образования, равно как и конфликта, не застывшее явление, она подвижна, изменчива через функциональные проявления. Соотношение функциональности и дисфункциональности различное в разные фазы развития конфликта.

Региональный конфликт протекает на определенном территориально-географическом пространстве. Он может быть межгосударственным и внутригосударственным. Во втором случае конфликт происходит в отдельной части территории страны, противоречия возникают по вертикали центр – регион (республика, область) или по горизонтали (межэтнические, межсубъектные и т. д.) [7, с. 23].

По мнению А. В. Роговой, системообразующим признаком регионального конфликта является совокупность специфических, но более или менее однородных, экономических, политических, культурных, а также природных условий, в рамках которых развивается конфликтная ситуация и другие взаимодействия [8]. На основе анализа экспертных интервью конфликтологов Юга России выработано следующее определение: «Региональный конфликт – это макросоциальный конфликт, носителями которого могут быть субъекты различного уровня, действующие в выделяемом регионе, это конфликт, детерминированный обстоятельствами и факторами регионального масштаба, специфическими региональными социально-экономическими, политическими реалиями и охватывающий прямо или косвенно несколько или большинство административных подразделений, входящих в регион» [7, с. 30].

Функциональность регионального конфликта рассматривается на примере конфликта в

Чечне. В изучении функций конфликта применялся индуктивный подход, он предполагает: выявление проблем, беспокоящих различные социальные и этнические группы; определение круга акторов, конкурирующих социально-политических и социально-экономических групп, оказывающих влияние на ситуацию; уточнение роли и значения деятельности общественных объединений и политических партий, движений; анализ предпосылок и причин обострения социальной ситуации, возникшей социальной и политической напряженности. О значимости в исследовании ранжирования конфликтных ситуаций, выявленных определением главных, типичных для данного региона, камней преткновения (дефицитных ресурсов, проблем в управлении и др.), пишут авторы книги «Эмпирические исследования локальных конфликтов» [9, с. 74].

Идеологи, акторы конфликта стараются объяснить, интерпретировать конфликт исходя из своих групповых интересов. Это затрудняет понимание природы конфликта, выявление явных и скрытых (латентных) функций конфликта. И поэтому необходимо добиваться обеспечения принципа объективности, который позволяет минимизировать познавательные издержки, определить и разграничить проблемы, интересы, позиции.

Другим значимым принципом является учет закономерности эволюции, трансформации конфликта, изменения конфигурации основных акторов и участников конфликта. Принцип деятельностного подхода позволяет раскрыть индивидуальные особенности акторов, их политической культуры, логику действий, ценностную мотивацию.

В исследовании также применялись методы количественного анализа, в предконфликтной и постконфликтной ситуации проводились массовые социологические и экспертные опросы, в период активного протекания вооруженного конфликта организовывались интервью, велись ситуативные и мониторинговые наблюдения. В рамках Сети этномониторинга «ЕАWARN» с 1999 г. ежеквартально осуществлялись экспертные оценки в баллах степени проявления напряженности и конфликтности по 42 индикаторам [10].

Функции изменяются в соответствии с фазами или стадиями конфликта. Это требует выявления функционального содержания в контексте развития конфликта, учета его динамики



и влияния на общее состояние региональной социальной системы. Исключительно важным моментом является осмысление конфликта через пересечение горизонтальных и вертикальных функциональных линий. Другими словами, конфликт имеет свойства, характерные системе региональных и всеобщих социальных образований. Процесс суверенизации в 1990-е годы в стране был всеобщим, в него включились не только национально-территориальные (республики), но и административно-территориальные субъекты (области, края и даже города, районы). Возникающие противоречия отражали трансформационные изменения, системный государственно-политический кризис в стране.

Как показывают социологические опросы и мониторинговые наблюдения, вначале в эпицентре массового сознания региона находились исторические, идеологические и морально-психологические факторы, затем социальные и политические. В своей совокупности они обусловили вызревание социального недовольства.

Функциональность конфликта проявляется через программные цели, действия акторов и их сторонников. Сформировавшиеся на рубеже 90-х годов XX в. группы интересов можно условно типологизировать как административно-бюрократические, либерально-демократические и национально-демократические силы. Первые олицетворяли партийно-советскую и хозяйственную номенклатуру. Вторые представляли часть хозяйственной номенклатуры, служащих, инженерно-технических и научных кадров, инициативных руководителей госсектора. Третьи сформировались из числа творческих, научных, инженерно-технических работников, журналистов, юристов, бывших военных, предпринимателей зарождающегося бизнеса. Каждая из этих сил имела свои представления о политическом обустройстве, реформировании экономики, определении статуса республики и добивалась поддержки социально пробудившейся части населения.

27 ноября 1990 г. на заседании Верховного Совета ЧИАССР принимается «Декларация о государственном суверенитете Чечено-Ингушской Республики». В ней по сравнению с решениями съездов чеченского и ингушского народов провозглашается суверенитет существующей единой республики, источником и носителем власти объявляется весь многонациональный народ.

Положительно оценили декларацию о суверенитете наибольшее число опрошенных че-

ченцев и ингушей (80,3–66,5 %) и наименьшее – русских (37,4 %). Отрицательно отнесшихся к этому документу преобладает среди русских респондентов (30,6 %), что говорит об устойчивости позиции. Негативное отношение к декларации со стороны русской и других национальностей следует рассматривать как реакцию на отсутствие в ней четкой формулировки о предполагаемом статусе Чечено-Ингушетии в составе или вне России. Однако в целом у граждан не было четкого представления о приемлемом варианте определения статуса республики.

Свою республику видели в качестве субъекта РСФСР и СССР (59,5–80,7 %) чеченцы, ингуши, русские и другие национальности. При этом наибольшее число чеченцев желали видеть республику только в СССР или совершенно независимой (10,8–23,7 %)\*. Эти показатели, кстати, не очень отличались от социологических данных по Татарстану и Башкортостану, где также примерно треть высказывались за суверенитет своих республик.

Итак, в момент первоначального политического кризиса, на фоне наметившегося противостояния власти и населения, наблюдалось обострение противоречий между партийной, советской, хозяйственной номенклатурой и нарождающейся элитой. В дальнейшем складывается политическое противостояние новой власти и оппозиции, лишившейся властных полномочий в обществе, а также обостряются взаимоотношения федеральной и республиканской власти.

6 сентября 1991 г. происходит смена партийно-советской власти путем политического переворота и утверждение новой системы социального управления, возникает многоуровневый конфликт. Он имел внешний национально-политический и внутренний социально-политический аспекты. Предметом российско-чеченского противостояния являлся статус Чечни, внутречеченского – власть, собственность, историческая перспектива народа.

Отношения «Центр – Чеченская республика» по ряду обстоятельств выпадают из общего процесса нахождения оптимального варианта разграничения полномочий федеральной и республиканской власти. Существовавшие в тот период контакты, эпизодически проводимые диалоги представителями сторон конфликта отражали

\* Социологическое исследование «Интересы разнациональных групп занятого населения», ЧИР, 1991, объем выборки – 1575 чел.

возможность и шанс предупреждения его эскалации, поиска взаимоприемлемой формы российско-чеченских отношений. Однако он не был использован конфликтующими оппонентами.

В перерастании конфликтной ситуации в вооруженный конфликт можно выделить общие и специфические, структурные и сопутствующие причины. Так, историк и этнограф, академик В. А. Тишков отмечает, что энтузиасты национальной революции не планировали вооруженное сопротивление. Оно оказалось возможным благодаря получению доступа к арсеналам российской армии и вооружению части мужского населения, главным образом сельского, потерявшего достойные источники дохода от длительно существовавших сезонных работ в других регионах страны.... Важнейший психологический барьер был перейден после неудачных попыток государства восстановить правовой порядок в автономии в 1991 и 1992 годах. Окончательная же готовность воевать у части чеченцев сформировалась с приходом российских войск в ноябре-декабре 1994 года и с первыми военными успехами боевиков. Первые жертвы и разрушения добавили к отваге и романтике войны мотив мести и невозможности другого выбора [11, с. 3].

Здесь верно схвачена линия последовательного скатывания конфликта в войну. Между тем многие социально-политические и региональные конфликты становились вооруженными не в силу наличия доступа к оружию, а по причине готовности конфликтующих сторон к силовому разрешению возникших противоречий.

Различные источники и публикации позволяют заключить: побудительными мотивами развязывания российско-чеченской войны послужили не стремление чеченского народа к самоопределению и не желание руководства РФ сохранить государственную целостность. В ее основе лежали текущие интересы политических, экономических, военных групп. Вместе с тем в ходе войны обретают основное значение позиции конфликтующих сторон: «достижения политической независимости» и «сохранения государственной целостности».

Динамике конфликта были присущи различные фазы развития, в том числе эскалации и деэскалации, конфигурация его участников периодически менялась, происходила трансформация структуры, интересов и ценностей.

В развитии конфликта просматриваются пять периодов. В содержательном отношении в

каждый из них он переживает свои фазы или стадии, в частности, эскалации и деэскалации. В период 1987–1990 гг. отчетливо не разграничивались внутричеченские и российско-чеченские противоречия, наблюдался общий рост социальной и политической напряженности, а зарождающийся конфликт протекал латентно. С возникновением политического кризиса в августе-сентябре 1991 г. в Москве и в Грозном он становится открытым.

Другая особенность протекания конфликта выражается в следующем. В мирной обстановке (1991–1994, 1997–1999 гг.) на передний план выдвигаются внутричеченские противоречия; в состоянии войны (1994–1996, 1999–2002 гг.) – российско-чеченские. Оба вида противоречий взаимоусиливаются в условиях конфронтации (см. таблицу). Российско-чеченский конфликт в массовом сознании воспринимается чаще через призму разрушений, человеческие потери. В институтах власти он сводится к борьбе с терроризмом и бандитизмом. Между тем происшедший конфликт представляет собой сложное по своей структуре и динамике социальное явление, отражает противоречивый процесс качественного изменения социально-политического и экономического обустройства.

Поэтому функции данного конфликта необходимо рассматривать в контексте социальных функций обновления общества. При этом функционально региональный конфликт может оказывать влияние на общие процессы в стране, скажем, развитие идеологии, политических и гражданских институтов, общественные настроения. Конечно, набор функций различный на внутривнутрирегиональном уровне и по линии «центр – регион». Региональный конфликт порождает, кстати, другие виды конфликта или иначе усиливает конфликтность в различных структурах общества и сферах общения: межличностной, межэтнической, межконфессиональной и внутривнутрирелигиозной.

Это влияние может быть положительным и отрицательным. В начале 90-х годов XX в. конфликт содействовал реформированию общества, децентрализации системы управления, совершенствованию федерализма, расширению индивидуальных и коллективных свобод. В Чечне произошла десоветизация власти почти на два года раньше, чем во всей остальной России, или иначе, на протяжении двух лет республика являлась своеобразным маяком, авангардом политического переустройства государства.

Конфликт в ЧР

Основные периоды конфликта	Функции конфликта
<p><i>Предконфликтная ситуация</i> – 1987–1991 гг.                      1987 г. – идеологическая напряженность в сфере партийно-советского управления, <i>воспринимаемой как проявления шовинизма и национализма</i> на фоне кризисных ситуаций в ряде регионов страны.                      1988–07.1991 гг. – рост социальной напряженности и перерастание ее в социально-политический кризис.  <i>Развитие конфликта</i> – 1991–2002 гг.                      08.1991–11.1994 гг. – политический кризис и смена партийно-советской власти, становление новых институтов управления, периодическое доминирование внутричеченских и российско-чеченских противоречий.                      04–05.1993 г. – кризис власти Д. Дудаева, подавление мирных форм сопротивления, возникновение при содействии федерального центра вооруженной оппозиции.                      12.1994–08.1996 гг. – перерастание политического конфликта федеральной и республиканской власти в российско-чеченскую войну.                      08.1996 г. – Хасав-Юртовское соглашение о прекращении войны.                      1997–09.1999 гг. – относительно мирный период с отложенным статусом ЧР на 5 лет, игнорирование федеральным центром собственных решений о восстановлении военных разрушений и экономики ЧР, нарастание внутричеченских противоречий, криминализация части вооруженных групп, усиление религиозного фактора.                      11.1999–2002 гг. – возобновление войны – 2-я российско-чеченская война.  <i>Постконфликтная ситуация</i> – 2003 г.                      2003 г. – с точки зрения политической формальности, с принятием Конституции ЧР, избранием нового президента А-Х. Кадырова на освобожденной от боевиков территории начинает складываться постконфликтная ситуация.                      03.2005 г. – с гибелью руководителя сопротивления А. Масхадова наступает обстановка частичного урегулирования конфликта, активизируются работы, особенно с 2006 г. по восстановлению г. Грозного и других населенных пунктов.                      16.04.2009 г. – отменяется на территории ЧР режим «контртеррористической операции», юридически прекращается состояние конфликта, наблюдается устойчивая тенденция социально-экономической реконструкции и миростроительства. При этом сохраняются в подполье небольшие группы вооруженного сопротивления, происходят иногда точечные столкновения</p>	<p>1987–1991 гг. – сигнально-информационная, интегративная, познавательная, осознания проблем, поиска путей согласования интересов.                      1991–1994 гг. – конструктивная и деструктивная, преобразования социальной системы региона, утверждения самостоятельности, интеграции и дифференциации по политическим интересам и предпочтениям, сотрудничества использованием механизмов дискуссий, диалога, переговоров. Поиска оптимальных вариантов и способов урегулирования конфликтной ситуации.                      1994–1996 гг. – деструктивная, выразившаяся в разрушениях, человеческих потерях, уничтожении историко-культурных и архитектурных ценностей, разделении семей, деформации поселенческой, демографической, социально-профессиональной структуры, раздвоения регионального сообщества на «своих-чужих», «патриотов-предателей», распространение отрицательных стереотипов.                      1997–1999 гг. – сотрудничества и противоборства, согласия и конфликтности                      1999–2005 г. – деструктивная и конструктивная, нарушение прав физической безопасности, передвижения, установление правового порядка.                      2006 г. – конструктивная, реконструкция инфраструктуры и экономики, миростроительство, примирение.</p>

Однако с начала 2000-х годов происходит новая централизация, перераспределение полномочий в пользу федерального центра, излишняя регламентация действий субъектов, отказ от принципа выборности региональных руководителей. В основе такой стратегии лежала мотивация сохранения целостности, безопасности государства, а также реакция на исходящие угрозы от многолетнего конфликта на юге страны. Хотя на деле эти меры вылились в торможение дальнейших изменений и реформиро-

вания системы экономических отношений. В свою очередь дисфункциональность конфликта была predetermined в известной степени преобладанием авторитаризма в мышлении и деятельности политических руководителей, игнорированием потребности институционализации структурных компонентов конфликта, использования современного потенциала урегулирования противоречий регионально-федеральных интересов. В целом «функциональность и дисфункциональность конфликта во

многим обусловлена той социальной системой, в которой присутствует напряженность» [9].

В ходе развития конфликта и особенно в постконфликтной ситуации актуализируются функции миростроительства, реконструкции региона, восстановления социально-экономической инфраструктуры, обеспечения социального порядка и социальной занятости, восстановления положительного имиджа региона и его жителей, интеграции поствоенной территории в социокультурное пространство страны.

За мирное урегулирование конфликта высказались 62 % опрошенных в 83 регионах РФ, согласно данным социологического опроса, проведенного ВЦИОМ 24–27 мая 2002 г. В марте 2003 г., в канун проведения референдума, 84,7 % опрошенных грозненцев также высказались за прекращение боевых действий и проведение переговоров\*. Такие чаяния отражают не симпатии и антипатии к участникам конфликта, а всеобщую потребность признания высшей ценностью жизни человека, трансформации культуры насилия в культуру мира. Однако не был востребован потенциал мирного урегулирования конфликта. Силовой способ решения чеченской проблемы сказывается, и будет долго сказываться на социально-политическом устройстве региона, становлении и развитии демократических и гражданских институтов.

На протяжении всего периода развития конфликта вставал вопрос об урегулировании следующих видов конфликтов: российско-чеченского, внутричеченского и межличностного («межfamilьного») на почве кровной мести. На данном этапе нет российско-чеченского и во многом внутричеченского политического противостояния. Межличностные конфликты на почве кровной мести разрешаются постоянно на основе общественной, традиционной самоорганизации населения. В районах действуют примирительные комиссии, примирены более 400 семей, находившиеся в состоянии конфликта.

Функция реконструкции предполагает воссоздание на послевоенной территории социальной среды жизнеобеспечения. В рамках федеральной целевой программы социально-экономического развития ЧР с 2006 г. высокими темпами проводятся строительные работы. Восстановлен Грозный, благоустраиваются города Гудермес и Аргун, другие населенные пункты,

восстановлены и построены новые объекты социальной сферы: здравоохранения, культуры, образования. Динамика социальных перемен подтверждается показателями развития бюджета ЧР, хотя он более чем на 90 % формируется на основе дотаций.

Вместе с тем разрушительные последствия оказались столь масштабны, что трудно их преодолеть в кратчайший срок, свыше половины населения трудоспособного возраста не имеет работы, людей волнуют проблемы социальной защищенности, ограничения встречающегося произвола чиновничества, представителей правоохранительных органов, создания рабочих мест. Эти факторы образуют социальные предпосылки и обуславливают социально-психологическую мотивацию поступков, действий отдельных лиц, вливающих в подпольные вооруженные группы сопротивления власти.

Между тем критическое переосмысление конфликта и его трагических последствий, признание исторической ответственности соответствующих должностных лиц, не сумевших предотвратить войну, выработка идеологии покаяния и всеобщего примирения способствовали бы минимизации в российском обществе экстремистских и националистических настроений, более устойчивому развитию тенденций интеграции и консолидации членов регионального и федерального сообщества.

Таким образом, конфликт – это динамический процесс, функции изменяются по мере развития конфликта, прохождения им различных стадий, фаз, периодов. Функциональность конфликта проявляется через его функции и имеет двойственный характер. Функциональность рассматриваемого конфликта выразилась в его роли в социально-политическом преобразовании региональной общности, демонстрации возможности таких изменений во всей стране. Социально-политическая сущность функциональности конфликта состоит в стимулировании социальных изменений, качественного переустройства общества, региональной самоорганизации.

Дисфункциональность конфликта характеризуется разрывом управленческих и экономических связей, блокированием работы различных служб и учреждений, минимизацией действенного контроля над распределением и использованием финансовых ресурсов, провоцированием возникновения социальной аномии.

\* Социологическое исследование «Интересы, нормы, ценности», ЧР, 2003, объем выборки – 1060 чел.

С урегулированием или разрешением конфликта не преодолевается конфликтность в обществе. Социально-профессиональные, межэтнические и иные группы, индивиды находятся во взаимодействии, это нередко порождает напряженность. Другими словами, повседневная жизнь, система социальных отношений представляют противоречивый процесс; нормой, чертой общества является перманентная сменяемость состояний конфликта и сотрудничества, согласия и несогласия. По итогам социологического опроса, обстановку в ЧР считают нормальной 63,7 % респондентов, напряженной – 26,6 %, конфликтной – 5,2 % . В то же время очень часто встречаются с проявлениями отношений сотрудничества – 59,6 %, конфликтности – 27,1 %\*.

Итак, функциональная направленность конфликта определяется действиями непосредственно его участников, программными целями и задачами, взглядами и убеждениями лидеров, контекстом социальных изменений.

Особенности проявления функций регионального конфликта зависят от историко-культурного опыта государства и общества, действующего политического режима, зрелости гражданских институтов, индивидуально-групповых интересов акторов, социальных устремлений значительной части населения.

\* Социологическое исследование «Интересы, нормы, ценности», ЧР, 2003, объем выборки – 1060 чел.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
2. Маркс, К. Манифест коммунистической партии // Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. – Т. 4.
3. Зиммель, Г. Конфликт современной культуры / Г. Зиммель // Избранные работы. – К.: Ника-Центр, 2006. – 440 с.
4. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
5. Coser, L. The Functions of Social Conflict / L. Coser. N.Y.: The Free Press, 1956. – 188 p.
6. Дарендорф, Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Р. Дарендорф. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2002. – 288 с.
7. Юсупов, М. М. Экспертное мнение / М. М. Юсупов // Региональная конфликтология: экспертное мнение / В. А. Авксентьев, Г. Д. Гриценко, А. В. Дмитриев; под ред. чл.-корр. РАН Горшкова. – М.: Альфа-М, 2007. – 208 с.
8. Рогова, А. В. Функциональность и дисфункциональность региональных конфликтов / А. В. Рогова. – Режим доступа: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/11\\_2008/11.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/11_2008/11.pdf)
9. Гуня, А. Эмпирические исследования локальных конфликтов. Ч. 1. Введение в методологию и методы полевых исследований / А. Гуня, Я. Келер, К. Цюрхер. – М.: Медиа-Пресс, 2008. – 152 с.
10. Тишков, В. А. Измерение конфликта. Методика и результаты этноконфессионального мониторинга сети «ЕАWARN» в 2003 году / В. А. Тишков, В. В. Степанов. – М., 2004. – 322 с.
11. Тишков, В. А. Геополитический анализ чеченского кризиса / В. А. Тишков // Бюллетень сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов «ЕАWARN». – 1997. – № 11.

УДК: 316.334.22

*О. И. Власова*

### ИЗМЕНЧИВОСТЬ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

E-mail: Vlasovaolga@list.ru

В статье рассматриваются проблемы изменчивости и развития, возникающие в современной трудовой деятельности. Анализируются три социально-исторических этапа в функционировании трудовой деятельности субъектов в зависимости от темпов изменчивости. Рассматривается проблема адаптации работников к высоким темпам изменчивости в труде.

*Ключевые слова:* изменчивость, развитие, темпы изменений, адаптация к изменениям в труде, адаптационный потенциал работников, трудовая сфера, субъекты трудовых отношений.

*O. I. Vlasova*

### VARIABILITY AS THE INTRINSIC CHARACTERISTIC OF DEVELOPMENT OF LABOUR ACTIVITY OF SUBJECTS: SOCIOLOGICAL ASPECT

Russian State Professional-Pedagogical University of Ekaterinburg

In article problems of variability and the developments arising in modern labour activity are surveyed. Three sociohistorical stages in functioning of labour activity of subjects depending on rates of variability are analyzed. The problem of adaptation of workers to high rates of variability in work is surveyed.

*Keywords:* variability, development, rates of changes, adaptation to changes in work, adaptive potential of workers, labour sphere, subjects of labour relations.

Проблема изменчивости во всех сферах общественной жизнедеятельности является одним из ключевых противоречий социологии в целом. Причина этого противоречия заложена в природе изменений социальных прогрессий, под которыми понимается переход социального объекта из одного состояния в другое, любая модификация в социальной организации общества, социальных институтах и социальной структуре. Изменчивость как сущностная характеристика объекта выступает необходимым условием дальнейшего развития любого социального процесса. Поэтому изучение изменчивости как сущностной характеристики развития трудовой деятельности субъектов является весьма актуальной.

Продолжительное время в истории человечества изменения в трудовой деятельности субъектов носили длительный, поступательный характер. Анализируя социологические представления об изменчивости и развитии, следует руководствоваться диалектическим принципом взаимодополнения изменчивости и устойчивости как условий функционирования социального объекта.

Для более глубокого раскрытия темы целесообразно обозначить три социально-исторических этапа в функционировании сферы труда в зависимости от темпов изменчивости. Первый этап – *традиционный*, охватывает достаточно длительный, но в то же время наиболее устойчивый отрезок развития трудовой сферы с момента ее зарождения до начала научно-технической революции. Второй этап характерен для *развития* труда с момента начала научно-технической революции до середины девяностых годов XX столетия, включающий в себя применительно к нашей стране трансформации перестроечного и постперестроечного переходного периода. Третий этап – *современный*, свойственный функционированию труда в условиях последних достижений научно-технического прогресса. Им охвачен период с середины девяностых до настоящего времени. На каждом из обозначенных этапов процессы устойчивости и изменчивости протекали с разной степенью интенсивности, по-разному обуславливали влияние на ценностно-нормативные компоненты трудовой деятельности. Каждому из обозначенных этапов присуща разная степень темпоральных изменений и разное время, за которое субъекты трудовых отношений имели бы возможность адаптироваться к ним.

В социологии существует множество научных трудов, в которых описывается природа изменчивости. Одной из самых интересных, концептуальных теорий, описывающей изменчивость в социальных объектах, на взгляд автора, является теория социальных изменений польского социолога П. Штомпки. Он практически отождествляет социальный процесс с социальными изменениями. Такое трактование является весьма дискуссионным в научной сфере. В концепции П. Штомпки выделяются направленные и циклические процессы [1, с. 457–458]. Особое понимание природы социальных изменений транслируется посредством теории структуризации Э. Гидденса [2].

В приведенных примерах изменчивость трактуется как трансформация больших социальных структур и институтов, при этом недостатком обозначенных теорий является их глобальный характер рассмотрения противоречия изменчивости по отношению к индивиду.

На стыке социологии и социальной антропологии сложился особый методологический ракурс понимания изменчивости, который следует обозначить как *социально-антропологическое понимание* изменчивости и изменений на уровне отдельных индивидов, именно в них снимается проблема нивелирования феномена изменчивости по отношению к человеку.

Например, А. В. Меренков отмечает, что каждое изменение в условиях жизни, в содержании социокультурной деятельности, которой занимается индивид, ведет к перестройке его физических и психических характеристик и несет за собой множество негативных последствий, связанных как с психоэмоциональными, так и с физическими проблемами [3, с. 30]. Изменения техник, технологий, связанные с перестройкой трудовой деятельности субъектов, влекут за собой не только проблему трудовой и профессиональной адаптации, но и затрагивают более глубокие аспекты, связанные с сущностной природой человека. В частности, можно говорить об особом виде изменчивости, обеспечивающей приспособление человека к новым видам и формам труда. Однако и здесь мы сталкиваемся с серьезным коллапсом: в условиях очень высоких темпов развития труда человек генетически наследует не только готовность к жизни в устоявшихся природных и почти неизменных социальных условиях [3, с. 144–145]. Необходимы длительные серии воспроизводства, смены многих поколений, чтобы изме-

нения в производственных отношениях и трудовой деятельности, техниках и механизмах воспринимались индивидами как естественный процесс. Отсутствие врожденных механизмов трудовой и профессиональной адаптации к высоким темпам изменчивости трудовой деятельности субъектов и их трудовых отношений порождает потребность в развитии новых адаптивных стратегий и механизмов.

В социологии развитие в целом понимается как характеристика качественных изменений объектов, появления новых форм бытия, инноваций, нововведений [4, с. 824], движение от низшего к высшему по восходящей линии, движение от старого качественного состояния к новому, более высокому; необратимое направленное закономерное изменение объектов, в результате чего возникает их новое качественное состояние [5, с. 285]. Гносеологическое противоречие, касающееся пределов цивилизационного прогресса во всех сферах функционирования общества, в том числе в сфере труда, сегодня затрагивает самые разные стороны этой проблемы от ухудшения экологической обстановки до изменения сущности человека вообще. Так, по мнению автора, достаточно футуристической является идея сращивания человека с высокими технологиями и появления нового типа Ното, глубинной трансформации сущностной природы человека, конструирование искусственного мира вещей, когда человек выступает наблюдателем не естественных, а искусственных процессов и явлений. Обозначенные тенденции можно рассматривать двояко: с одной стороны, видоизменение сущности человека, его природы, способствует быстрой адаптации и новому восприятию прогрессивного развития мира, с другой стороны, столь кардинальное вмешательство науки противоречит естественным видовым механизмам развития и существования человека и может запустить механизмы регрессионного развития либо спровоцировать иные труднопредсказуемые последствия.

В ходе рассмотрения указанной проблематики с вышеобозначенных позиций актуальной представляется точка зрения, согласно которой, попытка выйти на пределы природных ограничений приводит к манипулированию психикой и конструированию новой человеческой телесности [6, с. 30–31]. В. А. Лекторский гипотетически предполагает, что общество «постлюдей» будет антигуманным, что может при-

вести к разрушению культуры. Реалистичность обозначенной точки зрения подтверждает начавшийся и продолжающийся по настоящее время кризис духовного и нравственного сознания россиян, повсеместное нивелирование чувств ответственности, совести, долга. Возможно, данные симптомы духовно-нравственного упадка являются началом проявления разложения культуры как таковой. Проблему возможной глобальной трансформации культуры поднимает и П. Штомпка. По его мнению, человечество от XIX века, где господствовала парадигма прогресса, перешло в XXI век с доминантой травмы, которая имеет социокультурный контекст [7, с. 6]. Современные социальные изменения настолько сложны, что доступный фонд культуры не позволяет эффективно осваивать изменившиеся условия. Опираясь на неизбежность культурных преобразований, П. Штомпка представляет две альтернативы, заключающиеся либо в разрушении культуры, либо в ее реконструкции.

*Развитие* в сфере трудовой деятельности сегодня характеризуется: сложными формами, сочетающими в себе как черты прогресса, так и регресса; качественной и количественной природой изменений. Изначально, в стадии становления человеческой цивилизации, развитие в труде имело прогрессивный, количественный, наращивающий характер. При этом скорость развития была достаточно умеренной, целые поколения осваивали и совершенствовали одни и те же орудия труда, машины и механизмы. Высокие преобразовательные темпы в труде заставляют задуматься о появлении новых, качественно отличных парадигм развития цивилизации: это повлекло за собой рождение *концепции устойчивого развития*.

Концепция устойчивого развития связана с проблемой глобального прогресса общества как системы, так как переводит ее в проблему развития системы «общество – природа». В данном случае устойчивое развитие понимается как появление особого, ранее несуществующего консенсуса между технологическим развитием и экологическим состоянием природы, как учет экологических рисков при введении инноваций.

Российский исследователь А. Б. Вебер рассматривает проблему устойчивого развития не только сквозь призму экологических аспектов, но и с учетом экономических и социологических составляющих исследуемой системы, то

есть предлагает комплексное решение проблемы влияния высоких темпов развития на широкий спектр сфер человеческой жизнедеятельности. Он отмечает, что проблема устойчивого развития связана с глобальным кризисом развития, который заставляет искать новый способ социального бытия, однако не предлагает конкретных сценариев устойчивого развития тех или иных сфер. Автор даже признает, что идея устойчивого развития может оказаться утопичной, но допустимо ее отнесение и к релевантной теории, несущей конструктивную нагрузку [8, с. 98].

Таким образом, социально-философские проблемы границ и последствий социального развития зачастую раскрываются лишь на уровне умозрительных заключений и не предполагают конкретного проявления в социальных практиках. Данный недостаток нивелируется в работах российского исследователя А. В. Меренкова. В частности, он анализирует проблемы развития с точки зрения социально-антропологического подхода, что не противоречит принципам концепции устойчивого развития, а приводит к осмыслению сущности и роли человека в процессах развития. С одной стороны, человек является источником и движущей силой развития, с другой стороны, развитие как процесс свойственно человеку изнутри с точки зрения психофизиологических и интеллектуальных процессов. Таким образом, процесс развития сочетает в себе дуальность внешнего (общего цивилизационного развития) и внутреннего (индивидуального, группового развития).

*Прогрессивное развитие* А. В. Меренков определяет с точки зрения теории стереотипов таким образом: прогрессивное развитие – это результат того, что все изменения негативного характера не закрепились в стереотипах и долго не воспроизводились [9, с. 73]. Необходимо отметить, что представленное понимание наглядно демонстрирует специфику прогрессивного развития в сфере промышленных и трудовых отношений. Стереотипы данной сферы обладают двоякой направленностью потенциального развития: с одной стороны, стереотипы способны аккумулировать позитивный опыт, с другой – выступать катализаторами прогресса. В частности, в странах Европы с доминированием протестантского вероисповедования формировались такие стереотипы, которые позволяли странам занимать лидирующие позиции в

научно-техническом и экономическом развитии. Такая тенденция во многом сохраняется и в настоящее время.

В декабре 2011 года автором был проведен поселенческий опрос с целью изучения восприятия изменений в труде различными категориями работников. В ходе исследования было опрошено 303 респондента, выборка квотная, пропорционально повторяющая структуру работающего населения г. Екатеринбурга. Метод исследования – стандартизированное личное интервью.

Несмотря на объективность и глобальный характер происходящих изменений во всех аспектах трудовой деятельности, только 45 % опрошенных респондентов отметили, что в их работе много изменений. Соответственно, значительная часть объективированных перемен не осознается работниками на когнитивно-рациональном уровне.

Актуальное противоречие демонстрирует и субъективная оценка адаптационного потенциала. На вопрос: «Насколько просто или сложно приспосабливаться к изменениям на работе?» подавляющее большинство (85 % опрошенных) считает, что приспосабливаться к текущим изменениям на работе достаточно просто. Таким образом, с одной стороны, на уровне общественного мнения имеется дело с большими адаптивными ресурсами готовности работников развиваться и изменяться в пределах своей профессиональной сферы, а с другой стороны, данные изменения являются потенциально нереализующимися.

Однако высокий оценочный потенциал готовности к изменениям в работе среди занятого населения мегаполиса является иллюзорным, неподкрепленным конкретными достигательными стратегиями. Например, 68 % опрошенных отметили, что одним из важнейших ресурсов, обеспечивающих конкурентоспособность и успешное функционирование на рынке труда, является самообразование, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование. Перечисленные аспекты не только выступают ресурсами выживаемости на рынке труда, то и обеспечивают своеобразную гибкость индивида перед множественными изменениями во всех сферах жизнедеятельности.

Результаты исследования показали, что респонденты в реальной жизни опираются на какие-то другие антиобразовательные ресурсы. Например, только каждый пятый из опрошен-



ных респондентов отметил, что в последние три года повышал квалификацию в той или иной форме, при этом доля повышавших квалификацию среди интеллектуально-значимых профессий также не значительно превышает среднее значение по массиву в целом.

Подавляющее количество респондентов (около 80 % опрошенных) обозначили, что имеющегося у них образования достаточно для приспособления к текущим изменениям в их работе. При этом доля неудовлетворенных имеющимся образованием сконцентрирована в группе специалистов и руководителей, которые чаще повышают профессиональную квалификацию и преимущественно имеют высшее образование. Таким образом, сообщества служащих и рабочих практически не видят для себя важности деятельности по повышению квалификации и самообразованию, а довольствуются уже имеющимся образовательным потенциалом.

Обозначенная ситуация является слишком противоречивой, ставящей под сомнение возможность модернизации в различных сферах производства, так как модернизация, имеющая своей основой глобальные изменения, ориентирована на широкие слои работников, в том числе рабочих и служащих, а также предполагает всеобщую вовлеченность и заинтересованность.

Полученные данные также свидетельствуют о том, что основной движущей силой изменений в труде, их инициатором являются внешние источники: правительство, непосредственные начальники, министерства, ведомства и пр. Так, внешняя среда, окружающая работников, выступает за изменения, а сами работники в данной ситуации занимают позицию стороннего наблюдателя за происходящим, при этом, как было обозначено выше, 82 % опрошенных отмечает, что изменений в их работе вообще практически нет.

В данной ситуации можно говорить об особом поведении работников по отношению к изменениям, которое, по мнению автора, можно назвать *защитным*, так как оно предполагает не совсем рационально-объяснимую модель поведения. При иллюзорно высоком потенциале к изменениям в работе, высокой субъективной оценке значимости и достаточности своего образования большая часть работников опирается далеко не на высокую профессиональную квалификацию и деловые качества. Респондентам был задан вопрос об особенностях поведе-

ния, привычках в трудовой деятельности. В итоге, наибольшую значимость получили такие позиции, как «доверие к людям» – 67 %, «надежда на лучшее» – 63 %, «помощь другим» – 59 %, «хорошие отношения с коллективом» – 52 %, «знакомство с новыми людьми» – 43 %, «общение во время трудового процесса» – 39 % и т. п. При этом такие позиции, как «брать ответственность на себя», «придумывать новое», «самостоятельно принимать решения», «брать инициативу в свои руки» оказались самыми непопулярными, их отметили менее 20 % опрошенных.

Конструирование вокруг своей повседневности особого защитного механизма с элементами патернализма, особыми трудовыми стереотипами и моделями поведения на сегодня выступает актуальной реальностью, в рамках которой объективно, независимо от своего основного исполнителя – работников, протекают высокие темпы изменчивости и прогресса. Особую проблемную область представляют механизмы управления изменчивостью и направлениями изменений в трудовой деятельности. Анализ изменений, изучение потенциальной готовности работников к функционированию в условиях высоких темпов являются сегодня важными задачами современной социологии.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Штомпка, П.* Социология: анализ современного общества / П. Штомпка; пер. с польского С. М. Червонной. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
2. *Гидденс, Э.* Устройство общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс; пер. с англ. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.
3. *Меренков, А. В.* Человек: взаимосвязь природного и социокультурного / А. В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2007. – 280 с.
4. Социология: Энциклопедия / сост. А. А. Грищанов, В. М. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1312 с.
5. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, французском, немецком и чешском языках / Ред.-координатор – академик РАН Г. В. Осипов. – М.: Издательство НОРМА (Издательская группа «НОРМА-ИНФРА М»), 2000. – 488 с.
6. *Лекторский, В. А.* Философия, общество знания и перспективы человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–31.
7. *Штомпка, П.* Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социол. исслед. – 2001. – № 1. – С. 6–16.
8. *Вебер, А. Б.* Устойчивое развитие как социальная проблема (глобальный контекст и российская ситуация) / А. Б. Вебер. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. – 122 с.
9. *Меренков, А. В.* Социология стереотипов / А. В. Меренков. – Екатеринбург, 2001. – 290 с.

УДК 316.472.4  
ББК 60.54

*Е. Г. Ефимов, И. А. Небыков*

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРИИ П. СОРОКИНА  
В АНАЛИЗЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЯХ**

**Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: ez07@mail.ru, decanmmf@vstu.ru

Статья посвящена анализу понятия «социальная группа» и классификации социальных групп Питирима Сорокина в контексте исследования социальных интернет-сетей.

*Ключевые слова:* социальные сети, Facebook, Hyves, Google+, социальная группа.

*E. G. Efimov, I. A. Nebikov*

**POSSIBILITIES OF USE OF THE THEORY OF P.SOROKIN  
IN THE ANALYSIS OF SOCIAL GROUPS IN SOCIAL INTERNET NETWORKS**

**Volgograd State Technical University**

Article is devoted the concept analysis social group and classifications of social groups Pitirima of Sorokin in a context of research of social Internet networks.

*Keywords:* social networks, Facebook, Hyves, Google +, social group.

Питирим Сорокин простейшим социальным фактом считал взаимодействие, отрицая традицию анализа индивида как простейшей социальной единицы. Только когда два или более индивида начинают взаимодействовать, «они образуют модель социальной группы, модель социальных процессов и общественных явлений» [1, с. 95–96]. П. Сорокин отмечал, что «всякое население представляет сложный социальный агрегат, состоящий из совокупности взаимодействующих лиц, распадающихся не прямо на индивидов, а на два или большее число коллективных единств (слоев), которые уже, в свою очередь, разлагаются на индивидов». В свою очередь эти социальные группы имеют несколько уровней, различаясь по масштабу и функциям. По мнению ученого, отношения между индивидами зависят от количественных и качественных характеристик. Под последними понимались различные основания взаимодействия и создания социальных групп, которые обозначались как «элементарное» или «простое коллективное единство» – «реальная совокупность лиц, объединенных во взаимодействующее целое каким-либо признаком, не сводимым к другим» [1, с. 355–356]. Классификация элементарных групп включала в себя следующие подвиды: закрытые группы (нахождение в них не зависит от воли индивида) – расовая, половая, возрастная; открытые группы (нахождение в них зависит от воли индивида) – партийная и различные психологические группы; промежуточные группы (нахождение в которых определяется выбором индивида, но находится в прямой связи с его положением в закрытой груп-

пе) – семейная, государственная, языковая, профессиональная, имущественная, территориальная, религиозная, объемно-правовая.

Взаимодействие между индивидами, по мнению П. Сорокина, будет носить различный характер в зависимости от типов социальных групп, к которым он принадлежит и, соответственно, как предполагают авторы, также влиять и на взаимодействие в социальных сетях.

Целью исследования является выработка на основе теоретических взглядов П. Сорокина классификации социальных групп применительно к исследованию социальных интернет-сетей.

Объект исследования – конкретные социальные интернет-сети, являющиеся сетями общего доступа, имеющие наибольшее количество пользователей в своих странах и традицию социологического анализа. Блоги так же рассматриваются как вид социальных сетей.

При этом авторы заранее исключают из анализа социальные интернет-сети, специализирующиеся на конкретных социальных группах по причине их малочисленности и очевидности социальных групп, влияющих на взаимодействие внутри нее (например, LinkedIn). Любая социальная сеть позволяет создавать сообщества и группы интересов внутри нее, однако эти сообщества также изначально содержат в себе целевой мотив общения и сами соответствуют социальной группе и также не рассматриваются.

Классификация социальных групп внутри социальных сетей базируется на двух основаниях – техническом и социальном.

Под техническим основанием классификации понимаются параметры заполнения сведений, формирующих образ индивида в социальной сети. Каждая сеть просит при регистрации указать сведения о себе, которые предлагаются в виде открытых и закрытых вопросов. Указанные индивидом данные могут использоваться

для поиска друзей по интересам или определять контакты пользователя в сети.

Таким образом, анализ соответствия выделенных П. Сорокиным элементарных групп данным, запрашиваемым социальной сетью при регистрации, служит первым основанием верификации (см. таблицу).

**Соответствие классификации социальных групп П. Сорокина сведениям, доступным для указания в профиле при регистрации в социальной сети**

Элементарные социальные группы (классификация П. Сорокина)												
Сеть	Страна	Расовая	Половая	Возрастная	Партийная	Семейная	Государственная	Языковая	Профессиональная	Имущественная	Территориальная	Религиозная
Arto	Дания		+	+		+		+	+		+	
Huves	Голландия		+	+		+	+	+			+	+
Facebook	США		+	+	+	+	+	+	+		+	+
StudiVZ	ФРГ		+	+	+	+	+	+	+		+	
MySpace	США	+	+	+		+	+		+	+	+	+
Google+	США		+	+		+			+		+	
Mixi	Япония											
Вконтакте	Россия		+	+	+	+		+	+		+	+
Одноклассники + Мой мир	Россия		+	+	+	+	+	+	+		+	+
Livejournal	США		+	+								

Половая, возрастная, семейная и территориальная группировки являются базисными с технической точки зрения.

**Половая группировка** с технической точки зрения позволяет оценить соотношение мужчин и женщин в разных сетях и на основании этого предположить вероятность активности пользователей по половому признаку. Во-первых, несмотря на сильную феминистическую традицию, утверждающую, что интернет и социальные сети – это «пространство, где нет места мужчинам», показатели гендерного соотношения в социальных сетях различаются в зависимости от их типа. Так, если в «Livejournal» мужчины составляют 39,6 %, а женщины – 60,4 %, то в сети «Google+» соотношение составляет 68,5 % на 30,4 %, а в голландской «Huves» – 46 % женщин и 43 % мужчин. Помимо этого часть пользователей не указывает свой пол, и это делает необходимым привлечение социологических исследований для объяснения поведения женщин в сети (Источник: <http://www.livejournal.com/stats.bml>).

Исследование Э. Хагитай студентов 1 курса в университете Иллинойс (г. Чикаго, шт. Иллинойс) (N=1060, 2008) позволило ей сделать вывод, что «единственной переменной в основной демографической модели, которая связана с использованием социальных сетей на статистически существенном уровне, является пол. Женщины, более вероятно, будут использовать SNS, чем их коллеги-мужчины» [4, с. 284]. Эти данные объяснялись большей склонностью женщин к коммуникации, однако, по мнению автора, результаты будут сильно зависеть от региона исследований.

Из других переменных на первом месте оказалось проживание респондента с родителями, которое снижало вероятность использования социальных сетей. Девочки ведут себя в сети по-другому, нежели мальчики: они меньше играют в он-лайн игры и больше занимаются перепиской (или ведут блог) и просматривают фотографии. Анализ профилей «MySpace» (N=300) показал, что суммарное количество текста в профилях женщин было значительно

выше, чем у мужчин, особенно в разделах «Обо мне», «Телевидение» и «Герои». То же исследование показало, что фотографии на женских профилях чаще, чем на мужских, отражают улыбку и пристальный взгляд [6, с. 79, 82]. Девочки более, чем в реальной жизни, проявляют свою сексуальность [7]. Они более серьезно, чем мальчики, относятся к проявлениям чувств в сети (испытывая при этом большие эмоции, в том числе ревность) [8, с. 103].

**Возрастная группировка** является второй базисной группой, определяющей взаимодействие в социальных сетях. Статистика социальных сетей дает разные данные относительно возраста пользователей, которые, как и в случае с половой группой, могут существенно различаться в зависимости от региона. Влияние возрастной группировки более очевидно при объяснении мотивов поведения в сети:

1. Традиционный стереотип масс-медиа формирует представление о том, что молодежное поколение представляется как более активное в использовании социальных интернет-сетей. В западной литературе термин «поколение MySpace» обозначает молодых людей в возрасте 12–17 лет, для которых сеть стала повседневной практикой и пространством социализации, в отличие от взрослого поколения, для которых и сеть, и интернет являются дополнением к повседневным практикам [9]. Возраст может являться основным фактором выбора референтной группы, определяющей поведение в сети. «Facebook» первые годы своего развития позиционировал себя как социальная сеть студентов элитных учебных заведений и поэтому переход из школы в университет или колледж стал ассоциироваться с заведением аккаунта в этой сети. В 2004 г. была запущен один из самых удачных проектов в истории социальных сетей – «MySpace» (США). Успех был достигнут благодаря направленности на конкретную аудиторию (молодежь до 20–21 года) и ее референтные группы (музыкантов индии-рока и хип-хопа, на концерты которых доступ был ограничен по возрасту) [10, с. 217; 8, с. 99–100].

2. Возраст влияет на характер контактов в социальной сети, поскольку, как показали исследования в США, пользователи чаще всего устанавливают отношения в сети со сверстниками [8, с. 89].

**Семейная группировка** оказывает влияние прежде всего на процессы работы в сети.

1. Как показали исследования, для молодежи социальная сеть является личным пространством,

и ограничения, вызываемые пространством семейного дома или присутствием родителей, воспринимаются ими как ущемление свободы. Поэтому модель поведения в сети зависит от формы создания условий для этой работы. Члены семьи часто не являются членами социальной группы, создаваемой пользователем в сети.

2. Семейная группировка прямо оказывает влияние на возраст начала работы в сети и формирует первые практики использования социальных сетей. Исследования в США (N=1007, 2011) показали, что родители часто помогают своим детям начать работу в сетях, при этом даже обходя правило «13+», устанавливающее 13 лет как минимальный возраст регистрации в таких социальных сетях, как «Facebook» [11].

3. Выбор социальной сети часто зависит от стереотипных представлений о возрасте пользователей данной сети, как в случае «MySpace», пользователи которой склонны воспринимать «Facebook» как «место для стариков» [12].

**Территориальная и государственная группировки** операционализируются в социальных сетях как место рождения и место проживания соответственно, и на взгляд автора, территориальная группировка может быть объединена с языковой, расовой и религиозной группой в единую социальную группу, которую можно обозначить как региональную. Под **региональной группой** понимается совокупность людей, объединенных общими ценностями и практиками, сформировавшимися в результате совместного проживания в рамках географического пространства.

В качестве методологического обоснования можно обратиться к разработкам в теории социальных групп немецкого социолога Вернера Зомбарта. Группы людей (в качестве которых могут рассматриваться и народы) отличаются по некому ключевому свойству, которое представляет совокупность наиболее повторяемых свойств каждого индивида и которое «не соответствует ни одному живому человеку и, во всяком случае, вовсе не должно соответствовать» [2, с. 456–457]. В отличие от П. Сорокина, который придерживался плюралистических взглядов на расслоение населения, указывая на одновременное влияние на структуру нескольких социальных групп и монистических теорий, Вернер Зомбарт предлагал разделять группы на основании выделения уникального доминирующего свойства, причем у каждой группы это свойство могло различаться. У евреев этим

основанием являлась религия [3, с. 462], для англичан – склонность к занятию экономическими проблемами. При этом доминирующее свойство может меняться с течением времени, и поэтому имеет две характеристики – временную и пространственную.

Обоснование возможности применения данного подхода становится допустимым при анализе результатов существующих исследований:

1) анализ связи отдельных факторов, входящих в рассматриваемую региональную группу, и их влияния на использование социальных сетей не показывает прямых корреляций [13, с. 18–20];

2) доминантный фактор региональной группы может изменяться и влиять на взаимодействие в социальных сетях [14, с. 28];

3) в региональной группе может существовать уникальный фактор, влияющий на взаимодействие в социальных сетях [15, с. 1–23];

4) региональный фактор влияет на формирование списка контактов в социальной сети. Пользователи склонны добавлять в список своих земляков, если они сами проживают вне пределов своей родной страны [8, с. 98].

**Государственная группа**, согласно П. Сорокину, представляет собой совокупность взаимодействующих подданных, подчиняющихся государственной власти, регулирующей взаимоотношения своих абонентов в сфере поведения, нормируемого законами государства [1, с. 517–519]. По мнению авторов, государство как социальную группу также следует включить в число значимых и определяющих поведение человека в социальной сети. Однако в отличие от других групп, государство влияет и на социальную сеть через регламентирование ее работы на уровне правовых актов, и на самих пользователей путем формирования их правовой культуры.

Правовая культура определяется через информированность об уровне конфиденциальности и степени достоверности данных, которые пользователи размещают в сети. И то и другое напрямую связано с доверием общества правительству и отражает уровень правовой культуры. Так, в немецкой сети «StudiVZ», по словам коммерческого директора Маркуса Рике, более 90 % пользователей размещают в сети достоверные сведения, а результаты исследования К. Фукса студентов-пользователей «StudiVZ» в Зальцбурге (Австрия) (N=702) показали, что 91,8 % из них были полностью информированы

о хранении социальной сетью их данных и использовании этих данных, а также были ознакомлены с соглашением о конфиденциальности [16, с.70].

**Объемно-правовая и имущественная** группы слабее всего внешне выражены в социальных сетях. Только сеть «MySpace» содержит графу дохода. Массовое распространение социальных сетей общего доступа, которые рассматриваются в качестве примеров, осуществлялось не в последнюю очередь благодаря бесплатной регистрации и работе в них. Поэтому правовой статус и имущественные характеристики индивида играют здесь косвенную роль. Принадлежность к обоим социальным группам, которые предлагается объединить и обозначить как классовую группу, оказывает влияние на поведение человека в сети, определяя его статус. Предписанный статус формируется у известных людей, заводящих социальные сети, автоматически приобретают большое количество поклонников, которые следуют за своим кумиром. Приобретенный статус формируется у человека, если он представляет окружающим информацию или стиль жизни, который может быть полезен или стал популярным. Потребность в известности и тип статуса формирует различные практики и стратегии, используемые для приобретения статусных символов, понимаемых как «специализированные средства демонстрации собственной позиции» [2, с. 43], и которые включают в себя гаджеты (как, например, продукция корпорации «Apple») [17], выбор нескольких социальных сетей, которые также носят статусный характер и *lifestream* – совокупный статусный символ, который означает возможность накапливать и распространять информацию о жизни человека на протяжении длительного периода времени путем ее повседневного отображения в социальных медиа.

Таким образом, по мнению авторов, при анализе взаимодействия в социальных сетях, с точки зрения социальных групп, будут иметь значение половая, возрастная, семейная, государственная, региональная и классовая. При этом ряд групп из классификации П. Сорокина не будет иметь в данном случае решающего значения: это психологические группы, принадлежность к партийной группировке, которая операционализируется в сетях через обозначение человеком своих взглядов – либеральных или консервативных,

и это профессиональная группа, о которой говорил П. Сорокин и которая прямо не выражена в рассматриваемых социальных сетях в виде технической характеристики.

Таким образом, методологически можно сделать вывод о том, что использование социологических теорий и, в частности, теории социальных групп П. Сорокина, при анализе социальных сетей общего доступа возможно. Из социальных групп на поведение индивида в сети будут влиять в первую очередь половая, возрастная, семейная и региональная, а также косвенно государственная и классовая.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сорокин, П. Система социологии / П. А. Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1008 с.
2. Гофман, Э. Символы классового статуса / Э. Гофман // Логос. – 2003. – № 4–5. – С. 42–53.
3. Зомбарт, В. Евреи и экономика / В. Зомбарт // Собр. соч. в 3 т. – СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2008. – Т. 2. – С. 105–601.
4. Hargittai, E. Whose Space? Differences Among Users and Non-Users of Social Network Sites / E. Hargittai // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2008. – № 13. – P. 276–297.
5. Adkins, M. A. MySpace, Facebook, and the strenght of internet ties : online social networking and bridging social capital / A. M. Adkins // A thesis presented to the graduate faculty of the University of Akron in partial fulfillment of the request for the degree of Master of Arts. – 2009. – 55 p.
6. Kane, K. M. I'll see you on Myspace: self-presentation in a social network website / K. M. Kane // Bachelor of Fine Arts in Studio Art Saint Mary's College, Notre Dame IN May, 1999 submitted in partial fulfillment of requirements for the degree master of applied communication theory and methodology at the Cleveland State University. – 2008. – 129 p.
7. Cassell, J. High Tech or High Risk: Moral Panics about Girls Online / J. Cassell, M. Cramer // Innovative Uses and Unexpected Outcome The MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning / McPherson (ed.) – Режим доступа: <https://netfiles.uiuc.edu/rfouche/www/readings/cas-sell.pdf>
8. Boyd, D. Friendship / D. Boyd // Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media. – L. : The MIT Press, 2010. – P. 79–116.
9. Hempel, J. The MySpace Generation / J. Hempel // Bloomberg Businessweek. – 2005. – 12.12. – Режим доступа: [http://www.businessweek.com/magazine/content/05\\_50/b3963001.htm](http://www.businessweek.com/magazine/content/05_50/b3963001.htm)
10. Boyd, D. M. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship / D. M. Boyd, N. B. Ellison // Department Journal of Computer-Mediated Communication. – 2008. – № 13. – P. 210–230.
11. Boyd, D. Why Parents Help Children Violate Facebook's 13+ Rule / D. Boyd. – Режим доступа: <http://www.uiuc.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3850/3075>
12. Boyd, D. Is Facebook for old people? / D. Boyd. – Режим доступа: [http://www.zephoros.org/thoughts/archives/2009/05/18/is\\_facebook\\_for.html](http://www.zephoros.org/thoughts/archives/2009/05/18/is_facebook_for.html)
13. Nylan, R. Jesus is My Friend: Religiosity as a Mediating Factor in Internet Social Networking Use / R. Nilan, N. Chris // Paper Presented at the AEJMC Midwinter Conference, Feb. 23–24, 2007 in Reno, Nevada – P. 18–20.
14. Sink, A. D. Identity and community in the weblogs of muslim women of middle eastern and north African descent living in the United States / A. D. Sink // A thesis presented to the graduate school of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in mass communication university of Florida – 2006. – 107 p.
15. Takahashi, T. MySpace or Mixi? Japanese engagement with SNS (social networking sites) in the global age / T. Takahashi // New media & society. – 2010. – № XX(X). – P. 1–23.
16. Fuchs, C. Social Networking Sites and the Surveillance Society. A Critical Case Study of the Usage of studiVZ, Facebook, and MySpace by Students in Salzburg in the Context of Electronic Surveillance / F. Christian. – Salzburg/Vienna: Forschungsgruppe «Unified Theory of Information» – Verein zur Förderung der Integration der Informationsswissenschaften. – 2009. – 145 p.
17. Campbell, H. A. How the iPhone became divine: new media, religion and the intertextual circulation of meaning / H. A. Campbell, A. C. La Pastina // New Media Society. – 2010. – № 12. – P. 1191–1207.

ББК С 522.67  
УДК 316.3

*М. М. Самчук*

### СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО: СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ\*

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: vbarabanov@vstu.ru

Данная статья посвящена социокультурному пространству. Автор рассматривает термин «пространство», определяет структуру социокультурного пространства, показывает его основные элементы и их взаимосвязь на нескольких уровнях.

*Ключевые слова:* пространство, социокультурное пространство, социальное пространство, политическое пространство, духовное пространство, система, элементы, подсистемы.

*М. М. Samchuk*

### SOCIO-CULTURAL SPACE: THE STRUCTURE AND BASIC ELEMENTS

Volgograd State Technical University

This article focuses on socio-cultural space. The author considers the term «space», defines the structure of the sociocultural space, shows the basic elements and their inter-relationship on several levels.

*Keywords:* space, socio-cultural space, social space, political space, spiritual space, system, elements, subsystems.

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 09-03-20308 а/В)

Понятия «пространство» и «время» относятся к фундаментальным понятиям культуры, играют важнейшую роль в человеческом мышлении. Эти фундаментальные, базовые понятия используются в разных науках. Так, например, в математике пространство – множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т. д. Исторически первое и важнейшее математическое пространство – евклидово пространство. Диалектическая связь пространственно-временных характеристик объективной реальности с самой этой реальностью впервые была показана в неевклидовой геометрии Н. И. Лобачевского (для пространственной характеристики). На рубеже XIX–XX вв. Д. Гильберт обобщил понятие Евклидова пространства на бесконечномерный случай – возникло понятие Гильбертова пространства.

Значительный вклад в развитие концепции пространства и времени внесли И. Ньютон, Б. Риман, П. Финслер, А. Эйнштейн и др. А. Эйнштейн считал пространство и время однопорядковыми вещами; пространство-время является выражением наиболее общих отношений материальных объектов и вне материи существовать не может. Таким образом, пространство и время не самостоятельные субстанции, а способ существования единственной субстанции – материи, ее всеобщие формы существования. При этом пространство – форма сосуществования материальных объектов и процессов, которая характеризует структурность и протяженность материальных систем, их расположение друг относительно друга, относительную величину и конфигурацию. Время – форма последовательной смены явлений и состояний материи, характеризующая длительность их бытия [5, с. 1082; 306; 203; 828].

Существуют и частные случаи понятия «пространство», например, географическое понятие пространства. В целом же пространство-время – это универсальная категория. С помощью данной универсалии, по мнению Ю. М. Лотмана, можно выразить и этические понятия [2, с. 117–118].

Пространство осваивается человеком в процессе его взаимодействия с окружающей средой. Существует пространство объективного мира, но пространственные отношения можно также использовать и для моделирования невидимых миров. Можно рассматривать различные пространства: мифологическое, времени, внутреннего мира, социальное, культурное, социо-

культурное, этническое, региональное, фазово-дискретное, таксономическое и т. д. Существующая реальность представляет собой многомерное пространство, в котором тесным образом переплетаются природные, человеческие и социальные связи. Человек, его социальные связи и образуют социокультурное пространство – специфическую пространственно-временную целостность, являющуюся результатом генезиса и функционирования культуры во взаимосвязи с социальными параметрами. Пространство характеризуется протяженностью, структурностью, сосуществованием и взаимодействием элементов.

Основой, фундаментом структуры социокультурного пространства служит человек, семья. В семье сохраняется и воспроизводится биосоциальный генотип человека, происходит смена поколений, формируются и удовлетворяются основные жизненные потребности, приобретаются исходные знания и навыки, которые впоследствии развиваются и пополняются системой образования, формируются интересы и воля человека. Человек как индивидуум, личность располагает самобытным духовным миром. Проходя определенные стадии своего жизненного цикла, он впитывает потоки информации, перерабатывает и отдает их в трансформированном виде обратно. Каждый человек индивидуален, неповторим, многолик, изменчив, иногда загадочен и необъясним в своих поступках и действиях.

Уровень жизни человека зависит от технологического способа производства, который выражает совокупность используемых в обществе технологий, принципов и форм организации производства, средств производства и естественных производительных сил. Каждый технологический уклад включает ряд сменяющих друг друга взаимосвязанных поколений техники примерно раз в десятилетие. Каждое поколение является ступенью формирования и разветвления технологического цикла более высокого уровня. Непрерывность технического прогресса обеспечивают смежные технологические способы производства, технологические уклады, поколения техники, образующие общие поля и переходные периоды разной длительности.

Технологический уровень производства обуславливает в свою очередь экономический способ производства, строй экономических (производственных) отношений. Его основными элементами являются структура воспроизводства; формы собственности (присвоения)

средств производства и его результатов; способы распределения произведенного продукта между участниками воспроизводства, членами общества; способы обмена, циркуляции в обществе произведенных материальных благ; формы экономического управления, регулирующий и мотивационный механизм, побуждающий отдельных работников, воспроизводственные единицы к наиболее эффективным результатам. Каждому социокультурному пространству свойственны определенные соотношения элементов воспроизводства и отраслей, строй экономических отношений. Технологические способы производства, технологические уклады, поколения техники образуют общие поля, переходные периоды различной деятельности, что обеспечивает непрерывность технического прогресса. Таким образом, экономическое пространство связывает общество с природной средой, создавая и распределяя необходимые индивидам материальные продукты.

Социальное пространство включает сложную систему общественных отношений. К ним можно отнести следующие их основные виды:

– социальные отношения между различными группами населения: половозрастными (мужчины и женщины, дети, взрослые и старики); занимающими разное место в общественном воспроизводстве и разделении труда (различные классы, работники умственного и физического труда, жители городов и деревень); различающимися по культурным и религиозным интересам (служители культа и верующие, относящиеся к разным религиям), уровню образования и т. д.;

– этнические и национальные отношения – между группами людей, живущих в одном регионе и обладающих общностью культуры, экономики, исторических традиций, языка и т. д.; между людьми, относящимися к разным расам, нациям, национальностям, национальным группам.

Политическое пространство включает в себя институты и органы управления, руководства и координации политической жизни. Осевым институтом политической системы, вокруг которого группируются остальные институты, является государство, поддерживающее порядок, решающее вопросы, связанные с общественными интересами и обеспечивающее территориальную целостность. Государственно-правовые отношения отражаются в определенных формах государственной власти, реализующих ее в системах правовых норм, соблюдение которых обеспечивают государственные

и правоохранительные органы. Политическая система включает также различные общественно-политические организации, комитеты политического действия, институты и механизмы принятия решений. Основными элементами политической системы являются: политические отношения; политические принципы и правовые нормы; политические институты, политическое сознание и политическая культура и т. д.

Таким образом, политическая система состоит из взаимозависимых подсистем, взаимодействие которых образует политическую целостность, обеспечивая ее жизнедеятельность и эффективную реализацию функций в обществе.

Основными элементами духовного пространства человека, общественного сознания являются наука, образование, культура, совокупность норм нравственности, идеология, религия и т. д. [7, с. 41–51].

Стратегически важной сферой жизни общества является система образования. Оно признается как важнейший фактор развития и усиления интеллектуального потенциала нации, гаранта ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Качественное образование способствует развитию демократии и общественной солидарности, так как оно формирует и воспитывает хорошо осведомленных граждан, которыми сложно манипулировать с помощью демагогии и лозунгов. Следовательно, образование является фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, политических, экономических и культурных прав [6, с. 481]. Оно обеспечивает и обратную связь со всеми сферами общественной жизни. Образование, испытывая на себе давление этих сфер, упорядочивает в своих границах случайные воздействия, превращая их в устойчивые формы знания и опыта, а также формирует традиционную систему ценностей [3].

При конструировании пространства очень важна система координат как типовых структурообразующих переменных ориентации действия. Эти переменные могут представлять собой парные понятия, которые отражают альтернативы выбора, например, диффузность – специфичность, партикуляризм – универсализм. В рамках первой дихотомии выбор осуществляется между ориентациями на объект в целом или его отдельные стороны; в рамках второй дихотомии выбор осуществляется между оценкой объекта как специфически уникального или общего. Социокультурное развитие сводится к усилению дифференциации и автономии различных подсистем при развитии новых спосо-



бов их интеграции к развитию способности к выживанию системы (адаптации). Дифференциация представляется как деление какой-либо структуры на две и более. Каждая из вновь образованных структур отличается специфическими характеристиками и выполнением определенных функций. Повышение адаптивной способности свидетельствует о расширении выбора ресурсов и освобождение от некоторых ограничений, существующих ранее. Дифференциация и усиление адаптивности ведут к усложнению системы, которое требует усиления интеграции и выработки ее новых способов.

По мере усложнения системы и дифференциации ее структур происходит генерализация ценностей. Ценности в свою очередь разнообразны и неоднородны. Существует два типа ценностных парадигм. Первый тип – это ценностные парадигмы, складывающиеся и функционирующие на уровне обыденного сознания. Ценностная позиция мотивирует поведение индивидов. Второй тип – парадигмы социальных ценностей и идеалов, формируемые на уровне общественной идеологии. Вектор движения в данном случае является интегрирующе-терминальным ядром ценностей. Они определяют цели и задачи, реализация которых возможна только в процессе развития общества.

Структурный принцип основывается на необходимости определить конкретно-исторический тип связей, образующих социокультурное пространство в целом, целостность объекта. Принцип системности – важный фактор философской методологии в изучении такого развивающегося объекта, как социокультурное пространство. Необходимо подчеркнуть, что, с одной стороны, целостность объекта заключается в его структурности, а с другой – объект не может существовать без взаимодействия и преобразования структурных элементов.

Таким образом, социокультурное пространство многомерно и представляет собой «дробное множество». При этом оно объединено в систему. Система составляет целостный комплекс, где все его элементы тесным образом взаимосвязаны. Она образует особое единство со средой; обладает иерархичностью: представляет собой элемент системы более высокого порядка. Ее элементы выступают как системы более низкого порядка. Элементы социокультурного пространства сосуществуют или контактируют друг с другом, обуславливая тот или иной уровень развития посредством различных взаимодействий. Упорядоченная совокупность элементов социокультурного пространства

представляет собой систему субпространств. В целом социокультурная система универсальна. Она высокоупорядочена, иерархична, организационно-информационно взаимосвязана параллельно на нескольких содержательно-смысловых и семиотических уровнях одновременно.

Для социокультурного пространства с определенной системой характерна кроме универсальности целостность, которая выражена структурной организованностью в основном иерархического типа (вертикаль), но могут быть и горизонтальные взаимосвязи;

- преобладание внутренних связей над внешними (информационные контакты, практическое социальное взаимодействие);

- внутренняя неравномерность, распределение разных социокультурных элементов между различными группами (проявляется в социальной стратифицированности, разделении труда и т. д.);

- динамика изменчивости, способность к саморазвитию;

- способность к регенерации и самовоспроизводству в следующих поколениях и т. д.

Для социокультурной системы характерна также типичность, то есть типичный комплекс черт и форм. Вместе с тем возможно нарушение этой упорядоченной совокупности, что может привести к неповторимому способу связи социокультурных элементов, к уникальной их композиции (принцип калейдоскопа). Система в данном случае становится социокультурной конфигурацией. Специфика порождается в процессе адаптации социокультурного пространства, например, к природным и историческим условиям его существования, специализируется посредством отбора социального опыта, накапливаемого в процессе адаптации, и закрепляется включением наиболее удачных образцов опыта в систему ценностей и традиций. Структура социокультурной конфигурации, также как и системы, представляет собой очень сложную иерархическую систему, стратифицированную на различные социальные сегменты с включением подсистем. Для социокультурной конфигурации характерна композиционная неповторимость этого комплекса вследствие детерминации той или иной подсистемы, того или иного субпространства.

Таким образом, в зависимости от того, как выстраиваются вышеперечисленные характерные черты в процессе взаимодействия, можно говорить о социокультурной системе или конфигурации. Развитие социокультурного пространства осуществляется эффективно в том

случае, когда режимы остальных подпространств удовлетворяют заданным требованиям: объективным системным принуждающим связям, которые проявляются как вызовы. Можно выделить ряд ключевых принуждающих связей между различными подпространствами социокультурного пространства. Например, экотехнологические режимы предъявляют требования к уровню сплоченности, к технологической квалификации как аспектной стороне менталитета населения. Кооперация, сплоченность и квалификация, в свою очередь, требуют определенного уровня развития социальных форм и особых образцов сознания и поведения в сфере организационных, политико-экономических и правовых отношений, образования связи «психология – культура» и «психология – социетальность». Социальные формы (функции, способы, институты) требуют соответствующего уровня развития особых культурных образцов взаимодействий, материальных технологий, коммуникаций и производства благ для перераспределения, что приводит к «образованию связи» социетальность – культура, «социетальность – технология», «социетальность – психология». Культурные образцы для своего воплощения в психике и поведении людей требуют определенного уровня развития социальных форм и материальных технологий в сфере воспитания, социальной информации, коммуникаций, создания, переработки, хранения и распространения информации, что приводит к возникновению связи «культура – социетальность», «культура – технология» [4].

Представления о социокультурном пространстве, его элементах различаются. С точки зрения позитивизма, марксизма, эволюционизма, его можно рассматривать как целостную систему в статике и динамике, развивающуюся на линейной основе. С точки зрения неоклассических парадигм, формирование и развитие социокультурного пространства происходит не на линейной основе и системный подход позволяет всесторонне охватить любое явление. Постклассические парадигмы (постпозитивизм, постмарксизм, теории системного анализа, модернизации, единого индустриального общества, постиндустриального общества, глобализации) позволяют рассмотреть социокультурное пространство как сферу интеракции, коммуникации, таким образом дать новую его системную трактовку. Это позволяет использовать холистский подход, когда целое всегда больше суммы частей. Целое тогда превосходит меха-

ническую совокупность частей, когда найдена его внутренняя структура и выявлено то, как эта структура увязывает свои части в качественно новую общность. И здесь огромную роль играют функции подсистем по отношению к целому.

К неклассическим парадигмам и теориям, с точки зрения Г. Е. Зборовского, можно отнести символический интеракционизм, феноменологию, этнометодологию, теорию обмена. В результате применения этих теорий социокультурное пространство изучается с точки зрения конструирования его человеком. Постнеклассические парадигмы и теории включают интегративные концепции, теории коммуникативного действия, постмодернизм. С позиций данной метапарадигмы в социокультурном пространстве можно рассматривать не только интегративные процессы, но и активное участие личности в этих действиях [1, с. 3–15].

Социокультурная система представляет собой совокупность взаимообусловленных частей: системы значений, каузальной системы средств, индивидов. Центральное место занимает человек. Он воспринимает, реализует, использует систему ценностей, значений, норм. Благодаря взаимодействию людей существуют социокультурные системы, которые совмещаются в пространстве. Каждый человек является носителем большого количества систем – экономической, политической, научной, религиозной, образовательной, научной, нравственной и т. д.

Изучение социокультурного пространства в целом и региона в частности поможет увидеть процессы порождения и распада различного рода социокультурных объектов, природу социокультурных изменений в современных условиях трансформирующегося общества.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зборовский, Г. Е. Метапарадигмальная модель теоретической социологии / Г. Е. Зборовский // Социс. – 2008. – № 4. – С. 3–15.
2. Лотман, Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство СПб, 2003. – 624 с.
3. Матвеева, М. А. Особенности инерционности и субъектности в образовании / М. А. Матвеева // Социс. – 2002. – № 3. – С. 83–87.
4. Розов, Н. С. Философия и теория истории. Кн. 1. Прологомены / Н. С. Розов. – М.: Логос, 2002. – 656 с.
5. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
6. Философия социальных и гуманитарных наук / под общей ред. С. А. Лебедева. – М.: Академический Проект, 2006. – 912 с.
7. Яковец, Ю. В. История цивилизаций / Ю. В. Яковец. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – 352 с.

УДК 316.75  
ББК 60.563.0

*О. И. Сгибнева*

**КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ОБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА  
И РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**Волгоградский государственный университет**

E-mail: olga.sgibneva@volsu.ru

В статье рассматриваются проблемы сохранения ценностей религиозной культуры, которые являются не только культовыми памятниками, но и объектами культурного наследия России.

*Ключевые слова:* культурное наследие, историческая память, памятник, духовные ценности, культурные ценности, культовые памятники.

*O. Sgibneva*

**CULTURAL HERITAGE AS THE OBJECT OF INTERACTION BETWEEN RELIGIOUS  
ASSOCIATIONS AND THE STATES**

**Volgograd State University**

The article deals with the problems of preservation of religious culture values, which are not only monuments of religious worship, but cultural heritage sites of Russia.

*Keywords:* cultural heritage, historical memory, monument, spiritual values, cultural values, monument of religious worship.

Самобытность культуры России отражена в ее уникальном культурном наследии. Восприятие духовного и материализованного опыта предшествующих поколений – столь же важный двигатель развития общества, как и создание каждым новым поколением культурных ценностей.

Культурное наследие выступает как хранитель исторической памяти, важный фактор формирования исторического сознания общества. В нем реализуется объективная закономерность культурного процесса – историческая преемственность, связывающая достижения прошлого и настоящего.

В каждой культуре живут разновременные слои культурного наследия. Процесс преемственности многопланов: с одной стороны, он отражает устойчивые элементы исторического прошлого, представляющие культурное наследие, традицию, а с другой – заменяет устаревшие элементы новыми, соответствующими изменившимся условиям. Культурное наследие развивается и трансформируется в ходе орга-

нического соединения традиционного и инновационного.

Понятие «культурное наследие» сегодня используется в узком и широком смысле слова. В узком смысле под культурным наследием понимаются движимые и недвижимые памятники культуры, ансамбли и достопримечательные места. В Федеральном законе РФ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» записано, что к объектам культурного наследия, подлежащим государственной охране, относятся источники информации о зарождении и развитии культуры, которые подразделяются на три вида:

а) памятники – отдельные постройки, здания и сооружения со связанными с ними произведениями живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства; мемориальные квартиры; некрополи, мавзолеи и отдельные захоронения; произведения мемориального искусства; объекты науки и техники; объекты археологического наследия;

б) ансамбли – четко локализуемые на исторически сложившейся территории группы памятников, которые представляют ценность с археологической, архитектурной, исторической, эстетической, социально-культурной точек зрения, произведения ландшафтной архитектуры и садово-паркового искусства;

в) достопримечательные места – творения, созданные человеком и представляющие ценность с точки зрения археологии, истории, градостроительства, эстетики, этнологии, антропологии; места, связанные с жизнью выдающихся личностей [2, с. 6–7].

Закон РФ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» определяет культурное наследие более широко – как материальные и духовные ценности, созданные в прошлом.

В широком смысле слова под культурным наследием понимается совокупность духовных и материальных ценностей, передающихся от поколения к поколению. Наследование предполагает не просто использование, а критическое освоение ценностей прошлого, включение их в пространство современной культуры. На каждом новом этапе человечество не только осваивает наследие, но и творит его. Создаваемые сегодня ценности – это то наследие, которое передается следующим поколениям. Культурное наследие выступает в виде относительно неизменных, устойчивых форм, образующих основной фонд наследования, культурную традицию.

Культурное наследие – это не только памятники, ансамбли и достопримечательные места, то есть то, что называют опредмеченными ценностями. Культурное наследие – это и широкий круг неопредмеченных культурных явлений, выполняющих функции сохранения, трансляции социального и культурного опыта; язык, обычаи и традиции семейной, общественной, научной, художественной, религиозной жизни, фольклор, поведенческие стереотипы, способы общения; сама деятельность людей, создающих культурные ценности, методы их творчества, созданные ими школы. Но отнюдь не все, что включается в культурное наследие, является объектом государственной охраны. В условиях отсутствия четко выраженных приоритетов в культурной политике современной России это создает немало проблем.

Одна из них связана с изменением государственной политики в сфере взаимодействия

общества и государства с религиозными организациями. В соответствии с российским законодательством сняты ранее существовавшие неправомерные ограничения на деятельность религиозных объединений; значительное число культовых зданий и имущества возвращено религиозным центрам и верующим; религиозные организации получили возможности широкого участия в общественной жизни. Конституционно закреплен принцип свободы совести и свободы вероисповедания. По данным социологов, более половины населения современной России считают себя верующими, три четверти из них исповедуют православие [1, с. 21]. Сегодня в стране действуют более 23 тысяч религиозных объединений более чем 60 направлений, возобновили деятельность многие монастыри, миссионерские и религиозно-просветительские центры, конфессиональные благотворительные учреждения, учебные заведения, средства массовой информации [3, с. 104–106].

За последнее десятилетие сложилась определенная система связей между государственными структурами и религиозными организациями в области сохранения и использования культурного наследия, взаимной помощи в реставрации и восстановлении храмов и монастырей, книг, икон, церковной утвари. Религиозным объединениям переданы тысячи культовых предметов из коллекций музеев. Развиваются новые формы совместной работы, в числе которых Дни славянской письменности и культуры, фестивали духовной музыки, совместные научные, издательские и социальные проекты.

Важным направлением сотрудничества государства и религиозных объединений является передача последним культовых зданий и сооружений. Начало этому процессу положила подготовка к празднованию 1000-летия крещения Руси, когда Русской православной церкви были переданы Оптина пустынь, Валаамский и Соловецкий монастыри, ряд храмов в Москве, Петербурге, Новгороде и других городах.

В дальнейшем Правительством РФ была создана специальная Комиссия по вопросам религиозных объединений и утвержден «Временный порядок передачи религиозным объединениям относящегося к федеральной собственности имущества религиозного назначения» [4]. Сложилось три основных формы решения вопросов в этой сфере:

– передача объектов религиозным организациям в бессрочное безвозмездное пользова-

ние при условии вывода учреждений культуры (чаще всего музеев) из культовых зданий, изъятие недвижимого имущества из оперативного управления музея (Высоко-Петровский монастырь в Москве, Троице-Сергиева лавра, Валаамский монастырь и др.);

– передача религиозным объединениям части культовых зданий без изъятия их из музея (Новодевичий монастырь и Государственный исторический музей, Ипатьевский монастырь и Костромской художественный музей, Святогорский монастырь и Пушкинский музей-заповедник «Михайловское»);

– деятельность музея и религиозного объединения в одном комплексе (Государственная Третьяковская галерея, Государственный музей-заповедник «Московский Кремль», Центральный музей древнерусской культуры и искусства им. А. Рублева).

Эти вопросы оказались сложными и неоднозначно оцениваемыми в обществе. Для одних – это акт исторической справедливости, для других – возвращение награбленного, для третьих – ограничение доступа к культурным ценностям для приверженцев иных религий или людей, конфессионально не ориентированных.

Передача памятников архитектуры – храмовых зданий уже привела к закрытию ряда музеев и других учреждений культуры. Увеличилось число краж из культовых зданий после передачи им музейных ценностей, ибо религиозные организации не смогли обеспечить безопасность их хранения.

Взаимодействие государственных и религиозных структур в этой сфере должно осуществляться на основе действующего законодательства. Нельзя создавать условия для деятельности религиозных объединений за счет ущемления интересов других, а это прежде всего

учреждения культуры. Испытывая определенный комплекс вины перед религиозными организациями, органы власти и управления отнюдь не всегда принимают правовые решения относительно судьбы тех или иных объектов культурного наследия. Одновременно встает вопрос: насколько правомерно стремление некоторых современных религиозных лидеров и организаций присваивать себе авторитет, завоеванный конфессией в прошлом, и представлять распорядителями и истолкователями ее культурного наследия? Тенденции монополизировать культурное наследие опасны для дела его сохранения, тем более что религиозные организации не имеют соответствующего опыта и не располагают специалистами в этой области.

Принятый в ноябре 2010 г. Федеральный закон «О передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в государственной и муниципальной собственности» [5] должен стать основой правовых решений спорных вопросов в этой сфере и способствовать сохранению культурного наследия нашей страны во всем его многообразии.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лопаткин, Р. А. Конфессиональный портрет России: К характеристике современной религиозной ситуации / Р. А. Лопаткин. – М.: Изд-во РАГС. – 28 с.
2. Федеральный закон № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации». – М.: Изд-во «Ось-89», 2007. – 64 с.
3. Религии России. Информационно-аналитический сборник по вопросам государственно-конфессиональных отношений / под общ. ред. О. Ю. Васильевой, В. В. Шмидта. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 160 с.
4. Сборник законодательства Российской Федерации. – 1994. – № 4. – Ст. 362; № 12. – Ст. 1402.
5. <http://graf.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1530221>

УДК 008: 379.8  
К – 632

*Е. В. Комиссарова*

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Волгоградский государственный медицинский университет

E-mail: evkm57@mail.ru; museum@volgmed.ru.

Статья посвящена проблеме эволюции терминов, определяющих сферу деятельности по выявлению, сохранению, распространению, освоению и созданию культурных ценностей – досуговедение, культурно-досуговая деятельность, социально-культурная деятельность. Указаны методологические подходы к изучению социально-культурной деятельности.

*Ключевые слова:* история культуры, социально-культурная деятельность, культурно-досуговая деятельность.

*E. V. Komissarova*

## THE TERMINOLOGY CONCEPTUALIZATION SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY: THE HISTORY OF THE PROBLEM

Volgograd State Medical University

The paper deals with the historical context of culturology. The object of this paper is the problem of evolution terms of social-cultural activity.

*Keywords:* history of culture, social-cultural activity, cultural-leisure work activity.

Современный этап развития российского общества характеризуется повышением интереса к проблемам освоения культурного наследия, истории культуры. Потребность в осмыслении исторического опыта развития форм и институтов социально-культурной деятельности связана с попытками определения места России в цивилизационном процессе и поиском оптимальных путей ее дальнейшего развития, которые предпринимаются исследователями на основании исторических, психолого-педагогических, социологических и методологических подходов.

История культуры в советской историографии, основывающейся на формационном подходе к исследованию общества, традиционно занимала периферийное значение. В советский период основное внимание в изданиях по истории культуры уделялось успехам в области развития образования и политического просвещения, а также пропаганде высших достижений искусства. Классовый подход к истории дореволюционной культуры России приводил к однозначной оценке ее уровня как крайне низкого. Стремительный рывок в области общего образования и другие успехи в области культуры в СССР получили название культурной революции. Выявленные за последние годы источники позволяют глубже изучить состояние культуры России в XIX–XX веках. Важное место в истории культуры принадлежит истории

форм и институтов культурной деятельности, а также анализу регионального опыта с присущей ему этно-культурной спецификой.

Деятельность учреждений культуры определяется общими закономерностями развития культуры и теми социально-экономическими и политическими условиями, в которых она осуществляется. Следовательно, анализ истории социально-культурной деятельности возможен только на основе комплексного культурологического подхода. Данное направление историко-культурологического знания только формируется, единая терминологическая база не выработана. В связи с этим необходимо определить и дифференцировать основные понятия, характеризующие деятельность по сохранению и развитию культурных ценностей: досуговедение, культурно-досуговая деятельность, социально-культурная деятельность.

Т. Г. Киселева и Ю. Д. Красильников отмечают что термин «социально-культурная деятельность» в обыденной жизни употребляется в трех значениях: как общественная практика, в которой задействовано сегодня множество профессий, крайне необходимых для современной социокультурной сферы; как учебный предмет, обладающий определенной логикой и структурой; как исторически сложившаяся отрасль научных знаний. Возникновение и диалектика развития категории «социально-культурная деятельность» связаны с философским,

культурологическим, педагогическим, социально-психологическим обоснованием термина. Предшествующие или сопутствующие этой категории понятия «образование», «просвещение», «внешкольное образование», «политико-просветительная работа», «культурно-просветительная работа», «культурно-массовая работа», «дополнительное образование» на протяжении долгих лет неоднократно меняли свое содержание. Понятие «социально-культурная деятельность» пришло в отечественной науке на смену общепринятому в советское время понятию «культурно-просветительная работа». Появлению этого термина предшествовала политико-просветительная деятельность (политпросвет) периода культурной революции 1920–30-х годов. По определению Большой советской энциклопедии, «Культурно-просветительная работа в СССР – система мероприятий, действующих коммунистическому воспитанию и политическому просвещению трудящихся, подъему их общего культурного уровня, развитию творческих способностей, организации досуга. Культурно-просветительная работа является составной частью идеологической деятельности Коммунистической партии и Советского государства, профсоюзов, комсомола. Под термином «культурно-просветительная работа» понимают направленную деятельность клубных учреждений, массовых библиотек, парков и садов культуры и отдыха; ... музеев, кинотеатров, театров и других учреждений культуры, а также радио и телевидения. В широком смысле понятием «культурно-просветительная работа» охватывается любая организованная вне учебных заведений деятельность, способствующая культурному росту человека» [1].

В. В. Туев объясняет неприемлемость словосочетания «культурно-просветительная работа» узостью содержащихся в нем терминов «просветительная» и «работа», ограничивающей разнообразие видов современной общественной деятельности населения в области культуры, образования, искусства, досуга, спорта. Понятие «культурно-просветительный работник» с его традиционной ориентацией на просветительство не соответствует качественно иным функциям специалиста современной социально-культурной деятельности, направленной на активное функционирование личности в конкретной социальной среде, на формирование ее социально-культурного статуса, выбор и про-

ведение адекватных форм ее участия в социально-культурных процессах [2].

Как самостоятельная область человеческого познания социально-культурная деятельность, или педагогика досуга, оформилась во второй половине XX века. Ее истоки просматриваются в культурно-историческом опыте народов, в развитии досуговедения как науки, отражающей педагогическое осмысление культурно-досуговой практики. Одним из основоположников мирового досуговедения считается французский социолог и культуролог Ж.-Р. Дюмазедье [3]. В середине 50-х годов XX столетия он предпринял первую попытку обозначения смысла и сути функциональной потребности общества в постижении и освоении культуры с помощью интегрирующего термина «социально-культурная деятельность», однако ограничив его целевое назначение адаптационной функцией вхождения или приобщения человека к миру культуры. Дальнейший поиск вариантов трактовки понятия «социально-культурная деятельность» отражают работы М. С. Кагана, А. Моля, М. Вертхеймера, Д. Б. Эльконина и др.

ЮНЕСКО в рекомендациях 1980 г. предпринял попытку классификации различных видов культурной деятельности. Подготовленный документ всю «массовую работу в социально-культурной области» ограничивал «содействием развитию общинных центров и самостоятельности, церемониями и мероприятиями, связанными с религиозными, этическими убеждениями, подготовкой кадров, вспомогательными мероприятиями» [4]. Развитие демократических процессов в современном мире, осознание многими людьми и народами своей значимости в культурном прогрессе, рост их потребности в творческом самовыражении и самореализации стимулировали поиски новых дефиниций для обозначения этих процессов.

В начале 1990-х годов социально-культурная деятельность как самостоятельная учебно-образовательная дисциплина и научная специальность впервые была внедрена в учебный процесс Московского государственного университета культуры и искусств, учеными университета было положено начало теоретико-методологическому обоснованию нового направления в педагогической и культурологической науках. Понятие «социально-культурная деятельность» по своему объему и содержанию существенно отличается и от давно бытующих терминов «культурно-воспитательная работа»,

«культурно-досуговая деятельность» и от получивших распространение в России с 1990-х годов дефиниций «социальная работа» и «социальная педагогика». По инициативе Т. Г. Киселевой и Ю. Д. Красильникова в 1994 году на государственном уровне сфера получила название «социально-культурная деятельность», более адекватно отражающее сущность, цели и объективный процесс дальнейшего развития досуговой сферы на новом этапе истории российского общества [5].

Несмотря на государственный статус этого названия, в научном сообществе пока нет единства в отношении его признания, в области культурно-просветительной работы продолжается пересмотр научной и профессиональной терминологии. Термин «культурно-просветительная деятельность» сменили варианты определений, в которых основным смыслообразующим словом стал «досуг»: «педагогика свободного времени» и «педагогика досуга» (М. А. Ариарский), «культурно-досуговая деятельность» (А. Д. Жарков, В. М. Чижиков, Н. Ф. Максютин), «культурология досуга» (Ю. А. Стрельцов), практиками использовались термины «культурно-просветительная деятельность», «культурно-воспитательная деятельность», «организация досуга». М. А. Ариарский, П. А. Подболотов предлагают назвать сферу «прикладная культурология». Наличие различных точек зрения свидетельствует о продолжении научного осмысления феномена социально-культурной сферы [6].

Термины «культурно-досуговая деятельность», «педагогика досуга», «культурология досуга», по мнению Т. Г. Киселевой и Ю. Д. Красильникова, сосредоточены на субъекте, занимающемся любительской, непрофессиональной культурной деятельностью в часы досуга. «Культурно-досуговая деятельность» не может в полном объеме обозначить понятие деятельности, которое является предметом целого ряда сфер традиционной и современной социально-культурной практики, данный термин правомерен как обозначение досуговой части общей социально-культурной деятельности. В широком смысле социально-культурную деятельность следует рассматривать как исторически обусловленный, педагогически направленный и социально востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена об-

щества. Подобная трактовка во многом отражает диалектику развития общества как социально-культурной системы, трансформацию духовных ценностей и потребностей, выход на новый уровень обобщения и осмысления огромного технологического опыта, накопленного в социально-культурной сфере, выдвигает теорию и практику социально-культурной деятельности в ряд самостоятельных научных направлений.

Исследования социально-культурной деятельности выстраиваются на новых методологических основаниях и подходах: системном, синергетическом, средовом, коммуникативном, ситуационном и других. Междисциплинарный подход к изучению исторического опыта в сфере досуга и творчества с культурологических позиций позволяет выявить сущность этого процесса как вхождение человека вместе с педагогом в современную социально-культурную среду, в богатейший мир культуры. Непременными слагаемыми этого процесса являются освоение, усвоение и присвоение народно-педагогического опыта и культурных ценностей, а основу его содержания составляет выработка у людей активного, заинтересованного отношения к духовному богатству каждого народа, умений и навыков творческой деятельности и взаимодействия с этим миром. Досуг является объектом исследований таких отраслей научного знания, как культурология, педагогика, социально-культурная деятельность, клубоведение, библиотековедение, музееведение, парковедение, краеведение и других исторически сложившихся научных дисциплин, внесших свой вклад в теоретическое осмысление практического опыта развития социально-культурной сферы в стране. Досуговедение – популярное учебное направление в некоторых российских и зарубежных учебных заведениях. Например, в Германии получить необходимую квалификацию можно в высших школах, которые предлагают бакалаврские программы: Высшая школа Бремена – специальность «Прикладное досуговедение», Высшая школа прикладного менеджмента в Тройхтлингене – «Организация досуга» [7].

Рассмотрение культуры как процесса создания, хранения, освоения, трансляции ценностей, норм, образов жизни, материализованных результатов культурной деятельности делает необходимым использование категории «деятельность», а также актуализирует категорию



«социального», ибо культура как процесс живет в деятельности различных социальных субъектов. Взаимосвязь социального и культурного, опосредуемая деятельностью различных субъектов, создает особую реальность, фиксируемую понятием «социально-культурная деятельность», в котором «социальное» указывает на субъект деятельности, а «культурное» – на качество и сферу его активности. Главный продукт социально-культурной деятельности – люди, социальные общности, освоившие культуру. Их взаимодействие в сфере культуры открывает широкие возможности для межкультурной коммуникации, обмена идеями, опытом, расширения информационного пространства.

По мнению Е. В. Литовкина, объектом истории социально-культурной деятельности является вся совокупность явлений данной сферы на протяжении всей ее истории, а предметом – процесс развития явлений социально-культурной деятельности на различных исторических этапах и его теоретический анализ. Ученый рассматривает сферу социально-культурной деятельности как сложное явление, которое состоит из ряда подсистем, и предлагает на основе системного подхода структурировать социально-культурную деятельность на основе выделения вертикальных и горизонтальных групп историй, где вертикальную группу составят общая и региональные истории, а горизонтальную группу историй социально-культурной деятельности – отраслевые и частные истории [8].

Объективные закономерности развития постиндустриального общества как общества знания, процессы демократизации и духовного обновления России связаны с повышением роли духовной культуры. Этому способствует обращение к богатому историческому опыту социально-культурной деятельности народов России.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. БСЭ. Википедия.
2. Туев, В. В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) / В. В. Туев // Ученые записки Московского государственного университета культуры и искусств. – 2001. – Вып. 23. – С. 25–39.
3. Основные труды Ж.-П. Дюмазедье: «На пути к обществу досуга» (1962 г.), «Досуг и город» (Т. 1. – 1966 г.; Т. 2. – 1976 г.), «Культурная революция свободного времени» (1988 г.).
4. О международной стандартизации статистики государственного финансирования деятельности в области культуры. Рекомендации, принятые на 21-й сессии ЮНЕСКО в Белграде 27 октября 1980 г.
5. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004.
6. Ариарский, М. А. Прикладная культурология в системе научного обеспечения социально-культурной деятельности / М. А. Ариарский // Время культуры и культурное пространство. – 2000. – С. 24–25.
7. <http://www:DW-WORLD.DE>.
8. Литовкин, Е. В. Социально-культурная деятельность в контексте современного исторического знания / Е. В. Литовкин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2003. – № 1. – С. 102–113.
9. Ярошенко, Н. Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория / Н. Н. Ярошенко. – М., 2000. – С. 98.

УДК 304.2

ББК 71.0

*Ю. А. Шевченко*

#### УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РОЛАНА БАРТА

Астраханский государственный университет

E-mail: 879yuli@mail.ru

В статье поднимается вопрос о мифе и его функционировании в современной культуре. На основе исследований Р. Барта, его мифологической модели рассматривается механизм формирования мистифицированных знаковых систем. Делается вывод об универсальности применяемой мифологической модели.

*Ключевые слова:* миф, мифология, мифологическая модель, означающее, означаемое, знак, семиологическая система.

*J. A. Shevchenko*

#### UNIVERSALIZATION OF THE MYTHOLOGICAL MODEL OF ROLAN BARTHES

Astrakhan State University

The article raises the question of myth and its functioning in the modern culture. It considers the mechanism of formation mystified sign systems, studied by mythological model of R. Barth. The author of the article makes a conclusion about the universality of used mythological model.

*Keywords:* myth, mythology, mythological model, significant, signified, sign, sign system.

Проблемы социально-гуманитарного знания в современной цивилизации приобретают особую остроту, это связано прежде всего с самим человеком и его духовно-нравственными изменениями. Формирование современного постиндустриального общества, инициированное интенсивным развитием науки и внедрением новых способов обработки информации, характерное для текущего столетия, не привело к тотальной рационализации социальной жизни. Более того, изменения форм деятельности, темпа жизни привели к краху прежнего мировоззрения, что повергло современную цивилизацию в духовно-культурный кризис. XX век породил целую сеть мифологий, призванных осуществить воспроизводство социального порядка и указать отдельно взятому индивиду в нем его место.

Бурное развитие коммуникационного пространства обусловило циркуляцию мифов массовой культуры в планетарном масштабе. Человек «обречен жить в условиях количественного преобладания коммерческой массовой культуры, которая не может не оказывать влияния на все стороны общественной жизни» [4, с. 85].

Как полагают современные исследователи, массовая культура – это определенный вид культуры, характеризующийся производством культурных ценностей, рассчитанных на массовое потребление и на усредненный массовый вкус, стандартизованных по форме и содержанию, предполагающих коммерческий успех, а также распространяемых средствами массовой информации. Массовая культура способствует тому, что современный человек попадает под влияние чьих-то идеологий. Становление общества потребления вызывает к жизни специфические формы мифотворчества, связанные с манипуляцией общественным сознанием во имя продвижения товаров.

Для массовой культуры, замечают культурологи, очень свойственно повторение сюжетов, идей и образов. А повторяемость – одно из устойчивых свойств мифа. Мифология, как известно, фиксирует в концентрированном виде коллективное бессознательное. Поэтому массовая культура тем или иным образом ориентируется на архетипы культурного бессознательного. Российский культуролог В. П. Руднев верно подметил: «Актеры в сознании зрителей отождествляются с персонажами. Герой, умерший в одном фильме, воскресает в другом, как умирали и воскресали архаические боги». Культу-

рология все чаще и чаще сближает массовую культуру с мифологией [1, с. 18].

В словаре социальной философии «миф (греч. – слово, речь, предание) – это язык описания, оказавшийся, благодаря своей исконной символичности, удобным для выражения вечных моделей личного и общественного поведения, неких сущностных законов социального и природного космоса». Миф является базисным феноменом человеческой культуры. Он предстает важнейшей составной частью нашей жизни, нашего мироощущения. «Миф всегда рядом с нами и лишь прячется во мраке, ожидая своего часа», – рассуждает известный философ Э. Кассирер [2, с. 384].

Одним из ведущих исследователей массовой западной культуры был Ролан Барт. Проблема мифа и его функционирования в культуре занимает особое место в его творчестве. Все культурные феномены, все виды коммуникации, по его мнению, кодируются в знаковых системах, которые являются продуктом мифотворческой деятельности. Миф интерпретируется французским ученым как семиотический феномен повседневной культуры.

Согласно Ролану Барту, материальными носителями мифического сообщения являются собственно язык, фотография, живопись, реклама, ритуалы, какие-либо предметы и т. д. Все эти культурно значимые явления, «как только становятся составной частью мифа, сводятся к функции «означивания»; все они представляют собой лишь исходный материал для построения мифа; их единство заключается в том, что все они наделяются статусом языковых средств», представляют собой речевое высказывание, дискурс. Например, «я беру букет роз и решаю, что он будет «означать» мои любовные чувства», – пишет исследователь. А в действительности имеются только розы, «отягощенные чувством». В плане анализа Р. Барт выделяет три элемента – «отягощенные чувством» розы и раскладывает на розы и любовные чувства. Розы и чувства существовали по отдельности до того, как объединиться и образовать третий объект, являющийся знаком.

Свои исследования Р. Барт описывает в работе «Мифологии» (1957) – серии очерков о глобальной мифологизации. Работа представляет собой своеобразный анализ современной массовой культуры как знаковой системы, рассмотренной с позиций языка, лингвистики и семиотики.

Изучая мифологическую модель Ролана Барта, можно сказать, что он развивает идеи Клода Леви-Стросса о корреляции между коммуникативными и культурными структурами общества (у К. Леви-Стросса это первобытное общество), раскрывая структуру современного мифа. У Р. Барта, «миф – это двойная система; в нем обнаруживается своего рода вездесущность: пункт прибытия смысла образует отправную точку мифа» [3, с. 88].

В своих работах ученый рассматривает происхождение и сущность мифа с позиций семиологии, исследующей знаковые системы любых типов социальной практики в аспекте скрытых смыслов, которые не могут непосредственно актуализироваться в сознании воспринимающих в процессе коммуникации, но могут быть расшифрованы или прочтены.

В проблеме рассмотрения мифа как семиологической системы Р. Барт опирается на модель знака Ф. Соссюра, выделявшего в ней три основных элемента: означающее, означаемое, сам знак, выступающий как результат ассоциации первых двух элементов. В мифе, по мнению Р. Барта, обнаруживается та же трехэлементная система.

В качестве примера Р. Барт берет «какой-нибудь темный камешек», он может сделать его значащим различными способами. Сначала это означающее и только; но стоит ученому наделить этот камешек определенным означаемым (допустим, что камень будет означать смертный приговор при темном голосовании) и он станет знаком. Так между этими тремя элементами – означающим, означаемым и знаком – возникают функциональные связи как между частью и целым.

Можно сказать, что брендинг – это современный пример мифического продукта. Брендинг – это деятельность, направленная на формирование бренда, то есть уникального образа торговой марки в массовом сознании, позволяющего не только четко дифференцировать торговую марку продукта от аналогичных конкурентных, но и породить приверженность потребителей к ней. Опираясь на мифологическую модель Р. Барта, можно представить, что торговая марка – бренд является означающим; «уникальный образ», внедренный в массовое сознание – означаемым; результатом взаимосвязи этих двух элементов становится знак – третий элемент мифологической системы.

Бренд – это субстрат особого мифологического пространства, управляющий жизнью по-

ребителей, в котором чувственность мифа используется как источник и опора для привлечения широкого спектра эмоций потребителей, долгосрочной лояльности, готовности платить более высокую цену за товар.

Р. Барт подразделяет миф на две семиологические системы, одна из которых частично встроена в другую. Первая – это языковая система, язык (или по бартовской терминологии – язык-объект), который вступает во взаимодействие с мифом, последний, в свою очередь, на его основе уже строит свою собственную систему – мифологическую. Отсюда следует, что миф или метаязык является вторичной знаковой системой, это второй язык, на котором говорят о первом. В качестве примера Р. Барт приводит ученика пятого класса французского лицея, открывшего латинскую грамматику и прочитавшего в ней фразу «потому, что я зовусь львом». Двусмысленность ситуации и самой фразы заключается в том, что, с одной стороны, смысл слов совершенно ясен, но он приведен не для того, чтобы передать смысл, а для того, чтобы проиллюстрировать правило согласования предикатива с подлежащим.

Современные печатные издания могут обеспечить подмену информирования информационным воздействием, изменяющим поведение человека путем трансформации существующей в его сознании картины мира. Создав собственные приемы мифологизации события, новые СМИ продуцируют еще не виртуальную, но претендующую на ее статус (в смысле агрессивного замещения действительности) реальность мифов, в которые верят большинство читателей, не замечающих ее искусственного характера.

Как пишет Р. Барт, «идет ли речь о последовательности букв или о рисунке, для мифа они представляют собой знаковое единство, глобальный знак, конечный результат или третий элемент первичной семиологической системы (знак). Этот третий элемент становится первым, то есть частью той системы, которую миф надстраивает над первичной системой. Происходит как бы смещение формальной системы первичных значений на одну отметку шкалы» [3, с. 78].

Для анализа семиологической структуры мифа ученый создает особые терминологические значения. «Означающее» (план выражения) он рассматривает двояко: как результирующий элемент первой языковой системы и

как исходный элемент мифологической системы. В этой связи он раздваивает и терминологию: в плане языка, в качестве конечного элемента первой системы, означающее называет смыслом, а в плане мифа – формой. «Означающее» (план содержания) получает название «концепта» (смысловое содержание понятия). Третий же элемент, будучи результатом связи первых двух (означающего и означаемого) в языковой системе обозначается как «знак», в мифологической системе – «значение» (то, что данное понятие обозначает, значит) Р. Барт полагает, что знак двулик, так как означающее мифа уже образовано из знаков языка.

Р. Барт рассматривает еще один пример в журнале «Пари-Матч», на обложке которого изображен молодой африканец во французской форме: беря под козырек, он смотрит вверх, вероятно, на развевающийся французский флаг. Таково изображение, но ученый прекрасно понимает, что оно означает. Франция – это великая Империя, что все ее сыны, независимо от цвета кожи, верно служат под ее знаменами. Р. Барт усматривает в этом случае надстроенную семиологическую систему.

В качестве означающего – смысла, первичной (языковой) семиологической системы Р. Барт рассматривает африканского солдата, отдающего честь, как это принято во французской армии. Смысл представляется Р. Барту как нечто законченное, значимое, он предполагает наличие некоторого знания, прошлого, памяти, сравнений, фактов, идей, решений; это достаточно вероятные события, которые можно легко себе представить. Означаемым данной системы служит намеренное смешение принадлежности к французской нации с воинским долгом.

Во вторичной системе – мифологической, означающее является одновременно смыслом и формой, заполненным и в то же время пустым. Смысл означающего предполагает возможность какого-то прочтения, оно имеет эмоциональную реальность (приветствие солдата-африканца). В смысле уже содержится готовое «значение, которое могло бы оказаться самодостаточным, если бы им не завладел миф и не превратил бы его в полную паразитарную форму» [3, с. 82].

Форма, как пишет ученый, это не символ (африканский солдат, отдающий честь, не является символом Французской империи), это абстрактная несамостоятельная реальность, отодвинутая на второй план. Становясь формой,

смысл утрачивает свою систему значимостей, он опустошается, обедняется, в результате чего происходит парадоксальная регрессия смысла в форме, языкового знака к означающему мифа. Смысл же, теряя свою собственную значимость, продолжает существовать, питая собой форму мифа, «смысл является для формы чем-то вроде хранилища конкретных событий, ... это богатство можно то использовать, то прятать по своему усмотрению» [3, с. 82]. «Вечная игра в прятки между смыслом и формой составляет самую суть мифа», – пишет исследователь.

Концепт, означающее, является также составной частью мифа. Концепт, по Р. Барту, историчен, интенционален и конкретен. Концепт помогает восстановить цепь причин и следствий, он связан с той или иной ситуацией. В нем заключена не сама реальность, а скорее определенные представления о ней, при переходе от смысла к форме образ теряет какое-то количество знаний, между тем пополняет себя знаниями, содержащимися в концепте. Однако же это знание, заключенное в мифологическом концепте, является, как пишет Р. Барт, «смутным знанием, сформировавшимся на основе слабых и нечетких ассоциаций». В данном случае концепт – это «Французская империя», благодаря чему солдат-африканец становится связанным с историей Франции и миром в целом.

Третьим элементом мифологической системы является значение, оно представляет собой совокупность первых двух элементов. Значение, то есть сам миф, собственно только и воспринимается человеком. Миф – это сообщение, определяемое в большей степени своей идеей, тем не менее буквальный смысл заслоняет эту идею.

Суть мифа заключается в том, что он превращает историю в природу. Обращаясь к своему читателю, он навязывает ему свою собственную направленность. Миф возникает в тот самый момент, когда явление (описанное или изображенное) начинает восприниматься как естественное, «миф представляет собой такое слово, в оправдание которого приведены слишком сильные доводы», – пишет Р. Барт.

Миф основан на внушении, его прочтение совершается мгновенно. Несмотря на то, что впоследствии он будет разрушен, воздействие от него окажется сильнее любых рациональных объяснений.

Главной целью исследователя в изучении проблем мифотворчества было стремление к

демистификации знаковых систем современного общества, различных видов коммуникации и идеологического обмана, то есть разоблачение мистифицированного сознания массового общества. Это определяет актуальность его исследования для сегодняшнего дня. Универсализация мифологической модели Р. Барта заключается в том, что ее принцип применим в таких культурных явлениях, как еда, жилище, досуг, структура города, мода, масс-медиа, литература, сферы межличностного общения и т. д. Эта мифологическая модель способна формироваться на основе какого-либо смысла и даже на его отсутствии.

Актуальность мифологической модели Ролана Барта подчеркивается тем, что для современного общества важно изучение механизмов смены иррациональных и рациональных парадигм и особенностей формирования современной мифологической картины мира; изучение функций и сущности мифологической картины мира, прежде всего в период, когда мифологический способ описания мира уже не является господствующим.

Однако известно, что мифы несут в себе важную иррациональную компоненту, становятся частью традиции и играют немаловажную

роль в общественной жизни. Миф и в современном мире не утратил своего значения как важной формы общественного сознания и представления о действительности. Такие мифы, как правило, не являются частью долговременной традиции, образующей ядро культуры, но в текучей, мозаичной массовой культуре они занимают немалое место, так как решают конкретные задачи по манипуляции сознанием.

Мы живем в эпоху, в которой реальность все еще конструируется не только посредством науки и религии, но и с помощью мифов. Поэтому знание механизмов мифологии является условием выживания в современном мире.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аблеев, С. Р.* Массовая культура современного общества: теоретический анализ и практические выводы / С. Р. Аблеев, С. И. Кузьминская // Вопросы культурологии. – 2008. – № 8.
2. *Кассирер, Э.* Политические мифы / Э. Кассирер // Реклама: внушение и манипуляция. – М., 2001. – 746 с.
3. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт; пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
4. *Шаповалов, В.* О специфике гуманитарного знания: заметки на полях известной темы / В. Шаповалов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eecsocman.edu.ru/data/169/741/1217/009Viktor\\_ShAPOVALOV.pdf](http://www.eecsocman.edu.ru/data/169/741/1217/009Viktor_ShAPOVALOV.pdf).

УДК 37.013.8  
ББК 74.6

*Е. А. Глебова*

#### СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: [eaglebova@mail.ru](mailto:eaglebova@mail.ru)

В данной статье рассматриваются такие понятия, как «молодость» и «молодежная культура», а также раскрываются социально-исторические предпосылки западного общества, оказавшие влияние на возникновение и развитие явления молодежной субкультуры.

*Ключевые слова:* молодость, молодые люди, молодежная культура, молодежная субкультура, предпосылки, формирование.

*E. A. Glebova*

#### THE SOCIAL AND HISTORICAL CONDITIONS OF WESTERN YOUTH SUBCULTURE FORMATION

Volgograd State Social-Pedagogical University

This article gives an examination of such notions as «youth» and «youth culture»; it also clarifies social and historical conditions of western society that influenced on the formation and development of youth subculture phenomenon.

*Keywords:* youth, young people, youth culture, youth subculture, conditions, formation.

В настоящее время социологи, психологи, педагоги и социальные педагоги пристальное внимание уделяют изучению молодежной суб-

культуры, поскольку она оказывает значительное воздействие на воспитание молодого поколения. Западные страны первыми столкнулись

с феноменом молодежной субкультуры, а потому они играют важную роль в истории развития молодежных субкультур современного типа, влияя на российскую молодежь. Автору представляется актуальным раскрыть социально-исторические условия формирования западной молодежной субкультуры для того, чтобы с учетом процессов, происходящих в современной западной молодежной среде, иметь возможности прогнозирования ее дальнейших аспектов распространения и влияния.

Анализ литературы по исследуемой проблематике позволил выделить следующие социально исторические предпосылки формирования западной молодежной субкультуры: процесс индустриализации, который повлек за собой изменение социальной роли молодых людей в западном обществе и увеличение периода обучения; формирование рынка поп-культуры; период «контркультурной революции»; глобализационные процессы в современном западном обществе. Предлагается рассмотреть каждую предпосылку в отдельности.

В современном западном обществе понятие «молодость» приобрело особую форму вследствие экономических и социальных изменений, связанных с процессом индустриализации (конец XIX – начало XX веков). Как свидетельствуют исторические источники, на протяжении столетий период детства и юношества в странах западного мира был предельно краток и заканчивался значительно раньше, чем сейчас. Так, исследователь Л. Крокет, рассматривая молодежную культуру, пишет, что в прединдустриальное время молодые люди играли важную роль в семье и обществе [9]. В период относительно единообразной аграрной экономики XVI–XVII веков детский труд способствовал экономическому благополучию семьи и признавался как «экономический актив» [13]. Дети в раннем возрасте включались в экономическую деятельность, часто работая наравне с взрослыми. В этом смысле, кажется, что молодые люди были в большей степени интегрированы во взрослое общество по сравнению с ситуацией в настоящее время. Не менее интересно и то, что хронологический возраст не служил показателем зрелости: термин «молодость» мог применяться как для описания 12-летнего подростка, так и 24-летнего юноши [9].

Однако, как замечает исследователь, соотношение молодости и взрослости меняется в индустриальное время. Технологическая рево-

люция сократила спрос на неквалифицированный труд детей и молодых людей, к тому же альтернативой в любое время мог стать труд иммигрантов. Наблюдается в это время и упадок фермерства, в результате чего семьи (среднего, а позднее и рабочего классов) стали поощрять своих детей на получение образования, чтобы они имели в дальнейшем карьерные перспективы. К концу XIX века все большее число американских детей посещает среднюю школу, а подростки, не достигшие возраста 14 лет, исключаются из всех видов оплачиваемой работы, будучи признанными «экономически бесполезными» [9].

Вплоть до начала XIX века период молодости связывался с практикой «взрачивания на стороне», и сам термин «молодость» использовался для описания периода, когда молодые люди в полной степени не зависят от родителей. Так, детей, достигших возраста 12 лет, отправляли жить с другими семьями в качестве слуг или учеников (подмастерья). Эта практика создала ситуацию, при которой юнцы были вдали от дома, но под контролем взрослых. Статус молодого человека по этим причинам описывался как «полу-зависимость» [12]. В период же индустриализации молодые люди становятся полностью (в первую очередь экономически) зависимыми от родителей, поскольку последние видят свою главную обязанность в создании условий для получения детьми качественного образования.

Правоммерно утверждать, вслед за исследователем Л. Крокет, что структурные изменения в западном обществе под влиянием процесса индустриализации приводят к созданию «разных институциональных баз (основ) для молодых людей и взрослых и фактическому вытеснению молодых из общества взрослых» [9]. Возрастающая экономическая маргинальность молодых людей и их полная зависимость от родителей сказываются на их психологическом состоянии. Современные исследователи высказывают предположение, что экономическая зависимость и потеря прежней социальной роли болезненна для молодых людей [14]. Чувство бессилия может привести к увлеченности поверхностными символами взрослой жизни, например, употреблением алкоголя и наркотиками или правонарушениями [11]. Усугубляется ситуация и осознанием того, что школьные достижения не всегда являются залогом будущего успеха, что может привести к нежеланию

молодых людей (особенно выходцам из рабочего класса) подчиняться социальному порядку, а, следовательно, находить выход в проблемном поведении [10]. А ведь именно эти факторы и приводили к возникновению делинквентных молодежных группировок, «делинквентных мальчиков», по мнению западного исследователя А. Козна [8].

Автор полагает, что период индустриализации оказывает влияние на изменение социальной роли молодых людей, в чем и усматривается одна из важнейших предпосылок формирования западной молодежной субкультуры. Молодые люди вытесняются из общества взрослых, их главная обязанность – учеба, они становятся полностью зависимыми от родителей. Экономическая маргинальность (безработица) и новый статус зависимости рассматривается как некий толчок к образованию субкультуры – структуры, помогающей молодым людям справиться с последствиями структурных изменений в обществе.

Увеличение периода обучения в результате процесса индустриализации, на взгляд автора, является еще одной и не менее важной предпосылкой образования молодежной субкультуры. В 1944 году был принят закон об образовании, закон Батлера, относящийся к Англии и Уэльсу. Он определил современную границу между начальным и средним образованием возрастом 11 лет и повысил возраст окончания школы до 15 лет. Отечественный исследователь С. И. Левикова пишет о том, что следствием стало появление большого количества людей молодого возраста, которые вынуждены были длительное время учиться в окружавшей их социокультурной действительности с целью получения престижной и высокооплачиваемой работы. Длительность периода получения образования, привыкание к состоянию и положению обучающегося оборачиваются у части молодых людей нежеланием взрослеть, а также попыткой выйти из естественного процесса социального взросления, то есть заметно увеличивается период «социального детства» [4]. Получается, что молодежь, занимает промежуточное положение между детьми и взрослыми, в результате чего она пытается разрешить для себя проблему самоидентификации. Опасность здесь заключается в том, что молодой человек ведет поиски своей индивидуальности в скоротечной под влияниями научно-технических революций среде, и «все объекты, с которыми он соприка-

сается и к которым он мог бы присоединиться, пребывают в постоянном движении» [4]. Спасение молодой человек находит в peer groups – «группе равных, сверстников» (иногда криминально-ориентированных), которые совместными усилиями пытаются найти альтернативные пути и способы восстановления и утверждения своего социального статуса.

По мнению западных исследователей, появление «новой социальной категории, категории молодежной культуры» [7], приходится на 1950-е годы. Начиная со второй половины 1950-х годов, рынок товаров для молодежи очень быстро растет. Формируется целая индустрия специфических развлечений для молодых людей. Западные ученые Р. Хогарт и Т. Адорно начинают рассматривать молодежную культуру как форму массовой культуры, молодежь как объект контроля и манипуляции со стороны капиталистического медиарынка, а появляющиеся субкультуры – как продукт, конструируемый и создаваемый не молодежью, а для нее с целью продвижения товаров [2]. Играет важную роль в обретении молодежью статуса социально-демографической группы и появление принципиально новых способов производства (электромusикальных инструментов, принтеров, ксероксов и т. п.). Благодаря инновациям, значительная часть молодежи получает возможность для несанкционированного выражения своей творческой активности, для создания артефактов, наиболее полно отвечающих ее представлениям о красоте, добре и справедливости [5]. Именно в это время обнаруживают себя первые молодежные субкультуры в западном обществе: хипстеры (конец 1940-х годов, Америка), битники (первая половина 1950-х годов, Америка), тедди-бойз (середина 1950-х годов, Великобритания), моды (конец 1950-х годов, Великобритания).

Итак, автор полагает, что в 50-е годы прошлого века образуется фундамент для формирования первых западных молодежных субкультур. Школа и семья утрачивают свои авторитарные функции в сознании молодого человека. Обнаруживает себя кризис личности молодого человека. Спасение молодым людям видится в коллективном создании объединений и получении некоего статуса взрослости и престижа. К тому же рынок товаров и поп-культура предлагают новые (часто альтернативные) ценности и нормы, к которым прибегает молодежь для построения и выражения своей иден-

тичности, часто не вписывающейся в рамки господствующей культуры.

Предпосылки в развитии неформальных молодежных объединений усматриваются и в исторических событиях конца 1960-х годов, когда США и большую часть западного мира захватила «контркультурная революция». Как пишет А. И. Кравченко, в середине 1960-х годов заметно ухудшились условия учебы и жизни студентов. Западные студенты обращали внимание властей на пороки высшей школы, такие как расистский характер системы образования; разница образовательного уровня в школах, расположенных в богатых районах, и в школах, обслуживающих бедноту; господство в системе образования советов опекунов и регентов, составленных по преимуществу из представителей крупного бизнеса [3]. Обнаруживает себя разочарование молодых людей, им стало ясно, что надежда на установление нового, более справедливого миропорядка, создание общества, базирующегося на принципах подлинной демократии, справедливости и социального равенства, является иллюзорной. Молодежные субкультуры явились неким образованием, позволяющем молодым людям выразить свой протест «неидеальному и порочному обществу» посредством музыки, моды, поведения в общественных местах. В это время развиваются субкультуры хиппи, панков, скинхедов. Автор выделяет период «контркультурной революции» как этап развития молодежной субкультуры и приходит к пониманию, что возникновение первых молодежных субкультур зависело прежде всего от конкретных социально-политических, экономических и культурных условий западного общества.

Рассматривая современный период, предпосылка в реанимации отживших субкультур (например, хипстеры, готы) и появлении новых (эмо, гламур, блоггеры), усматривается прежде всего в возникновении всемирной интернет-паутины (WWW) и развитии средств массовой информации. Интернет становится новым местом для образования объединений на основе общности взглядов и привычек, создавая благоприятные возможности для «субкультурного пространства» [6], в результате чего появляются новые виртуальные сообщества хакеров, блоггеров, геймеров. Как замечает С. С. Карпиленя, в современном обществе все большую силу набирает молодежная субкультура поколения «X» – киберкультура, виртуальная моло-

дежная субкультура [1]. Виртуальная реальность привлекает молодежь тем, что здесь не важен социальный статус, сюда может прийти любой и найти свой способ самовыражения и самоидентификации. Сетевое общение позволяет молодым людям жить вымышленными образами и осуществлять в рамках этих образов желаемую коммуникативную активность.

Таким образом, автор полагает, что основная предпосылка формирования западной молодежной субкультуры связана преимущественно с процессом индустриализации, который повлек за собой изменение социальной роли молодых людей в обществе, увеличение периода обучения, появление и развитие новых средств производства и информации. Это привело к тому, что в 1950-е годы сформировалась молодежная культура как социально-демографическая общность. Начиная со второй половины 1950-х годов, появились и стали развиваться западные молодежные субкультуры, являющие собой ответную реакцию на конкретные процессы западного общества.

В настоящее время феномен молодежной субкультуры приобретает новые очертания под влиянием глобализационных процессов современного общества, продолжая оказывать значительное воздействие на систему ценностей молодых людей. Принятие во внимание социально-исторических условий его формирования поможет прогнозировать его дальнейшее развитие и своевременно регулировать негативные тенденции его распространения и влияния.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карпиленя, С. С. Молодежная субкультура как способ социализации молодежи в условиях модернизации российского общества: автореф. дисс. ... канд. социол. наук / С. С. Карпиленя. – 2009. – С. 15.
2. Косарецкая, С. В. Неформальные объединения молодежи: Профилактика асоциального поведения / С. В. Косарецкая, С. Г. Косарецкий и др. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 64.
3. Кравченко, А. И. Социология девиантности / А. И. Кравченко. – М.: МГУ, 2003.
4. Левикова, С. И. Молодежная субкультура: учебное пособие / С. И. Левикова. – М.: Гранд, 2004. – С. 164, 166–167.
5. Шендрик, А. И. Социология культуры: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Социология» и «Социальная антропология» / А. И. Шендрик. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – С. 320.
6. Bennette, A. After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture / A. Bennette, K. Kahn-Harris. – New York: Palgrave Macmillan, 2004. – P. 164.
7. Bentley, N. The Young ones: a reassessment of the British New Left's representation of 1950s youth subcultures /



N. Bentley // *European Journal of Cultural Studies*. – 2005. – № 8. – P. 65–82.

8. *Cohen, A.* *Delinquent Boys* / A. Cohen. – New York: The Free Press, 1955.

9. *Crockett, L. J.* *Cultural, Historical and Subcultural Contexts of Adolescence: Implications for Health and Development* / L. J. Crockett // *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence* / ed. J. Schulenberg, J. L. Maggs, K. Hurrelmann. – Cambridge University Press, 1997. – P. 23–53.

10. *Hamilton, S. F.* *Adolescent problem behaviour in the United States and West Germany: Implications for prevention* / S. F. Hamilton // *Social intervention: Chances and constraints* / K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann and F. Losel (eds). – Berlin: Walter de Gruyter, 1987. – P. 185–204.

11. *Jessor, R.* *Adolescent development and behavioral health* / R. Jessor // *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention* / J. Matarazzo, S. Weiss, J. Herd, N. Miller, J. M. Weiss (eds). – New York: Wiley, 1984. – P. 69–90.

12. *Kett, J.* *Rites of passage: Adolescence in America, 1790 to the present* / J. Kett. – New York: Basic books, 1977.

13. *Modell, J.* *Historical perspectives* / J. Modell, M. Goodman // *At the threshold: The developing adolescent* / S. S. Feldman, G. R. Elliott (eds). – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. – P. 93–122.

14. *Nightingale, E. O.* *Adolescent rolelessness in modern society* / E. O. Nightingale, L. Wolverton // *Teachers college record*. – 1993. – № 94. – P. 472–486.

УДК 069

ББК 79.1

*Н. Е. Болдырева*

**ЗАВОДСКИЕ МУЗЕИ РОССИИ:  
СПЕЦИФИКА СТАНОВЛЕНИЯ И ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ**

**Волгоградский государственный медицинский университет**

E-mail: n\_boldyрева@vmzko.ru

В данной статье рассмотрены теоретические и практические аспекты создания и деятельности заводских музеев. Особое внимание уделяется определению понятия «заводской музей», поднимаются вопросы классификационных характеристик музея данного профиля. Автором выявлена специфика становления и функционирования заводских музеев как неотъемлемой части культурного наследия страны и региона.

*Ключевые слова:* заводской музей, культурно-историческое наследие, индустриальное наследие.

*N. E. Boldyreva*

**CORPORATE MUSEUMS IN RUSSIA:  
SPECIFIC FEATURES OF ESTABLISHING AND ASSESSMENT**

**Volgograd State Medical University**

This article examines the theoretical and practical aspects of the establishment and operation of the corporate museums. Particular attention is paid to the definition of «plant museum» and raised are the questions of classification characteristics of the museum of this profile. The author revealed the specifics of the establishing and functioning of the corporate museum as an integral part of the cultural heritage of the country and region.

*Keywords:* corporate museum, cultural and historical heritage, industrial heritage.

Палитру культурной жизни Волгограда – крупного промышленного центра России – трудно представить без такой реалии, как заводской музей. История и современное состояние заводских музеев крайне редко становятся предметом научных изысканий. Эта тема, практически не затрагивавшаяся раньше, имеет особое значение для нашего региона, поскольку Волгоград – крупный промышленный город, и музеи его градообразующих предприятий составляют существенную часть социокультурного наследия региона.

«Свидетельства воплощения в жизнь достижений науки и техники не менее важны для мировой цивилизации, чем произведения искусства. Они являются частью общечеловеческого культурного наследия и должны сохра-

няться» [1, с. 15]. Заводские музеи России, в том числе и нашего региона, хранят в своих фондах не просто документальные свидетельства истории развития конкретных предприятий. Музеи этого профиля сохраняют часть культурного наследия, свидетельствующую о том, как ход научно-технического прогресса и развития научной мысли менял жизнь целых регионов страны. В полной мере данный тезис можно отнести и к истории Волгограда. С появлением первых промышленных предприятий на его территории экономическое развитие нашего края продвигалось от аграрного к аграрно-промышленному.

Несмотря на общемировые тенденции активизации деятельности и роста популярности заводских музеев, посткризисная сложная эконо-

мическая ситуация вынуждает многие предприятия ограничивать расходы на содержание заводских музеев, зачастую вплоть до их полной ликвидации. Происходящее в стране реформирование культуры интересы музеев данной категории не учитывает. Таким образом, в настоящее время российские музеи предприятий сталкиваются с рядом проблем, требующих постановки и решения. Среди основных проблем можно назвать:

– юридическую неопределенность статуса заводских музеев, так как их деятельность не регламентируется действующим музейным законодательством;

– незащищенность от уничтожения и распыления коллекций музеев в случае их закрытия или утраты интереса к ним со стороны владельцев;

– недооцененность потенциала заводских музеев.

Актуальность данной темы видится также в необходимости создания основы для повышения жизнеспособности и эффективности функционирования как существующих, так и вновь появляющихся заводских музеев.

Сложившийся за прошедшие годы как социокультурный феномен заводской музей оказался универсальным институтом, раскрывающим при помощи представленных в нем коллекций и экспозиций содержание и специфику множества процессов, происходивших в социально-экономической и культурной жизни региона. Через историческое описание памятников и предметов древностей и посредством отношения ко многим из них как к реликвиям своего времени, связанным с выдающимися личностями, формировалось восприятие местным жителем его прошлого [2, с. 368].

Заводские музеи имеют свою специфику, проявляющуюся по организационным, правовым и содержательным классификационным признакам. Они относятся:

а) по профилю – к группе промышленных музеев;

б) по типу хранимого наследия – к коллекционным с элементами ансамблевых, сохраняющим культурно-историческое и индустриальное наследие;

в) по роду деятельности – к группе научно-просветительских и учебных музеев, транслирующих развитие науки и техники;

г) по собственнику – к корпоративным музеям, имеющим преимущественно ведомственную принадлежность.

Часто заводские музеи характеризуют как общественные. К началу 90-х годов XX века они являлись самой многочисленной группой в музейном сообществе (4374 музея) [3, с. 43]. Наиболее распространенными из них были музеи трудовой и боевой славы, школьные и заводские музеи. В 1990-х гг. произошло значительное сокращение численности общественных музеев, особенно тех, которые были связаны с революционным периодом отечественной истории.

Думается, что классифицировать заводские музеи как общественные можно с большой степенью условности, так как это не соответствует действительности. Даже в тех случаях, когда музей возник по инициативе общественности и по официальным документам не проходит как отдельное структурное подразделение, работа его руководителя оплачивается, средства на содержание и развитие музея выделяются предприятием-владельцем.

В последние десятилетия стало модным обозначение заводских музеев как корпоративные. Такой тип музеев появился недавно и является новым явлением в отечественной культуре.

Сегодня заводской музей – это модель негосударственного ведомственного музея, являющегося структурным подразделением предприятия, выполняющим те же функции, что и государственные музеи по собиранию, сохранению и презентации индустриального и культурно-исторического наследия.

История свидетельствует, что определяющее влияние на создание заводских музеев в Европе и России XVII–XVIII веков оказали идеи рационализма и просвещения. Производственные коллекции призваны были показывать историю развития техники и популяризировать технические знания в обществе. В значительной степени дальнейшему институциональному становлению заводских музеев способствовали промышленные выставки мирового и регионального уровней. Постепенно в обществе складывалось представление о техническом прогрессе как о решающем средстве достижения всеобщего благополучия. В СССР музейное строительство определялось государственной политикой. В силу необходимости технического просвещения советских людей, прежде всего молодежи, число и значение заводских музеев в стране росло. Анализ научных статей и исследований, доступных автору, показывает, что в отличие от отечественных

музеев, европейские корпоративные музеи опираются на иные концептуальные подходы. За рубежом технические музеи прежде всего показывают влияние внедрения научно-технических достижений (как положительное, так и негативное) на развитие общества и человека на различных ступенях его развития. Отечественный заводской музей был ориентирован на пропаганду достижений производства и популяризацию добросовестного отношения к труду среди работников завода на примере лучших представителей рабочего класса и инженерно-технической интеллигенции. Новый виток бурного развития отечественные заводские музеи переживают в середине 1960-х – начале 1980-х годов.

Ретроспективный анализ истории заводских музеев позволяет сформулировать следующие выводы:

– общие тенденции формирования заводских музеев находятся в тесной связи с осмыслением обществом роли науки и техники и историко-культурным контекстом эпохи в целом;

– возникнув из коллекций производимой продукции, заводские музеи со временем превратились в социокультурные институты, адекватно отвечающие на запросы общества и времени [4, с. 12];

– при переходе к рыночной экономике на ряде предприятий страны в 1990-х годах заводские музеи были закрыты, что привело к существенным потерям культурно-исторического наследия.

Необходимо констатировать, что заводские музеи являются своего рода просветительскими и культурно-досуговыми центрами для местного сообщества. Они активно работают с сотрудниками предприятия и жителями района: знакомят их с экспозициями и новыми поступлениями; организуют выставки и различные тематические мероприятия; создают экспозиции, презентующие индустриальное наследие. Заводские музеи способствуют воспитанию корпоративной культуры и осуществлению связи поколений. Многие заводские музеи и, в частности, музей истории завода «Красный Октябрь», не замыкаются только в рамках заводской аудитории, а тесно взаимодействуют с местным сообществом, участвуя в выставках городских музеев, а также представляют свои экспозиции для обозрения приезжим посетителям, проводят научно-просветительскую работу, по сути являясь центрами сохранения и

трансляции культурно-исторического наследия. В этом надежда на их более устойчивое положение в будущем.

Несмотря на то, что заводские музеи выполняют те же функции, что и государственные, их возникновение и деятельность имеет ряд отличительных черт:

– традиционно создание и открытие заводских музеев приурочено к юбилейным датам;

– фонды корпоративного музея, как правило, создаются на основе личных коллекций сотрудников предприятия;

– отличительной чертой для заводских музеев на первых порах их существования являлось то обстоятельство, что директорами и сотрудниками их становились не специалисты музейного дела, а работники или ветераны предприятия;

– процесс комплектования фондов преимущественно носит случайный характер в отличие от скомплектованных на научной основе фондов государственных музеев;

– зачастую при построении экспозиции в заводских музеях отсутствуют Тематико-экспозиционные планы (ТЭПы);

– в начале XXI века намечается новая тенденция. Руководителями и сотрудниками заводских музеев становятся специалисты гуманитарного профиля, ранее не связанные своей профессиональной деятельностью с предприятием;

– в конце 1990-х годов, в связи с произошедшими в стране глобальными социально-экономическими и идеологическими изменениями, актуальной становится новая функция заводских музеев – презентационная, так как лучшей рекламой конкурентоспособности предприятия служит его овековеченная история;

– важным направлением деятельности промышленных музеев являются профориентационная просветительская и рекреационная деятельность;

– для истории большинства заводских музеев характерно прохождение стадии комнат боевой и трудовой славы, которые затем перерастают в музеи истории предприятий с последующим присвоением звания «Народный музей»;

– ряд наиболее крупных заводских музеев перерастает ведомственный уровень и приобретает государственный статус;

– как правило, помещения под заводские музеи выделялись в ведомственных Дворцах культуры. В связи с уменьшением затрат на со-

циальную сферу, после приватизации заводов Дворцы культуры продавались. Находившиеся в них музеи предприятий перемещались непосредственно на территорию завода или же закрывались совсем. Лишь некоторые заводские музеи переживали свое второе рождение;

– в текущий момент заводские музеи все чаще располагают рядом с PR-центрами и торговыми домами, некоторые руководители предприятий объединяют музей с отделом по связям с общественностью.

Подводя итоги вышеизложенному, следует отметить, что заводские музеи, возникающие преимущественно в городах и получившие особое распространение во второй половине XX века, – это особое явление в истории культуры и музейного дела. Своеобразие процесса возникновения и функционирования заводских музеев заключается: 1) в возникновении по инициативе ветеранов, сотрудников или руководителей предприятия; 2) неопределенность юридического статуса на всем протяжении существования; 3) несмотря на выделение в качестве основополагающих функции формирования и трансляции корпоративной культуры и презентационную, заводские музеи выступают и как новые формы связи с общественностью.

При неустойчивом положении, вызванном переходом предприятий к рыночной экономике, многие заводские музеи не только профессионально выполняют свои задачи сохранения социальной памяти, но и развиваются, совершенствуются, проводят активную творческую деятельность, создают новые экспозиции и выставки. Они прочно занимают свой сегмент в структуре культурного наследия региона.

Обобщая все вышеизложенное, можно констатировать, что заводской музей – хранитель и транслятор корпоративной культуры, визитная карточка предприятия, свидетельство его конкурентоспособности, профориентационное звено управления предприятием и неотъемлемая часть культурного наследия региона.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пуликова, И. В. Деятельность российских корпоративных отраслевых музеев / И. В. Пуликова // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2010. – № 6. – С. 15–21.
2. Основы музееведения: учебное пособие / под ред. Э. А. Шулеповой. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 504 с.
3. Российская музейная энциклопедия: в 2 т. – М.: Прогресс, Рипол Классик, 2001. – 416 с.
4. Бакаютова, Л. Н. Модернизация деятельности технических музеев: отечественный и зарубежный опыт (на примере музеев связи): автореф. дисс. ... канд. культурол. наук: 24.00.03. – М., 2008.

УДК 374.2 (471.45)  
ББК 77 (2Р354)

*И. А. Рябец*

### РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

Волгоградский государственный медицинский университет

E-mail: irina-r4@yandex.ru

В статье поднимаются вопросы деятельности научно-просветительских обществ Нижневолжского региона конца XIX – начала XX вв., участия их членов в процессе просвещения населения края и роль в формировании культурного самосознания российской провинции.

*Ключевые слова:* благотворительные научно-просветительские общества, народные чтения, самоидентификация российской интеллигенции.

*I. A. Ryabets*

### THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL CHARITY IN THE RUSSIAN PROVINCE (THE END OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES)

Volgograd State Medical University

The article raises questions of scientific and educational societies Lower Volga region at the end of XIX - beginning of XX centuries, participation of their members in the process of educating the public of the edge and their role in the formation of cultural identity of the Russian province.

*Keywords:* charitable scientific and educational society, public reading, the identity of the Russian intelligentsia.

Одним из важнейших признаков цивилизованного общества является изучение и распространение опыта благотворительной деятельно-

сти. В России до 1917 г. этот вид деятельности имел достаточно широкое распространение не только в столицах, но и в провинции. И если

столичный опыт благотворительности относительно исследован, то провинциальный опыт остается малоизученным. Общекультурная ситуация в современной российской провинции делает выявление и практическое использование этого исторического опыта крайне актуальным. Особого внимания заслуживает исследование благотворительной активности в сфере науки, культуры и образования как пример альтруистической деятельности энтузиастов в деле изучения страны и просвещения ее населения.

В течение определенного периода времени в отечественной исторической науке доминировало мнение о том, что энергия демократической интеллигенции была направлена в сферу благотворительности в связи с невозможностью прямого проявления своих политических взглядов. Сегодня наличие документальной базы дает возможность современного переосмысления деятельности научно-просветительских благотворительных обществ не только в центре, но и на региональном уровне.

Данные по деятельности благотворительных научно-просветительских обществ Царицына стали известными благодаря уникальному источнику – документам фонда помощника начальника Саратовского губернского управления в Царицынском уезде, хранящимся в Волгоградском областном государственном архиве. Правда, только некоторые из более чем 470 дел фонда вызвали интерес исследователей к этому обширному массиву документации [20, с. 264–266]. В последнее время в регионе появился ряд работ, предметом научного интереса которых стала благотворительная активность и научно-просветительские организации Нижнего Поволжья. Но наиболее значимые благотворительные научно-просветительские общества Царицына так и не стали объектом самостоятельного изучения.

По данным исследователей, в России к началу XX века функционировало около 180 различных по профилям научных обществ: 74 гуманитарных, 40 научно-медицинских, 30 естественно-научных, 17 географических и краеведческих, более 10 научно-технических, несколько лесных и ветеринарных [19, с. 44–45]. В Поволжье, как и во всей России, общественная инициатива интеллигенции привела к созданию научных обществ, архивных и естественно-научных съездов, губернских ученых, архивных комиссий [21, с. 23]. В Саратове в конце XIX века функционировали: Саратовская ученая ар-

хивная комиссия, при которой в 1886 году был основан музей, физико-медицинское общество, Саратовское юридическое общество, Саратовское общество сельского хозяйства, Саратовское общество естествоиспытателей и естествознания, отдел Императорского технического общества [15, с. 86]. Аналогичные процессы происходили и в другой Нижневолжской губернии. В Астрахани конца XIX – начала XX вв. существовали такие научно-просветительские общества, как общество врачей, общество садоводства и огородничества, общество сельского хозяйства и сельскохозяйственное общество астраханских калмыков. Здесь же возникло одно из первых в Нижнем Поволжье Петровское общество исследователей Астраханского края (1872 г.), деятельность которого вылилась в создание естественно-исторического и археологического городского Петровского музея [18, с. 109].

В Царицыне к 1888 г. существовало лишь общество «Вспомоществования частному служебному труду» [16, с. 75–78], что дало повод авторам справочника «Весь Саратов и Царицын» констатировать: «Учреждениями, свидетельствующими о развитии в жителях общественной инициативы, Царицын, сравнительно с другими городами, не богат». К 1902 г. число общественных организаций Царицына возросло, но это были в основном организации общей благотворительной направленности: общество вспомоществования нуждающимся воспитанникам Александровской гимназии, Царицынский местный комитет Российского общества Красного Креста, Царицынский окружной отдел Императорского Российского общества спасения на водах, Управление Царицынского комитета общества улучшения народного труда в память Императора Александра II, общество пособия бедным [14, с. 444], а также отделение Саратовского благотворительного союза при Братстве св. Креста [1, с. 21].

Появился «преследующий эстетические цели» литературно-драматический и музыкальный кружок, который возглавили председатель И. Г. Жуков и секретарь В. М. Миллер – широко известный в городе самодеятельный артист, антрепренер и меценат. Кроме того, в Царицыне были образованы общество любителей правильной охоты и вольное пожарное общество [1, с. 5].

В краеведческой литературе отсутствуют исследования деятельности и даже упоминания о благотворительных обществах Камышина и

Дубовки. Хотя «Словарь...» А. Н. Минха свидетельствует о существовании в Камышине общества вспомоществования нуждающимся ученикам Камышинского реального училища и Камышинского местного правления общества спасания на водах [14, с. 164].

Первое общество, задачей которого была именно научно-просветительская деятельность, появилось в Царицыне в начале XX века. В силу эпидемической и гигиенической обстановки в городе такое общество было создано по инициативе врачей и называлось «Русское общество врачей и охраны народного здоровья». Оно имело целью научно-практическую разработку врачебно-санитарных вопросов, изучение города Царицына и его уезда в санитарном отношении с изысканием средств к предупреждению или ограничению распространения эпидемических и эндемических заболеваний, а также распространение в публике медицинских сведений, преимущественно по вопросам общественного здоровья и разработку бытовых вопросов врачебного сословия. К 1901 году в обществе состояло 20 действительных и 1 почетный член. Первоначально председателем правления общества был врач Н. К. Лаврентьев [1, с. 23].

По мере того, как Царицын превращался в промышленный центр, врачи города стали обращать внимание на вопросы охраны труда и общественной гигиены на производстве. В связи с принятием в 1912 г. «Закона о страховании рабочих и организации больничных касс», члены общества взяли на себя миссию по разъяснению российского законодательства. Например, 17 февраля 1913 г. был заслушан доклад доктора А. П. Попова «Новый закон об обеспечении рабочих на случай болезни и желательное его применение в г. Царицыне». Выступления медиков пользовались огромной популярностью и собирали аудиторию численностью 500–600 человек рабочих местных заводов. Для того, чтобы вместить такое значительное число слушателей, приходилось арендовать одно из лучших и современных зданий в городе – помещение Царицынской биржи [6, л. 29–35].

К 1910-м гг. наряду с обществом врачей в Царицыне сформировалось еще несколько организаций научно-просветительской направленности. После визита в Царицын всемирно известного певца Ф. И. Шаляпина, воодушевленная общественность организовала Царицынское отделение Императорского русского музыкального общества (1910 г.). Актив выше-

упомянутого литературно-драматического и музыкального кружка стал базой для организации самодеятельного симфонического оркестра при Царицынском отделении ИРМО [3, с. 38].

«Царицынское общество трезвости во имя святого угодника Николая» было учреждено 29 ноября 1909 года. Его председателем стал священник А. П. Строков, что свидетельствует о том, что общество создавалось под покровительством РПЦ [2, с. 88]. Общество вело активную пропаганду здорового образа жизни путем проведения бесед-проповедей, торжественных молебнов и крестных ходов [12, с. 155]. Царицынские купцы понимали целесообразность борьбы с пьянством: в магазинах братьев Рысиных членам общества предоставлялась пятипроцентная скидка, а на 10000 рублей, пожертвованных предпринимателем Максимовым, был отстроен Дом трезвости. Его торжественное открытие состоялось на Базарной площади Царицына 4 декабря 1911 года. В публичных аудиториях Царицына и непосредственно на базе Дома трезвости проводились народные чтения. Для поддержания устойчивого внимания публики лекции читались небольшими отрывками и чередовались с выступлениями хора под руководством регента М. Денежкина. Чайные вечера, рождественская елка, каток, а впоследствии библиотека и кинотеатр – все это, по мнению организаторов, должно было отвлекать провинциальную публику от злоупотребления спиртными напитками [12, с. 159–160].

В 1914 г. было создано Царицынское отделение Санкт-Петербургского «Общества для распространения просвещения между евреями в России». Основную задачу его члены видели в просвещении евреев города и развитии библиотечного дела [7, л. 22, 29].

В Саратовской губернии, по данным переписи 1897 года, 76,3 % жителей были неграмотны [11, с. 98], поэтому основные усилия интеллигенции региона были направлены на борьбу с безграмотностью. Особую роль в этом процессе сыграло Царицынское общество содействия внешкольному образованию (ЦОСВО). Вклад ЦОСВО в дело становления музейной сети региона отмечен рядом ученых [13, с. 6], но за рамками их внимания остались основная деятельность ЦОСВО, которая и привела к решению о создании первого публичного музея края. Это процесс создание общества и формирование его актива, основные аспекты деятельности и выработка методик проведения пуб-

личных мероприятий. Поскольку за деятельностью общества было установлено негласное наблюдение, то анализ рапортов помощника начальника Саратовского губернского жандармского управления в Царицынском уезде дает подробнейшую информацию об обществе. Из рапортов, направляемых ротмистром Тарасовым в Саратов, можно выяснить, что ЦОСВО было образовано 1 сентября 1912 года, в состав его правления входили личности, знаковые для дореволюционного Царицына: Потомственный почетный гражданин по линии Министерства народного просвещения Александр Александрович Репников [10, с. 317; 17, с. 44], врачи Александр Прокофьевич Марков и Николай Сергеевич Розанов, чиновники Иван Алексеевич Баранов и Николай Евстратьевич Федоров. Позднее к ним прибавились врачи, служащие, преподаватели Царицына: А. И. Gladков, И. И. Барсуков, К. С. Губанов, В. А. Мавродиев [5, л. 205–208]. В отношении всех членов актива общества производилось негласное расследование полиции, что дает возможность получить представление об их социальном положении, политических взглядах и характере занятий.

Одной из форм деятельности общества было проведение народных чтений. Проходили они обычно в театральном зале общественного собрания, в народной аудитории на Черниговской улице, в помещении библиотеки на Даргоре, в Нобелевской школе, в клубе общества «Взаимопомощь». Впоследствии ЦОСВО распространило свою деятельность за пределы города на территорию Царицынского уезда – село Ельшанку, хутор Ново-Никольский.

Представители ЦОСВО организовывали лекции в удобное для рабочих и служащих время: по субботам и воскресеньям, во второй половине дня. Распределение нагрузок было делом специальной комиссии, которая собиралась каждый понедельник, выработывала программу чтений, назначала лекторов. Часто ее заседания продолжались с 9 часов вечера до глубокой ночи. Программа чтений была четко разработана: организаторы чтений нашли интересную методику сочетания теории с литературной формой – лекцию сопровождало чтение произведений официально разрешенных авторов. В материалах фонда они определялись, как легальные литературные произведения, имеющие общую с лекцией тенденцию. Единая тема объединяла лекцию «Кавказ» и повесть Л. Н. Толстого «Кавказский пленник», лекцию «Царь

Иван Грозный» и «Песню о купце Калашникове» М. Ю. Лермонтова. В то же время лекция «О воздухе» сопровождалась декламацией рассказа М. Горького «Артем и Каин», хотя на первый взгляд между произведениями нет прямой связи. Но текстовый анализ свидетельствует о созвучности сюжета произведения с реальной царицынской действительностью, жестокими нравами простого портового люда. Кроме смысловых аналогий, в рассказе есть указание на благоприятное воздействие воды и воздуха на организм человека после тяжелого увечья [8, с. 298]. Очевидно, данный факт оказал определенное влияние на выбор данного рассказа для иллюстрации лекции «О воздухе».

Подобных комбинированных мероприятий по источникам автором выявлено более 15. В них нашли свое отражение основные вехи истории России: «Начало Руси», «Крещение Руси», «Татарское нашествие», «Царь Иван Грозный», «Смутное время», «История царствования Александра I», «Император Александр II»; начальные географические сведения: «О Японии», «Малороссия и малороссы», «Финляндия», «Сибирь», «Кавказ», «Поволжье»; популярные вопросы охраны здоровья: «О воздухе», «О чахотке».

Интересно отметить, что, как сообщает полицейский наблюдатель, лекции часто выходили за рамки обозначенной темы. Так, лекция, посвященная творчеству И. С. Тургенева, и чтение рассказа «Бирюк» стали прикрытием беседы о политическом состоянии общества в эпоху крепостничества. Хотя программа чтений проходила обязательную процедуру утверждения полицмейстером, она часто не соблюдалась. Жандармские информаторы не всегда присутствовали на чтениях, что давало возможность лекторам свободно излагать свои политические взгляды. Например, 9 декабря 1912 г. на лекции «История царствования Александра I» А. И. Gladков пространно рассказывал о нравах в военных поселениях, безжалостно критиковал аракчеевщину, осуждал телесные наказания, описывал создание тайных обществ и восстание декабристов [5, л. 311].

Подобная ситуация была не приемлема для жандармерии города, поэтому ротмистр Тарасов в своем донесении просил: «на чтения общества внешкольного образования командировать Пучковского, с поручением записывать то, что говорится лекторами». Однако эта мера мало повлияла на свободолобивые рассуждения

и смелые высказывания А. И. Гладкова. Об этом можно судить по тому, что он продолжал свою деятельность, и 19 декабря 1912 г. читал лекцию на тему «Александр II», в которой прозвучали следующие высказывания: «Император Александр II прежде всего принял за дело освобождения крестьян от рабства, от ига дворян и помещиков», но «великое дело освобождения народа свершилось, но свершилось так сказать наполовину» [5, л. 327].

Наряду с острыми политическими проблемами лекторы общества поднимали и нейтральные темы из сферы педагогики, истории, культуры. 3 февраля 1913 года по приглашению ЦОСВО член Петербургского общества экспериментальной педагогики Е. А. Бускова выступала с лекцией «Переходный возраст детей в освещении современной педагогики». Для проведения мероприятия свой дом предоставила жена председателя ЦОСВО Августа Константиновна Репникова. Цены на посещение выступления столичного лектора составляли: с первого по третий ряд – 1 рубль за место, место в 4–5 рядах – 75 копеек, далее – 60, 40 и 30 копеек, входной без места – 20 коп. Весь сбор поступал в пользу общества [6, л. 26].

Публичные чтения проводились не только в общественных зданиях и домах зажиточных горожан, но и на промышленных предприятиях города, например, в помещении Французского завода, предназначенном для спектаклей. В период обострения отношений между обществом и представителями власти члены управления завода посчитали проведение чтений неудобным и запретили их проведение на территории предприятия. Заводской врач А. П. Попов возглавил инициативную группу по ведению переговоров с администрацией. К врачу присоединились 30 человек из числа рабочих, поставивших свои подписи под заявлением в пользу проведения чтений. Администрация завода не уступила, чем вызвала бурную реакцию членов общества и их добровольных помощников.

Важно подчеркнуть, что на мероприятия ЦОСВО собиралось до 300 человек слушателей, в основном это были мастеровые, приказчики, дети и подростки от 10 до 16 лет. Организаторы чтений использовали новомодные в то время технические средства – «туманные картины», нередко перед слушателями выступал хор под руководством А. И. Демидова.

В 1913 г. члены общества приняли решение об открытии бесплатной библиотеки-читальни,

заведующим которой был избран И. И. Барсуков [6, л. 1]. Для пополнения книжного фонда обществом выделялась определенная сумма денег. У ЦОСВО было несколько источников поступления средств: установление платы за посещение мероприятий общества и денежные вклады. 13 декабря 1912 года А. К. Репникова – жена председателя ЦОСВО пожертвовала обществу 40 тысяч рублей на постройку здания. По условиям дарения при прекращении деятельности общества здание должно было перейти в ведение города, но использоваться лишь в «культурно-просветительских делах» [5, л. 314]. Позже семья председателя ЦОСВО выделила из собственных средств 250000 рублей [9, с. 22] на постройку Дома науки и искусств в Царицыне, а затем дофинансировала строительство суммой в размере 50000 рублей [4, л. 4].

Общественная активность царицынцев вызвала озабоченность в центре губернии. В Саратове было заведено «дело ЦОСВО», и 16 февраля 1913 года секретарь по делопроизводству обществ и союзов губернии прибыл в Царицын с ревизией деятельности общества. Источники не сохранили фамилию чиновника, но показателем его статуса является то, что сопровождал его полицмейстер Василевский. Документы Государственного архива Волгоградской области, датированные мартом 1913 года, свидетельствуют о драматической ситуации, вылившейся в процедуру приостановления деятельности общества. Постановление Саратовского губернатора о закрытии ЦОСВО было подписано несколькими днями ранее, чем произведена ревизия. Это свидетельствует о том, что власти искали лишь номинальный повод для уничтожения общества, цели которого изначально не отвечали взглядам губернатора. Председатель общества А. А. Репников и секретарь А. П. Марков были вызваны в Саратов. В своих объяснениях они настаивали на том, что деятельность общества имеет исключительно культурно-просветительскую цель, но нашлось несколько «молодцев-хулиганов», которые стали высказывать на лекциях свои мысли. Несмотря на это, деятельность общества была прекращена до осени 1913 года [6, л. 36–41].

Период с 1912 до 1913 гг. является исключительно важным для осмысления деятельности Царицынского общества содействия внешкольному образованию. В это время формируется актив ЦОСВО и его добровольных по-



мощников, происходит выработка идеологии общества. Поиск наиболее действенных форм просветительской активности приводит к разработке и апробации на практике наиболее успешных методик проведения народных чтений. Расширяется сфера проведения мероприятий, в нее наряду со всеми районами города включаются пригороды Царицына. Именно в это время возникают первые трения между членами общества, вызванные разной степенью их политизации.

Благотворительная активность членов ЦОСВО проявлялась не только в денежном эквиваленте, но и в выделении в публичное пользование личных библиотек, предоставлении помещений для проведения народных чтений. Наряду с материальной составляющей появляется осознание необходимости в благотворительности духовной. В этой связи особого внимания заслуживает оценка оказания благотворительной помощи в сфере умственного труда: бескорыстная деятельность на ниве просвещения, альтруистическое жертвование своим свободным временем, интеллектуальным потенциалом, исполнение обязанностей на общественных началах.

Функционирование научно-просветительских обществ можно рассматривать как форму самоидентификации представителей российской интеллигенции. Идейной базой подобных организаций в Царицынском уезде становились учителя, врачи, служащие, лучшие представители купечества. Деятельность обществ, с одной стороны, вела к ликвидации неграмотности той части малообразованного населения, к которой была обращена, с другой – общества становились своеобразной платформой для проявления гражданской активности, принципиальной человеческой и политической позиции самих участников. В этой связи изучение истории научно-просветительских организаций Царицына является уникальной возможностью проследить зарождение, эволюцию и специфику общественной жизни Нижневолжского региона.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адрес-календарь. Весь Саратов и Царицын. Торгово-промышленная справочная книга на 1902 год [Текст]. – Саратов: Изд. А. И. Фридрихсон. – 1902. – 68 с.

2. Адрес-календарь. Весь Царицын. Справочник по Царицыну и Царицынскому уезду. 1911 год [Текст]. – Царицын: Изд. тов. «Царицынская мысль». Типо-литография Федоровой. – 1911. – 130 с.

3. Андрианова, Г. Н. Художественный облик Царицы-

на-Сталинграда [Текст] / Г. В. Андрианова. – Волгоград: Универсал, 1991. – 192 с.

4. ГАВО. Ф.2. Оп.1. Д.2.

5. ГАВО. Ф.6. Оп.1. Д.292.

6. ГАВО, Ф.6. Оп.1. Д.340.

7. ГАВО. Ф.6. Оп.1. Д.371.

8. Горький, М. Артем и Каин [Текст] / М. Горький. Собрание сочинений в тридцати томах. Т. 3. Рассказы 1896–1899. – М.: Гос. изд. худ. лит., 1949. – 322 с.

9. Загороднева, Г. В. Основатели музея. Потомственный почетный гражданин г. Царицына А. А. Репников // Музей и общество на пороге XXI века: материалы научно-практич. конф., посвященной 85-летию Волгоградского областного краеведческого музея. – Волгоград: Перемена, 2000. – 73 с.

10. Каден, А. Г. Царицынский меценат Александр Александрович Репников [Текст] / А. Г. Каден, С. А. Машенцев / Стрежень. Научный ежегодник / под ред. М. М. Загорулько. – Волгоград: Государственное учреждение «Издатель». – 2006. – Вып. 5. – 424 с.

11. Курбанов, Л. Ф. Саратовский край [Текст] / Л. Ф. Курбанов, Е. В. Полубояринов. – Саратов: Приволжское книжное издательство, 1976. – 103 с.

12. Луночкин, А. П. Царицынские трезвенники [Текст] / А. П. Луночкин // Историко-краеведческие записки: 400-летию города-героя посвящается / под ред. Б. С. Абахилина. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1989. – Вып. 4. – 224 с.

13. Материкин, А. В. Из истории становления и развития музейного дела Волгоградской области (1893–1917 г.г.) [Текст] / А. В. Материкин // Музей и общество на пороге XXI века: материалы научно-практич. конф., посвященной 85-летию Волгоградского областного краеведческого музея. – Волгоград: Перемена, 2000. – 73 с.

14. Минх, А. Н. Историко-географический словарь Саратовской губернии: Южные уезды Царицынский и Камышинский. Современная версия [Текст] / А. Н. Минх; под ред. И. О. Тюменцева / ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2010. – 568 с.

15. Памятная книжка Саратовской губернии за 1914 год [Текст]. – Саратов: Типо-литография губернского правления, 1914. – 407 с.

16. Ромазанова, С. И. Благотворительные общества в Царицыне [Текст] / С. И. Ромазанова // Вопросы краеведения; под ред. Б. С. Абахилина. – Волгоград, 1991. – Вып. 1. – 315 с.

17. Ромазанова, С. И. Почетные граждане Царицына [Текст] / С. И. Ромазанова // Чтения в Волгоградском областном обществе краеведов. Год 8. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 1997. – 128 с.

18. Спутник по реке Волге и ее притокам Каме и Оке [Текст]. – Саратов: Типо-литография П. С. Феокритова, 1913. – Вып. XIII. – 163 с.

19. Степанский, А. Д. Общественные организации России на рубеже XIX–XX вв. [Текст] / А. Д. Степанский. – М., 1982. – 189 с.

20. Судник, Т. В. Документы архивного фонда помощника начальника Саратовского губернского управления в Царицынском уезде как источник по истории рабочего движения в г. Царицыне и Царицынском уезде (1895–1916) [Текст] / Т. В. Судник // Стрежень: научный ежегодник / под ред. М. М. Загорулько. – Волгоград: Государственное учреждение «Издатель», 2000. – Вып. 1. – 328 с.

21. Флейман, Е. А. Краеведческое движение в Поволжье в 1917–1930 гг.: идеи, события, люди [Текст] / Е. А. Флейман. – Кострома: Изд-во Костромской обл. орг. общества «Знание России», 2001. – 192 с.

УДК 008  
ББК Ч11

*О. В. Естрина*

## ПРИРОДНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ РЕГИОНА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: olgaestrina@rambler.ru

В статье рассмотрено природно-экологическое поле региона, выявлена его специфика, структура и содержащиеся в его природе основания для формирования социокультурного пространства региона.

*Ключевые слова:* социокультурное пространство, природно-экологическое поле, коррелирующее взаимодействие.

*O. V. Estrina*

## NATURAL-ENVIRONMENTAL FIELD OF REGION

Volgograd State Technical University

The paper considers the nature-environmental field of region, revealed its specificity, structure and foundations that are in his nature to form for a socio-cultural space in the region.

*Keywords:* socio-cultural space, nature-environmental field, correlated interaction.

Одной из актуальных исследовательских стратегий последнего времени стало рассмотрение социокультурного пространства региона в качестве своеобразной системной целостности, органично включающей в себя ряд отдельных сфер жизнедеятельности общества, именуемых полями, в их территориальной обусловленности и локализации. Таким образом, социокультурное пространство региона выступает в виде некой социокультурной топологии – совокупности множества взаимодополняемых рядоположенных полей социальной и несоциальной природы. Каждое из этих полей содержит полный набор необходимых структурных элементов, которые связаны между собой отношениями функционального опосредования, обладают внутренними импульсами к саморазвитию и в целом формируют ряд оснований для оформления и трансформации социокультурного пространства региона [5, с. 36, 52].

Различная природа и структура социокультурных полей позволяет разделить все их многообразие на две большие группы – на локальные и глобальные поля. Последние не имеют определенной локализации в рамках социокультурного пространства, у них отсутствует ядерная структура, а взаимодействия, осуществляемые в них, отличаются полифункциональным характером [4, с. 86–87]. К числу глобальных полей региона, как правило, относят информационное, природно-экологическое и демографическое поле [5, с. 54–55].

Глобальное природно-экологическое поле представлено такими структурными элемента-

ми, как воздух и его модификации, вода в ее различных формах, почва, флора, фауна, электромагнитные колебания, то есть всем тем, что нам привычнее называть такими понятиями как «территория», «природа», «ландшафт», а в науке для обозначения этих явлений используются термины «природная среда», «природно-географическая среда», «экология».

Исследования природно-экологического поля региона только начались, они ведутся сразу в нескольких научных областях: в географии, культурологии, социальной философии, регионоведении, этнографии. Теоретический и методологический инструментарий еще недостаточен, терминология и дефиниции только определяются, поэтому в ряде работ один и тот же феномен социокультурной реальности – природно-экологическое поле – имеет разные определения: «геокультурная обстановка или ГКО», «геокультурный ландшафт», «геокультурное пространство или ГКП», «природная среда региона» [1, 2, 6]. С точки зрения автора, термин «природно-экологическое поле» наиболее оптимален по содержанию, так как, с одной стороны, четко определяет составляющие феномена, а с другой стороны, апеллирует к полевой структуре социокультурного пространства. В любом случае такой терминологический плюрализм еще раз демонстрирует насколько востребованным и значимым стал феномен природно-экологического поля в настоящий момент и сколь важна каждая попытка его анализа.

Как социокультурный феномен природно-экологическое поле включает в себя особенно-

сти природных условий и ресурсов территории, которые во многом определяют систему расселения и структуру хозяйства. Последние, в свою очередь, формируют геокультурную специфику региона. Также неотъемлемой частью данной группы факторов являются особенности экологического развития территории: гидрографическая сеть, водоемкие предприятия, запасы полезных ископаемых, агроклиматические ресурсы, использование которых формирует сельскохозяйственную специализацию региона [3, с. 153].

Являясь по своему характеру глобальным, природно-экологическое поле не имеет даже размытых границ и распространяется на все социокультурное пространство региона, отличается высокой степенью конформности, в силу чего актуализирует в своих параметрах не только собственные характеристики, но и характеристики ряда других полей. Достаточно активно с природно-экологическим полем коррелирует себя демографическое поле, состоящее из особенностей естественного расселения и движения населения, а также его половозрастной структуры, и этнокультурное поле, формирующееся за счет этнических структур населения области, а также ареалов компактного проживания отдельных народов, являющихся носителями собственных культурных особенностей. Безусловно, природно-экологическое поле в значительной степени актуализирует проявления локального производственно-экономического поля, определяя специфику дифференциации структуры хозяйства: развитие промышленности, добывающих отраслей, сельского хозяйства. Но эти выявленные примеры актуализации других полей достаточно очевидны. С точки зрения автора, намного важнее выявить примеры корреляции природно-экологического поля с полями социетальной природы,

например, с локальным политическим полем или глобальным информационно-культурным полем, а также реализацию этих форм корреляции в ментальных установках жителей конкретного региона. Эти исследования должны помочь выяснить, каким образом формируется ощущение «своего, вмещающего пространства» и чувство сопричастности конкретной территории. С другой стороны, не менее значимым направлением исследования природно-экологического поля является изучение специфики его пространственной структуры и выявление морфологических единиц ее конструирующих (культурно-ландшафтных местностей и урочищ), а также выделение процессов и этапов геокультурного и этнокультурного освоения региона.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранский, Н. Н. Экономическая география. Экономическая картография / Н. Н. Баранский. – М.: Географгиз, 1956. – 496 с.
2. Веденин, Ю. А. Проблемы формирования культурного ландшафта и его изучения / Ю. А. Веденин // Известия АН СССР, Сер. География. – 1990. – № 1. – С. 5–17.
3. Дружинин, А. Г. Очерки географии русской культуры / А. Г. Дружинин. – Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. – 575 с.
4. Естрина, О. В. Социокультурные поля региона: сущность и структура / О. В. Естрина, Т. И. Игнатенко // Забайкальские социологические чтения – регион как социокультурное пространство: проблемы и перспективы социологического анализа: материалы V Всероссийской научно-практич. конф. с международным участием, 18–19 ноября 2010 г. – Чита: Изд-во ЧитГУ, 2010. – С. 85–87.
5. Дулина, Н. В. Социокультурное пространство региона: методология исследования: монография / Н. В. Дулина, О. В. Естрина, Т. И. Игнатенко, Н. А. Овчар, М. М. Самчук, О. И. Ситникова. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2011. – 131 с.
6. Топчиев, А. Г. Концепция географического пространства: теоретические и методические проблемы / А. Г. Топчиев // Моделирование окружающей среды. – Л: ГО СССР, 1986. – 135 с.

УДК 378.662  
ББК Ч481.22

*В. Д. Васильева*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: vasilyevavd@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогической компетентности преподавателей технических вузов в современных условиях реформирования инженерного образования.

*Ключевые слова:* образовательный стандарт, психолого-педагогическая компетентность, преподаватель технического вуза.

*V. D. Vasilyeva*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE  
OF TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS**

**Volgograd State Technical University**

In article the problems of psychological and pedagogical competence of technical university teachers in modern conditions of reforming of engineering education are considered.

*Keywords:* educational standard, psychological and pedagogical competence, technical university teacher.

В соответствии с планом модернизации российского образования, связанным с его интеграцией в мировое образовательное пространство, и новыми образовательными стандартами высшие профессиональные учебные заведения, в том числе технические, приступили к освоению новых образовательных программ двухуровневой подготовки. В ряду необходимых условий реализации образовательных программ подготовки бакалавров и магистров предусматривается широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, студенческих конференций и т. д.). Например, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, в образовательных программах бакалавриата по направлению «Химическая технология» должен составлять не менее 10 %, магистратуры – не менее 40 % аудиторных занятий [1].

В соответствии с этими требованиями в новых учебных планах подготовки магистров од-

ной из основных форм обучения в рамках практических занятий предусматривается семинар, открывающий для преподавателей выпускающих кафедр широкое поле возможностей для реализации активных и интерактивных технологий обучения. В этих условиях чрезвычайно важным является способность преподавательского состава обеспечить успешное проведение таких занятий, что требует от преподавателей совершенного владения не только традиционными, но и инновационными технологиями обучения, умения их проектировать и внедрять в учебный процесс. На смену нынешнему преподавателю-предметнику должен прийти педагог-предметник, который способен проводить проблемные семинары, ролевые игры, тренинги, создавать и использовать тесты, эффективно использовать новейшие средства обучения (мультимедийные программы, видеофильмы, телекоммуникационные средства и др.). Он должен способствовать активизации познавательной и творческой активности студентов, их саморазвитию. Иными словами, требуется более высокий по сравнению с нынешним уро-

вень психолого-педагогической компетентности преподавателей высшей технической школы.

Реальное состояние психолого-педагогической компетентности преподавателей технического вуза пока не вызывает оптимизма. До сих пор преподаватель технического вуза – это человек, получивший только профессиональную подготовку и научную квалификацию в определенной, очень узкой области одной из специальных дисциплин. До сих пор значительная часть педагогов отдает предпочтение традиционным образовательным технологиям, основными характеристиками которых, по мнению автора, являются: репродуктивность учебного процесса, его субъект-объектный характер, низкая активность объекта, традиционный набор форм организации учебного процесса, авторитарность педагогической системы, закрытость учебного процесса, недостаточный уровень рефлексивности педагогической деятельности.

В целях изучения профессиональной готовности преподавателей специальных дисциплин к применению современных образовательных технологий в Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ) им была предложена анкета, предполагающая самоанализ педагогами уровней своих теоретических и практических знаний и умений по наиболее существенным блокам, отражающим указанную готовность. Опрошенные преподаватели распределили знания и умения, в которых они нуждаются, следующим образом: 1) владение активными методами обучения; 2) владение методикой преподавания своей дисциплины; 3) владение компьютерными технологиями; 4) знание психологии делового общения; 5) знание методов управления аудиторией; 6) организационные умения; 7) умения самоорганизации; 8) знание в области возрастной психологии; 9) знания в области зарубежного опыта преподавания.

Следует отметить высокую оценку преподавателями дидактических умений, актуализирующихся в условиях внедрения новых стандартов, и недооценку преподавателями умений в области самоорганизации профессионально-педагогической деятельности, предполагающей владение технологиями самоменеджмента, включая выявление проблем, постановку личностных целей, выделение приоритетов, планирование, самоконтроль.

Показательно, что подавляющее число преподавателей (83 %) считает необходимым повы-

шать свою квалификацию. При этом лишь 25 % из них высказались в пользу самообразования, остальные предпочитают, чтобы их обучали.

Ключевым условием обеспечения устойчивой профессиональной и психолого-педагогической компетентности преподавателей вуза в контексте процессов реформирования системы образования является гибкая, динамично развивающаяся система повышения квалификации преподавателей, предусматривающая различные организационные формы (семинары, конференции, курсы, школы и т. д.). В настоящее время большую часть поставленной задачи могут выполнять существующие в некоторых ведущих технических вузах страны на постоянной основе Центры по переподготовке и повышению квалификации преподавателей.

Так, в условиях ВолгГТУ с 1995 года успешно функционирует Школа педагогического мастерства (ШПМ) преподавателей, изначально созданная для удовлетворения потребности в педагогической подготовке молодых преподавателей технического вуза. Второе профессиональное образование специалистов, на которое ориентировано данное учреждение, переводит освоение преподавания на научно обоснованный путь. Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов непедагогического профиля являются сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерностях усвоения студентами содержания высшего образования, особенности становления профессиональных качеств студентов в конкретной предметной области и пр.

Занятия в Школе педагогического мастерства проводятся по безотрывной форме обучения в течение учебного года согласно учебному плану и рабочим программам, утвержденным ректором. Рабочие программы соответствуют современным дидактическим представлениям о структуре и содержании подготовки преподавания в вузе. Учебный план ШПМ, рассчитанный на 200 часов, включает проведение лекционных и семинарских занятий по следующим дисциплинам: проблемы высшей школы и качества образования; дидактика высшей школы; образовательные технологии в техническом вузе; психологические основы делового общения преподавателя: теория и практика; теория воспитания; профессиональная этика преподавателя; организация учебно- и научно-методической работы в вузе; лингвистические основы

устного и письменного общения преподавателя; основы ораторского мастерства преподавателя; социальные технологии в системе образования; социологические методы оценки качества и эффективности обучения в вузе.

По мере необходимости в план работы ШПМ включаются циклы по проектированию образовательных систем, разработке педагогических тестов, нормативно-правовому обеспечению образовательного процесса, информационным технологиям в образовании и системе управления учебным процессом на их основе и др.

Занятия в ШПМ ведут опытные преподаватели, высококвалифицированные специалисты в области психологии, педагогики, техники и технологий. Обучение производится на гибкой основе: ежегодно в содержание, методы обучения, график учебного процесса вносятся коррективы, вызванные необходимостью совершенствования процесса обучения преподавательского состава. Традиционное анкетирование слушателей – выпускников ШПМ позволяет чутко реагировать на запросы молодых преподавателей и оперативно корректировать образовательную программу обучения.

Таким образом, Школа педагогического мастерства ВолгГТУ – это динамично разви-

вающееся структурное подразделение вуза, которое интегрирует достижения профессорско-преподавательского состава в области педагогики, ориентирует преподавателей на дальнейшее повышение своего педагогического мастерства и распространение передового опыта среди коллег.

Дальнейшее совершенствование педагогической подготовки (переподготовки) преподавателей технического вуза с применением новых обучающих технологий, а также привлечение к обучению в ШПМ не только молодых, но и всех преподавателей вуза, задействованных в реформировании учебного процесса, будут способствовать успешному проектированию и освоению новых образовательных программ и повышению качества подготовки специалистов в вузе.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 240100 «Химическая технология» [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки РФ № 807 от 22 дек. 2009 г. – М., 2009. – Доступ из справ.-информ. прогр. «Консультант Плюс».

УДК 14.35.07

ББК Ю 9

*Е. Э. Кригер*

### ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Алтайская государственная педагогическая академия

E-mail: ekrig@ya.ru

Статья посвящена проблеме становления профессионального здоровья педагога. В ней выделяются психолого-педагогические предпосылки развития профессионального здоровья в системе профессиональной подготовки. Особое внимание уделяется рассмотрению предпосылок становления профессионального здоровья будущих педагогов.

*Ключевые слова:* профессиональное здоровье, педагогическая профессия, развитие, предпосылки развития профессионального здоровья.

*E. Kriger*

### PRECONDITIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL HEALTH DEVELOPMENT IN PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM

Altai State Pedagogical Academy

Article deals with a problem of teacher's professional health formation. Psycho-pedagogical preconditions of the development of professional health in professional training system are highlighted. Special attention is given to consideration of preconditions of future teachers' professional health formation.

*Keywords:* professional health, teaching profession, development, preconditions of professional health development.

Профессиональное здоровье педагога в последние десятилетия является объектом и предметом изучения в разных отраслях и на-

правлениях научного знания: психологии, валеологии, медицине и т. д. Во многих исследованиях отмечается что, учительство как про-

фессиональная группа характеризуется очень низкими показателями физического и психического здоровья. Это объясняется тем, что работа педагога относится к разряду сложных, стрессогенных, наиболее напряженных в психологическом плане, таких, которые требуют от человека больших резервов самообладания и саморегуляции. В качестве факторов, нарушающих профессиональное здоровье педагога, многими исследователями отмечаются коммуникативные перегрузки, большое эмоциональное напряжение, появление определенных профессиональных деформаций, социальная незащищенность и низкий статус профессии в массовом восприятии.

Серьезные психологические нагрузки, связанные с постоянным, нередко напряженным и вынужденным общением в деятельности педагога, являются факторами, способствующими появлению и развитию профессионального стресса, который приводит к возникновению разнообразных нарушений профессионального здоровья. Вместе с тем, как показывает анализ проведенных исследований, содержательное представление о феномене «здоровье» чаще всего сводится к биологическому или медицинскому вектору здоровья и лишь иногда обращается внимание на некоторые его психологические параметры.

Под профессиональным здоровьем в психолого-педагогической литературе понимается способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, которые обеспечивают трудоспособность, эффективность и развитие личности учителя в условиях протекания педагогической деятельности. Либо профессиональное здоровье педагога связывается с активностью механизмов саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование и личностную целостность в процессе конфликтов, фрустраций и проблем, возникающих в образовании.

Современные исследования в сфере профессионального здоровья педагога (Л. М. Митина, Н. Н. Малярчук, А. В. Осницкий и др.) привлекают внимание тем, что в них формируются важные методологические подходы к обеспечению здоровья учителя в качестве одного из субъектов образования, от которого в значительной степени зависят здоровье подрастающих поколений, сохранение и развитие духовного потенциала детей. Таким образом,

профессиональное здоровье педагога становится проблемой рассмотрения в акмеологии, общей педагогике, теории и методике профессионального образования.

Обеспечение профессионального здоровья начинается на этапе профессиональной подготовки студента к педагогической деятельности. В период профессиональной подготовки закладываются предпосылки для профессионального здоровья. В данной статье поставлена задача на основе научных источников проанализировать психолого-педагогические условия, являющиеся эффективными предпосылками развития профессионального здоровья будущих педагогов в системе профессиональной подготовки.

Студенческий возраст соответствует этапу профессиональной подготовки специалиста, содержание образования в период профессиональной подготовки педагога основывается на базе формирования профессиональной педагогической культуры у будущих педагогов. В свою очередь учебная деятельность студентов приобретает черты учебно-профессиональной деятельности. В связи с чем следует остановиться на анализе факторов, влияющих на профессиональное здоровье студентов и предпосылок, позволяющих сохранять профессиональное здоровье.

Становление и развитие предпосылок профессионального здоровья педагога происходит уже на этапе профессиональной подготовки. И для обеспечения качественного выполнения педагогической деятельности необходимо вести специальное сопровождение профессионального здоровья педагога уже на этом этапе. От того как будет организована профессиональная подготовка педагога, какие предпосылки для развития профессионального здоровья педагога будут заложены в период обучения будет во многом определять его дальнейшее профессиональное развитие и здоровьеобеспеченность.

Учитывая важное влияние личностных ресурсов на развитие профессионального здоровья студентов и обобщая содержание проведенных исследований, можно выделить следующие психолого-педагогические условия, определяющие созидательное развитие профессионального здоровья студентов в процессе их профессиональной подготовки:

1) *Активная позиция по отношению к новой образовательной среде*, включающей в себя активность в новых видах учебной, производст-

венной и исследовательской деятельности, сменяющихся на протяжении учебного процесса в вузе, стремление преобразовывать их, развивать и совершенствовать.

2) *Наличие позитивной учебной мотивации* как основы для постановки учебных целей и удовлетворения познавательных потребностей.

3) *Успешная трансформация и воспроизводство приобретаемого социокультурного опыта в образовании*, развитие навыков информационной и учебной культуры, новых личностных качеств: профессионального самоопределения, готовности к профессиональным изменениям.

4) *Наличие адекватной социально-профессиональной роли и гармоничной включенности в систему социальных отношений*, принятие новой социальной роли студента – будущего специалиста, владение коммуникативными навыками, проявление успешности в установлении продуктивных социальных отношений и разрешение актуальных внутренних конфликтов.

5) *Наличие стрессоустойчивости* и стабильности в процессе активного взаимодействия студента с образовательной средой, владение способами преодоления стресса.

Указанные условия выступают основанием для моделирования образовательной деятельности по сохранению и развитию предпосылок профессионального здоровья специалистов в процессе профессиональной подготовки и дают возможность выстраивать систему сопровождения созидания профессионального здоровья студентов независимо от профиля подготовки будущих педагогов.

В период острых социально-экономических перемен со всей силой проявляется еще один дополнительный фактор риска по отношению к развитию профессионального здоровья – социальная и профессиональная неопределенность будущего педагога в обществе, а также необходимость поиска рабочего места, соответствующего уровню образования и подготовки. Это требует организации специальной подготовки к условиям действия в ситуации неопределенности, а также специальной подготовки студента к выходу из стен вуза и переходу в профессиональную среду, формирование у него умения выстраивать и определять для себя перспективное будущее и профессиональную карьеру.

Ведущим фактором, влияющим на профессиональное здоровье студента, является стресс, возникающий в период экзаменационной сес-

сии, учебно-профессиональной адаптации и самореализации в будущем профессиональном плане. Стрессы в студенческой жизни возникают на протяжении всего процесса профессиональной подготовки. И то, как студент научится с ними обходиться, находить средства регуляции, определит в дальнейшем его профессиональное здоровье.

Стресс в студенческой среде выступает ведущим фактором, нарушающим здоровье студента. Стрессогенные факторы, к которым относят ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде и другое отражаются на психосоматическом здоровье студентов. Переживаемый стресс и его последствия составляют серьезную угрозу не только психическому, но и соматическому здоровью индивида. Стрессам в студенческой жизни предшествует высокая эмоциональная напряженность студентов, сильная академическая загруженность, изменившиеся условия учебы в сравнении со школой. Причинами студенческих стрессов являются: экзаменационные сессии, социально-учебная адаптация, необходимость самоопределения в будущей социально-профессиональной среде.

Еще одним фактором, предопределяющим здоровье студентов, выступают их личностные свойства. Они могут как созидательно, так и разрушительно влиять на возможность преодоления стрессовой ситуации и соответственно созидательно или разрушительно влиять на развитие профессионального здоровья будущего педагога. Созидательное развитие профессионального здоровья педагога возникает тогда, когда личностные свойства студента используются для продвижения в профессиональном развитии, то есть личностное участвует в созидании профессионального. В этом процессе происходит не столько приобретение новых свойств и качеств личности, сколько переобразование уже имеющихся. Сохранение учебно-профессиональной деятельности и созидательное развитие профессионального здоровья педагога осуществляется за счет наличия развитых созидательных структур профессионального здоровья, которые позволяют справляться со стрессом и трудностями студенческой жизни. Разрушение в развитии профессионального здоровья будущего педагога возникает тогда, когда разрушительные личностные структуры начинают проникать в учебно-профессиональ-



ную деятельность в ситуациях повышенной стрессогенности.

Образовательная деятельность по развитию предпосылок профессионального здоровья педагога должна быть направлена на создание условий, усиливающих его созидательное развитие. Необходимо обратить внимание на проблему развития профессионального здоровья педагога как проблему личностного развития и осознания личностных факторов, влияющих на созидание профессионального здоровья, формирования исследовательской позиции по отношению к собственной личности, ее созидательных и разрушительных структур и приобретаемому опыту. Специальные образовательные задачи высшей школы должны воплотиться в новом отношении педагогов и студентов к целям совместной деятельности. В условиях традиционной системы обучения студент часто остается в позиции получателя опыта. Однако приоритетным началом должна быть его активная исследовательская позиция на всех этапах обучения, при которой он должен постоянно исследовать самого себя, свои межличностные отношения и способы реализации своей профессиональной деятельности. В условиях традиционной педагогической системы до сих пор часто можем наблюдать игнорирование психологических механизмов, обеспечивающих личностное развитие каждого студента, стремление добиться большей академической активности каждого в отдельности и достигнуть усреднения общего уровня подготовленности группы в целом. Следовательно, необходимо оптимизировать учебный процесс на основе построения научно-методического сопровождения развития профессионального здоровья педагога, в котором учитываются психологические механизмы развития профессионального здоровья студен-

та. Задачами научно-методического сопровождения развития профессионального здоровья педагога становятся создание единого психологического пространства для успешного достижения конечного результата обучения, условий для созидания профессионального здоровья студентов в рамках взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения. Необходим поиск всеми субъектами образования способов выработки и постановки целей и задач, определяющих стратегию и тактику как совместной с преподавателем работы, так и самообучения студента. Такой подход к организации учебно-педагогической деятельности может быть осуществлен только при условии использования идей, направленных не на формирование, а на сопровождение профессионального здоровья будущих педагогов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Малярчук, Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Малярчук; научн. конс. В. И. Загвязинский / ТГУ. – Тюмень, 2009. – 48 с.
3. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М., 2005. – 363 с.
4. Никифоров, Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб.: Изд-во «Речь». – 2002. – 256 с.
5. Осницкий, А. В. Проблемы психологического здоровья и адаптации личности / А. В. Осницкий. – СПб., 2004. – С. 199–251.
6. Пахальян, В. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст / В. Пахальян. – СПб., 2006. – 240 с.
7. Сергеева, О. М. Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза: дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / О. М. Сергеева. – Нижний Новгород, 2008. – 192 с.

УДК 378  
ББК Ч33

*Н. В. Ленихов*

## ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В. С. ИЛЬИНА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: Zayac11@mail.ru

Рассматривается наследие В. С. Ильина, жизнь которого была связана с педагогическим вузом. Его жизненный путь переплетался с научно-педагогической карьерой. Профессор В. С. Ильин известен разработкой теории целостного процесса формирования личности. Он создал научную школу, успешно разрабатывающую проблемы целостного подхода к учебно-воспитательному процессу, который был воспринят и продолжен в Волгоградской научно-педагогической школе.

*Ключевые слова:* наследие, педагогика, целостный подход, единство, образовательный процесс, школа.

*N. V. Lepichov*

## LIFE AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF V. S. ILJIN

Volgograd State Technical University

V.S.Iljina's heritage which life has been connected to pedagogical high school is considered. His life was bound with scientific and pedagogical career. Professor V.S.Iljina is known for development of the theory of complete process of formation of the person. He has created the scientific school successfully developing problems of the complete approach to teaching and educational process which has been recognized and continued at the Volgograd scientific and pedagogical school.

*Keywords:* heritage, pedagogic, the complete approach, unity, educational process, school.

В 2011 году Волгоградскому государственному педагогическому университету исполняется 80 лет. Накануне юбилея мы обращаемся к жизненному опыту и наследию людей, жизнь которых была связана с историей педагогического вуза. Таким примером является Владимир Сергеевич Ильин (1922–1989), который занимает особое место в истории вуза. Он совмещал в себе способности ученого, педагога практика, руководителя и наставника. Его педагогическое мировоззрение формировалось под влиянием научных работ ведущих ученых-педагогов Ю. К. Бабанского, М. А. Данилова, Л. В. Занкова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. [1].

Жизненный путь В. С. Ильина тесно переплетается с его научно-педагогической карьерой. Он родился в 1922 г. в Царицыне, участвовал в Великой Отечественной войне, награжден орденом «Отечественной войны» 2-й степени, медалью «За Победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». В 1947 г. поступил на исторический факультет Симферопольского государственного педагогического института, а затем был переведен в Ростовский государственный университет, который окончил с отличием в 1951 г. и работал в школе учителем. В 1954 г. приглашен в Ростовский государственный университет преподавателем кафедры педагогики. В 1963 г. в НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР защитил диссертацию на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук и в 1965 г. получил ученое звание доцента. В 1972 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук. В ученом звании профессора утвержден в 1973 г. В июне 1974 г. по конкурсу был принят на работу в Волгоградский государственный педагогический институт заведующим кафедрой педагогики, которой руководил до 1989 г. [4].

Для В. С. Ильина педагогика была живым, сложным и развивающимся процессом. Поэтому деятельность ученого осуществлялась по следующим направлениям: осмысление и развитие массовой школьной практики; просветительская работа; подготовка педагогических и научно-педагогических кадров; научная работа. Многочисленные посещения В. С. Ильиным школ, учреждений профессионального и дополнительного образования и воспитания, организаций, имеющих прямое или косвенное отношение к делам молодежи, Волгограда и других городов давали ему возможность изучать на практике состояние образования в регионе. Особенно внимательно он изучал школьное дело на селе, так как считал, что именно профессионализм сельских учителей, их опыт и практика повседневной школьной работы являются показателями качества подготовки высококвалифицированных педагогических кадров [1].

Профессор В. С. Ильин создал научную школу, успешно разрабатывающую проблемы целостного подхода к учебно-воспитательному

процессу в школе и вузе. Это новое направление в педагогике – целостный подход к формированию личности школьника и студента, которое было одобрено АПН СССР, отделом школ и учебных заведений и которое являлось одним из научных оснований перестройки школы и педвуза. Он являлся руководителем комплексного исследования целостного процесса формирования личности в стране, а также научным куратором научно-производственно-педагогического комплекса «педвуз – школа» – уникального объединения теории и практики народного образования в масштабах областного региона.

Разрабатывая теорию целостного процесса формирования личности, В. С. Ильин создал школу исследователей, для которой характерен синтез философских, психологических и педагогических теорий. В современной России и за ее пределами также хорошо известны имена учеников и последователей Владимира Сергеевича, которые продолжили его идеи и реализовали их в отечественной педагогической науке и практике (О. С. Гребенюк, В. И. Данильчук, Е. А. Крюкова, А. М. Саранов, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, Г. И. Школьник). Из их концепций, каждая из которых представляет оригинальное явление в педагогике, большую популярность приобрели теории личностно ориентированного образования, непрерывного педагогического образования, проектирования целостного педагогического процесса, инновационного поиска в педагогике. Они вносят значительный вклад в развитие педагогической науки и определяют повышение качества обучения в современной школе и вузе.

На основе полученных теоретических выводов под руководством В. С. Ильина был разработан ряд программ, по которым осуществлялось совершенствование практики обучения и воспитания школьников и студентов: Программа педагогической практики для педвузов страны; Комплексная целевая программа подготовки в условиях перестройки высшего образования, реализации реформы школы, по которой осуществлялась перестройка работы ВГПИ. В течении двенадцати лет В. С. Ильин руководил исследовательской лабораторией НИИ общей педагогики АПН СССР. Являлся членом совета по высшему педагогическому образованию АПН СССР и научного Совета по методологическим проблемам педагогических наук АПН СССР. Будучи членом Совета по ко-

ординации научных исследований в СССР, В. С. Ильин вел активную работу с коллективом Высшей педагогической школы им. Э. Шнеллера в Цвикау. В. С. Ильин успешно руководил аспирантурой. Своих учеников он находил сам, разъезжая по отдаленным сельским школам. Он делал ставку на талантливую молодежь, уже попробовавшую себя в профессии учителя. Под его руководством было выполнено и защищено более 79 кандидатских и 3 докторских диссертации. По инициативе и при активном участии В. С. Ильина в ВГПИ был создан диссертационный Совет по педагогическим наукам. Из-под пера ученого вышло более 80 научных работ.

Возглавляемая профессором В. С. Ильиным кафедра педагогики стала известным научным коллективом в стране. За активное участие в научной деятельности, высокие результаты в работе по подготовке специалистов для системы образования ученый награжден медалью Н. К. Крупской, знаками «Отличник просвещения СССР», «За отличные успехи в работе», грамотами Министерства образования. Работал в ВГПИ до 1989 г. Для него педагогика была живым, сложным и развивающимся делом. Он пришел к методологии целостного подхода в педагогическом исследовании и практики. Несомненным достоинством В. С. Ильина как педагога следует признать просветительскую работу. Он пропагандировал знания о требованиях к современному уроку – основной форме организации учебно-воспитательного процесса, о путях формирования у учащихся стремления к знаниям, трудовому образу жизни, об активных методах обучения при подготовке будущего учителя к педагогической деятельности.

Изучая педагогическое наследие В. С. Ильина, необходимо выделить наиболее существенные проблемы, разработанные им: проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода; теоретико-методологические основы органического единства учебного и воспитательного процессов; целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение; целеполагание и система целей воспитания как условие повышения степени его целостности; средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория.

Существенной чертой целостного подхода является движение познания от целого к его частям, что соответствует восхождению от абстрактного (знание о сущностной, системообра-

зующей части целого) к конкретному (знание и единство, взаимодействие целого и его частей). В этой связи целостный подход является необходимым методом построения теории как специфической формы и уровня организации знания. Категории части и целого порождают плеяду, сеть категорий, которыми познание охватывает объект, – категории единого и многого, системы и элемента, качества и свойства, структуры и функции, развития и саморазвития, диалектического целого и момента и др.

Философские и методологические интерпретации целостного подхода были использованы В. С. Ильиным для создания теории целостного педагогического процесса, целостность которого понималась им как совокупность необходимых и достаточных условий его существования. Целостность описывается через интегративные или системные свойства педагогического процесса, выражающие его функции, обусловленные целенаправленными действиями субъектов, объективными и субъективными условиями [5].

В. С. Ильин направлял свое внимание на коренные вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса, важное место среди которых он отводил педагогическим системам. По его мнению, система характеризуется следующими признаками: а) обладает свойством целого, которое проявляется в обучающих, развивающих, формирующих личность возможностях, проектируемых в ее целях; б) имеет два взаимосвязанных аспекта движения, динамический, и аспект состояния, существования; движение системы есть преобразование ее состояний; в) каждая из частей системы характеризуется своими специфическими состояниями, которые рождаются деятельностью учителей, администрации школ и др.; г) педагогические системы функционируют не рядоположенно, а объединены в целостные социально-педагогические и частно-педагогические комплексы. Эти признаки, по мнению В. С. Ильина, должны уточняться, дополняться, конкретизироваться, что приведет к созданию теории педагогических систем вообще и конкретных систем в частности. В. С. Ильин высказал ряд оригинальных мыслей о некоторых системных, интегральных свойствах воспитания в широком значении этого слова как целостной системы: 1) соответствие деятельностей, в которые вовлекается подрастающее поколение, системе деятельностей передового человека, всесторон-

не воспитанной гармоничной целостной личности; 2) соответствие системы месту, роли, функциям в более широком целом, в которое система включена в качестве элемента [1].

И сейчас, когда школа перестраивается на основе соединения обучения и воспитания, вся учебно-воспитательная работа поднимается на новую, более высокую ступень, идеи В. С. Ильина как никогда актуальны. «С позиций сегодняшнего дня мы можем, сказать, что В. С. Ильин с его попыткой создать «абстрактную характеристику педагогического процесса» (1972 г.) оказался и смелее, и теоретичнее многих своих современников. Именно ему удалось сделать тот исследовательский шаг, который В. И. Ленин отразил в своем известном афоризме: «познание может идти только диалектически – по-дальше отойти, чтобы вернее попасть...». Построив теоретическую модель педагогического процесса как развивающейся целостности, то есть уйдя, казалось бы, в дебри абстракции, В. С. Ильин в действительности вышел на столь продуктивные возможности проектирования и организации педагогического процесса, что утратить значимость его идеям, по-видимому, не суждено [5].

На современном этапе в Волгоградской научно-педагогической школе в рамках целостного подхода к образовательному процессу в школе и вузе разрабатываются актуальные направления и темы: методология целостного подхода в педагогическом исследовании (Н. М. Борько), закономерности трансформации положений синергетики во внутривузовских системах управления качеством подготовки специалистов (Е. И. Сахарчук), целостный подход в историко-педагогическом исследовании (С. В. Куликова), становление университетских комплексов как эффективная форма организации отечественного непрерывного педагогического образования (Н. К. Сергеев) и т. д.

Следует подчеркнуть, что в современных исследованиях, выполняемых в рамках целостного подхода, подчеркивается субъективный характер взаимоотношений ученого с категорией «целостность». Это обуславливается не только позицией педагога, но и целями и задачами его исследования. В данной связи С. В. Куликова отмечает, что «...каждый ученый открывает свою систему взаимосвязанных между собой свойств (характеристик), отражающих внутреннюю сущность объекта или явления. Это открытие зависит от исследовательской по-

зиции ученого, которая в первую очередь, строится на основе его ценностных ориентаций» [3].

Очевидно, что идеи В. С. Ильина не только востребованы современной педагогической наукой и образовательной практикой, но и успешно развиваются, открывая новые направления реализации целостно подхода.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глебов, А. А. Целостные педагогические системы: историко-теоретическое исследование / А. А. Глебов. – Волгоград, 2010.

2. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М., 1984.

3. Куликова, С. В. Теоретико-методологические основы историко-педагогических исследований / С. В. Куликова // Известия ВГПУ. – 2009 г. – № 4 (38). – С. 150.

4. Педагогический университет в лицах. – Волгоград, 2006.

5. Сергеев, Н. К. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета № 19. – Волгоград, 2007.

6. Сериков, В. В. Целостный подход в педагогическом исследовании и практике: поиск современных интерпретаций / В. В. Сериков // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: материалы методолог. семинара, посвящ. памяти В. С. Ильина. – Волгоград, 2005. – Вып. 6.

УДК 37.0  
ББК 74.00

*А. В. Солянкин*

### ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Волгоградский филиал АНОО ВПО «Международный славянский институт»

E-mail: solyan@mail.ru

В статье обоснована необходимость концептуализации историко-педагогического опыта становления информационной образовательной среды в России, определены этапы в процессе ее становления, предложен гуманитарный вектор дальнейшего развития.

*Ключевые слова:* информация, информатика, информационная образовательная среда.

*A. V. Soljankin*

### THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RUSSIA: HISTORICAL ASPECT

Volgograd branch of ANOO VPO «International slavic institute»

In article necessity conceptualisation istoriko-pedagogical experience of formation of the information educational environment in Russia is proved, stages in the course of its formation are defined, the humanitarian vector of the further development is offered.

*Keywords:* the information, computer science, the information educational environment.

С середины XX века все большую роль в прогрессивных научных открытиях играет информатика, которая выступает как наука, отрасль производства и прикладная дисциплина. В связи с тем, что «процессы компьютеризации и информатизации играют основополагающую роль в становлении информационного общества, когда главным объектом управления оказываются не материальные объекты, а символы, идеи, образы, интеллект, знания; когда большинство работающих заняты производством, хранением, переработкой и реализацией информации...» [3, с. 63], интенсивное развитие информационных процессов на современном этапе представляет большой научный интерес, поскольку они востребованы во всех сферах

жизнедеятельности человека и общества, в том числе и в образовании. Поэтому концептуализация историко-педагогического опыта становления информационной образовательной среды в России представляется значимой научной проблемой, решение которой позволит не только целостно представить данный феномен в контексте мирового историко-педагогического процесса, но и выявить тенденции его развития в условиях информатизации и стандартизации образования.

В настоящее время в науке встречается ряд близких по сущности понятий к термину «информационная среда», например, «информационные технологии», «информационное общество», «информационная культура», «информа-

ционное мировоззрение» и др. Все эти понятия объединены достаточно содержательными терминами «информация» и «информатика».

Информация в самом общем смысле обозначает сведение, разъяснение, ознакомление. Определение сути информации долгое время оставалось прерогативой философов, пока не появилась новая наука – информатика, обозначающая с одной стороны, разработку, проектирование и производство компьютеров, периферии и элементной базы для них, сетевого оборудования, алгоритмического и системного программного обеспечения, а с другой – их применение в информационных системах различного назначения.

Следует отметить, что ученые Е. В. Данильчук, Л. Н. Кечиев, Ю. Г. Коротенков, А. М. Коротков, Г. П. Путилов, С. Р. Тумковский и другие информационную образовательную среду определяют как основанную на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационную среду, реализующую качественное информационное обеспечение школьников, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность.

Данная среда включает в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых. Информационная образовательная среда строится как интегрированная многокомпонентная система и обладает максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей. Компоненты данной среды соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения, деятельности по управлению учебным заведением.

Анализ психолого-педагогической, историко-педагогической литературы и учебно-методических пособий по информатике и информационным технологиям, а также состояние современной практики позволили выявить существенное противоречие между тенденцией к прогрессирующей информатизации образования и отсутствием концептуальных разработок, отражающих историю становления и развития образовательной среды, основанной на достижениях информатики. Вместе с тем информа-

тизация образовательной среды стала возможна благодаря многовековому развитию цифровой вычислительной техники и становлению информатики как науки о принципах ее построения и проектирования.

Период от применения простейших устройств для выполнения арифметических операций над числами до создания искусственного интеллекта (электронных вычислительных машин) занял почти пятьсот лет. Так, в 1642 году Б. Паскалем был создан первый механический цифровой вычислительный аппарат, представляющий собой разрядное устройство, рассчитанное на суммирование и вычитание десятичных чисел, а в 1673 году появился «арифметический прибор» Г. В. Лейбница для выполнения арифметических операций, включая умножение и деление. Значительным вкладом в развитие информатики явилось программное (с помощью перфокарт) управление ткацким станком, созданное Ж. Жакардом, и технология вычислений Г. Прони, разделившего численные вычисления на три этапа: разработка численного метода, составление программы последовательности арифметических действий, проведение собственно вычислений путем арифметических операций над числами в соответствии с составленной программой. Качественно новый шаг в развитии средств цифровой вычислительной техники осуществил Ч. Беббидж, обосновавший переход от ручного к автоматическому выполнению вычислений по составленной программе. В дальнейшем А. А. Лавлейс были составлены программы для решения задач и описаны принципы работы машины Ч. Беббиджа.

Создателями логических машин стали П. Д. Хрущев и А. Н. Щукарев, работавшие в учебных заведениях Украины. В Россию сведения о создании новых видов переработчиков информации дошли довольно быстро. Как отмечает профессор С. В. Куликова, «наука не может принадлежать какой либо одной нации, она общечеловечна. В начале XX века появилась тенденция, характеризующаяся как стремление расширить рамки отечественной науки, открыть ее новым западным влияниям» [5; с. 41]. Работы по созданию отечественных вычислительных машин были организованы в связи с необходимостью поддерживать высокий уровень военных разработок. Именно поэтому в конце 30-х годов прошлого столетия в Институте электротехники АН УССР под руково-

дством С. А. Лебедева начиналась работа по созданию вычислительной машины, использующей двоичную систему счисления, но начавшаяся война прервала эти исследования [1; с. 26–69].

В те же годы в США Д. Атанасов начал разработку специализированного компьютера на базе электронных ламп. В 1942–1943 годах в Англии была создана вычислительная машина «Колоссус». Завершающую точку в создании первых электронно-вычислительных машин поставили почти одновременно в 1949–1952 годах ученые Англии, Советского Союза и США, создавшие ЭВМ с хранимой в памяти программой. В 1951 году в Киеве заработала первая в Европе вычислительная машина, созданная коллективом, возглавляемым С. А. Лебедевым. Это еще раз подтверждает то, что развитие информатики и компьютерной техники в России осуществлялось в контексте общемировых тенденций развития кибернетики (информатики).

У истоков развития информатики в СССР стояли сотрудники различных закрытых ведомств и предприятий, в большинстве своем носившие военную форму. Негативное отношение к кибернетике в СССР до середины 1950-х годов негативно сказалось не только на развитии этой науки, но и на ее продвижении в различные сферы жизни человека и общества. В эти годы в журнале «Вопросы философии» развернулась настоящая борьба с буржуазной наукой – кибернетикой: «Теория кибернетики, пытающаяся распространить принципы действия вычислительных машин новейшей конструкции на самые различные природные и общественные явления без учета их качественного своеобразия, является механицизмом, превращающимся в идеализм. Это пустоцвет на древе познания, возникший в результате одностороннего и чрезмерного раздувания одной из черт познания» [4; с. 218]. Следует подчеркнуть, что все первые книги в области кибернетики, вычислительных машин и программирования, выпущенные уже во второй половине 1950-х годов без грифа секретности, были написаны военными. Цифровая вычислительная техника в это время была еще несовершенна, вместе с тем научные основы кибернетики пополнились теорией цифровых автоматов, основами программирования, теорией искусственного интеллекта, теорией проектирования ЭВМ, компьютерными технологиями, обеспечившими становление новой науки, получив-

шей название «компьютерная наука» в США и «информатика» в Европе.

Свидетельством окончательного официального признания информатики стала статья «Кибернетика» в 51-м томе второго издания Большой советской энциклопедии, написанная А. Н. Колмогоровым, в которой сделана попытка объективно описать основные положения науки, которая всего несколько лет назад подвергалась гонениям и запретам. В Московском, Ленинградском и Киевском университетах началась подготовка специалистов по вычислительной математике, а в ряде технических высших учебных заведений появились курсы по вычислительной технике, а затем стали открываться кафедры вычислительной техники или вычислительных машин.

Большой вклад в развитие информационной образовательной среды внесли В. М. Глушков, Е. Л. Ющенко, З. Л. Рабинович, Ю. В. Капитонова, А. А. Летичевский, научно обосновав идеи о получении, передаче, хранении и обработке информации. Не только в научных кругах, но и в обществе заговорили о создании искусственного интеллекта. В. М. Глушков писал: «Вряд ли можно сомневаться, что в будущем все более и более значительная часть закономерностей окружающего нас мира будет познаваться, и использоваться автоматическими помощниками человека... в чисто информационном плане кибернетические машины не только могут, но и обязательно должны превзойти человека, а в ряде пока еще относительно узких областей они делают это уже сегодня. Но в плане социально-историческом эти машины есть и всегда останутся не более чем помощниками и орудиями человека» [2].

Опираясь на основные достижения в научных и прикладных аспектах информатики, можно выделить шесть этапов в процессе становления и развития информационной образовательной среды:

1) экспериментальное введение программирования в специальных школах (середина 1950-х – 1980 г.) – характеризуется наращиванием показателей содержательного плана, здесь в программу подготовки в математических школах включено программирование, в содержании которого отражены логические операции, способы моделирования логических операций, логические операции над машинными словами;

2) введение элементов программирования в курс алгебры (1980–1985 гг.) – организация

массового введения в учебный план элементов программирования в курс алгебры и изучение его логических основ;

3) выделение информатики в отдельную учебную дисциплину (1985–1990 гг.) – характеризуется одновременным наращиванием технического, организационного и содержательного показателей. Информатика была выделена в отдельную дисциплину «Основы информатики и вычислительной техники», одной из целей которой являлось развитие алгоритмического и логического мышления школьников;

4) понижение возрастной границы обучающихся информатике (1990–1995 гг.) – характеризуется качественным изменением технического показателя, связанного с распространением в России IBM/PC. Это позволило накапливать собственный и использовать зарубежный методический опыт, что привело к расширению границы обучения информатике и экспериментальному введению преподавания основ логики в младших классах;

5) интеграция информатики с другими учебными дисциплинами (1995–2000 гг.) – характеризуется изменениями содержательного плана, которые приводят к интеграции информатики с другими дисциплинами и более глубокому изучению основ логики и логических выражений, а также методов построения информационно-логических моделей;

6) использование Интернет-среды и формирование основ информационного мировоззрения учащихся (после 2000 г.) – характеризуется использованием Интернет-среды в городских и сельских школах и формированием основ информационного мировоззрения учащихся.

Учебники и учебные пособия, изданные на протяжении описанных этапов, предлагают различные подходы к изучению информатики. Констатирующие исследования показывают, что учебники, построенные на базе фундаментальных логических знаний, характеризуются большей стабильностью в условиях смены технического и программного оснащения. Обучение информатике в классах профильного обучения проводится с учетом личностных и психофизиологических особенностей учащихся. Учащиеся классов технической и математической направленности изучают основы программирования и алгоритмизации, которые построены на базе математической логики, здесь значимыми являются такие понятия математической логики, как элементы логической тео-

рии формального вывода и доказательства, логические выражения и логические операции, логические основы компьютера. Учащиеся классов гуманитарной направленности изучают прежде всего разделы логики, связанные с простыми и сложными логическими выражениями, логическими операциями и классификацией объектов.

Значительное внимание уделяется сегодня также и теоретическим основам информатики: началам теории информации, методам кодирования информации и обработки изображений и, что принципиально важно, методам информационного моделирования. Хорошими примерами здесь могут служить учебники по информатике для средней школы С. А. Бешенкова, А. А. Кузнецова и Е. А. Ракитиной. Содержание этих учебников в части изложения основ теории информации мало в чем уступает по своему уровню материалам учебного пособия «Information Science» для студентов Стэнфордского университета, а в части информационного моделирования его существенным образом превосходит. А ведь это учебники для средней школы, а не для вуза.

Что же касается содержания учебных курсов по информатике для высшей российской школы, то здесь тоже можно отметить определенные положительные тенденции. В ряде российских вузов, начиная с 1990 года, изучается курс «Социальная информатика», в котором с позиций системного подхода рассматриваются социальные аспекты информатики, в том числе проблемы становления информационного общества и гуманитарные аспекты проблемы информационной безопасности. А с 2005 года этот курс включен в программу подготовки кадров высшей квалификации.

В университетах России сегодня также читается ряд инновационных учебных курсов по теоретическим основам информатики, управлению информационными ресурсами, использованию информационных технологий в системе образования, а также по истории и философским проблемам информатики, проблемам формирования новой информационной культуры личности. На достаточно высоком уровне изучаются проблемы информатики и в системе повышения квалификации российских специалистов с высшим образованием, в том числе и государственных служащих.

Анализ выделенных этапов становления и развития информатики, диагностика образова-



тельной практики и учебно-методического обеспечения информатики позволяют проследить динамизм поэтапного развития информационной образовательной среды. Осмысление определяющей роли информации в эволюционных процессах природы и общества подводит к открытию совершенно новой, информационной картины мира, которая существенным образом отличается от традиционного технократического подхода, доминирующего в науке. Гуманитаризация информационной образовательной среды сегодня рассматривается как перспективное направление ее развития и дальнейших исследований в информатике.

УДК 378.6.041

ББК 378

*Е. В. Матвеева, З. С. Сазонова*

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

E-mail: lenusyamatveeva@gmail.com, zssazonova@yahoo.com

В статье рассматриваются актуальные теоретические и практические аспекты проблемы организации самостоятельной работы студентов. Обсуждается роль компетенции самостоятельной работы в процессе непрерывного образования.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, компетенции, непрерывное образование, электронные образовательные ресурсы, научный подход.

*E. V. Matveeva, Z. S. Sazonova*

### INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE COMPETENCY-ORIENTED APPROACH

State Technical University - MADI

In the paper we consider urgent theoretical and practical aspects of the problem of organization of the students' independent work. We discuss the role of the competency of independent work in the process of continuous education.

*Keywords:* independent work, competencies, continuous education, electronic educational recourse, scientific approach.

#### Введение

Конкурентоспособная деятельность в условиях информационного общества требует от выпускников вузов готовности к эффективной самостоятельной работе, владения инновационными средствами, методами и технологиями познавательной и профессиональной деятельности. Для этого сегодняшним студентам прежде всего необходимо сформировать компетенции эффективного самостоятельного учения и быть готовыми к самостоятельному и ответственному выполнению учебной профессионально-ориентированной работы.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения не менее пятидесяти про-

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апокин, И. А. Развитие вычислительной техники и систем на ее основе / И. А. Апокин // Новости искусственного интеллекта. – 1994. – № 1.
2. Глушков, В. М. Мышление и кибернетика / В. М. Глушков // Вопросы философии. – 1963. – № 1.
3. Данильчук, Е. В. Эволюция курса информатики в школе: поиск новой парадигмы подготовки будущего учителя информатики в педагогическом вузе / Е. В. Данильчук // Известия ВГПУ. – № 8 (62). – С. 62–68.
4. Кому служит кибернетика // Вопросы философии. – 1953. – № 5. – С. 210–219.
5. Куликова, С. В. Становление и развитие национального образования в России: историко-теоретический аспект / С. В. Куликова // Известия ВГПУ. – № 8 (62). – С. 38–43.

центров полного учебного времени студентов, осваивающих образовательную программу профессиональной подготовки, должно предусматриваться для выполнения ими самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов становится обязательным условием и средством формирования их общекультурных и профессиональных компетенций.

#### Сущность понятия «самостоятельная работа»

Для обеспечения преподавателями условий для эффективной самостоятельной работы студентов (СРС) необходимо понимать ее сущность и место в учебном процессе. До настоящего времени строгого определения понятия

«самостоятельная работа обучающихся» в теории педагогики пока не существует. Необходимо отметить, что отсутствует даже единое мнение относительно того, что есть самостоятельная работа. В то же время научная и эффективная научно-познавательная деятельность в любой области требует максимально возможной точности представления смысла используемых терминов. В том случае, когда однозначности представленных в научных публикациях определений достичь не удастся, необходимо выяснить природу имеющихся различий и из всех имеющихся определений выделить содержащееся в них инвариантное ядро.

Толковый словарь русского языка определяет несколько значений понятия «самостоятельный»: «совершаемый собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи»; «решительный, обладающий собственной инициативой» [1, с. 695]. С той или иной смысловой окраской «собственная инициатива» фигурирует в определениях, представленных и в других словарях.

Академик РАО А. М. Новиков пишет: «самостоятельная работа определяется как индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства педагога, но по его заданиям и под его контролем» [2, с. 76]. Близко к этому определению трактуют термин «самостоятельная работа» В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, В. Г. Кучеров, Г. И. Прокопенко. Например, В. И. Загвязинский считает, что самостоятельная работа – это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им [3, с. 155]. Т. А. Ильина определяет самостоятельную работу как особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности обучающихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия преподавателя. При этом самостоятельная работа характеризуется высокой активностью протекания познавательных процессов. Она может выполняться как во время аудиторного занятия, так и во внеаудиторное время, и служит средством повышения эффективности процессов обучения и подготовки к самостоятельному пополнению своих знаний [4, с. 296].

В. Г. Кучеров предлагает (в широком понимании этого термина) считать, что освоение учебной информации и является самостоятель-

ной работой студентов [5, с. 8]. Г. И. Прокопенко понимает самостоятельную работу как вид учебной деятельности, один из компонентов которой (мотивационный, содержательный, операционный, результативный и контролирующий) или его часть выполняются студентами без непосредственного руководства и без помощи со стороны преподавателя [6, с. 167]. Представленные трактовки термина «самостоятельная работа» не исчерпывают всего их многообразия, существуют и другие определения. В некоторых работах отмечается, что самостоятельная работа – это такой метод обучения, при котором студенты по заданию преподавателя и под его руководством решают учебные задачи, проявляя усилия и активность.

В настоящее время в научной литературе представлены две противоположные точки зрения на роли преподавателя и студента при организации самостоятельной работы студентов. В работе М. А. Ивановой предлагается понимать СРС как процесс поэтапной передачи функций управления учебной деятельностью от преподавателя студенту, причем уровень познавательной самостоятельности обучающегося в каждый конкретный момент времени зависит от того количества управленческих функций, которые он способен выполнить без помощи преподавателя [7].

Авторы настоящей статьи разделяют именно эту точку зрения, считая, что под самостоятельной работой следует понимать такую форму учебной деятельности, при которой студент включен в процесс управления своей образовательной деятельностью. Процесс включения развивается во времени при целенаправленной совместной деятельности студентов и преподавателя под руководством последнего. Сначала самостоятельное управление познавательной деятельностью студент способен осуществлять только на одном, потом на нескольких, а затем на большинстве этапов ее осуществления, в то время как остальными, еще не интериоризованными этапами в течение определенного времени руководит преподаватель [8].

Необходимо констатировать, что, несмотря на некоторые отличия в определении сути самостоятельной работы студентов, все работающие в области педагогики исследователи этой проблемы отмечают наличие высокой самостоятельной активности обучающихся при осуществлении ими самостоятельной учебной деятельности и опосредованную роль препода-

вателя в ее организации. Однако в педагогической теории и практике обучения до сих пор проблема организации самостоятельной работы студентов в полной мере не решена. Опыт многолетней преподавательской работы в вузе доказывает, что только незначительная часть первокурсников имеет навыки эффективной организации самостоятельной работы, а в процессе дальнейшего обучения эти навыки будущих выпускников вузов приобретаются бессистемно, методами собственных проб и ошибок.

Изучение специальной литературы и опыт личных контактов с представителями академического сообщества позволяют утверждать, что подавляющее число авторов, публикующих работы по тематике организации самостоятельной работы студентов, считает, что основными средствами, помогающими студентам понять содержание учебного материала в условиях их самостоятельной работы, являются учебники и учебные пособия. В соответствии с этой позицией, в различных вузах для оказания помощи студентам в организации их самостоятельной учебной работы издаются различные учебно-методические пособия. Эти пособия, как правило, адресуются не студентам, а преподавателям вузов. Исключением являются учебно-методические рекомендации по организации самостоятельной работы над изучением учебного материала конкретных дисциплин, предназначенные для студентов заочных отделений вузов. Они лишь фрагментарно решают проблему, помогая получить знания в конкретных предметных областях, не обеспечивая формирования компетенции самостоятельной познавательно-созидательной деятельности учения.

Дидактические средства управления самостоятельной работой студентов в лабораторном практикуме рассмотрены в диссертационном исследовании В. Л. Шатуновского [9]. Автор акцентирует внимание на том, что в результате подготовки к эксперименту студент должен сформировать образ той деятельности, которую ему предстоит осуществить при выполнении эксперимента. Практика показывает, что в очень многих случаях самостоятельная подготовка студента во внеаудиторное время в домашних условиях не позволяет ему решить эту задачу. При планировании деятельности, направленной на решение какой-либо задачи, как минимум, необходимы либо опыт в решении аналогичных задач, либо знакомство с примерами решения этого типа задач, описанными

четко, полно и ясно в учебной или методической литературе. В подавляющем большинстве случаев студенты, самостоятельно готовящиеся дома к проведению лабораторных работ, ничего подобного не имеют. По этому поводу академик П. Я. Гальперин писал: «...ведь мы имеем новое действие, неизвестное испытуемому, и мы даем то развертывание этого действия, которое необходимо ему, потому что эти соответствующие звенья и их переходы одного в другое для него тоже неизвестны. Значит, мы не имеем права предполагать, что он догадается об этом сам. Мы должны это показать как объективный процесс» [9, с. 183]. Далее В. Л. Шатуновский выделяет в своем исследовании те действия, которые должны выполнить преподаватели для помощи студентам в овладении методами решения, характерными для экспериментальных и других комплексных задач. Одним из таких действий является подготовка дидактических средств – руководства по организации самостоятельной подготовки к выполнению лабораторных работ, в которых необходимо отразить технологию типовой деятельности, характеризующей данное лабораторное исследование. Основным элементом в структуре этих дидактических средств является описание примеров решения тех типовых задач, которые вынесены на лабораторные занятия, то есть описания образцов учебной деятельности.

Существенный вклад в решение проблемы организации самостоятельной работы студентов при подготовке к выполнению лабораторных работ был внесен Н. В. Четкиной в выполненном ею на кафедре инженерной педагогики МАДИ диссертационном исследовании [10].

Серьезное внимание проблемам организации самостоятельной работы и управления ее процессом уделяется учеными, работающими в области инженерной педагогики. В работах академика А. А. Кирсанова дан глубокий и всесторонний анализ содержания и роли самообразования и самостоятельной работы в процессе вузовского и последующего непрерывного образования. «...Изменение технологии обучения должно быть прежде всего направлено на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. Следовательно, необходимо активизировать учебную работу студентов, что, в свою

очередь, предполагает повышение уровня личной активности как студентов, так и преподавателей; рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель – студент», «студент – студент» и др., организуемого в направлении достижения объединяющей их цели – формирования теоретического и практического мышления, развития личности будущего специалиста, а также развития самого преподавателя» [12]. А. А. Кирсанов подчеркивает, что направленность на самообразование и на практическое использование научно-теоретического аппарата студентами в инженерной деятельности обуславливает специфику предметно-содержательного компонента системы подготовки инженеров. В нем должны найти отражение не только определенным образом отобранные и систематизированные научные результаты, применяемые обычно в том или ином виде инженерной деятельности, но и обобщенные вопросы, относящиеся к рационализации способов применения научного аппарата в инженерных приложениях.

Самостоятельная работа студентов выступает в технологии обучения не только как фактор профессионального становления специалиста, но и в значительной степени как стимул, способствующий интеллектуальному развитию творческой индивидуальности каждого студента. Самостоятельная деятельность студентов, нацеленная на формирование компетенций (знаний, умений, владений), предполагает четкую регламентацию обучения в зависимости от содержания предмета, условий обучения, уровня подготовленности студентов к восприятию и усвоению материала. Самостоятельная работа в вузе преследует основную цель: научить студентов учиться, развить их способности к ориентированному на достижение целей самостоятельному приобретению знаний в процессе обучения и формированию на их основе профессионально важных компетенций. В результате выполнения самостоятельной работы, направленной на приобретение фундаментальных и профессиональных знаний, студент должен овладеть методами инженерной и исследовательской работы. А. М. Новиков в своей книге «Методология учебной деятельности» указывает на то, что методы деятельности учения являются одним из центральных моментов образовательного процесса. В психолого-педагогической литературе о методах учения говорится

крайне редко и очень скупо. В большинстве учебников педагогики и педагогической психологии методы учения и учебной деятельности вообще не упоминаются. Деятельность обучающегося зачастую вообще не рассматривается, хотя все авторы единодушно указывают, что обучающийся – субъект деятельности. Показательно, что в обоих изданиях педагогических энциклопедий: в педагогической энциклопедии шестидесятых годов и в Российской педагогической энциклопедии девяностых годов нет даже статей под названием «учение».

#### **Проектирование самостоятельной работы студентов как фактора и средства формирования системы базовых и специальных компетенций**

Исследования научных проблем, связанных с организацией самостоятельной учебной деятельности студентов первых курсов, осуществляются преподавателями кафедры инженерной педагогики МАДИ в течение многих лет. В период подготовки университета к работе на основе компетентностного подхода в качестве обязательного (2009–2010 гг.) автор настоящей публикации приняла участие в процессе совместной работы преподавателей кафедры инженерной педагогики и кафедры сервиса дорожно-строительных машин, направленной на разработку проекта модульного учебного плана подготовки студентов к будущей работе в сфере сервиса дорожно-строительных машин. В качестве методологических ориентиров при формировании структуры и содержания учебного плана были приняты следующие научные подходы: системный, модульный, компетентностный и личностно-ориентированный. Учебный план был представлен в виде структуры учебных модулей, связанных между собой через отношения входных и выходных научных терминов и компетенций. Для каждого учебного модуля характерен определенный тезаурус, то есть определенные наборы входных и выходных терминов и компетенций. Знание входных терминов и опора на входные компетенции необходимы студентам для понимания нового учебного материала и его успешного использования на практике. Выходные термины и компетенции – это те новые термины (понятия) и компетенции, которые впервые вводятся и формируются при работе над освоением нового модуля и затем используются при изучении последующих модулей. В выполненной работе учебный модуль рассматривался, с одной сто-

роны, как оператор преобразования входных научных терминов (понятий) в выходные. С другой стороны, он представлялся как оператор расширения системы компетенций студентов при одновременном повышении уровня всех элементов ее входной подсистемы. Графы связности научных понятий, осваиваемых студентами при последовательном изучении включенных в учебный план модулей, и графы связности формируемых при их изучении компетенций отражали динамику роста понятийного аппарата студентов и их функциональных возможностей. Одновременно с проектированием процесса формирования базовых и специальных компетенций (определенных выпускающей кафедрой) осуществлялась работа по проектированию учебно-методического сопровождения учебного процесса. Необходимо было выполнить, как минимум, два условия. Первое состояло в том, что, поскольку компетенции и формируются, и проявляют себя в деятельности, то приобретаемые в процессе выполнения учебной деятельности знания, умения и владения студентов должны визуализировать себя в виде конкретных продуктов их учебной деятельности. При этом к продуктам будущей учебной деятельности студентов предъявлялись принципиально важные требования: они должны свидетельствовать о сформированности тех компетенций, которые были запланированы в качестве основных целей изучения модулей. Второе не менее важное условие состояло в необходимости разработки такой технологии взаимодействия преподавателя и студентов, которая могла обеспечить своевременный мониторинг качества промежуточных продуктов учебной деятельности с учетом временных ограничений на его осуществление. В процессе творческого поиска решения этой двухкомпонентной проблемы были учтены следующие обстоятельства. Во-первых, отличительные потребности современных студентов связаны с самостоятельными поисками самих себя, с самопознанием и самоутверждением. Во-вторых, в развитых странах Европы и США имеется положительный опыт организации и управления самостоятельной учебной работой студентов за счет активного использования электронных образовательных ресурсов нового поколения (ЭОР НП). В процессе обсуждения этих реалий сотрудниками обеих заинтересованных кафедр – инженерной педагогики и сервиса дорожно-строительных машин – было принято

решение о формировании соответствующей целям системы (ЭОР НП) и ее апробации [13]. Веским аргументом в пользу принятия этого решения явилось понимание того, что открытость электронных образовательных ресурсов нового поколения создает основу для авторского творчества преподавателей технических дисциплин, для создания инициативных электронных образовательных модулей по любым предметам, отвечающим конкретным образовательным запросам.

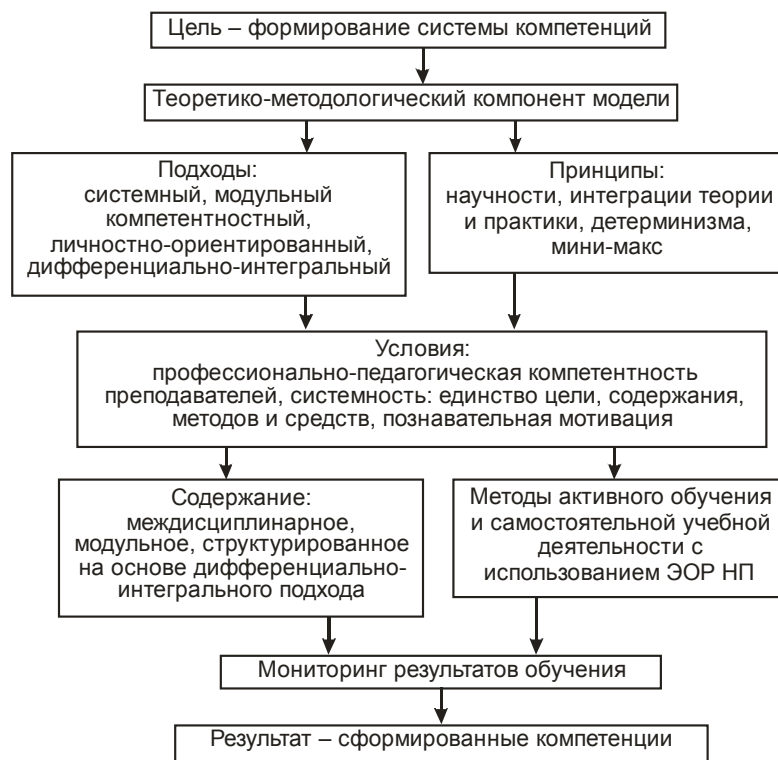
Таким образом, параллельно с разработкой проектов учебных модулей создавалась, а затем и апробировалась модель формирования компетенции самостоятельной учебной работы студентов как фактора и средства созидания базовых и специальных компетенций (см. рисунок).

#### **Методология учебной деятельности как инструмент самостоятельной работы**

В соответствии с основными идеями осуществляемых преобразований и разработанной моделью было предусмотрено освоение студентами методологических знаний в области организации учения, в том числе в процессе выполнения самостоятельной внеаудиторной работы. В связи с этим в структуру системы изучаемых студентами учебных модулей был включен междисциплинарный модуль «Основы инженерного творчества», содержащий раздел «Методология учения». Цель освоения студентами основ методологии учебной деятельности – приобретение и эффективное использование индивидуального опыта самостоятельной ориентировки в образовательном пространстве – опыта самостоятельного целеполагания и проектирования лично и профессионально ориентированной учебной деятельности. Этот раздел ориентирован конкретно на практику ежедневно выполняемой студентами познавательной деятельности. У студентов первого курса обучения в процессе аудиторных практических занятий формируются умения проектирования и рефлексии, последовательно осваиваются теоретические методы-операции: анализ и синтез, аналогия, сравнение, абстрагирование, конкретизация. Студенты отмечают, что, осваивая технологию рефлексии, они успешно используют традиционный метод упражнения: регулярно анализируя личные успехи и промахи, удается добиться того, что все большую часть запланированных дел удается сделать в запланированные сроки. Результаты оценива-

ния студентами уровня влияния приобретенными теоретическими и особенно практическими методологическими знаниями на мотивацию к обу-

чению и готовность к эффективной самостоятельной работе уже в течение нескольких лет стабильно являются высокими.



Модель формирования компетенции СРС

### Заключение

Приобретенный авторами личный педагогический опыт организации самостоятельной работы студентов с активным использованием электронных образовательных ресурсов нового поколения является положительным. Результаты выполненного исследования показали, что система функций (умений) студентов, инвариантных относительно конкретного содержания учебной деятельности, может и должна формироваться и непрерывно развиваться в рамках управляемой самостоятельной работы. Эффективными педагогическими средствами организации самостоятельной учебной деятельности студентов и управления процессом созидания у студентов компетенций самостоятельной учебной деятельности являются современные электронные образовательные ресурсы нового поколения. Самостоятельная учебная работа студентов все в большей степени становится фактором и средством формирования базовых и специальных компетенций, необходимых им в будущей профессиональной деятельности в условиях непрерывного образования.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / РАН, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: А-ТЕМП, 2004. – 944 с.
2. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: АКАДЕМИА, 2001. – 187 с.
4. Ильина, Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.
5. Кучеров, В. Г. Самостоятельная работа студентов технических вузов: научно-методические основы и практика / В. Г. Кучеров. – Волгоград, 1998. – 117 с.
6. Прокопенко, Г. И. Формирование умений самостоятельно-творческой работы с учебно-методической литературой у студентов педвузов: дисс. ... канд. пед. наук / Г. И. Прокопенко. – Челябинск, 1995. – 186 с.
7. Иванова, М. А. СРС: всегда ли она действительно самостоятельна? / М. А. Иванова // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 159–163.
8. Сазонова, З. С. Усиление роли самостоятельной работы студентов в процессе формирования инженеров нового типа / З. С. Сазонова, Н. В. Четчикова // Вестник МАДИ (ГТУ). – 2003. – Вып. 1. – С. 7–10.
9. Шатуновский, В. Л. Теория и практика разработки системы дидакто-методического обеспечения процесса обучения студентов общеинженерным дисциплинам: дисс. ... д-ра пед. наук / В. Л. Шатуновский. – М., 1989. – 311 с.

10. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М.: Высшая школа, 2002. – 399 с.

11. Четкина, Н. В. Совершенствование дидактической системы курса «Концепция современного естествознания» для студентов неинженерных специальностей: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2004. – 254 с.

12. Кирсанов, А. А. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки

преподавателя высшей технической школы / А. А. Кирсанов, В. Г. Иванов, Л. И. Гурьев и др.; под ред. А. А. Кирсанова / Казанский государственный технологический университет. – Казань: Каргопол, 1997. – 292 с.

13. Сазонова, З. С. Информационно-образовательное пространство новой педагогики / З. С. Сазонова, Е. В. Матвеева // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 103–108.

УДК 378.016:51

*Л. С. Сагателова, А. А. Ермакова, Л. В. Самофалова, Т. В. Пылинская*

## **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ СПОСОБНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

**Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: 261984@mail.ru

Статья посвящена осмыслению проблемы формирования инновационной инженерной деятельности при обучении математике в условиях технического вуза.

*Ключевые слова:* инновационная инженерная деятельность, компетентностный подход, математика, методическая система, процесс обучения в техническом вузе.

*L. S. Sagatlova, A. A. Ermakova, L. V. Samofalova, T. V. Pylinskaya*

## **THE FORMATION INNOVATIVE ENGINEERING ACTIVITY OF STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES IN TEACHING MATHEMATICS**

**Volgograd State Technical University**

The article is devoted to understanding the problem formation of innovative engineering activity of students in technical university in teaching mathematics.

*Keywords:* innovative engineering activity, mathematics, methodical system, training in technical university.

Современный этап развития экономики России как одной из значимых в глобальной системе является инновационным и характеризуется международной кооперацией и разделением труда, постоянным обновлением знаний и изменением в условиях труда, переходом к использованию новейших технологий и достижений науки и техники. Поэтому одной из задач, стоящих перед высшей школой, является задача обеспечения подготовки высококвалифицированного инженера в соответствии с требованиями времени. Речь идет о новом типе профессиональной деятельности, о новом способе ее организации, позволяющим решать разнотипные задачи (исследование, проектирование, конструирование, организация, контроль, регулирование технологическими процессами на производстве и др.), то есть о способности специалистов к инновационной инженерной деятельности. Это значит, что инженер должен владеть определенной широтой знаний как в своей предметной области, так и в смежных областях, иметь хорошую математическую подготовку, уметь ориентироваться в новых достижениях различных наук, использовать их

при решении профессиональных задач: проектирование новой техники и технологий, товарной продукции, обеспечивающей новый социальный, экономический, технический эффект, определяющий ее конкурентоспособность не только на внутреннем рынке, но и на мировом.

В этих условиях в системе высшего профессионального образования математическая подготовка должна иметь целью не только обучение приемам математических вычислений, но и создание багажа математических понятий и идей, которые могут быть использованы в деятельности инженера. В связи с этим математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую подготовки современного инженера. Математическая подготовка будущего выпускника технического университета, осуществляемая в течение первых двух лет обучения, рассчитана на многоуровневость (бакалавр – специалист – магистр) и на многопрофильность подготовки специалиста. Необходимо обеспечить овладение математическими знаниями и умениями на уровне, достаточном для решения профессиональных задач, и одновременно развить профессионально-при-

кладное математическое мышление, включающее развитие таких его качеств, как критичность, гибкость, оперативность, нестандартность и креативность. Данные качества являются основополагающими компонентами личности конкурентоспособного инженера, позволяющими самостоятельно адаптироваться и трудоустроиться на рынке труда, выполнять прикладные научные исследования и решать сложные инженерные задачи. Поэтому приоритетные цели образования связаны с реализацией в процессе обучения компетентного подхода, предполагающего в педагогическом плане ориентацию не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на развитие личности, ее познавательных и созидательных способностей, значимых за пределами системы образования.

В связи с этим среди проблем, подлежащих исследованию, одной из главных является проблема разработки методической системы обучения математике, обеспечивающей студентов технических вузов способностью к инновационной инженерной деятельности на основе развития их компетентностей.

В результате выполненных исследований по вышесформулированной проблеме была разработана концепция обучения студентов технических вузов математике на основе реализации компетентного подхода, являющегося приоритетной педагогической парадигмой во введенных ФГОС третьего поколения, способствующая формированию у студентов способности к инновационной инженерной деятельности.

В основе этой концепции лежат следующие положения:

– процесс обучения математике, направленный на формирование способности к инновационной инженерной деятельности в техническом вузе, должен рассматриваться как методическая система, элементами которой являются цели, содержание, методы, формы и средства обучения;

– методическая система обучения студентов технических вузов математике должна строиться на интеграции основных положений существующих методических подходов, теорий обучения и технологий (интегративный подход), способствующих развитию компетентностей и обеспечивающих формирование у студентов способности к инновационной инженерной деятельности, а также принципов единства фундаментальности и профессиональной направ-

ленности с учетом индивидуальных особенностей студентов;

– методическая система обучения математике студентов технического вуза должна строиться на основе единства, взаимосвязи и взаимодополнения основного курса «Математика» дисциплинами по выбору («Математика (специалы)», «Прикладная математическая статистика», «Математическое моделирование процессов» и т. д.) и самостоятельной работы студентов в условиях олимпиадной среды, научно-исследовательской работы студентов, в студенческих конструкторских бюро, научных кружках и т. д.

Под методической системой обучения понимается общая направленность обучения. Целевой компонент представленной модели методической системы включает: обеспечение фундаментальных и прикладных знаний студентов по математике, формирование навыков и умений применения математических методов и моделей в будущей профессиональной деятельности, направленной на конкретную инженерную специальность, развитие самостоятельности и творческого потенциала (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.) – залога будущей успешной инновационной инженерной деятельности. Взаимосвязь фундаментальных, прикладных и проектных знаний и умений оказывает комплексное влияние на курс «Математика». Цели рассматриваемой системы определяют и содержание учебного материала.

Методический компонент системы предполагает содержательную интеграцию с учетом индивидуальных особенностей студентов. Содержательный компонент состоит из курса математики взаимосвязанного и дополненного курсами по выбору, а также учитывает непрерывность, преемственность, единство и взаимодополнение процесса обучения математике внеаудиторной работой студентов (факультативы, курсовые, СНО, НИРС, хозяйственные темы, бюджетные темы). Он также базируется на общедидактических и частнодидактических принципах и на соответствующих критериях отбора учебного материала. Цели обучения математике реализуются в учебном процессе в рамках процессуально-технологического компонента модели, который включает методы, формы и средства обучения. Принцип интеграции фундаментальных и профессионально-на-



правленных знаний и умений реализуется в методах обучения. В методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. Вместе с такими методами, как информационно-иллюстративный, применяются частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы. Эти реализованные в учебном процессе методы способствуют формированию компетенций студентов. При этом наряду с традиционными формами обучения (лекции, семестровые работы, лабораторные практикумы, практические занятия и др.) используются инновационные формы обучения (работа в команде, в олимпиадной среде, посредством научно-технического исследования и др.). Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора конкретных методов и сделать ее более целостной, гармоничной.

Средства обучения представляют собой систему заданий, включающую как задания к лекционным, практическим и лабораторным заданиям, так и задания к семестровым работам.

Диагностический компонент модели методической системы обучения математике предполагает регулярный мониторинг и диагностику уровня математического образования студентов (квалиметрический подход). Под уровнем математической подготовки студентов понимается характер сочетания сформированных умений и навыков, усвоенной системы предметных знаний и личностных качеств студентов. По частнодидактическим целям формирование знаний и умений подразделяют на четыре уровня.

Первый уровень предполагает формирование у обучающихся умения выполнять задания по образцу, на основе данного плана деятельности. Познавательная деятельность заключается в узнавании объекта данной области знаний при повторном восприятии информации о них и действий с ними. Характерными и обязательными элементами при формировании первого уровня знаний и умений должны быть следующие условия: обязательные практические действия с изучаемыми конкретными объектами в рамках наблюдений, измерений, эксперимента; словесное описание результатов практических действий с изучаемыми конкретными объектами.

Второй уровень заключается в освоении знаний копий и знаний, позволяющих решать

типовые задачи. Познавательная деятельность заключается в воспроизведении и частном реконструировании и преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации. Такое реконструирование и преобразование предполагает необходимость анализа объекта, возможных путей выполнения задачи и выбора наиболее рациональных, логически следующих друг за другом способов решения. Формулирование заданий в данном случае должно предусматривать применение законов и закономерностей, хорошо известных одних частных случаев для объяснения других, когда их действия обучающимся не совсем ясны. Самостоятельными работами студентов для закрепления умений и знаний второго уровня могут быть отдельные этапы лабораторных и практических занятий, а также специальным образом организованные индивидуальные домашние задания, содержащие предписания алгоритмического типа.

Третий уровень знаний характеризуется умением решать нетиповые задачи. Познавательная деятельность обучающихся заключается в накоплении и проявлении нового для них опыта на базе усвоения ранее формализованного опыта (по известному алгоритму) путем переноса знаний, умений и навыков. Суть заданий сводится к поиску, формированию и реализации идей решения, а это требует от обучающихся рассмотрения усвоенной ранее информации под новым углом зрения. Анализ незнакомой ситуации должен генерировать субъективно новую информацию. Общие для заданий третьего уровня знания условия должны обеспечивать: использование обучающимися правильной символики для построения системы рассуждений и оперирования; выбор рациональных аксиом и постулатов для соответствующего вывода и доказательства; выбор для требуемого объяснения или доказательства только объективно истинных или заранее проведенных эмпирически системы знаний.

Формирование у студентов знаний четвертого уровня – создание предпосылок для творческой деятельности – залог их успеха в будущей инновационной инженерной деятельности. Познавательная деятельность обучающихся заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, в установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения неизвестных ранее идей и принципов решений. Обдумывание сущности

новых для обучающихся действий или информации приводит к увеличению усвоенной ими информации, к углублению знаний, что объективно помогает достигнуть уровня творческой деятельности. Общие условия для заданий четвертого уровня: создание ситуаций, вынуждающих студентов на поиск новых идей, принципов, подходов к решению поставленной задачи; повышенные требования к конечному результату (статьи, доклады на научных конференциях и т. д.).

Предложенная концепция была апробирована профессорско-преподавательским составом кафедры прикладной математики ВолгГТУ в процессе обучения математическим дисциплинам студентов 1–2-х курсов факультетов автомобильного транспорта, автотракторного, машиностроительного, химико-технологического, экономического в 2008–2011 учебных годах. Для того, чтобы получить достоверные данные о влиянии разработанной методики, необходима была обоснованная информация о способности студентов к инновационной инженерной деятельности при обучении математике. Так, например, проанализировав результаты работы образовательного методического центра «Компьютерные инженерные технологии», функционирующего при кафедре прикладной математики ВолгГТУ, авторы пришли к выводу, что год от года интерес студентов к научно-инновационной деятельности неуклонно растет. Так, в 2008–2009 гг. курсы посещали 219 человек, в 2009–2010 гг. – 375 человек, в 2010–2011 гг. – 423 человек. Однако не только количественные, но и качественные данные говорят об успешности применения разработанной концепции. Сочетание математических знаний и их применение при работе с современными компьютерными программными пакетами позволило студентам выйти на уровень исследовательской работы в сфере своей будущей профессии, применению математики в решении учебных профессионально-ориентированных задач, поскольку приоритетными направлениями деятельности методического центра являются: обучение работе в современных компьютерных моделирующих программных пакетах; решение наукоемких задач для промышленных предприятий; компьютерное моделирование процессов производства изделий тяжелого машиностроения. Позитивными стали результаты участия студентов, с которыми проводилась методическая работа во внутривузовской олимпиаде по математике: в 2008–2009 гг. успешным

результат олимпиады был для 44 % студентов, в 2009–2010 гг. – 61 %, в 2010–2011 гг. – 70 %.

Уточнив полученные результаты в ходе опытно-экспериментальной работы и обобщив полученные данные, а также изучив и проанализировав исследования, посвященные критериально-уровневой диагностике образования обучающихся, авторы выделили следующую группу критериев, определяющих уровни математического образования студентов: 1) деятельностное состояние обучающегося; 2) правильность, полнота, прочность, структурированность, системность знаний. Студент должен накопить все четыре уровня знаний последовательно, конечно, скорость приобретения знаний у каждого студента индивидуальна. Причем обучение должно предусматривать максимально возможную самостоятельную и творческую работу студентов, постоянный и действенный контроль усвоения знаний, возможность выбора обучающимися наиболее подходящих для них образовательно-профессиональных программ, уровня образования. Каждому уровню усвоения должно соответствовать формирование определенных компетенций студентов.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно заключить, что методическая система обучения математике в техническом вузе, построенная на основе интеграции основных положений существующих методических подходов, обеспечивающих у студентов способности к инновационной инженерной деятельности, а также принципов единства и профессиональной направленности с учетом индивидуальных особенностей студентов и реализации как в основном курсе «Математика», так и в курсах по выбору, а также в рамках научно-исследовательской работы студентов, самостоятельной работы в условиях олимпиадной среды, позволяет повысить качество математической подготовки студентов технических вузов и повысить квалификационные требования, предъявляемые к выпускникам современными высокотехнологичными предприятиями инновационного типа. Следует признать, что современный этап развития математического образования требует глубокого всестороннего анализа накопленного опыта и теоретических подходов в поиске путей совершенствования образовательного процесса обучения математике. Реальные условия высшего образования позволяют говорить лишь о стартовом этапе разветвления деятельности в данном направлении.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ермакова, А. А. Компьютерные математические пакеты как средство формирования учебно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в процессе обучения математике / А. А. Ермакова // Дискуссия. – 2010. – № 1 (Тем. вып. «Инновации гуманитарных и есте-

ственных наук»). – С. 20–21.

2. Сагателова, Л. С. Совершенствование процесса обучения математике в техническом вузе: педагогический аспект / Л. С. Сагателова // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. № 8 (68)/ ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – С. 173–176.

УДК 378.016:51

*Л. Н. Феофанова, Л. А. Исаева, А. А. Ермакова, Л. В. Самофалова*

## О ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: 261984@mail.ru

В статье рассмотрена проблема повышения академической активности студентов технического университета. Опираясь на результаты исследования, авторы дают оценку сложившейся ситуации в техническом образовании и предлагают использовать потенциал математики как одного из способов интенсификации процесса обучения.

*Ключевые слова:* дидактика, интенсификация обучения, метод главных компонент, математика.

*L. N. Feofanova, L. A. Isaeva, A. A. Ermakova, L. V. Samofalova*

## ABOUT TEACHING OF MATHEMATICS AT THE PRESENT STAGE

Volgograd State Technical University

The article is devoted to the analysis of the problem of increase of the academic activities of students in technical university. Relying on results of the scientific research, the authors give the appraisal of the situation in technical education and offer to apply to the potential of the mathematics as one of the ways of the intensification of the training process.

*Keywords:* didactics, the intensification of the training process, method of the main things a component, mathematics.

Исследования в области дидактики высшей школы на кафедре прикладной математики ВолгГТУ проводятся на протяжении многих лет. В процессе исследования изучались психолого-педагогические проблемы повышения академической активности студентов, проводился анализ условий и факторов, влияющих на учебную деятельность обучающихся, рассматривались некоторые особенности познавательной деятельности студентов-заочников и студентов сокращенной формы обучения, исследовалась зависимость успеваемости студента от различных форм контроля и от прикладной направленности курса математики.

Анализ экспериментальных данных позволил авторам заключить, что если: будут определены критерии профессиональной готовности будущего инженера и место математической культуры в структуре его деятельности, если профессиональное обучение будет строиться с учетом современных представлений о математическом обеспечении инженерных решений; в качестве структурных единиц процесса профессиональной подготовки будет рассматриваться математическая учебная задача прикладного характера и система такого рода задач

с диагностически заданными развивающими целями; предлагаемые задачи будут адекватно моделировать ситуации профессиональной деятельности, а качество обретенного опыта математического моделирования будет непрерывно контролироваться эффективными методами, то будет обеспечена надлежащая подготовка будущих инженеров к решению профессиональных задач.

Человечество ныне, как никогда, осознало, что знание делается точным только тогда, когда для его описания удастся использовать математическую модель (уже известную или специально созданную). Эту роль и значение математики хорошо понимал еще Галилей. Он писал: «Философия написана в грандиозной книге – Вселенной, которая открыта нашему пристальному взгляду. Но понять эту книгу может лишь тот, кто научился понимать ее язык и знаки, которыми она изложена. Написана же она на языке математики...».

Существенно отметить, что с появлением новых возможностей использования математики, связанных с современной вычислительной техникой, не потеряли своего значения и методы классической математики. Современная мате-

математика представляет собой стройную и глубокую совокупность знаний о математических моделях со своими проблемами, с собственными путями развития, обусловленными внешними и внутренними причинами и задачами. Математика дает удобные и плодотворные способы описания самых разнообразных явлений реального мира и тем самым выполняет в этом смысле функцию языка и, наконец, что очень важно, с помощью математики решается много важных и актуальных технических и экономических задач, имеющих первостепенное значение для хозяйства страны. В связи с этим ясно, что математическое образование подрастающего поколения играет весьма существенную роль в подготовке будущих специалистов.

При обучении математике прежде всего встают основные вопросы: чему учить; на что обращать особое внимание; как учить, то есть на каких основных принципах должна базироваться методика обучения математике; какие изменения необходимо внести в программы по математике, чтобы в них нашло свое отражение развитие математических методов, нужных для решения практических задач? При этом следует исходить из того, что время, отведенное на изучение математики в учебных заведениях любого уровня (школа, лицей, гимназия, вуз), не может быть существенно увеличено по сравнению с тем, которое на нее уже отведено. Поэтому перед преподавателем математики ставится задача: помимо определенного запаса знаний сформировать умение ориентироваться в изменяющейся обстановке, научить пониманию основных принципов математики, владению ее основными понятиями, методами, в частности, методами математического моделирования. Преподавателю математики следует строить учебный процесс из понимания того, что результат обучения оценивается не количеством сообщенной информации, а качеством ее усвоения, умением ее применять и развитием способностей обучаемого к дальнейшему самостоятельному образованию.

Для достижения этой цели предстоит много сделать по совершенствованию методов преподавания, внедрению математических методов в специальную подготовку обучаемых, привитию им навыков самостоятельной работы, развитию математической интуиции и математической культуры. Преподавание математики должно быть по возможности простым, ясным, естественным и базироваться на уровне разумной

строгости изложения. Авторы считают, что на первых этапах обучения надо отдать предпочтение индуктивному методу, постепенно подготавливая и используя дедуктивный подход.

Целесообразно исходить из того, что нельзя научить приложению математики и решению задач на ЭВМ математическими методами, не научив самой математике, и что нельзя овладеть самой математикой, не владея ее основами, так как смысл математического понятия не зависит от области его дальнейшего применения. Весьма эффективным является параллельное рассмотрение основных понятий математического анализа и сразу обучение численному решению задач, иллюстрирующих изучаемые понятия и их свойства.

Важным фактором является и чувство ответственности преподавателя. Учить надо тому, что нужно и чему трудно научиться. При этом преподаватель обязан не только учить, но и научить обучаемого. Однако практика показывает, что каждый опытный преподаватель, работая с аудиторией, объясняет материал так, чтобы было понятно каждому студенту. Это заставляет его ориентироваться на самого слабого студента. Невольно снижается проблемность обучения, рассматриваются более упрощенные задачи. Авторами сделана попытка разработать подход к решению этой проблемы, который опирается на использование таких многомерных математико-статистических методов, как метод главных компонент и факторный анализ.

Способность к обучению на сегодняшний день однозначно не определена. Проблемой оценки способностей занимался ряд специалистов. Так, Т. А. Крутецкий, К. Хайес, Э. А. Голубева, Б. Г. Ананьев, В. П. Дружинин, Е. П. Ильин и другие предлагали оценивать способность к обучению через интеллект и мотивированность к учебной деятельности. До сих пор считалось, что специальное образование дается один раз и на всю жизнь, но сегодня в условиях интенсивного развития общественного производства рынок труда уже сейчас предъявляет другие требования к образованию. Оно должно совершенствоваться непрерывно на протяжении всей жизни. И потому в оценке способностей к обучению наряду с интеллектом и мотивированностью надо учитывать характеристики, отражающие творческую активность, инициативность и адаптивность.

Процедура оценки проводилась в процессе констатирующего эксперимента, в котором

принимали участие студенты первого курса ВолгГТУ 2010–2011 уч. года (всего 150 человек). Информация о потенциальных способностях студентов получена посредством анкетирования и тестирования. Методом главных компонент выделены последовательно главные факторы по принципу максимального вклада в суммарную дисперсию. Так, например, общий вклад первых девять выделенных факторов равен 83,03 %. Этого достаточно, чтобы наиболее полно описать изучаемое явление. Наиболее весомый вклад дают первая главная компонента, она объясняет 19,02 % общей дисперсии и вторая главная компонента – 15,34 %. Они тесно связаны с показателями, определяющими интеллектуальный потенциал. Третий фактор (12,08 %) характеризует уровень мотива получения знания, интерес к научным проблемам и напряженность мотивации. Четвертый фактор (8,84 %) определяется как фактор адаптивности, так как факторные нагрузки по этим показателям значительны. Пятый фактор (6,94 %) характеризует уровень таких мотивов к учебной деятельности, как стремление закончить вуз, получить высшее образование. Проведенный далее анализ позволил вскрыть логическую структуру в системе показателей, природу наиболее значимых и относительно независимых характеристик студента, определяющих его способность к обучению.

Таким образом, причина низкой успеваемости, как показывает эксперимент, не столько в нерадивом отношении студента или низкой квалификации преподавателя, сколько в качественно неоднородной студенческой аудитории. По мнению авторов, полученные результаты должны иметь приоритетное значение при определении потенциально-возможного уровня образования (бакалавриат, магистратура) для каждого студента в соответствии с его потенциальными возможностями.

Для выполнения своей функции преподавателю необходимо иметь следующие сведения об обучаемом:

- его знания, что требуется для выработки стратегии их пополнения и осуществления контроля за усвоением;
- о величине запроса студента на познание для того, чтобы активно стимулировать его потребность в знаниях;
- об особенностях личностных свойств обучаемого для выбора оптимальной стратегии обучения.

Располагая перечисленной информацией и обладая навыками педагогической работы, преподаватель математики может ставить задачу по интенсификации процесса обучения, а именно: при допустимых временных и стоимостных затратах создать у обучаемого хорошо структурированное информационное пространство, доступное для пользования в конкретной области применения и отвечающее современным представлениям о мире.

Дальнейшие наши исследования посвящены вопросам оценки трудности математической задачи, измерению уровня готовности к решению учебных задач профессиональной направленности и активизации познавательной деятельности обучаемых.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Феофанова, Л. Н.* Условия формирования у будущих менеджеров готовности решать экономико-управленческие задачи на основе математических методов / Л. Н. Феофанова, В. В. Сериков // Проблемы теории и методики обучения. – 2005. – № 9. – С. 168–173.
2. *Феофанова, Л. Н.* Прикладная направленность курса математики в профессиональном образовании будущего инженера // Математика и математическое образование. Теория и практика: межвуз. сб. науч. тр. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2001. – Вып. 2. – 191 с.

УДК 37.01+001.4  
ББК 74в

*В. К. Пичугина*

**ЯЗЫКОВЫЕ И ВНЕЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ОНТОЛОГИИ**

**Волгоградский государственный социально-педагогический университет**

E-mail: Pichugina\_V@mail.ru

Определена научная и социокультурная обусловленность дискурсивных аспектов педагогики на современном этапе развития. Охарактеризованы языковые и внеязыковые аспекты педагогического знания. Уточнены понятия «дискурсивная интерпретация», «объект дискурса» и «субъект дискурса» в педагогике.

*Ключевые слова:* дискурс, дискурсивная интерпретация, дискурсивная онтология, идеология, культура, педагогическое знание, педагогическая парадигма, педагогическая традиция.

*V. K. Pichugina*

**LINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC ASPECTS OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE  
IN THE CONDITIONS OF FORMATION ДИСКУРСИВНОЙ OF ONTOLOGY**

**Volgograd State Socio-Pedagogical University**

Scientific and socio-cultural conditioning of the discursive aspects of pedagogy at the present stage of development are defined. Linguistic and extralinguistic aspects of pedagogical knowledge are characterized. The notions «discursive interpretation», «object of discourse» and «subject of discourse» in pedagogics are specified.

*Keywords:* discourse, discursive interpretation, discursive ontology, ideology, culture, pedagogical knowledge, pedagogical paradigm, pedagogical tradition.

Антропоцентристский этап развития науки в целом и наук о языке в частности требует нового понимания дискурса – как исходной точки конструирования реальности на основе ее переосмысления и перевосприятия. Теория дискурса, традиционно понимаемого как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в жестких временных и пространственных рамках, перестала ассоциироваться только с активно развивающимся направлением языкознания. Дискурс как совокупность речевых и связанных с ними неречевых событий в аспекте их реальных и потенциальных смыслов, отражает специфику любой деятельности (педагогической, политической и др.) и становится «единицей новой дискурсивной онтологии» (М. Л. Макаров), соотносящей любое явление не столько с местом и временем, сколько с человеческим пространством.

Особенность понятия «дискурс» в современной педагогике, имеющей дело с человеком, задающим формы и смыслы дискурсов и испытывающим на себе их воздействие, заключается в объединении лингвистической и междисциплинарной трактовки данного понятия. Дискурс в педагогике уже не воспринимается только в рамках становления коммуникативной компетенции человека, когда от педагога требуется сформировать у учащихся умения адекватно отражать факты действительности в речи.

На современном этапе дискурс в педагогике все чаще рассматривается в контексте становления и развития самого педагогического знания – понятийного и достоверного настолько, насколько обоснованы вошедшие в него педагогические понятия. В рамках первого подхода к дискурсу приоритет чаще отдается языковым аспектам, а внеязыковые аспекты рассматриваются как сопутствующие, но не существенные для становления языковой личности. Значимость слова отодвигает на второй план вербально осваивающего мир субъекта. В рамках второго подхода дискурс является источником педагогического знания и в равной мере опирается на его языковые и внеязыковые аспекты, так как понятийно-терминологическая матрица педагогики не может рассматриваться вне формирующего ее субъекта.

Общая установка методологии постмодерна заключается «в последовательном движении от явных, очевидных, «публичных феноменов» (явные дискурсы) – к их «функциональным прообразам» (скрытые дискурсы) и, наконец, к глобальной реконструкции человеческих отношений и социокультурных практик, делающих возможным существование и функционирование тех или иных систем знаний» [1, с. 184]. Языковые аспекты педагогического знания находятся в рамках явного дискурса, а внеязыковые – в рамках скрытого дискурса. Граница яв-

ного дискурса со скрытым дискурсом намечена вопросом: «Вы говорите это, но что вы на самом деле имеете в виду и чего хотите добиться?». Трансформировав данный вопрос в вопрос: «Вы говорите, что нам это надо, но чего *вы* хотите этим добиться?» (курсив наш. – В. П.), мы начинаем отчетливо видеть не реальность в целом, а педагогическую реальность. Изучение языковых аспектов педагогического знания (языковой оболочки педагогики) направлено на некий объект, стоящий за дискурсом; изучение внеязыковых аспектов педагогического знания направлено на связь дискурса с субъектом. Все это диктует необходимость существенного расширения понятий «объект дискурса» и «субъект дискурса» в педагогике.

Ключевым при рассмотрении *языковых аспектов педагогического знания* (явный дискурс языковой оболочки педагогики) является объект, стоящий за дискурсом. Связь дискурса с окружающей его действительностью очевидна – объект дискурса «уподобляется событию» (А. И. Костяев). Но также очевидна и неоднозначность этой связи, поскольку дискурс относительно независим и не стремится зеркально отобразить действительность. Объект дискурса в педагогике – смысловое измерение педагогического события. Языковые аспекты педагогического знания отражают динамику языковой оболочки педагогики и ее внутреннюю стабильность. Непрерывный процесс включения в педагогику новых и обогащение привычных понятий с последующим расширением терминологических границ сочетается с активным поиском путей оптимизации инструментальности педагогических понятий, проблемой корректности их использования и трансформации «поля смыслов», которое они образуют. В данном контексте дискурс необходим для адекватной оценки многочисленных изменений, происходящих в языке современной педагогики, который, с одной стороны, стремится четко зафиксировать изучаемую реальность, а с другой – остаться открытым, пластичным и метафоричным, отражая специфику постнеклассической научной рациональности, для которой чуждо стремление к «единственно верному взгляду».

Методологическая рефлексия такого рода осуществима только в рамках дискурсивной онтологии, которая лишь в первом приближении начала оформляться в гуманитарных науках и представляет собой, по сути, общую стратегию их развития. Языковые аспекты педаго-

гического знания – это не только специфика понятийно-терминологического состава педагогики, но и специфика ее языка в контексте современного научного знания. За оппозиционными, яркими и амбициозными определениями «новорожденных» (термин В. В. Серикова) педагогических понятий («педагогическая технология», «педагогический менеджмент», «педагогический фандрайзинг» и т. д.) часто «ощущение полного и завершеного знания, с которым непонятно, что делать» [2]. Явный дискурс отражает то, что за формой часто теряется и полностью отсутствует содержание, порождая неверную генерацию смыслового поля, которое, в свою очередь, трансформирует эту же форму и содержание (по мнению В. В. Краевского, это некий современный «новояз» в педагогике – словесная оболочка, за которой отсутствует «внятно сформулированное» содержание).

*Внеязыковые аспекты педагогического знания* отражают «властные механизмы» дискурса (термин В. Е. Чернявской) в дисциплинарном пространстве педагогики (скрытый дискурс, доминирование субъекта дискурса над объектом). Их существование обусловлено способностью дискурса затрагивать механизмы сознания, управлять поведением и воздействовать на конструирование идентичностей. Субъект любого дискурса в предельно широком его понимании – это «любой агент смысло(вос)производящей деятельности» (Е. А. Кожемякин). Субъект дискурса в педагогике не только фиксирует то, что происходит, воспринимает себя как случайного участника дискурса (являясь, по сути, наблюдателем), но и пытается определить свою позицию в дискурсе, осмыслить ее, повлиять на нее. Это активный участник дискурса, связывающий события и обстоятельства в значимые для своего развития ситуации в конкретном поле значений.

Взаимосвязь дискурса с его субъектом в педагогическом контексте может быть рассмотрена в рамках триад «идеология↔парадигма↔дискурс» и «культура↔традиция↔дискурс». Исходной точкой для рассмотрения внеязыковых аспектов педагогического знания, находящихся в рамках скрытого дискурса, является следующее утверждение: идеология и культура должны быть признаны субъектом, который, творя и познавая их, творит и познает самого себя. Вместе с тем специфика идеологии и культуры в том, что они не могут быть приняты полностью ввиду своей широты, а только в

рамках определенного среза, максимально значимого для человека и общества конкретной исторической эпохи (А. И. Костяев). Такими срезами являются педагогические парадигмы и традиции, обуславливающие те или иные дискурсы в педагогике.

Понимание *идеологии* в педагогике не столько как отражения классового антагонизма, тотального и всепроникающего контроля, сколько как общего горизонта, фона для чего-либо, приближает ее к понятию «культура». В современных педагогических исследованиях идеология практически не рассматривается как иллюзорное представление о реальности (К. Маркс); искаженное отражение социальной действительности (К. Мангейм); «метаязыковой миф», приписывающий объектам непрямые значения (Р. Барт). Следовательно, затруднено ее соотношение с дискурсом. Понятие «культура» употребляется в педагогических исследованиях в значительно более широком спектре контекстов. Взаимосвязь *дискурса и культуры* заключается в том, что они могут быть рассмотрены как текст (в предельно широком его понимании) и «декодированы» с точки зрения поиска смыслов: «из дискурса ... «извлекается» отдельный элемент, которому придается универсальный смысл» и сопоставляется с известным субъекту языком культуры [3, с. 59–60]. *Дискурс и парадигма* независимы от конкретного субъекта и лишь осваиваются им благодаря пластичности и открытости для актуальных и потенциальных смыслов. Парадигму, в отличие от дискурса, возможно ввести в научный оборот субъективным путем. Подобно тому, как слова, выхваченные из контекста, не имеют смысла, поскольку именно контекст связывал их в целое, дискурсы в педагогике, рассмотренные вне парадигмы и идеологии, будут лишены смысла. Общей для *дискурса и традиции* функцией является обеспечение сохранения существующих в педагогической теории и практике образцов (закрепление в сознании проверенного временем позитивного через ограничение от новшеств). Педагогическая традиция и дискурс в педагогике субъектозависимы, поскольку реализуются только через субъекта. Однако педагогическая традиция более статична и, закрепляясь на уровне бессознательного, способна передаваться через несколько поколений. Дискурс в педагогике чаще подвержен изменениям, предполагает самостоятельное достраивание до целого и субъективное развертывание.

Властные механизмы дискурса прослеживаются в следующем: парадигма и традиция приводят в соприкосновение разные дискурсы. Педагогическая парадигма и традиция «избирательно высвечивают» одни дискурсы и подавляет другие. Смена парадигм и традиций в педагогике приводит к высвечиванию дискурсов, ранее находившихся на втором плане. С одной стороны, идеология и культура детерминируют возникновение и накладывают ограничения на функционирующие в их рамках дискурсы, которые упорядочиваются педагогическими парадигмами и традициями, а с другой – инновационная идея, лежащая в основе любого дискурса в педагогике, способна изменить существующую педагогическую парадигму и традицию, что повлечет за собой изменения идеологии и культуры.

Обе триады («идеология↔парадигма↔дискурс» и «культура↔традиция↔дискурс») присутствуют в документах форсайт-проекта «Детство-2030», инициированного Общественной палатой РФ, и разработанной на его основе дорожной карте. Проект инициирован в апреле 2008 г.; в мае 2010 г. был представлен в г. Шанхае на международной выставке «Экспо-2010» как инновационная стратегия образовательного будущего России. В данном проекте, отражающем приоритетные направления развития современного образования, отмечено, что от того дискурса, который станет ведущим, напрямую зависит образовательная политика, и зафиксировано соотношение объекта и субъекта дискурса в педагогическом контексте. Авторы проекта трактуют его следующим образом: «Дискурс – понятие, которое используется для анализа социокультурных феноменов. Феноменов, которые формируются в зависимости от того, какие в обществе распространены представления. Представления формируют те или иные объекты социальной жизни и структурирующие способы действия и понимания, которые применяются по отношению к ним, определяя границы допустимого или недопустимого действия и размышления» [4, с. 10]. Четко обозначены соотношения дискурса с парадигмой и идеологией в образовательной плоскости: определяя некую «предзаданность» мышления, дискурс является выражением «стержневых» для данного периода идеологии и парадигмы. Указано, что дискурс образовательного пространства не может быть осмыслен вне культурного контекста и существующих традиций.



Представление о взаимосвязи языкового и внеязыкового в дискурсе заложено М. Фуко в труде «Слова и вещи», где философ указал, что существует структура языкового характера, «структура прежде всех других структур», по законам которой образуются, «конституируются» и функционируют все остальные структуры. Именно эта всепроникающая, но неосознаваемая человеком структура предопределяет специфику его восприятия окружающего мира и себя в нем. Дискурсы в целом «подвержены изменениям: меняются диспозиции слов, предметов, видений, поведений» (И. Я. Брачули), трансформируются контексты. Можно говорить о том, что все события педагогического прошлого и настоящего неизбежно проходят через призму дискурса как самостоятельного смыслового поля, некоей реальности, отражающей представления людей о мире и задающей символическую реальность со своими социальными законами и правилами поведения (М. Йоргенсен, Л. Филлипс). Однако, несмотря на возрастающий интерес к изучению отдельных аспектов формирования новой дискурсивной онтологии, в педагогических исследованиях доминантными остаются понимания дискурса, лежащие в жестких пространственно-временных рамках и не отражающие многоаспектность и опосредованный характер взаимосвязей языковых и социальных структур.

Современное педагогическое знание формируется в условиях междисциплинарности и рассматривается с точки зрения дискурса, который одновременно фиксирует его языковые и внеязыковые аспекты, позволяя по-новому взглянуть на отношения «педагогика – власть», «педагогика – культура», «педагогика – идеология» и т. д. Дискурсы в педагогике задают концептуальную рамку интерпретации педагогического прошлого и настоящего с точки зрения смещения концепций образования с узко понимаемых «образовательных задач» на ста-

новление человека как целостности. Наряду с субъектом дискурса в педагогике (понимающим и принимающим конкретный дискурс) существует и объект дискурса, который отражает то, на что направлен данный дискурс.

Дискурсивная интерпретация языковых аспектов педагогического знания (то есть интерпретации в рамках явного дискурса в педагогике) обусловлена интенсивными изменениями понятийно-терминологического состава педагогики; дискурсивная интерпретация внеязыковых аспектов педагогического знания (то есть интерпретации в рамках скрытого дискурса в педагогике) – изменениями идейных установок, «которые преломляются в социальных, гражданских, личностных позициях исследователя» (В. В. Ильин). Рассматривая дискурс как смысловую детерминанту современного образования, можно сделать следующий вывод: репрезентированные словом и метафоричные по своей природе, дискурсы через парадигму и традицию соотносятся с идеологией и культурой, которые репрезентированы символами. Именно благодаря дискурсам, в педагогической теории и практике возникает сдвиг «понятийных доминант», формирующих ориентировочную основу проектирования педагогической реальности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бермус, А. Г. Введение в гуманитарную методологию: науч. монография / А. Г. Бермус. – М.: Канон+, 2007. – 336 с.
2. Захарченко, М. В. Рефлексия в педагогике / М. В. Захарченко // Православный образовательный портал «Слово» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37918.php> (дата обращения 22.11.2011).
3. Костяев, А. И. Культура как объект смыслогенетического анализа: монография / А. И. Костяев. – М.: МГУКИ, 2003. – 254 с.
4. Детство-2030 – опыт проведения форсайт-проекта в России [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.moe-pokolenie.ru/files/images/Stat\\_ya.doc](http://www.moe-pokolenie.ru/files/images/Stat_ya.doc) (дата обращения 22.11.2011).

УДК 378.016:34  
ББК Ч 48.94

*Е. С. Романюк\**, *Д. С. Романюк\*\**

## ОБЩЕНИЕ КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЮРИСТА

*\*Волгоградский государственный технический университет*  
*\*\*Российская академия народного хозяйства и государственной службы*  
*при Президенте Российской Федерации (Волгоградский филиал)*

E-mail: romanuk-elena9@mail.ru; Daria-roma88@yandex.ru

В статье на основе системного, личностного, деятельностного и компетентностного подходов раскрыты структура и содержание коммуникативной компетентности юриста, включающие определенные коммуникативные компетенции. Подчеркивается важность коммуникативной компетентности юриста в его профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* общение, коммуникативная компетентность, компетенция, профессиональная компетентность.

*E. S. Romanyuk\**, *D. S. Romanyuk\*\**

## COMMUNICATION AS PART OF LAWYER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

*\*Volgograd State Technical University*  
*\*\* Russian Presidential Academy of National Economy*  
*and Public Administration (Volgograd branch)*

On the basis of system, larval, active and competence approaches the article reveals the structure and content of lawyer's communicative competence, including concrete communicative components. The importance of lawyer's communicative competence in his professional activity is underlined.

*Keywords:* communication, communicative competence, competency, professional competence.

В системе профессионального высшего юридического образования обучение – процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту в условиях вуза. Развитие личности будущего юриста в процессе получения образования является сегодня приоритетной задачей педагогики. Исследователи профессиональной юридической деятельности Л. В. Васильев, А. М. Столяренко, Ю. Ф. Чуфаровский и другие выделяют в числе прочих и коммуникативный аспект обучения. Главным в юридическом образовании остается противоречие между традиционными образовательными системами и потребностями реальной юридической практики.

Компетентность – это высшая степень профессионализма. Понятие «компетентность» в настоящее время широко распространено в педагогике, оно функционирует как социальное явление (Г. Э. Белицкая, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, Дж. Равен., Р. Уайт и др.), как качество личности (Н. В. Кузьмина, Р. К. Тугушев и др.) или как часть профессионального роста представителя той или иной специальности (В. П. Бездухов, Ю. В. Варданян, А. К. Маркова и др.) [1, с. 41–42]. Профессиональная компетентность – это готовность и способность специалиста к успешной профессиональной деятельности. Про-

фессиональная компетентность рассматривается как совокупность профессиональных знаний и владение способами выполнения деятельности (В. С. Безрукова, Э. Ф. Зеер, В. А. Веденников), как синоним профессионализма (А. М. Новиков), как теоретическая и практическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности (Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова, А. Н. Яшкова). Профессиональную компетентность образуют компетенции, под которыми понимаются «обобщенные способы действий, обуславливающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [2, с. 31]. Профессиональные компетенции как научное понятие в совокупности составляют профессиональную компетентность. Многие исследователи компетенций связывают их с понятиями готовности и способности к выполнению определенного вида профессиональных задач (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, К. Скала и др.). Можно различать коммуникативную компетентность специалиста как компонент общей профессиональной компетентности и коммуникативные компетенции как часть общих компетенций профессионального образования.

В процессе обучения при компетентностном подходе акцент делается на результатах образования, то есть на компетенциях и компе-

тентности, в этом случае преподаватель и студент являются партнерами, в результате чего формируется творческая личность, способная ориентироваться в современном быстро меняющемся мире [3, с. 25]. Составной частью профессиональной компетентности юриста является общение. Оно связано со всеми аспектами модели специалиста – когнитивным, функциональным, личностным и социальным, от которых в значительной степени зависит общение на всех уровнях деятельности.

ЮНЕСКО разработала пять ключевых компетенций специалиста, одной из которых названа коммуникативная, подразумевающая владение устными и письменными формами общения как на родном, так и на иностранных языках. Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками. Оно является необходимым условием развития и формирования личностей и групп [4, с. 244]. Общение как межпредметную категорию изучают такие науки, как педагогика, общая и социальная психология, философия, социология и другие. Самым распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности.

Исследования, посвященные проблеме общения, направлены на изучение различных ее аспектов. Можно выделить наиболее близкие к данной теме исследования:

- обучение общению студентов университета (Л. В. Анпилогова);
- общение как коммуникативная деятельность людей (В. С. Мерлин);
- профессионально-педагогическое общение как система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, процесс непрерывно развивающихся и изменяющихся форм общения (В. А. Кан-Калик);
- новые подходы к разработке игровых технологий обучения общению (Н. К. Ахметов, И. А. Берлянд, П. Милич и др.);
- личностно-развивающие возможности учебного общения в процессе подготовки специалиста и личность студента как субъекта профессионального общения (В. Т. Ащепков, О. С. Газман, И. А. Костенчук, Н. Б. Крылова, В. А. Петровский) [5, с. 8]. Многочисленные исследования подтверждают, что общение – это многозначное понятие, которое охватывает

разнообразные процессы взаимодействия самых различных субъектов.

По своему назначению общение многофункционально. В области профессионального общения различают три главных функции: коммуникативную, перцептивную и интерактивную, которые определяют коммуникативные компетенции.

*Коммуникативная функция*, то есть активный обмен значимой информацией, является основной составляющей профессионального общения. Среди множества характеристик речевого (вербального) общения есть необходимые в профессиональной деятельности юриста: контактность, ориентированность, содержательность, выразительность, направленность, динамика, репрезентативность, полиинформативность. При передаче информации обеспечиваются положительная мотивация, логическая аргументация, доказательность выводов и обобщений, поддержание интереса на всем протяжении общения.

Эффективность общения зависит от коммуникативных умений будущего специалиста по юриспруденции, его речевых способностей, владения вербальными и невербальными средствами. Речь юриста должна быть: грамотной и правильной; ясной, простой и доступной; богатой и образной; логичной и точной; убедительной и эмоциональной. Эмоциональная выразительность речи достигается с помощью интонации, темпа, дикции, силы, паузы. Юрист должен знать основные ораторские приемы и владеть искусством красноречия. Выдающиеся юристы прошлого А. Ф. Кони, Ф. Н. Плевако, А. С. Шмаков и другие владели этим искусством в совершенстве. Чтобы удержать внимание слушателя, можно использовать риторические вопросы и восклицания, повторы, тропы, пословицы, афоризмы и пр. Неотъемлемой частью ораторского искусства являются такие выразительные средства, как жест, мимика, поза, взгляд. По мнению психологов, с помощью вербальных средств человек передает и получает только 20–40 % информации. По мнению авторов, многим специалистам-юристам необходимо владеть секретами невербального поведения, чтобы решать профессиональные задачи. Е. И. Рогов считает, что основными задачами невербального общения являются создание и поддержка психологического контакта, регуляция процесса общения; придание новых смысловых оттенков словесному тексту, правиль-

ное толкование слов; выражение эмоций, оценок, ролей, смысла ситуаций [6]. Юристам нужно знание основ проксемики, она исследует расположение людей в пространстве во время контакта, выделяя различные дистанции и их допустимость в определенной ситуации. По мнению Л. Д. Столяренко и В. Е. Столяренко, а также американских исследователей А. Мехрабян и Р. Бердвистелл, мимика, взгляд, жесты человека несут около 60 % информации [7]. Такие специальные знания необходимы в профессиональной деятельности юристов, но их применение в различных специализациях будет варьироваться.

*Перцептивная* функция предполагает восприятие, понимание и познание людьми друг друга как партнеров по общению и проявляется в формировании образа другого человека. При этом первое впечатление складывается под влиянием внешнего облика, манеры говорить и действовать, умения или неумения расположить к себе собеседника. Благодаря перцептивной функции общения, возникает взаимопонимание и благоприятная атмосфера совместной профессиональной деятельности. В процессе обучения профессиональному общению у будущего юриста должна быть развита рефлексия, то есть понимание самого себя, способность подходить к себе объективно в оценке, в анализе своих мыслей, поступков, отношений с людьми, а также понимание другого человека на основе анализа его поведения. Кроме рефлексии, необходимо обладать эмпатией (сопереживанием), то есть не только способностью постигать эмоциональное состояние другого человека и при этом сопереживать ему, но и способностью чувствовать мир как другой человек. Взаимное понимание субъектов общения приводит к установлению положительных межличностных отношений, без которых трудно ожидать согласованных действий в процессе профессионального общения.

*Интерактивная* функция общения представляет собой построение общей стратегии поведения и взаимодействия, организацию и регуляцию совместной деятельности. Иными словами, интерактивная функция – это взаимодействие людей в процессе межличностных отношений. Возможно лишь условное разделение коммуникативной, перцептивной и интерактивной функции, ибо коммуникация невозможна без восприятия, оно ведет к взаимодействию, которое приводит к взаимопониманию,

взаимопонимание необходимо для организации совместных действий, а они в свою очередь невозможны без коммуникации. Таким образом, эти три функции в профессиональном общении взаимосвязаны и реализуются в единстве.

Исследователи выделяют понятие «индивидуальный стиль общения». С. Д. Смирнов определяет его как совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения [8, с. 282]. Наиболее часто разделение стилей на либеральный, авторитарный и демократический (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, Н. Ф. Маслова, В. В. Шпалинский, М. Ю. Кондратьев и др.), владение ими необходимо при любой специализации юриста. Будущему юристу нужно целенаправленно работать над формированием своего индивидуального стиля общения, ибо без этого невозможно его успешное профессиональное становление.

Профессию юриста вместе с профессией преподавателя, актера, журналиста, политика можно назвать профессиями повышенной речевой ответственности. Следовательно, задачей преподавателей вузов можно считать развитие коммуникативной компетенции этих специалистов. Исследователи отмечают, что выпускники вузов юридических специальностей недостаточно владеют знаниями, умениями и навыками профессионального общения, которые должны стать для них средствами профессиональной деятельности.

Таким образом, вопрос о коммуникативной компетенции юриста тесно связан с вопросом о его профессионально значимых качествах и профессиограммах как цели и ориентиров юридического образования. Исследователи выделяют среди отличительных черт юридической деятельности специфические особенности профессионального общения: способность четко, ясно и последовательно излагать свои мысли; контактность и общительность; способность отстаивать определенную точку зрения; выдержка, тактичность и эмоциональная устойчивость; способность анализировать и быстро обобщать информацию; способность построить гипотезу и другие. Каждому виду юридической деятельности присущи определенные коммуникативные особенности. Например, в работе следователя много коммуникативных аспектов. Целью его профессиональной деятельности является раскрытие преступления, при этом используются специфические средства коммуни-

кации. Для получения информации следовательно необходимы такие качества, как умение слушать и анализировать полученную информацию, вступать в контакт с собеседником при любых условиях, умение определять его психическое состояние и читать мысли по лицу и жестам. Особую роль в его работе играет владение основами невербального общения, оно значительно расширяет его коммуникативные возможности. В профессиональной деятельности юриста коммуникативный аспект играет совершенно другую роль, ибо он занимается консультированием работников предприятия или учреждения, составляет договоры и претензии, выступает в арбитражном суде, предупреждает возможные конфликты, споры и разногласия. Соответственно определяются и его необходимые коммуникативные качества: способность ясно излагать мысли, отстаивать свою точку зрения; четкость и доказательность как устной, так и письменной речи; эмоциональная устойчивость; умение предупреждать и разрешать конфликты.

В процессе подготовки юристов для развития их профессиональной компетентности преподаватели вузов юридических специальностей должны обучать студентов профессиональному

общению, развивая их коммуникативные и речевые компетенции.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Петрунева, Р. М. Высшая техническая школа: основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Н. В. Дулина / ВолгГТУ. – Волгоград, 2007. – 216 с.
2. Левитан, К. М. Юридическая педагогика: учебник / К. М. Левитан. – М.: Норма, 2011. – 432 с.
3. Новаков, И. А. Компетентностный подход при реализации учебного процесса в вузе: учебное пособие / И. А. Новаков, Ю. В. Попов, С. А. Смирнов, И. Л. Гоник, В. Г. Кучеров, В. Н. Подлеснов, В. И. Садовников, Е. Р. Андросюк, Ю. М. Быков / ВолгГТУ. – Волгоград, 2009. – 168 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / авт.- сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Филимонова, Н. Ю. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк. – Волгоград, 2009. – 186 с.
6. Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 336 с.
7. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. – 2-е изд., переработ. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 512 с.
8. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

УДК 316.772.4

*Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк*

### ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ

**Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: filimonova\_n@rambler.ru, romanuk-elena9@mail.ru

В предлагаемой статье рассматриваются проблемы профессионально-педагогического общения в аудитории иностранных студентов, обучающихся в вузах России. Обращается внимание на организацию общения с учетом национально-психологических особенностей иностранцев.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, национально-психологические особенности, модели и механизмы общения.

*N. Filimonova, E. Romaniuk*

### THE ORGANIZATION OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL DIALOGUE WITH THE FOREIGN STUDENTS

**Volgograd State Technical University**

In suggested article problems of professional - pedagogical dialogue in an audience of the foreign students training in high schools of Russia are considered. It is paid attention to the organization of dialogue in view of national - psychological features of foreigners.

*Keywords:* pedagogical dialogue, national - psychological features, the models and mechanisms of communication.

В настоящее время важнейшей составляющей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы является

его конструктивное педагогическое взаимодействие со студентами в ходе совместной деятельности, направленной на их профессиональ-

но-личностное развитие. Поиск педагогических моделей и механизмов диалогового общения обусловил необходимость анализа данной проблемы в контексте современной теоретической базы.

Хотя на современном этапе развития высшей школы возросли требования к эффективности профессионально-педагогического общения, реально существующая практика свидетельствует о несоответствии уровня психолого-педагогической подготовки вузовских преподавателей предъявляемым к ним требованиям. Особенно остро эта проблема стоит перед преподавателями, работающими с иностранными студентами. С одной стороны, в современных условиях получения иностранцами вузовского образования значительно возросли требования к качеству профессионально-педагогического общения, с другой – уровень педагогической и особенно психолого-педагогической подготовки преподавателей, работающих в иностранной аудитории, остается довольно низким.

Следует признать, что и в зарубежных, и в отечественных исследованиях проблема педагогического общения рассматривалась чаще всего применительно к школе и крайне редко применительно к вузам (Г. С. Батищев, Т. В. Леонтьева, А. А. Лобанов, А. С. Роботова, Н. Д. Творогова, И. Г. Шапошникова и др.). Еще меньше исследовано педагогическое общение вузовского преподавателя и иностранных учащихся (И. М. Попова, Л. П. Цоколь).

В наибольшей степени педагогическое общение характеризует классификация, предложенная А. А. Леонтьевым, который выделяет:

– *социально-ориентированное общение*, в процессе которого ставятся и решаются социально значимые задачи, формулируются идеи, корректируется или формируется мировоззрение;

– *групповое предметно-ориентированное общение*, его задача – организация групповой учебной или какой-либо иной совместной деятельности;

– *лично-ориентированное общение*, в центре которого конкретная совместная деятельность или личностные проблемы [1].

В педагогическом общении выделяют три взаимосвязанных, реализующихся в единстве функции: *коммуникативную*, *перцептивную* (или *эмоционально-эмпатийную*) и *интерактивную* (или *организационно-деятельностную*). *Коммуникативная функция*, то есть активный обмен интересной и значимой информацией

между педагогом и воспитанниками, является основной составляющей педагогического общения, с помощью которой решаются социально-психологические, воспитательные и учебные задачи. Педагогическое общение происходит в *монологической и диалогической формах*. Обе эти формы требуют от педагога обеспечить при передаче информации положительную мотивацию, логическую аргументацию, доказательность выводов и обобщений, поддержание интереса на всем протяжении общения.

Вузовскому преподавателю необходимо моделировать педагогическое общение, для чего предстоит продумать особенности данной студенческой аудитории, предвидеть возможную психологическую атмосферу, представить свое коммуникативное поведение, осмыслить цели педагогического взаимодействия. Только после моделирования предстоящего общения можно переводить педагогические задачи в сферу задач коммуникативных. На следующем этапе преподаватель организует общение, удерживая на себе внимание студентов.

Процесс управления общением (то есть конкретизация модели общения, уточнение условий и структуры общения, осуществления непосредственного общения) может считаться удачным, если преподаватель будет достаточно инициативным во время решения стратегических и тактических задач. Даже когда педагог доволен осуществленным общением (ему удалось создать эмоциональную атмосферу, поставленные педагогические задачи были успешно решены и т. д.), важно осмыслить ход и результат педагогического общения, чтобы внести необходимые коррективы.

Педагогическое общение можно рассматривать как специфическую форму взаимодействия субъектов общения – преподавателя и студентов – при обучении в вузе, а в иностранной студенческой аудитории она принимает характер межкультурного общения.

В результате проведенного анализа были определены способы и средства повышения педагогического мастерства вузовских преподавателей на основе владения технологией педагогического межкультурного общения. Этому посвящена монография авторов «Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза» [2]. В исследовании выделены педагогические условия формирования межкультурного педагогическо-

го общения в вузовской иностранной аудитории, среди которых: психолого-педагогическая подготовка преподавателей; развитие у иностранных студентов умений и навыков межкультурной коммуникации; поликультурная направленность обучения с приоритетом мировых культурных и научных ценностей; использование социально-ролевых игр на занятиях и во внеучебное время; отбор учебного страноведческого, культуроведческого и краеведческого материала; определенные качества личности преподавателя, работающего в иностранной аудитории.

Авторы утверждают, что педагогическому общению вузовских преподавателей и иностранных студентов присущи все основные характеристики общения: взаимодействие субъектов общения, социокультурная сущность общения, его функциональность. Структурной составляющей общения является коммуникативный акт, а функциональной его единицей – коммуникативная задача. Педагогическое общение в данном случае является социально-ролевым педагогическим взаимодействием, которое направлено на формирование умений и навыков межкультурной коммуникации. Но при этом педагогическое общение в процессе обучения иностранцев, с одной стороны, является условием, с другой – предпосылкой осуществления межкультурной коммуникации, а с третьей – средством обучения межкультурному общению.

Особое место в построении педагогического межкультурного общения отводится начальному этапу обучения иностранных студентов, который является сложным и неоднозначным периодом адаптации, аккультурации и социализации. К особенностям этого этапа относятся: новая социокультурная среда, значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки, интенсивный характер обучения, профессиональная направленность обучения, значительная учебная занятость студентов, преобладание на горизонтальном и вертикальном уровне. В условиях таких трудностей педагогическое общение преподавателя и иностранных студентов обусловлено целым рядом объективных и субъективных факторов.

Целостная педагогическая система довузовского обучения объединяет обучение, развитие и воспитание иностранных студентов. К ней может быть отнесено известное определение В. С. Ильина любой педагогической системы, которая отражает многие педагогические про-

цессы – систему учебно-воспитательной работы; систему занятий; систему формирования умений, качеств личности, мышления; систему работы куратора учебной группы [3].

В рамках педагогической системы подготовительного факультета процесс обучения и воспитания иностранных студентов должен не столько представлять собой процесс передачи разного рода информации от преподавателя к ученику, сколько создавать условия, в которых человек сможет непрерывно развиваться, самостоятельно добывать знания, осознавать жизненные ценности, ставить перед собой и решать разного рода задачи, совершенствоваться как будущий специалист.

Возможность педагогического общения преподавателя и иностранных студентов складывается в ходе их педагогического взаимодействия. Это взаимодействие понимается прежде всего как образовательный и воспитательный процесс, направленный на развитие личности иностранного студента. Педагогическое общение нельзя сводить лишь к коммуникации, это еще и сложная система взаимоотношений между двумя сторонами, представляющими различные культуры, возраст, пол, образ жизни и прочее. Можно сказать, что эти две стороны взаимно влияют друг на друга в процессе межкультурного педагогического общения.

Для реализации процесса обучения и воспитания педагог, обучающий иностранных учащихся, должен обладать определенными качествами. *Индивидуальный стиль профессионально-педагогического общения* определяется чертами личности преподавателя и его характера. При этом каждый преподаватель осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Начинающему преподавателю необходимо целенаправленно работать над формированием своего индивидуального стиля, ибо без этого невозможно успешное профессиональное становление педагога.

В процессе исследования выделены основные коммуникативные умения преподавателей, работающих с иностранцами:

- умение вступать в контакт при любых условиях, даже без знания языка-посредника;
- умение управлять своими эмоциями при любых обстоятельствах, особенно при разрешении конфликтов;
- умение создать психологический контакт и теплую эмоциональную атмосферу в иностранной аудитории;

- умение не допустить межкультурных и иных конфликтов в аудитории;
- умение воздействовать на иностранную аудиторию с учетом ее национального состава;
- умение развивать в иностранном учащемся мотивацию к межкультурному общению;
- умение развивать *коммуникативность* как способность иностранных студентов к общению (речь, поведение, невербальные средства);
- умение воспитывать *толерантность* как готовность иностранных учащихся к эффективному межкультурному общению;
- умение понять мотивы поведения иностранных студентов при общении с преподавателем и между собой [4].

Все перечисленные умения необходимы преподавателям, организующим профессионально-педагогическое общение с любым иностранным контингентом. При этом общение преподавателя с представителями разных культур, безусловно, имеет свою специфику и зависит от национально-психологических особенностей учащихся, различающихся у разных народов. В настоящее время в России вузовское и послевузовское образование получают свыше 200 тысяч иностранных граждан из 170 стран мира. Невозможно дать описание всех культур, но можно исходить из того, что при огромном многообразии индивидуумов существуют национально-психологические особенности. Известный социолог И. С. Кон пишет: «Хотя каждая этническая группа, взятая в целом, представляется уникальной, любая из ее типических черт присуща не только ей одной, но характеризует также в большей или меньшей степени и другие народы...» [2, с. 128–129].

Результатом многолетнего опыта преподавания иностранным студентам из разных регионов стало пособие «Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап)», в котором отражены основные особенности иностранных студентов из ряда стран и даны рекомендации преподавателям в организации педагогического межкультурного общения [5]. Практическая значимость данного пособия, прошедшего апробацию на факультете подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета, объясняется тем, что при моделировании педагогических ситуаций необходимо считаться с национальным менталите-

том иностранных учащихся. Даже индивидуальный стиль общения преподавателя должен варьироваться в зависимости от конкретного контингента. Так, китайские образовательные традиции представляют авторитарного преподавателя, поэтому китайских студентов удивляет дружелюбный, демократический стиль общения российских преподавателей. Африканские студенты привыкли на родине к более жесткому стилю общения с преподавателем, и неформальную, дружескую манеру общения могут воспринять как заигрывание. При этом в любой иностранной аудитории уместно общение на основе диалога и общение на основе совместной деятельности. Таким образом, при выборе стиля педагогического общения необходимо учитывать национально-психологические особенности учащихся из разных регионов.

Таким образом, проблема владения вузовскими преподавателями педагогическим общением как специфической формой взаимодействия преподавателя и студента представляется актуальной для современного этапа развития высшей школы. Это особенно важно в специфической иностранной аудитории, в которой педагогическое общение обеспечивает другие виды деятельности студентов, способствует эффективности педагогического процесса, регулирует взаимодействие между педагогом и учащимися, помогает решению социально-психологических, воспитательных и учебных задач, является условием профессионального роста студента как будущего специалиста.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – С. 5.
2. Филимонова, Н. Ю. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: монография / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк. – Волгоград, 2009. – 186 с.
3. Ильин, В. С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода / В. С. Ильин // Известия ВГПУ № 1(19). – 2007. – С. 3. (Сер. «Педагогические науки»).
4. Кон, И. С. К проблеме национального характера / И. С. Кон // История и психология. – М.: Наука, 1971. – С. 147.
5. Филимонова, Н. Ю. Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учебное пособие / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк, Т. Ю. Туплунникова, Н. В. Щукина. – Волгоград, 2008. – 80 с.



УДК 811.161.1  
ББК Ш141.2

*Т. Л. Сидорова*

## ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И КУЛЬТУРА РЕЧИ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: cars@vstu.ru

Статья посвящена соотнесению общекультурных компетенций и требований к содержанию курса «Культура речи» в рамках федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

*Ключевые слова:* новые образовательные стандарты в сфере высшего образования, общекультурные компетенции, культура речи.

*T. L. Sidorova*

## GENERAL CULTURAL COMPETENCIES AND CULTURE OF SPEECH

Volgograd State Technical University

The aim of the article is to review the set of general cultural competencies and to elucidate some problems concerning the culture of speech academic studies.

*Keywords:* new standards for higher education, general cultural competencies, culture of speech.

Разработанные и утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации требования Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения, обязательные при реализации основных образовательных программ бакалавриата по направлениям подготовки, предполагают формирование у студентов технического университета общекультурных компетенций, необходимых для всестороннего развития личности интеллигентного инженера.

Формирование общекультурных компетенций является задачей прежде всего дисциплин гуманитарного блока федерального и регионального компонентов. Оно зависит от содержания рабочих программ учебных дисциплин, профессиональной и рефлексивной компетентности профессорско-преподавательского состава кафедр гуманитарной направленности, а также от социокультурной среды вуза.

В процессе преобразования высшей школы с сохранением единства образовательного пространства предметы гуманитарного цикла необходимы для формирования не только общечеловеческих ценностей, но и личностного потенциала студентов современного технического вуза: развития их коммуникативных качеств, организаторских способностей и творческой активности [1]. Академик Д. С. Лихачев гениально предрекал, что «в XX в. расстояния сократились благодаря развитию техники. Но они еще больше будут сокращаться между людьми, странами, культурами и эпохами благодаря развитию гуманитарных наук» [2].

Компетенция – одно из ключевых понятий, используемых при разработке современных образовательных программ. Как умение применять полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности компетенция неразрывно связана прежде всего со способностью (умением) пользоваться родным языком для достижения целей в профессиональной, социальной и коммуникативной деятельности.

Компетенции, связанные с родным русским языком, предполагают наличие дисциплины, их формирующей. Во ФГОС ВПО третьего поколения такой дисциплины нет, однако как региональный компонент предмет «Культура речи» представлен в образовательной программе бакалавриата Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ) в гуманитарном, социальном и экономическом циклах. Как элективная эта дисциплина включена в рабочие планы первого курса всех направлений подготовки бакалавров.

Основные направления деятельности ВолгГТУ в рамках гуманитаризации инженерного образования и формирования социокультурной среды университета предполагают создание условий для всестороннего развития личности будущего технического интеллигента, в том числе и языковой [3, 4].

Сложный механизм формирования общекультурных компетенций студентов бакалавриата в техническом вузе изначально предполагает уяснение не менее сложных формулировок целого блока этих компетенций, обозначенных

в министерских документах, регламентирующих учебный процесс, аббревиатурой ОК. Соотнесенность каждой ОК с той или иной дисциплиной гуманитарного цикла, выбор, подбор и набор тех или иных ОК в рабочих программах одной дисциплины различных направлений подготовки порождает некоторые вопросы, связанные с созданием министерских образовательных стандартов бакалавриата.

У выпускников бакалавриата различных направлений и профилей технического университета должны быть сформированы представленные в стандартах общекультурные компетенции, непосредственно относящиеся к дисциплине «Культура речи», а именно:

– умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;

– свободное владение письменной и устной речью на русском языке, способность использовать профессионально ориентированную риторичность, владеть методами создания понятных текстов;

– свободное владение литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи, умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения.

Исходя из имеющихся формулировок, задача дисциплины «Культура речи» как преемницы курса «Русский язык и культура речи (для нефилологов)», утвержденного Министерством образования РФ в качестве федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в ГОС ВПО второго поколения 2000 г., состоит в умении продуцировать связные устные и письменные тексты различной функциональной направленности в соответствии с коммуникативными интенциями и экстралингвистическими параметрами ситуации общения.

Комплексные характеристики других ОК носят социально-когнитивный характер и могут быть представлены как компетенции любых гуманитарных (и даже негуманитарных) дисциплин, например:

– способность к осуществлению просветительной и воспитательной деятельности в сфере публичной и частной жизни;

– владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, систематизации;

– готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе.

В документах ФГОС ВПО по всем направлениям подготовки нет единой сквозной нумерации ОК. Их формулировки, подчас абстрактные и претенциозные, иногда страдают нарушением синтаксических и шире – грамматических норм, что ставит под сомнение их общий академический источник. Представленные ОК дисциплины «Культура речи» в многочисленных документах различных направлений никогда не встречаются комплексно, мотивация их выбора для матриц учебного плана определяется чаще всего психолингвистическими факторами.

Формирование у студентов технического вуза лингвистических и коммуникативных компетенций в соответствии с их личностными и профессиональными задачами основывается на пресуппозиции, что практически каждому молодому человеку «не чужд мощный познавательный стимул: что он представляет собой как языковая личность, как соотносится его речевая практика с «эталонной», какой уровень владения родным языком считается престижным и будет способствовать успешной профессиональной реализации» [5].

В современную эпоху курс «Культура речи» необходим техническим специалистам не только для повышения уровня практического владения русским литературным языком, но и для осознания роли языка как средства интеллектуального общения, средства накопления и передачи информации будущим поколениям – кода этноса.

Обращает на себя внимание тот факт, что только в образовательной программе по специальности «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие» можно встретить такую ОК, как «*демонстрация гражданской позиции, интегрированность в современное общество, нацеленность на его совершенствование на принципах гуманизма и демократии*». Хотелось бы видеть выражение ценностных ориентаций данной формулировки и в других документах, регламентирующих новые образовательные процессы в технических вузах России в XXI веке.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панов, В. И. Роль гуманитарного образования в профессиональной подготовке технических специалистов / В. И. Панов // Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. «Человек. Образование. Профессия». – М.: МГППУ, 2009. – С. 34–38.

2. Лихачев, Д. С. Без тумана ложных обобщений (Вместо предисловия) / Д. С. Лихачев // Русские утопии / сост. В. Е. Багно. – СПб., 1995. – С. 9–20.

3. Петрунева, Р. М. Будущие инженеры о социогуманитарном смысле учебного инженерного проектирования / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Н. В. Дулина // Изв. ВолгГТУ: межвуз. сб. науч. ст. № 9 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – С. 115–117. (Сер. «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 8).

4. Белякова, Л. Ф. Формирование тезауруса выпускника технического вуза / Л. Ф. Белякова // Изв. ВолгГТУ: межвуз. сб. науч. ст. № 4 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2005. – С. 82–84. (Сер. «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 2).

5. Белякова, Л. Ф. Элективный курс «Русский язык и культура речи»: содержание обучения / Л. Ф. Белякова // Мир русского слова. – 2003. – № 4. – С. 70–72.

УДК 821.161.1:140.8

ББК Ш 141.2

*И. А. Королева\*, Е. В. Тюменцева\*\**

### **НЕВЕРБАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**\*Волгоградский государственный социально-педагогический университет**

**\*\*Волгоградский государственный технический университет**

E-mail: yakorol@mail.ru, ltiumentzeva@yandex.ru

Методика обучения иностранным языкам является наукой, базирующейся на современных данных языкознания, психологии и теории обучения. Учет психологических особенностей при обучении русскому языку как иностранному влияет на развитие и совершенствование лингвострановедческой и коммуникативной компетенции студентов. Невербальная коммуникация является частью учебного процесса. Культура невербального общения требует глубокого анализа соотношения лингвистических и нелингвистических факторов с учетом национальных особенностей.

*Ключевые слова:* психолингвистика, невербальное поведение, коммуникативная компетенция, паралингвистика (темпо-ритмические и мелодико-интонационные особенности речи); экстралингвистика (смех, плач, вздохи, цоканье); проксемика (пространственные передвижения во время занятий).

*I. A. Koroleva\*, E. V. Tyumentseva\*\**

### **NON-VERBAL BEHAVIOR AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS**

**\*Volgograd State Social-Pedagogical University**

**\*\*Volgograd State Technical University**

Methods of teaching foreign languages is a science based on the modern data of linguistics, psychology and learning theory. Consideration of psychological peculiarities in teaching Russian as a foreign language promotes higher linguistic, cultural and communicative competence of the students. Non-verbal communication is a part of the learning process. The culture of non-verbal communication requires a thoughtful analysis of the interrelation of linguistic and non-linguistic factors in view of national characteristics.

*Keywords:* psycholinguistics, non-verbal behavior, communicative competence, paralinguistics (tempo-rhythmic and melodic-intonational peculiarities of speech), extralinguistics (laughing, crying, sighing, tut-tuting), proxemics (moving around in class)

Язык является важнейшим инструментом, позволяющим человеку полноценно стать индивидом социокультурного пространства. Глобальные изменения в мире, расширение контактов на разных уровнях, взаимопроникновение языков и культур, широкое применение Интернета – все эти факторы дали толчок к более интенсивным исследованиям процессов и механизмов овладения чужим языком.

Методика обучения иностранным языкам является наукой, базирующейся на современных данных языкознания, психологии и теории обу-

чения. Одним из ведущих направлений в современной методике преподавания русского языка как иностранного является коммуникация, то есть выработка умения использовать правила изучаемого языка в реальных ситуациях общения для достижения взаимопонимания коммуникантов, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей. Учет психологических особенностей обучения иностранному языку влияет на развитие и совершенствование лингвострановедческой и коммуникативной компетенции студентов.

Язык существует в той мере, в какой существует внутренний мир говорящего и слушающего, пишущего или читающего. Изучением языка как феномена психики занимается психолингвистика, которая также исследует закономерности порождения и восприятия речевых высказываний. Психолингвистика по предмету исследования близка к лингвистике, а по методам исследования – к психологии. Основным методом в психолингвистике считается лингвистический эксперимент, так как он позволяет изучить реальный процесс говорения (разговорную речь) и понимание как систему особого рода (А. А. Леонтьев, Э. Бенвенист).

При разговоре о психологических особенностях общения особое внимание стоит уделить психосоматической стороне этого процесса – языку жестов, так как психосоматические особенности являются еще одним важным фактором в преподавании иностранного языка. Жест, в свою очередь, – это знак, а значит единица семиотики. Семиотика же выросла из лингвистических исследований, поскольку именно в языкознании была конкретно продемонстрирована культурная относительность смысловых категорий.

Все знаки в своем качестве социальны и меняются от эпохи к эпохе, от общества к обществу. Смысл закладывается исторически, а знаковая функция сообщается предмету в результате его функционирования в обществе. Именно преемственность создает историческое единство общества, объединенного одной культурой. Невербальное общение является наиболее древней формой коммуникации. Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7 %, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) – на 38 %, за счет невербальных средств – на 55 %. Профессор Р. Бердвиссл провел аналогичные исследования относительно доли невербальных средств в общении людей и установил, что в среднем человек говорит словами только в течение 10–11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. Как и А. Мейерабиан, он обнаружил, что словесное общение в беседе занимает менее 35 %, а более 65 % информации передается с помощью невербальных средств общения.

В процессе преподавания русского языка как иностранного наряду с задачами учебного характера, уделяется много внимания воспита-

тельным и развивающим задачам. Так, необходимо прививать учащимся основы культуры русского народа (усвоение традиций, обычаев); необходимо формировать способности к пониманию ментальности; учитывать особенности коммуникативного и некоммуникативного поведения (жесты, мимика, позы, взгляд, рукопожатие, помахивания рукой, поцелуи). Совокупность норм и традиций общения включают и невербальную коммуникацию. Это также важно для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка. При формальном и семантическом анализе невербальные знаки в их сопоставлении с языковыми знаками замечают или сопровождают естественно-языковые знаки в акте коммуникации (В. Ламб, Е. Уотсон, П. Экман), способствуют активному взаимодействию людей в диалоге, могут дополнять и усиливать словесное общение, либо противоречить и ослаблять его (В. Биркенбил, Г. Е. Блинушова, Н. И. Жинкин).

Канадский психолог А. Вольфанг, работающий в сфере образования, в течение довольно длительного времени наблюдал за невербальным поведением учеников и учителей в канадских школах Торонто, Монреаля и Ванкувера, в классах которых было много детей иммигрантов из других стран. А. Вольфанга прежде всего интересовало, как канадские учителя учитывают в своей работе разницу в жестовом и параязыковом поведении учеников. В своей статье по итогам исследования он показал, к каким неприятным последствиям может привести пренебрежение этим аспектом в деятельности преподавателя.

Ученики, приехавшие из Западной Индии, Южной Италии, Африки или Гонконга, привыкли к гораздо более формальному, чем в Канаде, отношению к ним учителей.

В школах этих стран на уроках меньше свободы и больше дисциплины. Там принято, чтобы ученики на уроках молчали, пока с ними не заговорит учитель, ученики больше слушают рассказ учителя, чем свободно делятся с ним своими мыслями, и меньше задают ему вопросов. Как пишет А. Вольфанг, «уважение к учителю там скорее изначально предполагается, чем зарабатывается». Поэтому от канадских учителей ожидается, что они, проявив терпение и выдержку, смогут создать в классе атмосферу свободы и дружеского внимания к чужой культуре и позволят на первых порах учащимся

вести себя так, как те привыкли, в частности, непринужденно выражать вербальные и невербальные культурные и коммуникативные предпочтения.

Общая демократичная и полуформальная обстановка в канадской школе, с одной стороны, и авторитарная и формальная обстановка в школах указанных стран являются, по мнению исследователя, первопричинами различий в невербальном поведении учащихся и, соответственно, учителей. Так, многих канадских учителей раздражает то, что в разговоре с ними ученики-иммигранты, в частности, прибывшие из Ямайки, не смотрят в глаза, что, по мнению этих учителей, демонстрировало неуважение к ним. Между тем в ямайской культуре выражение уважения со стороны ученика к учителю в точности противоположное тому, что принято в Канаде: стоя перед учителем, ученик обычно опускает глаза. Смотреть прямо в глаза человеку, имеющему более высокий социальный статус, избегают представители многих культур.

В отношении сложившейся в России системы обучения подобные выводы являются актуальными: российская школа (начальная, средняя и высшая), как и система преподавания в целом, характеризуется авторитарным стилем. Преподавателю русского языка как иностранного, как правило, комфортно работает с студентами с похожей системой преподавания (страны Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока, Африки) и с большими трудностями – в группах студентов из стран Западной Европы, США и Канады, поскольку имеет место непонимание (а в некоторых случаях и протест) учащихся на авторитарное поведение преподавателя на уроке (преподаватель добивается ответа на поставленный вопрос, публичное порицание по поводу невыполнения домашнего задания с явной демонстрацией негативного отношения к данному факту, механическое выполнение упражнений, игнорирование демократической организации урока и т. д.). В связи с этим преподавателю русского языка как иностранного необходимо учитывать национальные особенности как вербального, так и невербального поведения учащихся, а также учитывать особенности восприятия русских невербальных средств общения.

Современные исследования доказали, что в процессе работы на разных этапах обучения преподаватель широко использует невербальные средства общения: паралингвистические

(темпо-ритмические и мелодико-интонационные особенности речи); экстралингвистические (смех, плач, вздохи, цоканье); проксемические (пространственные передвижения во время занятий); кинесические (мимика, жесты, пантомимика). Все это значительно повышает эффективность преподавания иностранного языка, придает ситуативный характер восприятию окружающего мира (Е. С. Родионова).

Как вербальные языки отличаются друг от друга в зависимости от типа культур, так и невербальный язык одной нации отличается от невербального языка другой. Например, было отмечено, что в русской и китайской культурной традиции сложилось немало жестов, но русские прибегают к жестам чаще, чем китайцы. В Китае считают на пальцах, начиная с большого, а в России – с мизинца. Жесты в речи выполняют вспомогательную функцию, замещающую, выражающую или скрывающую настроение. В связи с этим необходимо осмелительно осуществлять отбор невербального материала, учитывать русскую культуру, включать принцип познавательной ценности, частотности, системности, тематической направленности, парадигматической обусловленности.

На начальном этапе обучения русскому языку при объяснении предложно-падежной системы преподавать не дает названия падежей, а приводит только номер падежа: первый, второй, третий и т. д. Свою речь преподаватель сопровождает жестами, показывая порядковый номер падежа на пальцах. Закрепляя падежную форму в упражнениях, студент запоминает грамматическую форму слова, а также повторяет, копирует за преподавателем невербальные жесты, указывая падеж.

Жесты по форме и значению, как и лексические единицы, бывают эквивалентные, безэквивалентные, неполноэквивалентные (Бу Юньян). Разнообразие интерпретаций невербальной семиотики свидетельствует о богатстве субъективного восприятия и оценки невербального поведения человека, представителя своей культуры и менталитета, а значит это неисчерпаемый объект семиотических, психологических и этнолингвистических, антропоцентрических исследований (рис. 1).

Например, поднятый вверх указательный палец у русских обозначает число «один». Если палец поднят вертикально вверх, то это связано с желанием говорящего акцентировать внимание на произносимой мысли – «стой!», «внимание!».

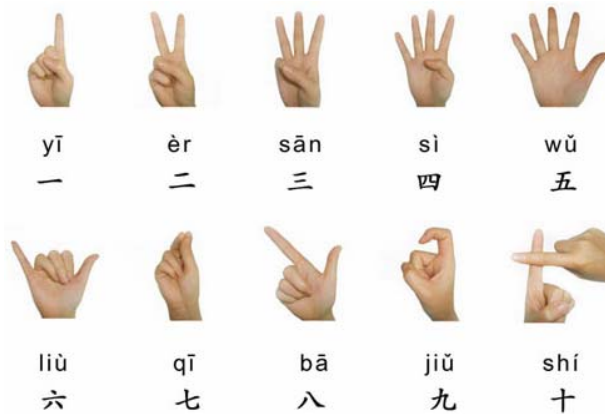


Рис. 1. Китайские цифры от 1 до 10 при помощи жестов

Приложенный к губам указательный палец означает «тихо». Если при этом пальцем покачать в стороны, этот жест будет означать отказ.

Немного наклоненный палец вперед и качающийся вверх вниз означает угрозу или поучение.

Поднятые и разведенные в стороны указательный и средний пальцы могут обозначать число «два», а также в англоязычных странах быть знаком победы («victoria»), символом первой буквы этого слова. В европейских же странах этот знак будет иметь значение победы, если ладонь направлена к собеседнику, а если ладонь повернута к себе, то американцы поймут его, как «два», англичане – как «Отвали, козел!», французы – как «Мир»; а в итальянском баре – как заказ пяти кружек пива. В русской и китайской аудитории этот знак является эквивалентным, его значение будет понятно в процессе коммуникации.

При обозначении цифр в разных культурах могут использоваться разные пальцы. Например, для изображения числа «три» русские показывают большой, указательный и средний пальцы, а китайцы указательный, средний и безымянный.

Жест, когда расставлены в стороны большой палец и мизинец, а указательный, средний и безымянный пальцы собраны к ладони, у китайцев обозначают число «шесть». Если при этом у русских большой палец движется ко рту и делается наклон головы назад, то этот жест означает приглашение «выпить». Если при этом пальцы прикладываются к уху, то этот жест обозначает просьбу «позвонить/перезвонить». Без движений головы у наркоманов такой жест означает приглашение «курнуть».

Число «семь» в Китае передается при помощи сложенных вместе большого, указатель-

ного и среднего пальца, в то время как безымянный и мизинец согнуты к ладони. В России этот жест ассоциируется со значением «щепоть» или символизирует религиозный знак «троперстие», используемый при осенении себя крестом в церкви.

У китайцев выставление большого пальца вверх и указательного пальца вперед обозначает число «восемь». У русских данный жест скорее воспринимается как «пистолет». В англоязычных странах этот жест еще может сопровождаться резким движением кисти на себя и означать «попался, я тебя заметил (подловил)».

Жестом для обозначения числа «девять» в Китае служит согнутый до половины указательный палец, в то время как другие собраны к ладони. У русских этот жест связан с понятием «крюк, крючок» или глаголом «подцепить, поддеть».

Когда считают американцы и англичане, указательный палец означает «1», а средний – «2»; в таком случае большой палец представляет цифру «5».

Таким образом, в иностранной аудитории для успешной коммуникации важно и понимание преподавателем жестов, используемых учащимися, и использование преподавателем невербальных средств.

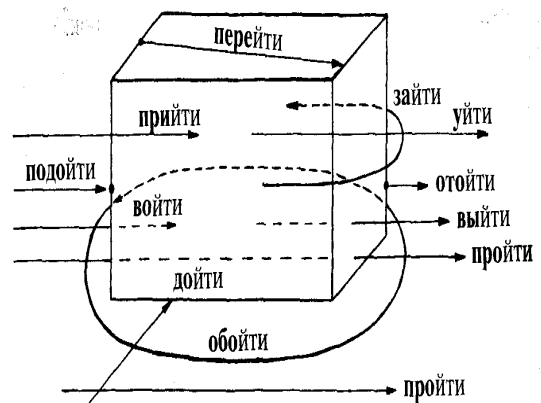


Рис. 2. Глаголы движения с префиксами

Так, на продвинутом этапе обучения при изучении темы «Глаголы движения с приставками пространственного значения» традиционно используются схемы (рис. 2). Нередко объяснение преподавателя сопровождают жесты одной или двух рук. Например, при объяснении значений приставок *под-/подо-* (подойти – подходить), преподаватель, согнув одну руку в локте, одновременно двигает всеми пальцами, кроме большого, к ладони, повторяющимся

движением к себе. Данный жест связан со значением приставок «приближение к кому-либо, к чему-либо, приближение с видимого расстояния». Приставка *от-* (отойти) имеет обратное движение, так как значение «движение в сторону от предмета, удаление на небольшое расстояние». Приставки *за-* (зайти) со значением «движение вглубь» и *у-* (уйти) со значением «удаление из определенного места», сопровождаются более широким жестом, при котором рука совершает движение под прямым углом к себе или от себя. Приставка *с-* («движение сверху – вниз») сопровождается быстрым движением руки из верхней точки в нижнюю.

Чтобы показать значение приставки *раз-...-ся* (разбежаться) со значением «движение из одного пункта в разные», пальцы соединяются, руки складываются вместе, а затем резко разводятся в стороны. Для антонимичной приставки *с-...-ся* (съехаться) - «движение в один пункт с разных сторон», действие руками совершается наоборот.

Преподавателю необходимо контролировать использование мимики и учитывать национальную специфику мимики студентов, чтобы избежать коммуникативных неудач и адекватно понять студента.

Мимические движения, такие как нахмуренные брови, оскал, широко раскрытые глаза, открытый рот, надутые губы, поджатые губы, подмигивание и другие, имеют фиксированные, культурно обусловленные значения. Эмоциональные категории, например, гнев, радость, печаль или отвращение, являются лингво- и культурно специфичными. Поэтому в китайской аудитории преподавателю необходимо помнить, что в Китае поднятые брови – знак гнева, тогда как в России поднимают брови чаще от удивления, в Германии – знак восхищения чьей-то идеей, а такая же мимика в Англии – выражение скептического отношения. Мы выражаем удивление в основном глазами, а в древнем Китае для выражения удивления высовывали язык между зубами. При общении в аудитории нигерийских студентов будьте готовы к тому, что при порицании за какой-либо поступок вам в ответ студент будет изображать на лице улыбку, или даже смеяться, так он будет выражать свое замешательство, сожаление. Улыбка и легкий смех в некоторых странах Африки являются проявлением изумления или даже замешательства.

Использование жестов преподавателем на этапе адаптации студентов должно быть строго

регламентированным, поскольку в этот период учащиеся, не имея опыта общения и испытывающие культурный шок, особенно восприимчивы. Жесты являются культурно маркированными, так, кольцо из большого и указательного пальца студенты из США и большинства стран Европы воспринимают как «ОК» (все в порядке, отлично); студенты из Южной Америки (Бразилии) и Восточной Европы этот знак могут понять как «отверстие»; учащимся из Турции этот жест будет воспринят как сексуальное оскорбление; для выходца из Туниса этот жест «с кольцом» означает что-то вроде «я тебя убью»; а японец поймет его как «деньги, монета».

Покачивание головой из стороны в сторону, которым мы, как и большинство жителей Европы, обозначаем свое «нет», в Болгарии, Греции и Индии будет понято с точностью до наоборот. Таким образом здесь обозначается одобрение, в то время как кивок головой – несогласие.

При работе с иностранными студентами необходимо учитывать и религиозную принадлежность учащихся, поскольку если в нашей стране не придается особого значения, какой рукой что-то делается, то у тех, кто исповедует ислам, левая рука считается нечистой. Если вы протянете подарок или деньги левой рукой, вы можете оскорбить мусульманина.

В русской культуре жест «махнуть рукой» присуца, наряду с другими жестами прощания и приветствия, также жесту бессилия, близкого к отчаянию, а именно – жест «махнуть рукой» обозначает отказ со стороны жестикулирующего от имевшихся у него ожиданий или надежд, связанных с кем-то или чем-то, и демонстрирует, что жестикулирующий считает, что он не способен изменить в лучшую для себя сторону некую ситуацию или положение вещей, и поэтому не будет предпринимать для этого каких-либо действий, а возможно, перестанет даже думать о них, считая их безнадежными. Этот обычно сопровождается словами: «А!»; «А, ну его!»; «А, черт с ним!»; «Эх!»; «Э!», а также резким выдохом и кряхтением – параязыковыми элементами, иконически отображающими акт принятия решения в трудной ситуации и наступление облегчения. Между тем в Центральной и Южной Америке, в испаноговорящих странах, таких как Аргентина, Венесуэла, Куба или Уругвай, кинетической форме «махнуть рукой» сопутствуют слова, переводимые на русский как: «Вот здорово!» или «Как здорово!», то есть сходная форма принадлежит

жесту с совсем другой семантикой. В Перу движение (хотя жест уже другой) сопровождается словами: «Ах, черт, как я ошибся!», а в Чили – словами «Представь себе только, что происходит!». В Никарагуа, Панаме и Эквадоре описываемая кинетическая форма соответствует жесту, являющемуся женским и детским. В этих странах жест с описанной формой сопровождается фразой, соответствующей русским высказываниям: «Что-то будет!» или «Что-то произойдет!».

У народов различных культур существуют разные представления об оптимальных расстояниях между собеседниками. Так, немцы обычно ведут разговор стоя на расстоянии не ближе 60 сантиметров друг от друга. В отличие от арабов, для которых это слишком большое расстояние для общения.

То же касается и восприятия пространства. Например, американцы привыкли работать в больших помещениях при открытых дверях. Открытый кабинет, по их представлению, означает, что человек на месте и ему нечего скрывать. Поэтому американские студенты испытывают дискомфорт, когда преподаватель закрывает двери аудитории.

У немцев подобное рабочее помещение вызовет лишь недоумение. Немецкие традиционные формы организации рабочего пространства принципиально иные. Каждое помещение у них должно быть снабжено надежными (часто двойными) дверями. А распахнутая настежь дверь символизирует крайнюю степень беспорядка.

Следует преподавателю помнить и о направленности взгляда на собеседника в различных культурах. Избегают прямого взгляда в лицо индийцы, пакистанцы, японцы и североευропейцы. Так, шведы, разговаривая, смотрят друг на друга чаще, чем англичане. Японцы при разговоре смотрят на шею собеседника, прямой взгляд в лицо, по их понятиям, невежлив. А у других народов, например, у арабов, наоборот, считается необходимым смотреть на того, с кем разговариваешь. Детей учат, что невежливо беседовать с человеком и не смотреть ему в лицо.

При работе летней языковой школы для немецких студентов преподаватели столкнулись со следующими проявлениями национальных особенностей в жестах и поведении:

– стучать костяшками пальцев по столу. Так немецкие студенты традиционно приветствовали профессоров и преподавателей в университетах. В настоящее время реже употребляется в

высшей школе, и в другом значении – выражение благодарности за хороший урок, лекцию, хорошую работу преподавателя;

– топтать ногами – выражение положительной оценки, приветствия в цирке, варьете (но не на концерте!) и шаркать ногами – выражение отрицательной оценки в студенческой аудитории;

– жест, выражающий высокое качество, положительную оценку: большой и указательный пальцы образуют кольцо, остальные пальцы отставлены. Рука поднимается до уровня глаз, ладонь слегка двигается вперед-назад, после чего рука опускается;

– ударить себя ладонью по лбу имеет значение «вспомнить». Фамильярный жест «постучать пальцем по лбу» показывает собеседнику, что он не в своем уме.

В русской культуре есть похожие жесты, однако с совершенно другими значениями. Сравним: постучать рукой по столу – призыв соблюдать тишину; топтать ногами на кого-либо – выражение угрозы, возмущения; поднять палец – подчеркнуть самое главное; тереть лоб рукой – попытка вспомнить забытое; крутить пальцем у виска – показать собеседнику, что он не в своем уме. Похожие кинемы могут привести к неправильному толкованию немецкого коммуникативного поведения и стать причиной культурного шока, то есть неприятия чужой культуры.

На современном этапе язык системы невербальной коммуникации изучен еще недостаточно, требуется дальнейшее исследование набора единиц невербальной семиотики, их соотношения, выявление своеобразия. Необходим глубокий анализ соотношения лингвистических и нелингвистических факторов передаваемых смыслов. Обучая культуре невербального общения, нельзя не думать о психофизиологических симптомах состояния человека, ведь мы меняемся в лице (мимика, цвета лица); у нас дрожат руки и губы, мы все плачем, у нас пропадает голос, а это двигательные, звуковые эмоциональные признаки невербального поведения. Результативным стало бы сравнительное изучение грамматики и семантики обычной разговорной речи и жестовой разговорной речи как взаимосвязанных систем. Это позволило бы найти закрепленные в культуре значения, выявить разнообразные ситуативные оттенки. Но насколько бы разным культурам ни принадлежали люди, для них всегда сохраняется потенциальная возможность взаимопонимания.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акишина, А. А. Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь / А. А. Акишина, Х. Ка-но, Т. Е. Акишина. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.
2. Блинушова, Г. Е. Взаимодействие вербальных и невербальных факторов при реализации побуждения в современном немецком языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Г. Е. Блинушова. – М., 1995. – 178 с.
3. Бу Юньянь. Дифференциация русских и китайских традиционных жестов / Бу Юньянь // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 4. – С. 49–52.
4. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 248 с.
5. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество: Избранные труды / Н. И. Жинкин. – М., 1998. – 368 с.
6. Крейдлин, Г. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Крейдлин. – М., 2004. – 584 с.
7. Кривоносов, А. Д. Знаю и люблю русские глаголы: пособие для курсов русского языка / А. Д. Кривоносов, Т. Ю. Редькина. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 88 с.
8. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М., 2001. – 287 с.
9. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
10. Пиз, А. Язык телодвижений: как читать мысли людей по их жестам / А. Пиз. – Новгород, 1992.
11. Родионова, Е. С. Единицы невербальной семиотической системы в портретных описаниях человека: семантика и прагматика (на материале русской художественной, мемуарной, публицистической прозы): дисс. канд. филол. наук / Е. С. Родионова. – Омск, 2006. – 262 с.
12. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
13. Lamb, W. Body code: The meaning in movement / W. Lamb, E. Watson. – L., 1979.
14. Рисунки представлены с сайта <http://www.google.ru>.

УДК 811.161.1'243  
ББК Ш143.21

*Г. В. Воробьева, Л. А. Батурина*

### РОЛЬ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: vorobieva428@rambler.ru, baturina\_m@rambler.ru

Авторы статьи доказывают необходимость использования видеоматериалов (художественных, документальных фильмов) на занятиях по русскому языку как иностранному. Проанализированы основные этапы включения просмотра кинофильма в структуру урока, подчеркнута важность подобной деятельности для развития лингвистической и социокультурной компетенций иностранных учащихся.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, видеоматериал, методика просмотра, лингвистическая и социокультурная компетенция.

*G. V. Vorobieva, L. A. Baturina*

### ROLE OF AUDIOVISUAL MEANS OF TRAINING DURING TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN (FROM AN EXPERIENCE OF WORK)

Volgograd State Technical University

Authors of the article prove necessity of use of video (art, documentary films) on employments of Russian as foreign. The article analyzes the basic steps include watching movies in the structure of the lesson, stresses the importance of such activities for the development of linguistic and sociocultural competence of foreign students.

*Keywords:* Russian as foreign, a video material, method of viewing, linguistic and sociocultural competence.

На занятиях по РКИ востребованным и необходимым является такой вид аудиторной деятельности, как просмотр кинофильмов: он способствует развитию лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся. Следует совершенно согласиться с утверждениями Х. М. Фазыляновой: «Эффективность иноязычного образования может значительно повыситься, если в процессе обучения речевому общению будут широко использоваться видеокорсы... Характер работы с видеокурсами должен отражать особенности форми-

руемых навыков и умений в сфере диалогической и монологической речи» [2, с. 7].

Общеизвестно, что для абсолютного большинства людей зрительное восприятие оказывается гораздо более эффективным, чем слуховое; реципиент получает больше информации и эмоционально реагирует гораздо сильнее, чем в процессе чистого аудирования. «Яркие зрительные образы окружающей действительности, запечатленные с помощью видеоряда, расширяют объем усваиваемого учебного материала, снижают утомляемость» [2, с. 4].

Для организации урока с применением кинофильма преподавателю следует четко представлять, как организовать работу. Во-первых, нужно заранее ознакомиться с содержанием фильма, правильно определить его дидактическое значение (с какой целью следует использовать его и какие задачи при этом поставить), определить место этого фильма в теме и на конкретном уроке.

Во-вторых, необходимо продумать вступительный рассказ, отражающий особенности содержания и структуры фильма, а также вопросы и задания, необходимые для усвоения его основного содержания. После просмотра фильма необходима заключительная работа – проверка, обсуждение, выводы или обобщение по увиденному и сказанному. Во время просмотра фильма надо следить за реакцией студентов, привлекая их внимание к сложным словам, понятиям. Приемы работы с фильмом могут быть разнообразны: ответы на вопросы и составление вопросника к фильму, заполнение таблицы или схемы, решение конкретной познавательной задачи, составление конспекта рассказа.

Предлагается рассмотреть подробнее, что именно может предложить иностранному студенту такой вид учебной деятельности, как просмотр кинофильма во время занятия. Прежде всего, и это самое очевидное, учащийся воспринимает звучащую русскую речь, обращает внимание на интонационные конструкции, типичные для носителей языка, на фонетическую артикуляционную базу. Одно дело читать тексты, выполнять грамматические упражнения и совсем другое, гораздо более сложное, – попытаться адекватно воспринять нечто, сказанное с экрана в достаточно быстром темпе.

В зависимости от уровня подготовленности студентов просмотр кинофильма можно предлагать ознакомительным чтением (к примеру, если это экранизация литературного произведения и существует некий первичный текст) или приступать к нему сразу, сопровождая происходящее на экране соответствующими лингвистическими комментариями. Чрезвычайно полезно для изучающих язык познакомиться с различными индивидуальными манерами говорить по-русски, послушать не только своих преподавателей, знакомых – носителей языка, но и артистов, которые уделяют речевой характеристике персонажей большое внимание.

Внимательно слушая диалоги героев того или иного фильма, студент-иностранец может

живо представить себе некоторые основные особенности русской разговорной речи с ее богатством интонаций, широким использованием синонимов, пестрым спектром вариантов литературной нормы, своеобразными синтаксическими конструкциями. Смысл некоторых русских идиом, этикетных выражений идеально объяснять на конкретном наглядном примере, которым может быть как рисунок в учебнике, так и сцена из кинофильма, причем второй вариант оказывается предпочтительнее как более динамичный, передающий разнообразные нюансы той или иной ситуации.

Возможен и такой вид учебной деятельности, как самостоятельное озвучивание учащимися эпизодов кинофильма, подбор реплик для героя, объяснение мотивов совершаемых им действий, сути переживаний, обуревающих его. И современный кинематограф, казалось бы, оставивший немое кино в далеком прошлом, предлагает нам вполне достаточно материала для проведения таких занятий. Например, документальный фильм Рона Фрике «Барака». Или картина южнокорейского режиссера Ким Ки Дука «Пустой дом». Главный герой этого произведения на протяжении практически всего киноповествования не произносит ни слова и совершает абсурдные на первый взгляд поступки. Предложите учащимся создать для него реплики в отдельных эпизодах, и вы получите не только широкое пространство для лингвистической тренировки, но и поле для психологических наблюдений и мини-открытий. Таким образом, использование кинофильмов позволяет осуществлять целенаправленное моделирование речевого поведения в определенных условиях общения, что может стать действенным средством социально-бытового тренинга на изучаемом языке.

Наконец, нужно сказать о том, что для человека, выросшего в условиях индустриально развитого, высокотехнического общества, аудиовизуальный способ подачи информации является самым привычным и, возможно, максимально эффективным. События, разворачивающиеся в кинофильме, увлекают, зритель ожидает развязки сюжетной интриги, он испытывает симпатию или антипатию по отношению к героям и вместе с этим, почти незаметно для себя, он усваивает содержащийся в картине лингвистический материал, может легче воспроизвести его.

Очень часто кинофильмы используются на уроках литературы, и это совсем не случайно.

Иностранцу достаточно трудно представить себе культурно-бытовой контекст прошлых эпох, и здесь может очень хорошо помочь фильм, рассказывающий о том времени. Это не обязательно должна быть точная экранизация того или иного произведения. Достаточно просто продемонстрировать отрывки картины, фон которой насыщен реалиями прошлого, и все станет проще и понятнее.

Что касается настоящих экранизаций, их просмотр во время изучения соответствующего литературного текста приносит несомненную пользу. Во-первых, учащиеся могут ярче представить себе развитие сюжета, мотивацию поступков героев, авторскую позицию. Во-вторых, при детальном изучении части, отрывка какого-нибудь произведения экранизация, занимающая по времени два-три часа, позволяет студентам познакомиться с дальнейшей судьбой персонажей, авторским замыслом. О ярком и рельефном воспроизведении на экране культурно-исторических реалий прошлых веков (или жизни современной русской провинции) уже говорилось выше.

Любой фильм по своей природе успеет сказать много о жизни и человеке за относительно маленький отрезок времени. «Режиссер не дает никаких точных ответов и выводов, он лишь показывает ту ситуацию, в которой находится современное общество», – пишет критик Алексей Логачев о фильме Андрея Звягинцева «Елена». И даже одна маленькая деталь кинопроизведения может отразить в себе существенные черты эпохи, о которой повествует фильм. Одно из типичных экономических понятий советского времени «дефицит» ярко проиллюстрировано в «Служебном романе»: мод-

ные сапоги можно «достать» у знакомых, но не просто купить в ближайшем магазине.

Таким образом, просмотр фильмов улучшает культурологическую компетенцию учащихся. Поняв содержание показанной истории, характеры действующих в ней лиц, студенты-иностранцы могут лучше представить себе социальную структуру русского общества, ценности и образ жизни людей, которые принадлежат к старшему поколению. И это очень важно, поскольку молодежь всего мира сейчас говорит примерно на одном культурном языке, а вот с 40–50-летними у иностранных студентов мало реальных контактов, но именно это поколение сейчас определяет происходящее в России.

Необходимо отметить, что выбор видеоматериалов зависит не только от уровня языковой подготовленности учащихся, но также и от целей просмотра, что предполагает использование различных методик. Для глубокого изучения языка необходимо многократное преподнесение видеоматериала; во время одного из просмотров допустимо использование субтитров на русском и на родном языке. Можно также предварительно познакомить учащихся с сюжетом, используя адаптированный текст.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонова, В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. 2 / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – Златоуст, 2006.
2. Фазылянова, Х. М. Обучение речевому общению с использованием видеокурсов на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях курсового обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Х. М. Фазылянова. – Москва, 2006.
3. [www.megacritic.ru](http://www.megacritic.ru)

УДК 811.161.2'243  
ББК Ш 141.2

*В. Д. Горьковская\*, Е. В. Тюменцева\*, Н. В. Харламова\*, О. С. Харламов\*\**

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ  
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ФОНОВОЙ ИНФОРМАЦИИ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ РОССИЙСКИХ СМИ**

*\*Волгоградский государственный технический университет*

*\*\*Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

E-mail: anna\_gor\_1991@mail.ru, ltiumentzeva@yandex.ru, gorkovskaya@mail.ru, lezhik157@mail.ru

В статье освещаются проблемы восприятия иностранными студентами языка российских СМИ, которые связаны с уровнем владения русским языком, с трудностью восприятия звучащей речи и с обилием в языке СМИ фоновой информации, являющейся национально специфичной. Авторы предлагают систему упражнений, которая позволяет в итоге адекватно воспринимать и понимать предлагаемую информацию, а также продуцировать свободные высказывания по изучаемой теме.

*Ключевые слова:* культурологическая информация, страноведческая информация, фоновые знания, язык СМИ, реплика-стимул, реплика-реакция, восприятие, жанры газетно-журнальной публицистики; продвинутый этап обучения; национально-специфические особенности; национальная специфика мышления.

*V. D. Gorkovskaya\*, E. V. Tumentseva\*, N. V. Kharlamova\*, O. S. Kharlamov\*\**

**FEATURES OF PERCEPTION FOREIGN STUDENTS  
THE CULTUROLOGICAL BACKGROUND INFORMATION  
AT TRAINING TO LANGUAGE OF THE RUSSIAN MASS-MEDIA**

*\*Volgograd State Technical University*

*\*\*Volgograd State Social-Pedagogical University*

In the article the author touches upon the problems of perception of the language of the Russian mass-media by foreign students. Such problems are connected with the knowledge of the Russian language, with the difficulty of the perception of a sounding speech and with plenty of specified background information in the language of mass-media. The authors of the article suggest a system of exercises that allows not only perceiving and understanding the necessary information appropriately but also producing free statements on the subject of the study.

*Keywords:* culturological information, regional geographic information, background knowledge, a language of mass-media, a remark-stimulus, a remark-reaction, perception, genres of media journalism; an advanced level of learning; national features; specific character of thinking.

Занятия по языку СМИ составляют важный раздел практического курса русского языка. Они дают возможность расширить знания о жизни современной России и международных событиях, которые освещаются в российских средствах массовой информации, знакомят с основными жанрами газетно-журнальной публицистики и особенностями языка современных российских СМИ, учат свободно ориентироваться в газетных и телевизионных материалах. Понимание текста или сюжета, репортажа непосредственно связано с тем, в какой степени студенты владеют не только системой языка общения, но и насколько они располагают фоновыми знаниями, за которыми стоят система социальных и психологических норм, представлений, воззрений, убеждений, установок, стереотипов, отражающих особенности культуры, регулирующие поведение людей.

На продвинутом этапе обучения большинство студентов-иностранцев достигает такого

уровня владения языком, который позволяет преподавателю обратиться к изучению языка СМИ. На указанных занятиях в качестве основного учебного пособия авторы использовали учебник А. Н. Богомолова «Новости из России» [2] и интерактивный курс русского языка Е. И. Бегеновой «Русская газета к утреннему кофе» [1], а также тексты газетных и журнальных статей, телевизионные материалы.

Однако при работе с иностранными студентами преподаватель сталкивается с рядом трудностей, вызванных особенностями восприятия культурологической фоновой информации, которой насыщен язык средств массовой информации. При восприятии предлагаемого материала учащиеся неизменно обращаются к своему опыту, соотносят полученную информацию со своими культурными традициями. Нет необходимости подробно останавливаться на том, что существуют национально-специфические особенности, определенные «коды рус-

ской культуры», которые в совокупности и создают «национальную картину мира». Все это вызывает определенные трудности в адекватном восприятии информации. По мнению авторов, эти трудности обусловлены, во-первых, принципиальным отличием нашей системы обучения РКИ от предложенной в их стране, во-вторых, лингвострановедческими (национально-обусловленными) особенностями мышления студентов-иностранцев. Так, например, система обучения иностранному языку в Корее не направлена на разговорную практику. Основное внимание уделяется письму и грамматике. Студенты, работая с текстом, осуществляют перевод, анализируют синтаксические конструкции; но такой вид речевой деятельности, как говорение, не отрабатывается. Поэтому, приезжая в Россию, студенты оказываются не готовыми к требованиям, предъявляемым российскими преподавателями. Приходится переучивать студентов.

Например, корейские студенты, изучавшие у себя на родине русский язык (базовый уровень обучения и первый сертификационный уровень) и успешно прошедшие тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ-1), с трудом выражают свои мысли, если преподаватель предлагает дать собственную оценку происходящему, проанализировать ситуацию; студенты настроены на пассивное восприятие. Дело еще и в том, что студенты впервые сталкиваются с русской языковой действительностью, а чтобы адаптироваться, требуется достаточно длительное время. Студенты из Западной Европы и США не испытывают особых трудностей в умении объясняться на русском языке, так как система обучения иностранному языку в этих странах строится на принципах сотрудничества преподавателя и студента, там главной целью является умение общаться на иностранном языке. Нахождение студента в стране изучаемого языка оказывается во всех отношениях ценным, поскольку, основываясь на теории А. Н. Леонтьева [5] о формировании личности и ее мышления в процессе присвоения культуры общества, сложно переоценить роль, которую играют культурные навыки, составляющие ядро феномена «национальная специфика мышления», приобретенные студентами-иностранцами за время нахождения в языковой среде. Если ранее в своей родной стране студенты составляли образ России и русского человека по экранизации произведений русской

классики, то, приехав в Россию, они сталкиваются с новыми реалиями, что вызывает определенный культурологический шок. Поэтому необходимо знакомить учащихся с «языковыми выражениями, закрепленными общественной культурной памятью в сознании носителей языка в результате постижения ими духовных ценностей отечественной и мировой культур» [4, с. 5].

В этой связи занятиям по изучению языка СМИ отводится важная роль. Работа с газетными и телевизионными материалами существенно меняет представление студентов-иностранцев о современной России, корректирует образ россиянина, и, самое главное, помогает формировать у студентов речевые навыки свободного владения языком с выходом в свободную речь.

Нет необходимости подробно останавливаться на том, что имеются особенности восприятия иностранными учащимися газетных и журнальных статей, а также телевизионных передач (информационных программ, документального кино и художественных фильмов, публицистических программ, передач о литературе, искусстве, культуре). Анализируя опыт работы в различных национальных группах студентов, авторы выявили ряд особенностей, которые следует учитывать преподавателю на занятиях по изучению языка современных российских СМИ при работе со студентами той или иной национальности и религиозной принадлежности. Большое значение имеет тот факт, в какой группе – мононациональной или интернациональной – работает преподаватель. На взгляд авторов, работа в интернациональной группе исключает возможность перехода на родной язык при обсуждении той или иной проблемы. Это способствует спонтанному формированию своих мыслей на изучаемом языке, выходу в свободную речь.

Занятия по языку СМИ имеют общепринятую структуру в методике преподавания русского языка как иностранного. Они строятся на основе упомянутых выше учебных пособий [1; 2]:

- знакомство с лексикой темы;
- повторение / изучение грамматических особенностей речи, знакомство с синтаксической организацией данного вида стиля, выполнение упражнений;
- краткий обзор темы, чтение небольших по объему статей соответствующей тематики;
- подготовка и представление презентации данной публикации;

– обсуждение данной проблемы по материалам различных публикаций (подготовка и проведение своеобразного «круглого стола», где студенты высказывают свою точку зрения по данной проблеме, анализируют ее с учетом актуальности в различных обществах и странах);

– написание аннотации на опубликованные статьи или рецензии на обсуждаемую проблему, книгу, статью.

Следует заметить, чем более методически нетрадиционно (с точки зрения дидактической системы преподавания) вы организуете деятельность учащихся на уроке, тем большую заинтересованность проявят студенты, и, как следствие, менее трудным будет погружение в изучение той или иной проблемы. О возможных вариантах организации подобных занятий говорится в работах [6; 8]. Для формирования у студентов понятия стиля можно предложить такой вид работы, как сравнение газетных публикаций (или вариантов телепередач) одной темы, ориентированных на разную целевую аудиторию: молодежную аудиторию, интеллигенцию, бизнесменов, рабочих и т. д.

При изучении актуальной темы для современного российского общества «Демографическая ситуация в современной России» студенты-иностранцы сначала выполняли привычную для них работу, а именно: читали и переводили статью «Кризис и депопуляция. Демографическая ситуация в России». Выполнение этого вида работы не вызывает сложностей в любой иностранной аудитории, так как студенты-иностранцы готовы к переводу статей, они легко работают с текстом любого уровня сложности. Лексика статьи стала, таким образом, источником основной информации, предваряющим работу над программой «Пятого канала» (г. Санкт-Петербург) «Большая страна», где обсуждалась тема «Демографическая ситуация в России и возможности решения данной проблемы». Сложности восприятия данной темы могут быть вызваны национально-обусловленными особенностями мышления студентов-иностранцев.

Так, например, при обсуждении темы «Программа правительства РФ по повышению рождаемости» у китайских студентов вызывает недоумение тот факт, что российское правительство стремится повысить существующий сегодня уровень рождаемости в России и предлагает программы по повышению рождаемости. В Китае, напротив, усилия правительства

направлены на решение прямо противоположной проблемы – ограничение рождаемости, и политика государства направлена на популяризацию семей с одним ребенком в семье или даже на увеличение количества семей без детей. В корейской аудитории при обсуждении данной темы возник вопрос о системе семейных ценностей в России, а именно – стремление родителей опекать своих детей (гиперопека) и финансово помогать им в течение всей жизни. Американскими студентами также была отмечена эта характерная особенность российской семьи, с которой они сталкиваются во время обучения на летних курсах, проживая в российских семьях. Гиперопеку со стороны русских родителей американские студенты воспринимают как угрозу их личной свободе.

При работе с телевизионным материалом студенты-иностранцы, независимо от степени подготовленности и национального менталитета, часто оказываются не готовыми к скорости подачи информации. Для примера следует остановиться на анализе цикла занятий по телепередаче «Большая страна». Для объективного и адекватного понимания телевизионную передачу следует разделить на тематические отрывки и строить работу следующим образом:

1) определить главную тему всей телепередачи и попытаться объяснить актуальность данной темы;

2) самим выделить количество частей / тематических отрывков, обозначить главную тему каждого отрывка;

3) выявить героев / участников телепередачи с противоположной точкой зрения;

4) определить суть позиции каждого участника (в этом случае можно предложить работу по группам);

5) выделить в потоке информации доказательную базу той или иной точки зрения (используются видеорепортажи, интервьюирование (опрос на улице) обычных людей, мнение и анализ специалиста в этой области);

6) определить мнение аудитории (используются такие приемы и способы, как опрос присутствующих зрителей и электронное голосование аудитории, данные выводятся на экран).

Подобная работа позволит студентам без понимания каждого отдельного слова составить представление об общей идее программы и впоследствии адекватно понять суть телепередачи. На взгляд авторов, не стоит резко ломать привычный стереотип обучения, к каждому те-

матическому отрывку лучше предложить ряд ключевых слов, вопросы и задания. Работа над анализом телепередачи, безусловно, потребует немалых затрат, что будет способствовать достижению цели. Суммируя полученную информацию, студенты письменно работают над построением логико-смысловой структуры высказывания по анализу данной проблемы в современном российском обществе и отношение к ней на родине студента. Следующим этапом работы студентов будет обучение говорению. Преподаватель может ставить перед собой цель – подготовить учащихся к обсуждению данной проблемы. «Демографическая ситуация в России» – одна из возможных тем для обсуждения. Студенту предлагается реплика-стимул, на которую он должен отреагировать репликой-информацией, репликой-разъяснением, высказать оценочное суждение.

Таким образом, преподаватель реализует принцип взаимного обучения различным видам речевой деятельности, что позволяет активизировать и оптимизировать процесс обучения русскому как иностранному.

Особое место в обучении языку СМИ занимает просмотр программы «Новости». Новостные блоки имеют определенную структуру. Сначала студентам предлагается выделить количество информационных блоков, а затем определить их тематическое наполнение. И если с первым заданием студенты справлялись без труда, то задание сформулировать главную тему блока, репортажа вызывает затруднения в корейской аудитории, а у студентов из стран Западной Европы и США практически нет подобных трудностей. Например, корейские студенты с трудом формулируют темы новостных сюжетов после просмотра репортажей о лауреате Нобелевской премии по литературе, о юбилее телеканала «Россия», о запуске ракет на космодроме «Плесецк», о танкере-газовозе в Южной Корее, о жизни и творчестве латвийской актрисы, о спорте. Они не понимают таких реалий российской жизни, как ипотека, материнский капитал, но без труда узнают в новостях российских политиков – первых лиц государства В. В. Путина и Д. А. Медведева.

Интерес вызвал специальный выпуск новостей «О репатриации царской семьи». Необходимо отметить, что американские студенты проявляют живой интерес к дореволюционной российской истории и истории советского государства. Корейские и вьетнамские студенты с

уважением относятся к революционной тематике и, например, в своих высказываниях недоумевают, почему русские имеют намерение захоронить Ленина. Мавзолеем для них является святыней. Это объясняется тем, что вьетнамская и корейская культуры, как и русская, относятся к одному типу коллективистских отношений, в отличие от индивидуалистического типа западной культуры. Идеология наших стран «была сконцентрирована на идее коллективизма, общности, коммунизма, что привело к игнорированию индивидуальности индивидуума, к растворению отдельного человека с его нуждами и желаниями, потенциями в коллективе... В основе идеологии Запада, наоборот, лежит культ индивидуума, уважение к потребностям и чувствам отдельного человека и игнорирование коллектива» [7, с. 207].

На занятиях по аудированию важная роль отводится кинофильмам. Фильмы помогают создать ситуации, вызывающие коммуникативно-познавательные потребности иностранных студентов. Зрительный образ в своей динамике, а также аудиообраз позволяют воспроизвести реальную ситуацию общения. Это помогает решить многие проблемы, связанные не только с восприятием русской речи, но и запоминанием языкового материала.

Преподаватель имеет богатый выбор как фильмов по произведениям русских классиков, так и фильмов из золотого фонда российского кинематографа. Надо сразу сказать, что к просмотру фильмов следует подходить с учетом методической целесообразности и интересов конкретной аудитории.

Особый интерес у иностранных студентов вызывает документальное кино. Военная тематика широко представлена в современном кинематографе. Студентам предлагалось посмотреть фильмы о Великой Отечественной войне, о войне в Чечне. Следует отметить, что студентам из стран Западной Европы более интересной представлялась тема военных действий в Чечне, а корейским студентам – тема Великой Отечественной войны. Следует остановиться на комментариях по подготовке занятий по фильму «Хроники Сталинграда». Студентов шокировали кадры хроники. Объясняется это тем, что ранее их представление о войне 1941–1945 гг. складывалось в основном из произведений о подвигах и героизме солдат, воспетых в советской литературе. Они не готовы были к реалиям военного времени: эти реалии оказались

жестокими. Фильмы о войне вызывают схожие чувства у представителей разных культур: боль, сострадание, сопереживание испытывает каждый студент. На занятиях по данному фильму в немецкой аудитории рекомендуется особое внимание уделить рассмотрению разных точек зрения на одни и те же события периода Великой Отечественной войны и уроки, извлеченные обоими народами после этого периода.

Поскольку язык «и отражает и формирует характер своего носителя» и является выразителем и «самым объективным показателем народного характера» [7], постольку перед преподавателем русского языка как иностранного стоит нелегкая задача – сформировать объективный образ национального русского характера и помочь адекватному пониманию русских национальных культурных ценностей. В этом отношении изучение языка современных российских СМИ имеет большое значение, так как именно он формирует у иностранных студентов представление о современной России. И наша задача – найти путь к решению проблем в обучении студентов из разных стран мира, вызванных особенностями восприятия культурологической фоновой информации.

УДК 378:004  
ББК Ч480.026.843

*Л. В. Самофалова, Н. Р. Юмагулова*

### КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: samof13@mail.ru

В статье представлен анализ теоретических рассуждений о необходимости применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве, показаны их практические реализации и воплощения.

*Ключевые слова:* образовательное пространство, информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные средства обучения.

*L. V. Samofalova, N. R. Yumagulova*

### COMPUTERIZATION EDUCATIONAL SPACE: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Volgograd State Technical University

The paper presents an analysis of the theoretical arguments about the need for information and communication technologies in the educational space, show them the practical realization and embodiment.

*Keywords:* educational environment, information and communication technologies, multimedia learning.

Быстро меняющаяся социальная среда порождает новые требования к системе высшего образования, его содержанию и качеству. Возрастают требования к уровню подготовки выпускников как следствие изменений, происхо-

дящих в системе образования. В связи с этим открываются новые возможности взаимодействия общеобразовательных учреждений и вузов, при этом школы и вузы выступают как равные партнеры. Усилия школы и вуза должны быть

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бегенева, Е. И.* Русская газета к утреннему кофе: Интерактивный курс русского языка. Модуль 1 / Е. И. Бегенева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 248 с.
2. *Богомолов, А. Н.* Новости из России: Русский язык в средствах массовой информации: учебник для изучающих русский язык как иностранный / А. Н. Богомолов. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2004. – 192 с.
3. *Корниенко, Е. Р.* Национально-культурная специфика понимания текста русской сказки / Е. Р. Корниенко // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 3–4. – С. 103–107.
4. *Костомаров, В. Г.* Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур / В. Г. Костомаров, Н. Бурвицова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 5–10.
5. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1972.
6. *Панова, Е. П.* Использование историко-культурной информации в процессе обучения русскому языку как иностранному (региональный компонент) / Е. П. Панова, Е. В. Тюменцева // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: материалы Всероссийской конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С. 356–360.
7. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
8. *Тюменцева, Е. В.* Совершенствование форм и методов текущей аттестации студентов-иностранцев довузовского этапа обучения / Е. В. Тюменцева // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. № 8 (68) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – С. 194–196. (Сер. Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. Вып. 7).



направлены на повышение качества образования, формирование культуры обучаемого, что предполагает изучение предметов, выносимых на ЕГЭ и ГИА, на более глубоком уровне. Современная школа самостоятельно с решением данных проблем не справляется. В этом ей должны помочь структуры довузовского образования, в которых работают высококвалифицированные преподаватели, использующие в качестве методического обеспечения учебного процесса методологические разработки и контрольно-измерительные материалы, изданные профильными кафедрами, Федеральным институтом педагогических измерений, Федеральным центром тестирования [1]. Довузовское обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса, целью которого является ликвидация разрыва между школьным образованием и требованиями высшей школы. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Современная система образования на всех указанных уровнях – школа, вуз, довузовская подготовка – сегодня немыслимы без активного привлечения ресурсов информационно-коммуникационных технологий: создаются электронные учебники, внедряется дистанционное обучение, проводится компьютерное тестирование. И хотя в некоторых случаях активное использование указанных технологий все еще вызывает споры и неоднозначные трактовки [2], авторы считают их неизбежным и важным фактором формирования мышления и личности современного школьника и студента.

Использование современных компьютерных технологий неуклонно становится в учебных заведениях новым образовательным стандартом. Введение в учебный процесс компьютерных обучающе-контролирующих систем является одним из наиболее действенных способов повышения качества обучения. Мультимедийные учебные пособия обладают эффективными средствами оценки и контроля процесса усвоения знаний и приобретения навыков. Основную роль в создании мультимедийных учебников играет методическое обеспечение разработок. Мультимедиа-учебники автоматизируют все основные этапы обучения – от изложения учебного материала до контроля знаний и выставления итоговых оценок. При этом весь обязательный учебный материал переводится в яркую, увлекательную мультимедийную форму с

широким использованием графики, анимации, в том числе интерактивной, звуковых эффектов и голосового сопровождения.

Неотъемлемой частью современного образования становятся электронные библиотеки, электронные учебники, Интернет и т. д. Компьютеризация образовательного пространства имеет свои неоспоримые преимущества. Возникают новые формы функционирования и трансляции знаний, последнее приобретает массовый характер и все чаще отождествляется с информацией. Одной из основных стратегий образования становится медиа-образование, неоспоримое преимущество которого – динамичность образовательного процесса [3]. По мнению авторов, наряду с позитивными изменениями имеют место также негативные факторы медиа-образования. Происходит трансформация самого образовательного процесса: традиционная модель «ученик – учитель» изменяется на модель «ученик – компьютер» и тем самым обезличивается сам педагогический процесс, который превращается в тиражирование, воспроизведение определенного типа личности с заданными характеристиками. Человек занимает, главным образом, пассивную позицию и выступает объектом воздействия и манипулирования масс-медиа. Функции познающего субъекта сводятся только к восприятию и усвоению. Именно поэтому важным направлением развития медиа-образования должно стать создание новых интерактивных программ обучения и контроля знания. В первом случае это не должно быть просто слайд-шоу, видеофильм или дефиниции понятий в красивых рамочках, это должна быть программа, где ученик активно включен в процесс обучения, является в идеале творцом, создателем нового знания в данный конкретный момент. В случае программы экзаменатора мы имели бы непредвзятого беспристрастного судью. Но опять же нельзя ограничиваться тестовыми программами. Современные средства позволяют создавать программы, буквально ведущие диалог с обучаемым, что и следует использовать в образовании.

Новые образовательные технологии – это всего лишь ответ на «нового ученика», человека, родившегося и выросшего уже с эпоху «поздней современности» (Э. Гидденс), выросшего «рядом с компьютером». Современное поколение людей – сегодняшние учащиеся, считают ученые, гораздо хуже, чем их родители оказываются способными к строгому рациональному, ответственному рас-

суждению, ограничению и самоограничению, волевым усилиям, направленным на овладение знаниями. Эталоны рациональности в их сознании оказываются размытыми, что нельзя не учитывать при разработке новых стратегий образования. Однако именно они оказываются в состоянии усваивать большой объем информации, воспринимая ее непоследовательно и беспорядочно, тем не менее, формируя самостоятельно некоторую четкую картину и определенную систему знаний. Новые поколение учащихся прочно и навсегда усваивают узловые элементы того или иного знания, достраивая автономно недостающие звенья, творчески воспроизводя связи между ними. Именно поэтому их рациональность становится другой, не такой жесткой, строгой, однозначной. Такой рациональности и должны соответствовать не примитивно-слайдовые, а но-вые, действительно интерактивные, информационно насыщенные, созданные с учетом особенностей сознания молодого поколения, образовательные технологии. Они позволяют перестроить учебный процесс, ориентируясь на развитие интеллектуальных способностей обучающихся, их логического мышления, на нравственные общечеловеческие ценности.

Сегодня в учебном процессе используются новые формы и методы диагностики, основанные на информационно-коммуникационных технологиях. Одним из таких важнейших методов, повышающих качество учебного процесса, является компьютерное тестирование уровня освоения учебного материала. Достаточно эффективным является введение компьютерного тестирования на базе используемых тестов. В этом случае тестовая методика оценки уровня знаний обогащается преимуществами электронной обработки данных.

В настоящее время в центре довузовского образования ВолгГТУ широко применяются электронные учебно-тренировочные курсы по математике и русскому языку, разработанные на платформе пакета прикладных программ «ИНФОФОНД», рекомендованных к применению Институтом общего образования и науки Министерства образования РФ с 2005 года. Применение диагностического тестирования на компьютере позволяет учащемуся самостоятельно определять уровень своих знаний по отдельным темам на разных этапах обучения. Электронный тренажер, предназначенный для устранения пробелов в знаниях учащихся, выявленных в результате диагностики, сразу показывает ошибки,

допущенные при выполнении заданий. Для проверки уровня готовности учащихся к ЕГЭ после обучения используется итоговое электронное тестирование. Компьютерное тестирование позволяет использовать современные информационные технологии для внедрения новейших методик проверки и оценки знаний. Достоинствами компьютерного тестирования являются:

- стандартизация уровня требований, предъявляемых к знаниям;
- оперативность при подведении итогов;
- объективность и надежность результатов;
- снижение трудоемкости при редактировании тестов;
- возможность осуществления самоконтроля.

Само время обуславливает рождение новых технологий в обучении и контроле знаний. Информационно-коммуникационные технологии позволяют существенно изменить традиционную технологию обучения и занимают очень важное место в определении уровня усвоения учебного материала и качества знаний обучающихся, а, следовательно, занимают центральное место в определении качества подготовки будущих специалистов. Компьютерное тестирование является одним из элементов комплексной системы оценки качества усвоения учебного материала в условиях проведения ЕГЭ и ГИА. Основными задачами такой системы являются не только измерение качества усвоения уже пройденного учебного материала, но и возможность по результатам этих измерений сформулировать ряд рекомендаций по изменению дальнейшего содержания учебных курсов, последовательности изложения учебных модулей и используемых методик обучения. Одним из важнейших преимуществ использования информационно-коммуникационных технологий в обучении и оценке качества знаний является их мобильность, доступность в условиях развития Интернета.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Юмагулова, Н. Р. Задачи центра довузовского образования в условиях перехода на профильное обучение / Н. Р. Юмагулова, Л. В. Самофалова, Л. А. Исаева // Инновационный потенциал довузовского образования как фактор повышения эффективности и качества подготовки абитуриентов: тезисы докладов Региональной научно-практической конф. / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – С. 173–175.
2. Ванина, Е. Ю. Технологии мультимедиа в учебном процессе / Е. Ю. Ванина, А. Н. Леонтьев // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 73–75.
3. Самофалова, Л. В. Проблемы познания и новые образовательные технологии / Л. В. Самофалова // Наука. Философия. Общество: материалы V Российского философского конгресса. – Новосибирск: Параллель, 2009. – Т. 3. – С. 474–475.

УДК 378

*Н. В. Тельтевская***МОТИВАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ  
В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ****Поволжский институт им. П. А. Столыпина – филиал Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской Федерации**

E-mail: e-mail: teltevskaaya@rambler.ru

В статье рассмотрен вопрос о функциональной роли мотивов в целеполагании, их значении и влиянии на особенности учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, цель, профессиональная мотивация, мотивационная сфера.

*N.V. Teltevskaaya***MOTIVATIONAL FUNCTION OF GOAL-SETTING  
IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS**

In this article the author touches upon the question of functional role of motives in goal-setting, their meaning and their influence on peculiarities of educational activities of students.

*Keywords:* professional education, goal, professional motivation, motivational sphere.

Важнейшим условием полноценной профессиональной подготовки является нацеленность на будущее, учет и реализация которого в учебном процессе означает прежде всего подготовку компетентного специалиста, предусматривающую не только усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, но и формирование необходимых предпосылок для успешной профессиональной адаптации в новых или измененных условиях.

Психологами отмечается, что в структуру человеческой деятельности входят действия-процессы, подчиненные сознательной цели. Поэтому любая деятельность как отдельного человека, так и коллектива должна быть всегда направлена на достижение определенных целей. Однако в существующей системе профессиональной подготовки прослеживаются явные противоречия между целью обучения, направленной на развитие учебно-познавательной деятельности и результатами профессиональной подготовки. На эти противоречия указывает Э. Ф. Зеер, подчеркивая, что целью обучения в вузе является освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, а результатом профподготовки выступает освоение профессиональной деятельности [1]. Поиск путей разрешения этих противоречий предопределяет определенные требования к проектированию целей профессионального обучения, что, по сути дела, означает предвидение ожидаемых результатов, к которым должны стремиться преподаватели в совместной деятельности с учащимися.

Вместе с тем следует принять во внимание, что в науке цели разделяют на цели, задаваемые субъекту извне, и цели, которые субъект самостоятельно ставит в процессе собственной деятельности [6]. Общеизвестно, что цель профессиональной подготовки задается обществом, посредством которой на процесс образования переносятся требования общества, выражающие конкретно-историческое представление о результатах образования. Это цель, задаваемая извне.

Осознание студентами цели профессиональной подготовки содействует процессу перевода ее объективного значения в субъективный смысл, превращению ее в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Но цели также базируются на потребностно-мотивационной сфере в процессе развития личности. Каждая новая цель влияет на изменение мотивационной сферы, что, в свою очередь, создает возможности изменения или постановки новой цели. Это цели, которые уже ставит субъект образовательного процесса самостоятельно. Оптимальные результаты могут быть достигнуты в том случае, если существует единая ориентация на определенный результат, имеется в наличии взаимное принятие путей его достижения. Следовательно, эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов неразрывно связана с целеполаганием.

Кибернетический подход к определению понятий цели и производным понятиям «целенаправленность», «целеполагание», «целеобразование» раскрывался в работах Н. Винера, А. Розенблюта, Д. Бигелоу, А. И. Берга и других. Обращение к научным источникам показывает, что, несмотря на существующие различия, в определениях есть общность взглядов ученых на то, что цель – это конечное состояние, к которому стремится система и которое служит для организации ее действий.

Известно, что цели базируются на потребностно-мотивационной сфере в процессе развития личности, и каждая новая цель влияет на изменение мотивационной сферы, что, в свою очередь, создает возможности изменения или постановки новой цели. Поэтому значимым становится рассмотрение соотношений цели и мотивов деятельности участников образовательного процесса в вузе. Результаты многочисленных психологических исследований показали, что процесс зарождения и развития цели осуществляется по двум направлениям: от цели к мотиву и от мотива к цели.

Профессиональная подготовка студентов опирается на осознание личностных мотивов с учетом конечной цели обучения, достижение которой, во-первых, связано с проявлением их способностей, во-вторых, степень ее значимости с позиций конкретной социальной группы, в которую они входят.

В исследованиях психологов (В. Г. Асеев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Л. Б. Ительсон, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, В. Э. Мильман, В. Н. Мясищев, В. Ф. Моргун, Ю. М. Орлов, С. Л. Рубинштейн) и педагогов (Б. С. Волков, М. Е. Дуранов, Л. А. Йоваша, Г. Г. Конычева, В. Н. Кругликов, А. М. Матюхина, Н. И. Мешков, Г. И. Щукина) практически давно доказано, что мотивы являются неотъемлемым структурным компонентом деятельности и что за соотношением деятельности открывается соотношение мотивов. Мотивы выступают как стимулы, реальные двигатели человеческой деятельности, как мощнейшие регуляторы поведения, придающие деятельности определенную направленность.

Исследователи выделяют три группы мотивов учения по критерию их происхождения: биогенные, социогенные и стимулы-мотивы. Биогенные мотивы присущи каждому индивиду и возникают в результате отражения познава-

тельной потребности (пытливости, любознательности, стремления к активному восприятию и действию и т. д.). Социогенные мотивы формируются в процессе становления личности (познания себя, убеждения, отношения к обществу, стремления войти в определенную социально-профессиональную группу и т. д.).

Особое значение в профессиональной подготовке студентов играют стимулы-мотивы, являющиеся результатом стимулирующих педагогических воздействий. Формой проявления этих мотивов в учебной деятельности студентов выступают интересы, влияющие на эффективность ее протекания. В соответствии с приведенной выше классификацией профессиональные интересы входят в группу социогенных мотивов, которые связаны с осознанием социальной значимости получения образования.

В исследованиях психологов говорится о тесной взаимосвязи мотивов и потребностей. Потребности определяют характер чувственно-эмоционального переживания человека и непосредственно побуждают человека к поиску, а мотивы определяют степень осознания этих потребностей, что ведет к усилению воли, побуждают человека через сознательно поставленную цель или принятое решение и обуславливают характер протекания любой деятельности.

Наиболее определенно и аргументировано проблема мотивов и потребностей решается А. Н. Леонтьевым. Он считает, что за мотивом всегда скрывается проблема потребностей в ее реальности, но в понятии «потребность» мотив находится скрыто и что мотивы деятельности несут в себе действительную содержательную характеристику потребностей [2].

А. Маслоу также высказывает мнение о том, что мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: физиологические потребности (голод, жажда и потребность во сне) и психологические потребности (потребность в безопасности и стабильности; потребность в любви и принадлежности и т. п.), а также когнитивные потребности (потребность в познании) и др. [3].

Мотивы побуждают деятельность, которая обусловлена определенной целью, поэтому можно выделить ее важнейшую функцию, какой являются мотивационная. Цель становится мотивом, внутренним стимулом учения, если она доступна, понятна и соответствует интересам обучающегося. В случае совпадения мотивационной сферы субъекта с содержанием це-

ли, задаваемой извне, осуществляется процесс перевода объективного значения цели в субъективный смысл, принятие субъектом цели как собственной, соответствующей его мотивам, то есть цели, задаваемые субъекту извне, трансформируются в цели, которые субъект самостоятельно ставит в процессе собственной деятельности. В этом случае осознание цели содействует превращению ее в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, что закономерно влияет на изменение характера деятельности человека. Из объекта обучения он становится субъектом, активно включающимся в процесс учения и самостоятельно направляющим свои интеллектуальные и волевые усилия на достижение цели. Необходимость во внешней стимуляции его деятельности практически отпадает. Следовательно мотивационная функция детерминирует регулятивную функцию цели, которая проявляется в том случае, когда цель осознается как важная жизненная задача, обусловленная конкретной ситуацией (например, изменением социального статуса человека) и соответствующая возрастным и индивидуальным возможностям студентов, их интересам, склонностям, потребностям.

Для того, чтобы цель могла регулировать поведение человека, его деятельность в конкретной профессиональной области, необходимо не только глубокое осознание им содержания самой цели, но и ее личностное принятие. Рассматривая проблемы профессиональной деятельности, В. Д. Шадриков отмечал, что в начальной стадии обучения любая профессиональная деятельность предстает в виде нормативно одобренного способа деятельности, где в обобщенной форме содержится информация о правилах и условиях получения желаемого результата, но не учитывающего тех личностных качеств, которые человек может внести в профессиональную деятельность и благодаря которым в процессе профессиональной подготовки складывается новая система мотивов [5].

Мотивационная функция цели уже фактически предполагает целый ряд требований к ней, реализуемых в процессе обучения, и которые должны быть: 1) достаточно напряженными, ориентированными на максимум возможностей обучаемых; 2) содействующими полу-

чению прогнозируемых результатов; 3) осознанными обучающимися настолько, что становятся руководством к действию; 4) конкретными, учитывающими реальные учебные возможности индивида; 5) гибкими, позволяющими учитывать изменения условий и возможностей их достижения.

Для достижения ожидаемых, планируемых результатов необходимо проектировать цель, основываясь на квалификационных показателях конкретной специальности, что может затем найти свое отражение в различной степени подробности или обобщенности ее в каждом отдельном случае. Она должна быть сформулирована таким образом, чтобы обучающиеся смогли уяснить, с помощью каких действий, каких способов они могут ее достигнуть, продвигаясь от незнания и незнанию, получить необходимые профессиональные умения и навыки. Чтобы цели приобрели жизненно важное значение для человека, играли определяющую роль в работе внимания, памяти, мышления и других психологических показателях личности, они должны быть очень конкретными и четкими.

Преподаватели, осуществляющие профессиональную подготовку, должны глубоко уяснить себе эти цели. Только в этом случае они смогут: ориентироваться и учитывать реальные учебные возможности каждого человека выполнить те или иные действия в соответствии с заданными целями и условиями; определить систему знаний, основных умений и навыков, которыми надлежит вооружить будущих специалистов; обосновать требования к уровням усвоения знаний и степени сформированности умений и навыков; руководствоваться четкими критериями, определяющими качество профессиональной подготовки; оптимально выбрать формы и методы обучения.

Проектирование стратегической цели, подразумевающей получение конечного результата, предусматривает, что каждое учебное занятие будет иметь свою конкретную цель, направленную на достижение определенного промежуточного результата, влияющую на содержание изучаемого материала (определяя его теоретическую и практическую значимость, его сложность и трудность, новизну и т. п.), и одновременно учитывающую индивидуальные возможности обучающихся, в том числе и их реальные учебные возможности, время, отводимое на профессиональную подготовку или переподготовку, возможности самого препода-

вателя. Но при этом следует различать понятия «сложность» и «трудность». Предъявляемый учебный материал должен всякий раз находиться в допустимой зоне трудности, то есть в зоне возможного усвоения. При этом необходимо иметь в виду, что степень сложности учебного материала, характеризующаяся реальной объективной информационной насыщенностью и формой его изложения, не совпадает со степенью его трудности, которая прежде всего предполагает соотнесение подлежащего усвоению учебного материала с ранее усвоенным учебным материалом и интеллектуальными возможностями обучающихся.

При планировании учебных занятий, стремясь повысить их эффективность, преподаватели должны по мере необходимости трансформировать цели, что, в свою очередь, влияет на изменение типов и структуры занятий и характера деятельности студентов. Гибкость цели проявляется и в предвидении преподавателями тех неожиданных ситуаций, которые могут иметь место на занятиях, и нахождении соответствующих решений. Выход из таких ситуаций осуществляется на основе педагогической импровизации, которая требует эмоциональной ус-

тойчивости, умения мобилизоваться и быстро оценивать сложившуюся ситуацию, найти новое решение или скорректировать ранее принятое.

Следует учитывать, что деятельность индивида влияет на непрерывность процесса образования и преобразования мотивов. Поэтому преподаватель должен стремиться к тому, чтобы достижение цели, которая становится внутренним стимулом учения студентов, содействовало осознанию студентами социального престижа и личностной значимости выбранной профессии, видению перспективы своей профессиональной деятельности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 480 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 374 с.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб., 1999. – 352 с.
4. Тихомиров, О. К. Психологические механизмы целеобразования / О. К. Тихомиров. – М., 1977. – 104 с.
5. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М., 1982. – С. 30–48.

Научное издание

## ИЗВЕСТИЯ

Волгоградского государственного технического университета

№ 3(90), 2012 г.

Серия «ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»

(Выпуск 10)

*Межвузовский сборник научных статей*

Редактор *Е. В. Кравцова*

Компьютерная верстка *Е. В. Макаровой*

Темплан заказной литературы 2012 г. Поз. № 15 з.

Подписано в печать 16.04.2012. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 19,26. Тираж 100 экз. Заказ

Волгоградский государственный технический университет.

400005, Волгоград, пр. В. И. Ленина, 28, корп. 1.

Отпечатано в типографии ИУНЛ ВолгГТУ

400005, Волгоград, пр. В. И. Ленина, 28, корп. 7.

Научное периодическое издание «Известия Волгоградского государственного технического университета» (серия «Проблемы социально-гуманитарного знания») извещает, что статьи в ежегодный сборник принимаются на следующих условиях.

Материалы представляются на бумажном и электронном носителях по рубрикам: «Философия», «Социология», «Культурология», «Педагогика и психология», «Научная жизнь: хроника, события, комментарии», «Книжная полка». Редакция оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие профилю издания или оформленные с нарушением требований.

### ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Материалы статьи должны предоставляться в двух видах: печатном (А4, 1 экземпляр) и электронном. На электронном носителе название файла должно содержать первые буквы (латинские) фамилии первого автора и цифру, если автор подает более одной статьи.

1. Текст статьи набирается в редакторе Word for Windows: шрифт Times New Roman, размер – 14, интервал – 1,5. Распечатывается статья на белой бумаге (1 экз.). Поля: верхнее – 20 мм, нижнее – 30 мм, левое – 25 мм, правое – 25 мм.

2. Объем статьи – 5–10 страниц, включая таблицы и библиографический список.

3. Правила оформления статей.

Каждая статья должна включать следующие элементы издательского оформления:

- а) *на русском и английском языках* (полностью идентичные по содержанию):
  - заглавие и подзаголовочные данные;
  - фамилию, имя, отчество автора; ученое звание, ученую степень; должность и место работы. При наличии авторов из нескольких организаций необходимо звездочками указать принадлежность каждого автора;
  - e-mail;
  - аннотацию;
  - 5–8 ключевых слов или словосочетаний (каждое ключевое слово или словосочетание отделяется от другого запятой или точкой с запятой).
- б) *на русском языке*:
  - индекс УДК и ББК;
  - текст статьи;
  - библиографический список (при необходимости – примечания, приложения).

4. Схема построения статьи: индекс УДК; далее *на русском языке* – название статьи (прописными буквами); инициалы и фамилии авторов; наименование организации (или организаций); e-mail; аннотация, ключевые слова, далее *на английском языке* – название статьи, инициалы и фамилии авторов, наименование организации (или организаций), аннотация, ключевые слова, *на русском языке* – текст статьи, библиографический список. При наличии авторов из нескольких организаций звездочками указать принадлежность каждого автора.

Текст статьи набирается с применением автоматического переноса слов.

5. Таблицы представляются на отдельных листах и должны иметь порядковый номер (если их больше одной) и название. Сокращение слов в таблицах не допускается.

6. Рисунки выполняются на отдельных листах в графических редакторах Excel, Corel Draw и др. Размер рисунка не должен быть более стандартного листа формата А4.

7. Библиографический список представляется на отдельном листе и оформляется в соответствии со следующими правилами.

## Оформление библиографических ссылок и примечаний

- Библиографические ссылки на пристатейный список литературы должны быть оформлены с указанием в строке текста в квадратных скобках цифрового порядкового номера.

- Пристатейный список литературы, озаглавленный как **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**, составляется либо в алфавитном порядке, либо в порядке цитирования. Он должен быть оформлен согласно ГОСТу 7.1–2003 с указанием обязательных сведений библиографического описания.

- Образец оформления списка литературы:

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бурдые, П.* Социология политики: пер. с фр. / П. Бурдые. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.

2. *Витгенштейн, Л.* Logisch-philosophische Abhandlung = Логико-философский трактат // Философские работы / Л. Витгенштейн; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева; сост., вступ. ст., примеч. М. С. Козловой. – М.: Гнозис, 1994. – Ч. 1. – 520 с.

3. *Гидденс, Э.* Социология / Э. Гидденс; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой и Л. Н. Иосилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.

4. *Качанов, Ю. Л.* Социальная реальность и пространство – время социального мира / Ю. Л. Качанов // Россия реформирующаяся: Ежегодник-2003 / под ред. Л. М. Дробижевой. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – С. 57–74.

5. *Малинецкий, Г.* Выбор стратегии / Г. Малинецкий // Компьютерра. – 2003. – № 38 (513). – С. 25–31.

- Имеющиеся примечания и комментарии помещаются перед списком литературы.

Фамилии авторов, полное название книг и журналов приводятся на языке оригинала. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

8. Статья должна быть подписана всеми авторами.

9. К статье должны быть приложены:

сведения об авторах (имя, отчество, фамилия, ученая степень, звание, место работы и должность автора, домашний адрес, номер телефона домашний и служебный, e-mail);

экспертное заключение о возможности опубликования в открытой печати для авторов из ВолгГТУ;

для аспирантов, соискателей – отзыв доктора наук по профилю представляемого материала (научного руководителя);

для всех – рецензия на статью (внешняя – от рецензента из другой организации, другого вуза).

Статьи принимаются ответственным секретарем сборника

Надеждой Андреевной Овчар

г. Волгоград, пр. Ленина, 28, высотный корпус ВолгГТУ,

кафедра истории, культуры и социологии, ауд. В-804,

тел. (8442) 24–84–85, e-mail Izvest.VSTU@gmail.com

Иногородним авторам экземпляр журнала с публикацией

высылается наложенным платежом.

*Редакционный совет*