МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИЗВЕСТИЯ ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Выпуск 13

№ 9(112) Межвузовский сборник научных статей
Издается с января 2004 г. 2013

Волгоград
2013

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. Зимина*;
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 проф. ВолГУ *Н. В. Омельченко*;
д-р юр. наук проф. ВолГУ *Н. В. Ростовщиков*;
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. № 9(112) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2013. – 192 с. (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 13).
ISBN 978–5–9948–1190–0

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

Ил. 1. Табл. 16. Библиогр.: 389 назв.

ISBN 978–5–9948–1190–0

© Волгоградский государственный технический университет, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Леонтьева Е. Ю.
Истоки эпистемологического анархизма (задолго до П. Фейерабенда)..... 6

Стручалина А. П.
Диалектика собственности: мир людей и мир вещей..... 9

Виноградова Н. Л.
Терроризм и террор: деструктивные трансформации современного общества.... 13

Шагаров А. С.
Синкретическое смешение религий как решение межнациональных конфликтов..... 16

Соловьев А. А.
Социальная неопределенность и образование.....……..... 20

Гулевский А. Н., Гулевская Н. А.
Апология войны в западной средневековой христианской философии..... 23

Романов А. В.
Основные гносеологические характеристики философской системы А. И. Введенского..... 27

Кленина Е. А.
Модусы символического бессмертия (концептуальные размышления)..... 30

Панова Е. П.
Философские проблемы в поэзии для детей В. Маяковского..... 33

Назарова Ю. В.
Этические дилеммы современной концепции прав человека..... 36

Акимов О. Ю.
Авторское сознание в контексте времени в литературе Василия Розанова..... 39

СОЦИОЛОГИЯ

Семедова-Полупан Н. Г.
Социологическая оценка эффективности регионального управления (на примере Чувашской Республики)…..... 43

Дулина Н. В. , Моисеева Д. В. , Токарев В. В.
Финансовое поведение населения: сберечь или взять взаймы? (на материалах социологического исследования «Волгоградский Омнибус»).... 47

Могилевич Б. Р.
Социальная актуализация диалога..... 53

Парамонова В. А.
Основные этапы и проблемы брендинга современных российских городов..... 56

Дубровченко Ю. П., Лебедева С. О.
Проектный подход к обеспечению социально-экономического развития регионов..... 60

Зудилина Н. В.
Мотивы использования анонимности в киберпространстве Интернета как фактор формирования идентичности человека..... 63

Ефимов Е. Г.
Культура как фактор конструирования образа социальных сетей в общественном мнении (опыт контент-анализа российских телеканалов 2011–2012 гг.)..... 69

Сухова А. С., Селезнева И. Г.
Гендерная природа современных экономических девиаций..... 74

Опалев М. Н.
Защита прифронтовых железнодорожных коммуникаций в Сталинградской битве..... 78

Ефимов Е. Г., Небыков И. А.
Социальное конструирование технологии
как методология исследования социальных Интернет-сетей..... 81
Асатрян С. С.
Функции социальной терапии в современном российском обществе..... 85
Парамонова В. А., Абдюшева А. Ш.
Бренд города и факторы его формирования
(на примере г. Волгограда)..... 88

К У Л Ь Т У Р О Л О Г И Я

Седова Н. Н., Барковская А. Ю.
Пространство культуры и его структура..... 92
Загибалова М. А.
Карнавал и карнавализация как пограничные феномены культуры..... 96
Шевченко Ю. А.
Особенности костюма как отражение диалога цивилизации
(на примере Астраханского региона)..... 98
Петровская О. В.
Цифровое поколение: условия самореализации в современной культуре..... 102
Захаров А. В.
Бессмысленность жизни – достаточное условие
цивилизационной катастрофы..... 104
Огаркова Е. В.
Война и культура: Сталинградская битва глазами
художников-современников..... 108
Латкина Т. В.
Человек как существо общественное в идиостиле И. А. Бунина..... 111
Дружинин А. И.
Шаманизм и неошаманизм в культуре постмодерна..... 113

П Е Д А Г О Г И К А И П С И Х О Л О Г И Я

Клушина Н. П.
Профессиональная мобильность выпускника вуза:
феноменологическая и категориальная характеристика..... 117
Чигиринская Н. В.
Новые цели и принципы отбора содержания инженерного образования:
от профессиональной компетентности к экономической культуре инженера..... 122
Сергеева Е. В., Чандра М. Ю.
Качество проектирования и реализации основных образовательных
программ в вузе как объект оценки..... 126
Сагателова Л. С., Пылинская Т. В.
Проблемы математического образования студентов в техническом вузе..... 131
Топоркова О. В.
Традиционные методы обучения в университетах Великобритании..... 134
Пром Н. А.
Жанровая компетенция и ее формирование у магистрантов
технического вуза на занятиях по иностранному языку..... 138
Лозовая А. И.
Культурологическая парадигма современного высшего
профессионального образования..... 141
Болясина Ж. В.
Педагогические условия формирования нравственной культуры
студентов в контексте культурологической направленности
образовательного процесса..... 143
Синенко Т. Н.
Потенциал учебной ситуации в формировании у будущего педагога
способности к межличностному взаимодействию
в профессиональной деятельности..... 146

Коробова И. В.
Роль организационно-управленческой компетенции
в методической деятельности учителя физики..... 149
Пичугина В. К.
Генезис антропологического дискурса педагогики «заботы о себе»..... 151
Чудина Е. Е.
Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе..... 155
Коробова И. В.
Об основных понятиях компетентностно-ориентированного образования 159
будущих учителей.....
Власова Т. Н. , Еременко И. А. 163
Валеологическая направленность рабочей программы
по физической культуре для студентов специальной медицинской группы.....
Калачев А. В.
Особенности процесса демократизации образования в эпоху Николая I..... 167
Филимончик С. Н.
Проведение школьных реформ в Карелии в 1920–30-е годы..... 172
Ященко Р. В. , Абраменко Е. В.
Хронотоп учебной деятельности студентов..... 178

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ:
ХРОНИКА, СОБЫТИЯ, КОММЕНТАРИИ

Петрунева Р. М. , Дулина Н. В.
Навстречу двадцатилетию «Социокультурных исследований»...
(об итогах очередного межвузовского смотра-конкурса
научных работ студентов «Социокультурные исследования – 2012»)..... 181
Дулина Н. В.
Проблемы модернизации регионов..... 183
Дулина Н. В. , Токарев В. В.
Продолжая Грушина… 185
Ситникова О. И., Соловьева А. В.
Олимпиада по культурологии «Искусство и война»..... 188

К сведению авторов..... 191

УДК 168.5
ББК 72.4

Е. Ю. Леонтьева

ИСТОКИ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОГО АНАРХИЗМА (ЗАДОЛГО ДО П. ФЕЙЕРАБЕНДА)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: leont@avtlg.ru

Идея эпистемологического анархизма традиционно ассоциируется с американским философом науки Полом Фейерабендом. Однако ключевые идеи этой концепции четко и недвусмысленно еще в начале двадцатого века были озвучены и опубликованы отечественным философом Львом Шестовым. Взгляды последнего на процесс познания, науку, свободу мышления и возможность выйти за границы общепризнанных правил и методологии и представлены в данной статье.

Ключевые слова: мышление, свобода, методология науки и познания.

E. Y. Leontyeva

ORIGINS OF ANARCHISTIC THEORY OF KNOWLEDGE (LONG BEFORE FEYERABEND)

Volgograd State Technical University

The idea of epistemological anarchism has traditionally been associated with the American philosopher of science Paul Feyerabend. However, the key idea of this concept were announced and published domestic philosopher Lev Shestov clearly and unambiguously in the early 20th century. His views on the process of learning, science, and freedom of thought and the ability to go beyond the generally accepted rules and methodology presented in this paper.

Keywords: thinking, freedom, methodology of science and cognition.

В последней четверти двадцатого века, в бесконечном стремлении философии науки объяснить сущность и закономерности развития последней, возникает концепция эпистемологического анархизма П. Фейерабенда, которая своими скандальными и безапелляционными утверждениями не могла не привлечь внимание философской общественности. Скандальным было все. Даже название «эпистемологический анархизм» нравилось далеко не всем. Что уж говорить о ключевых идеях, общий вывод из которых состоит в том, что наука – это тиран, захвативший власть в области знания, подавляющий все новое, и, следовательно, тормозящий развитие человечества. А в процессе познания не должно быть никаких ограничений – допустимо все!, и только это есть условие для возникновения нового знания, рождения нестандартных идей, действительного прогресса.

Однако такой подход в рассмотрении сущности и значимости научных изысканий отнюдь не был новационным. Действительным новатором методологического анархизма был наш соотечественник Лев Шестов, а манифестом указанного направления стала его работа «Апофеоз беспочвенности (опыт адогматического мышления)», вышедшая в 1905 году в Санкт-Петербурге.

Книга написана в виде отрывков мыслей, афоризмов – невероятно емких, интересных и глубоких, что само по себе нарушает привычное, строгое и логично выверенное изложение, коим должны соответствовать претендующие на научность труды. Уже в предисловии к работе автор пишет, что к такой общепринятой форме изложения «не должно ли явиться у человека отвращение?» Спросят почему? Потому что «последовательности приносилось в жертву то, что больше всего должно оберегать в лите-

ратурном творчестве – свободная мысль» [1, с. 148] Общепринятые рамки изложения мыслей – начало и постановка вопроса, рассуждения (обязательно логичные и последовательные), выводы – это то, что по сути губит свободную мысль, затаскивая ее в прокрустово ложе общепринятых правил и методов, а поэтому «незаконченные, беспорядочные, хаотические, не ведущие к заранее поставленной разумом цели, противоречивые как сама жизнь размышления – разве они не ближе нашей душе?» [1, с. 149–150].

Само мышление, «думание» Л. Шестов понимает иначе нежели простое логическое размышление: «Несомненно, думать никто не хочет – я, разумеется, говорю не о логическом мышлении, которое…как и всякое естественное отправление, доставляет человеку большое наслаждение… Но думать, – ведь значит махнуть рукой на логику: думать – значит жить новой жизнью, изменяться, постоянно жертвовать самым дорогими и наиболее укоренившимися привычками, вкусами, привязанностями – притом, не имея даже уверенности, что все эти жертвы будут хоть чем-нибудь оплачены» [1, с. 78]. Поразительно созвучны эти слова идеям М. Хайдеггера, высказанным много позднее – более чем полвека спустя: «наука не мыслит, поскольку ее средства таковы, что она не может мыслить… науку и мысль разделяет пропасть… самое важное в наше время – то, что мы еще не мыслим по настоящему…» [2, с. 150].

Л. Шестов один из первых озадачился вопросом: как соотнести между собой свободу мысли и строгие общепринятые правила, будь то логика, или традиции парадигмы. Именно поэтому важнейшей проблемой эпистемологии становится свобода творческой мысли и несвобода той среды где она (мысль) творит. Размышляя об этом, Л. Шестов нащупывает онтологические основания проблемы свободы вообще. Он не говорит об этом последовательно (иначе в жертву можно принести саму мысль), но строки его работы содержат важную идею – мысль как сущностная свобода реализует свое бытие в мире несвободы, в детерминированной реальности.

Высказывая критическое отношение к «кабинетной» философии, Л. Шестов именно с философией связывает возможность свободы мысли, которая «с логикой не должна иметь ничего общего; философия есть искусство, стремящееся прорваться сквозь логическую цепь умозаключений и выносящее человека в безбрежное море фантазии, фантастического, где все одинаково возможно и невозможно… но с привычками к домоседству трудно быть хорошим философом – и то, обстоятельство, что судьбы философии всегда находились в руках профессоров, может быть объяснено исключительно нежеланием завистливых богов дать смертным всеведение. Пока оседлые люди будут искать истины – яблоко с дерева познания не будет сорвано. За это дело должны взяться бездомные авантюристы, природные кочевники…» [1, с. 18]. Кабинетная философия профессоров для Л. Шестова тоже не настоящая мысль, потому что погребена под завалами запретов правил и методик, только свобода от них, полет фантазии без оглядок на общепризнанные традиции позволяет родиться собственно мысли, осуществиться мышлению в его подлинном смысле.

Изучение истории возникновения великих идей также приводит ученого к мысли о том, что «Все наиболее замечательное, что создавалось гением, являлось результатом фантастического, бестолкового, казавшегося всем смешным и ненужным, но упорного искания» [1, с. 81]. Действительно – и это уже в конце двадцатого века прекрасно обыграет П. Фейерабенд в своем труде «Избранные труды по методологии науки» [3] – великие открытия – новации в науке делаются вне и помимо методик и методологий… Наша мысль, полагает философ, не должна сковываться даже самими лучшими инструментами и методологией. Ученый должен довериться себе и только в этом случае он «сможет видеть там, где еще никто не видит», он должен иметь свою собственную мысль, свободную от «всемства» и очевидностей. Обидно, но иногда ученый должен проявить свою неграмотность, некомпетентность, признать невозможность объяснить тот или иной процесс, явление или событие. Фактически «Гений должен согласиться культивировать в себе осла – это условие так унизительно, что на него человек идет только в крайнем случае» [1, с. 23–24]. Сомневающийся не должен стремиться объяснить что-либо с позиции уже известного и общепризнанного, он должен найти в себе смелость сказать – не знаю и не понимаю, тем самым открыв возможность родиться принципиально новому, никогда еще «не бывшему» знанию.

Рождение же нового знания – это сложный процесс обретения мыслью формы, когда смут-

ное, внутреннее возбуждение, недоосознание чего-либо постепенно становится все более и более ясным, обретает плоть в виде слова. Л. Шестов явно осознавал сложность этого процесса и писал по этому поводу: «самые важные и значительные мысли, откровения, являются на свет голыми, без словесной оболочки: найти для них слова – особое, очень трудное дело, целое искусство» [2, с. 29]. Буквально в одной фразе философу удалось отразить эпистемологическую проблему «выражения мысли в слове», которая в двадцатом веке будет актуальна в компаративистских исследованиях понимания мысли на Востоке и Западе. Для первого мысль – это волна, не всегда выразимая, отразимая в системе языка, более узкая и скудная, чем само мышление, а для второго мысль – это частица, корпускула, то, что может и должно быть выражено в слове: если мысль не выразима словом, значит она недостаточно ясна.

Весьма интересно звучит предположение Л. Шестова о том, что неудача метафизики, которую обвиняют в безрезультатности, может быть, как раз и состоит в том, что академические философы «очень бескорыстные и смелые на вид, в сущности были чрезвычайно расчетливы и боязливы. Они прежде всего добивались покоя – ведь на философском языке высшим благом называется покой. А им бы следовало оценить выше всего постоянное беспокойство, бесцельное и непланомерное даже» [1, с. 81]. Л. Шестов подозревает, что рано или поздно любой философ или ученый реализует свое тайное желание мыслить без правил, делая «робкие попытки неметодологических вылазок, втайне надеясь, что таким способом можно проложить себе путь к неведомому, вопреки их собственным толстым книгам, скучно и бестолково доказывающим великие преимущества научного познания» [1, с. 105].

Побудительной причиной таких неметодологических вылазок становится сомнение – великий двигатель нашего разума, главная особенность мыслящего человека и именно сомнение должно «стать постоянной творческой силой… пропитать собой самое существо нашей жизни». Сомнение помогает нам иметь всегда свежий взгляд, а нахождение в рамках каких-либо убеждений, парадигм, в определенной системе норм, принципов, знаний и задает определенный угол зрения, и то, что находится за его пределами, просто-напросто не воспринимается. Поэтому даже случайно натолкнувшись на новое явление, ученый, работающий в определенной парадигме, навряд ли его заметит или проинтерпретирует адекватно «ибо твердое знание есть условие несовершенного восприятия» [1, с. 50].

История науки и демонстрирует подобную исследовательскую слепоту, которая является всего лишь следствием безоговорочной веры в традиции и общепризнанную систему взглядов. Так, когда физики, пытаясь увидеть след электрона в камере Вильсона, обнаружили, что этот след имеет форму развилки, то они отнесли этот эффект к погрешностям эксперимента. (Как тут не вспомнить знаменитое гегелевское «Если моя теория не согласуется с фактами, то тем хуже для фактов»). И только когда Дирак (английский физик, один из создателей квантовой механики, квантовой электродинамики) «на кончике пера» открыл позитрон, стала ясна истинная суть двойного следа в камере. Тем самым, очевидные открытия могут интерпретироваться как погрешности или недоработки, потому что зашоренное мышление опасается глянуть дальше признанных на сегодняшний день парадигм и устоявшихся теорий.

Увы, но следует признать что «новые мысли, даже собственные, не скоро завоевывают наши симпатии. Нужно сперва привыкнуть к ним» [1, с. 91]. Следует признать, что в сообществе интеллектуалов положительным качеством считается, если человек имеет одну постоянную точку зрения, может достойно защитить и отстоять ее. Однако следует вспомнить о том, что одним из важнейших качеств настоящего ученого является открытость новому знанию, умение и желание признать и поддержать то, что не вписывается в привычный теоретический каркас. По этому поводу и сожалеет Лев Шестов: «Каждый писатель, мыслитель … считает необходимым иметь одну постоянную точку зрения. Взберется на какую-нибудь вышку и оттуда не спускается уже до самой смерти… Очень винить за это человека нельзя. Оно и в самом деле небольшая радость таскаться по точкам зрения и каждый раз перекочевывать с одной вершины на другую» [1, с. 91–92].

Однако истинный талант, а тем более гений никогда не отмахнется от внезапно вспыхнувшей мысли, тем более в угоду общепризнанному и неоспоримому: «раз мысль явилась – открывай ворота. Ибо если ты закроешь ей легальный вход, она ворвется силой или, как крыловская муха, проползет тайком: мысль не

считается с законами чести и морали» [1, с. 8]. В силу этой абсолютной свободы совершенно теряет смысл, по мнению философа, говорить о «прочности мысли», о «твердости убеждений», «о точке зрения». В области метафизики, как и в области наук, прочных убеждений не может и не должно быть. Слово «прочность» здесь не имеет значения. Уместно говорить о вечном колебании и шатании мысли. Именно они доказывают ее развивающийся характер, ее противодействие застойности и загниванию. Если ты растешь, меняешься – ты не сформирован, если же остановился… Факт существования зрелой сформированной теории, которая уже есть, которую надо лишь применять, означает, что нет роста, а значит, нет и мысли. Сам факт сформированности чего-либо означает окончание, скорую гибель вследствие застывания и окончания развития: «Раз ты сформировался, ты потерял право расти, ты должен оставаться статуей, о которой все знают в чем ее качества и в чем недостатки» [1, с. 63].

Постоянное развитие, совершенствование, смелость в мыслях и предположениях, умение не оглядываться на авторитеты и не замыкаться в традиции отказаться от признанной всеми парадигмы и увидеть новое – неизменные качества не просто ученого, но прежде всего мыслящего человека. Именно это – позитивные зерна эпистемологического анархизма Пола Фейерабенда, и именно на это красноречиво и поэтично указывал еще в начале двадцатого века первый идеолог «беспочвенности» в мышлении Лев Шестов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шестов, Л.* Апофеоз беспочвенности (опыт адогматического мышления) / Л. Шестов. – М.: Захаров, 2000. – 175 с.

2. *Хайдеггер, М.* Разговор на проселочной дороге: сборник / М. Хайдеггер. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

3. *Фейерабенд, П.* Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М: Прогресс, 1986. – 544 с.

ББК Ю21

А. П. Стручалина

ДИАЛЕКТИКА СОБСТВЕННОСТИ: МИР ЛЮДЕЙ И МИР ВЕЩЕЙ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: astruchalina@yandex.ru

Феномен собственности рассматривается в генезисе и историческом развитии, в связи с природой человека. В отношениях собственности отражается система ценностей личности: мир вещей говорит о мире людей.

Ключевые слова: собственность, владение, присвоение, отчуждение, мир людей, мир вещей.

A. P. Struchalina

DIALECTICS OF PROPERTY: «WORLD OF THINGS» AND «WORLD OF PEOPLE»

Volgograd State Technical University

The phenomenon of property is considered in genesis and historical development, in connection with human nature. In the relations of property the system of values of the personality is reflected: the world of things speaks about the world of people.

Keywords: property, ownership, conversion, alienation, world of things, world of people.

Философская методология формирует особый ракурс исследования собственности как способа связи человека с природным, вещным миром и с самим собой (своими способностями, результатами своей деятельности). На этом уровне возникают вопросы: чем вызвано стремление к владению предметным миром, каким родовым потребностям человека оно отвечает; как влияет на формирование и развитие личности, какие социальные связи и отношения порождает?

В логике анализа на первый план выдвигается вопрос о причинах происхождения феномена собственности. Неоспоримым является утверждение, что стремление индивидов к владению (то есть присвоению) обращено прежде всего на те предметы, которые могут удовлетворить потребности многих людей, но имеются в ограниченном количестве и не могут принадлежать всем в равной мере. Поэтому их присвоение отдельными людьми ограничивает доступ для других и может вызывать социаль-

ные конфликты (войны, перевороты, антисоциальные действия).

Уже в ранних обществах возникают *правила* по поводу присвоения и отчуждения. Их содержание исторически изменчиво, отражает уровень материального благополучия общества, базовые условия среды обитания и выживания, закрепляется в ментальных традициях и привычках людей. Для воинственных кочевников ценными предметами были оружие и средства передвижения – кони, на которых и распространялось право собственности. Как известно, близкая система ценностей была свойственна русскому казачеству, осваивающему и охраняющему южные границы страны. В общностях, ведущих оседлый образ жизни, возделывающих природную среду, главными ценностями были земля, лесные, степные угодья. В урбанистических цивилизациях ценилась собственность на предметы быта, комфорта, роскоши.

В современном обществе потребления с его идеологией консюмеризма или нового гедонизма, где предложение на предметы потребления может превышать спрос на них, стремление к владению определяется не столько потребительскими свойствами вещей, а их символической ценностью – степенью эксклюзивности, непохожести, исключительности.

Средства перехода права собственности из одних рук в другие тоже отражали историческую эволюцию общественных отношений, уровень цивилизационной зрелости. В родоплеменных общинах (родах, племенах, семьях) оно закреплялось правом ограниченного пользования своих и стремлением отделить, защитить среду своего обитания от чужих. Имущественное расслоение внутри общины привело к сакральному обоснованию права отдельных лиц (вождей, шаманов). Этот тип владения можно определить как неформализованное, добровольно принимаемое естественное родовое право. Порой оно оказывалось сильнее юридического.

Уходит в древние времена обретение права владения через захватнические войны, разбои, грабежи. Об исторической роли такого разбойничьего, захватнического способа обретения собственности писали М. Вебер, В. Зомбарт и другие авторы, исследующие природу и генезис капитализма. Они же говорили о мещанском духе или духе мещанских добродетелей (бережливости, расчетливости, экономии) как втором генетическом способе накопления богатства, приумножения собственности, что особенно свойственно торговой и ростовщической деятельности. Формирование сословной, классовой структуры закрепило семейное, родовое право наследования собственности, сохранило его до наших дней.

Таким образом, естественное стремление человека к владению миром вещей исторически реализовывалось в разных формах: родового права, насильственного захвата, наследования, трудового присвоения, которые с определенного времени стали закрепляться юридическим правом.

История философской рефлексии выявляет социальный и культурно-исторический контекст понимания феномена собственность. Для Платона, рассматривающего социальное через врожденные духовно-психические свойства людей, собственность оправдана только для тех, кто в соответствии с вожделеющей частью своей души занят производительным трудом в земледелии и ремесле, обеспечивает материальное благополучие остальных граждан (правителей-философов и воинов).

Для Аристотеля собственность так же естественна, как естественны витальные потребности человека, обеспечиваемые владением материальными ресурсами. Но владение должно регулироваться принципом меры. Для общества пагубно как излишнее богатство, так и крайняя бедность. Умеренная собственность не вызывает зависти и не провоцирует на захват чужого. «Они не стремятся к чужому добру, как бедняки, а прочие не посягают на то, что этим принадлежит, подобно тому, как бедняки стремятся к имуществу богатых». Поэтому средний класс, то есть класс средних собственников, по мнению Аристотеля, обеспечивает социальную стабильность [1, с. 525].

Философы Нового времени впервые подтверждают естественное право владения собственностью как условие самосохранения и воспроизводства жизни человека, а к регулированию возникающих между собственниками противоречий призывается государство. «Чтобы совместное общежитие не превратилось в «войну всех против всех», государство должно выступить гарантом сохранения частной собственности, его «ночным сторожем» (Т. Гоббс, Дж. Локк). «Великой и главной целью объединения людей в государства и передачи ими себя под власть правительства является сохранение

их собственности» [4, с. 285]. В эпоху Просвещения звучит и настороженный голос тех, кто предостерегает от слишком большого сосредоточения собственности в руках немногих (Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, К. Гельвеций), ибо возникает угроза присвоения ими всей власти и желание возложить бремя государственных расходов на бедных людей.

Большое влияние на теорию собственности оказала концепция Г. В. Ф. Гегеля, изложенная им в «Философии права» [3, с. 105]. Собственностью можно считать то, что отчуждаемо, то есть может быть продано, подарено владельцем другому лицу. Такое определение логически выводит собственность из товарно-денежных отношений «купли-продажи», с чем многие современные авторы не согласны. Всякое отчуждение предполагает взаимное признание прав владения (присвоения), ибо нельзя отчуждать то, что никому не принадлежит. Передача собственности какому-то лицу будет иметь для него ценность и смысл, если объект собственности принадлежал другому на основании полного права. А это право должно иметь какие-то основания: проживание в пределах зафиксированных границ; принадлежность к роду, семье; общественный вложенный труд, корпоративный капитал и т. д. В обществах, где не произошло такой индивидуализации связи субъекта с объектом, акт отчуждения через «куплю-продажу» не может быть полностью осуществлен, возникают другие формы владения: аренда, передача в залог, перекрестное право на Востоке.

Концепция Г. В. Ф. Гегеля оказала большое влияние на современников, имеет много последователей, в том числе К.Маркса. Он разворачивает теорию присвоения и отчуждения в несколько ином ключе, полагая, что эти процессы являются следствием только частной собственности и выявляют ее исторически-преходящий характер. Социальное и историческое оправдание собственности, по мнению марксистов, может быть связано только с трудом и, следовательно, законным собственником может быть только тот, кто создает материальные блага своим трудом.

С философской точки зрения, право собственности всегда складывалось как *субъект-объектное отношение*, где субъект – собственник, а объект – предмет владения. Но следует подчеркнуть, что собственность несводима к индивидуальному владению, она функционирует как социальное отношение: за отношениями собственности всегда стоят отношения людей. Ведь мало объявить вещь своей, надо, чтобы это право признали за тобой другие. Собственность выступает как мироупорядочивающий фактор, как мироустроитель. Она определяет наличное бытие людей, бытие для себя и в то же время бытие для других. На ее основе формируется социальная структура общества, собственность выступает коммуникативным знаком, маркером различия «свой – чужой».

Мир вещей, являющихся предметом собственности, составляет социально-предметную среду обитания человека, к которой он относится активно, не только потребляет, но создает и конструирует. Почему же человеческие индивиды стремятся к владению этим миром, к его субъективации через установление индивидуальных личностных связей? В самом общем плане таких причин, оснований достаточно много. На взгляд автора, таким образом субъект конкретизирует, закрепляет субъектно сферу проявления своих преобразовательных сил и возможностей, отграничивает среду своего обитания, существования и самореализации, согласует ее наполнение со своими субъективными вкусами и ценностями; осуществляет и закрепляет свой социальный статус, стабильность и надежность своего существования; создает защитную среду для самореализации своего «Я» и, одновременно, для его презентации в мире Других. Хотя закрепилось определение собственности как субъект-объектного отношения, по мнению автора, правомерно говорить о *расширении субъектности*, о переносе на объект владения следов-признаков личности владельца, его способностей, ценностей, предпочтений. Мир вещей выступает символической оболочкой мира людей, вещи говорят о своих владельцах.

Можно выделить несколько *уровней субъективации*. Предметы собственности формируют целостный мир человека, его наличное бытие, составляют основу его существования, границы его неприкосновенности. Древнейшее правило христианской морали: «Не желай дома ближнего твоего,… ни вола его, ни осла его». В этих пределах человек больше, чем собственник, он – хозяин, то есть распорядитель, учредитель правил, распорядка и порядка в своем домохозяйстве. Границы домохозяйства как типа организации жизни могут сколь угодно расширяться – до имения, предприятия, корпо-

рации и метрокорпорации, страны и государства и даже претендовать на все человечество (претензии сверхдержав в XX и XXI столетиях на установление мирового порядка, которое всегда связано с разделом и переделом собственности). В философском аспекте при этом важно восприятие наличного бытия («бытия в мире собственности») как личного, как пространства для реализации индивидуально-групповых правил и притязаний.

Человек связан с предметным миром не только телесно, физически. Он создает вокруг себя среду, комфортную не только для материального, но и для духовного существования. В предметах собственности опредмечиваются жизненные силы и устремления субъектов, уровень их способностей, потребностей. В стремлении приумножить собственность заложены не только материальные, экономические стимулы, но и психологическая потребность продемонстрировать другим субъектам потенциал своих деловых, творческих возможностей. Какие же привилегии дает собственность ее владельцу? Главной ценностью, которую обретает собственник, можно считать экономическую и личную свободу. В границах владения человек обретает подлинное бытие для своего «Я», он позволяет себе быть таким, как есть, без масок или навязанных обществом, чуждых для личности ролей. Он может быть лучше или хуже с позиций общественного мнения, но обретая подлинность, он может вносить в нее собственные коррективы, что важно для саморазвития личности. Социальной ценностью является и экономическая свобода. С ней связаны возможность выбора сферы и средств проявления своих преобразовательных, творческих сил, выбора места жительства, смены периодов труда и отдыха, реализации личных предпочтений, привязанностей (поддержки близких, участия в социально-значимых благотворительных проектах и т. д.). Но одновременно владение значительными материальными ресурсами ограничивает степень личной свободы: возникает осознание ответственности за сохранение собственности, стремление к ее приумножению, что ограничивает другие формы личной самореализации, требует трезвого расчета, осторожности, смещает систему жизненных стимулов в пользу выбора материального успеха, выгоды. Крупные собственники становятся публичными людьми; за их деятельностью, жизнью, следит общественные мнение, жестко оценивает их промахи, нравственные отступления. Мнение о том, что частная собственность развивает деловую инициативу, ответственность, формирует хозяйственное отношения к делу, нельзя признать как однозначное. И не только потому, что подобные надежды не реализовались в постсоветской России. Безусловно, для успешной самореализации личности нужны благоприятные материальные условия, которые обеспечиваются владением собственностью, но владение – всего лишь предпосылка такого развития личности. Не менее, а, может быть, и более важными оказываются исходные личностные характеристики владельца (уровень его образованности, личной культуры, нравственных качеств и др.), а главное при этом: «каким образом, какими средствами получена во владение собственность?». Является ли факт владения следствием трудовых усилий субъекта, его таланта и способностей или проявлением небезызвестного принципа: «оказался в нужное время в нужном месте». Потому и мировоззренческие оценки влияния собственности на личность могут быть разнообразны.

Собственность выступает структурообразующим элементом социума, благодаря тому, что формирует бытие человека для самого себя и для других людей. Отношения индивидов, опосредуемые отношением к собственности, становятся не личностными, а общественными. Каждый становится для другого средством удовлетворения его потребностей. Удовлетворение индивидуальных потребностей тоже становится общественным, так как общество предоставляет разные возможности индивидам для этого. Одни потребности оно стимулирует через их удовлетворение, другие превращает в химеры. Бытие одних индивидов оно расширяет, бытие других ограничивает. Регуляция этих процессов происходит через отношения собственности, которые формируют тип общественного устройства и которые поддерживаются властными институтами данного общества. Таким образом, собственность остается тем негласным стражем, который охраняет всю систему общественных связей, в которую вплетены индивиды. И все индивидуальные свободы и устремления изначально ограничены этим достаточно жестким и устойчивым каркасом. И чем мощнее становятся эти скрепы (а они связаны с концентрацией собственности в руках крупных мировых корпораций), тем менее реальна динамика социальных связей или, как говорят социологи, социальных лифтов.

Общественная саморегуляция осуществляется в постоянном взаимодействии двух альтернатив: экономической эффективности и социальной справедливости. Первую обеспечивает рынок, в котором в настоящее время все явственнее тенденция концентрации собственности, так как она более прибыльна и ею легче управлять. В этих условиях справедливость должна обеспечиваться государством как надклассовым, надгрупповым институтом. Олигархизация государства, то есть защита им интересов крупных собственников, приводит к деонтологизации принципа справедливости, потере его жизненных оснований. Справедливость превращается в лозунг, все о ней говорят, но никто не может или не хочет предложить средства ее жизненной реализации. В политических дискуссиях сталкиваются две непродуктивные позиции. Оставить все по-прежнему, пусть большая часть когда-то государственной или, как говорили, общенародной собственности принадлежит группе богатых и сверхбогатых, так как нового передела собственности Россия не выдержит из-за возможной гражданской войны. Другие предлагают национализацию ведущих отраслей экономики. Между тем правительство, законодательные органы не используют в должной мере промежуточные экономические средства: изменение системы налогообложения по прогрессивной шкале, повышение оплаты труда и т. д. Но для реализации этих программ нужны сильные партии, сильные лидеры, способные выступать в интересах народного большинства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аристотель*. Афинская политика / Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – С. 525.

2. *Бердяев, Н. А*. Философия неравенства / Н. А. Бердяев // Русская философия собственности. – СПб, 1993. – С. 304.

3. *Гегель, Г. В. Ф*. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1990. – С. 105.

4. *Локк, Дж*. Сочинения / Дж. Локк. – М.: Наука, 1991. – С. 285.

5. *Маркс, К*. Экономическо-философские рукописи 1844 г. Предисловие / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 42. – С. 32–37.

УДК 101.1
ББК 86.7

Н. Л. Виноградова

ТЕРРОРИЗМ И ТЕРРОР: ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: NVinogradova@yandex.ru

В статье анализируются явления современного терроризма, террора и нового террора. Предлагается рассматривать феномен нового террора, когда террористами выступают обыватели, с позиции деструктивных трансформаций мировоззрения и общества. Проведены параллели между терроризмом и террором, обозначены сущностные черты данных явлений в историческом и онтологическом аспектах. Делается вывод, что утрата обществом духовности и доминирование материальных ценностей провоцирует порождение новых извращенных форм террора.

Ключевые слова: современный терроризм, террор, деструктивные трансформации, общество потребления, насилие, страх.

N. L. Vinogradova

TERRORISM AND TERROR: DESTRUCTIVE TRANSFORMATIONS OF MODERN SOCIETY

Volgograd State Technical University

In article the phenomena of modern terrorism, terror and «new terror» are analyzed. It is offered to consider a phenomenon so-called «new terror» when as terrorists inhabitants, from a position of destructive transformations of outlook and society act. Parallels between terrorism and terror are drawn, intrinsic lines of these phenomena in historical and ontologic aspects are designated. In article the conclusion is drawn that loss by society of spirituality and domination of material values provokes generation of the new perverted forms of terror.

Keywords: modern terrorism, terror, destructive transformations, consumer society, violence, fear.

В истории человечества не было и не будет периодов беспроблемного существования, но никогда проблема терроризма не становилась проблемой номер один, и никогда терроризм не принимал столь извращенные формы проявления. Общество массового потребления, теряя

потенциал духовности и доброты, приобретает новые формы террористической деятельности, которые можно назвать новым террором. Террором в этом понимании являются участившиеся случаи применения насилия людьми, в привычном смысле не называемыми террористами, то есть простыми обывателями, которые в один момент берут нож или огнестрельное оружие и устраивают массовые побоища среди беззащитных граждан, детей. Что это – психоз или порождаемая обществом новая форма терроризма, которую автор обозначил как новый террор. Следует разобраться, что есть терроризм, террор и насколько современное общество обладает деструктивным потенциалом.

При попытках определить терроризм автор сталкивается с проблемой того, что научное рассмотрение терроризма носит междисциплинарный характер. Каждая из конкретных наук отражает специфические стороны терроризма, согласно своему характерному объекту исследования. Наибольший вклад в рассмотрение терроризма вносит политология, в рамках которой сформировались конфликтология экстремизма и террология. Однако и у политологического дискурса есть свои ограничения, связанные с невозможностью выйти в своем анализе предмета за рамки сферы политического. Политология видит корень всех изменений в современном обществе в развитии человека политического, в изменениях его мировоззрения, его идентичности, политической социализации. Для политологии характерным будет определение терроризма, представленное через феномен границы и геополитическую идею. Типичным является определение международного терроризма: под ним понимается посягающее на международный правопорядок применение (или угроза применения) организованного насилия, направленное на устранение политического противника либо на достижение иных международно-противоправных целей путем устрашения лиц, не являющихся непосредственными объектами нападения [1, с. 11].

Затрудняет анализ феномена терроризма и террора то, что для российских, эмигрантских и некоторых западных социально-политических мыслителей характерно жестко увязывать понятия «терроризма» и «террора» с понятием «революция» и «революционная идея». «Революционный терроризм» первоначально носил характер индивидуальной активности и осуществлялся прежде всего приверженцами революционных идей. В данном контексте произошло определенное отождествление терроризма и анархизма, но последний далеко не всегда сводится к насилию. По мнению автора, современный терроризм и «революционный терроризм» и «революционный террор» достаточно далеки друг от друга и могут рассматриваться как самостоятельные явления, требующие отдельного исследования.

Выделив из общего контекста современный терроризм, следует в первую очередь подчеркнуть, что он в наше время приобрел статус глобальной проблемы именно потому, что несет в себе весомый деструктивный потенциал и затрагивает основания стабильного развития общества. Никогда еще в истории человечества террористические акты не носили столь масштабного характера как сегодня. Масштабными террористические акции являются и по числу участвующих людей, и по охвату территорий, и по вовлечению экономических и политических ресурсов, и по социальному и культурному резонансу, и по информационному обеспечению.

Современный терроризм не является порождением какой-либо одной или нескольких группировок, не существует в границах какой-то одной или нескольких стран, не представляет какую-либо культуру, идеологию или доктрину. На взгляд автора, терроризм можно определить как социальный феномен, целью которого является манипуляция социальными субъектами в локальной или глобальной ситуации посредством создания и нагнетания атмосферы личного и социального страха, через использование насилия или угрозы насилия против гражданских людей. Терроризм – агрессивное социальное действие, которое выходит за рамки традиционно-этических или законодательно принятых норм поведения человека или социальной группы. В сознании субъекта терроризма происходит деструктивная трансформация понятия «должного» и «недопустимого» [2, с. 5].

Из этого определения становится ясно, что феномен террора концептуально очень близок терроризму. Обратившись к филологическим источникам, которые не всегда могут дать точный ответ по толкованию того или иного понятия с учетом специфики конкретной науки, однако они помогают очертить содержание понятия с учетом его этимологического значения. «Современный словарь иностранных слов» трактует понятие «терроризм» как политику

и тактику террора, а террор (лат. terror – страх, ужас) определяет как «политика устрашения, подавления политических противников насильственными средствами». С точки зрения этимологии слова, необходимо обратить внимание на присутствие двух существенных моментов в родовом значении слов «терроризм» и «террор» – насилие и страх. Иначе говоря, терроризм и террор по своей изначальной сути – это то, что несет в себе ужас, страх, насилие.

Следует отметить, что в современной научной литературе существует свыше ста определений терроризма. Согласно Оксфордскому словарю, терроризм предстает перед нами как систематическое использование насилия и угроз для того, чтобы подвинуть правительство или общество к принятию определенных политических требований. Как отмечают А. В. Змеевский и В. Е. Тарабрин, терроризм – явление весьма сложное, динамичное и многоплановое. Помимо правовых он затрагивает и целый ряд других проблем – психологических, исторических, технологических и т. д. Не случайно международному сообществу так и не удалось выработать единое юридическое определение терроризма, хотя сущностное наполнение этого феномена для всех более или менее понятно. Здесь присутствует и противозаконное насилие, как правило, с применением оружия, и стремление запугать широкие слои населения, и невинные жертвы, а применительно к террористическим актам, выходящим за рамки государственных границ, – международный элемент» [3, с. 14].

Американские исследователи терроризма так же подчеркивают, что это явление легче описать, чем дать ему четкое, однозначное толкование. Именно так поступает Б. Дженкинс при трактовке данного явления. Он пишет, что терроризм определяется в зависимости от характера акции, а не от личности исполнителя или сути дела, за которое он борется. Все террористические акции сопряжены с применением насилия или угрозой насилия, часто насилие направлено против гражданских объектов. Согласно позиции В. Н. Давыдова: «Суть проблемы терроризма состоит… в ответе на вопрос: почему люди допускают исход за пределы морали с неизбежной деградацией собственного Я… Размывание нравственной плотины, отделяющей Личность от безликой толпы, периодически подкашивало цивилизацию, неизменно сопровождаясь массовым и кровавым насилием. Подобное психическое недомогание социума, типичное для так называемых смутных времен, выглядит, благодаря психоанализу, столь же естественно и неизбежно, что и обычная болезнь тела и души. В данном контексте терроризм можно рассматривать как наиболее острую форму этой болезни» [4, с. 21–22].

В приведенных выше определениях фигурируют понятия «терроризм» и «террор». Однако прежде чем перейти к дальнейшему анализу обозначенного явления, хотелось бы высказать свою позицию относительно сходства и различия «терроризма» и «террора», тем более что долгое время эти термины отождествлялись друг с другом.

Необходимо отметить, что понятие «террор» воспринималось с конца XVIII и в течение двух третей XIX века в достаточно широком смысле. В соответствии с этимологией, данное слово обозначало как открытую форму диктатуры с ярко выраженными насильственными методами управления, так и практику политических убийств и покушений. Оно олицетворялось и с репрессивными методами воздействия во время войны, и с самой войной. Понятие «терроризм» часто применялось как синоним слова «террор», приобретая в определенных контекстах специфический оттенок: терроризм – это осуществление террора. Если изначально понятий «террор» и «терроризм» не было в арсенале идеологов-теоретиков, то постепенно, начиная с середины XIX века, они выходят из сферы теории и практики военных действий и во многих случаях перестают отождествляться с последними. Понятия начинают закрепляться за определенными видами политической борьбы, для которых характерно насилие и пренебрежение к законодательной власти и традициям общества. В основном термин «терроризм» распространился на политические убийства, осуществляемые индивидуалами-террористами и террористическими организациями. Термин «террор» в большей степени стал отождествляться с действиями крупных группировок и даже государства как одной из самых масштабных организаций. Таким образом, с точки зрения исторического среза следует отметить изменчивость в понимании природы и сущности понятий «террор» и «терроризм».

Феномен нового террора вписывается в данное определение терроризма, по некоторым положениям он сопоставим с террором. Однако доминирующее значение при формировании

данного явления играет общество и общественные отношения. Уже в постановке цели человек руководствуется символами и ценностями, присущими его мировоззрению [5, с. 6]. Если террорист ставит перед собой цель в виде захвата власти (власти над одноклассниками или маленькими детьми), значит, его мировоззрение позволяет сделать это, причем через применение насилия, что в свою очередь говорит о полном отсутствии этой самой власти или свободы выбора в обыденной жизни данного субъекта и постоянном присутствии в ней насилия. Здесь можно говорить, что субъекты террористической деятельности изначально подвержены соответствующему влиянию той социальной среды, которая и позволила сформировать соответствующее мировоззрение. Следовательно, не столько личность формирует в себе террористическое мировоззрение в противовес социуму, а социум создает терроросреду как лакмусовую бумажку, явный признак нездоровой динамики развития общества. На взгляд автора, подобная динамика начала свой отсчет со второй половины XVII века – начало эпохи доминирования мира материальных ценностей, потребления над духовными.

Современное общество должно культивировать и практиковать поиск конструктивных социальных отношений, основывающихся на принципах ненасилия, гуманизма, духовного взаимодействия, при которых человек станет целью общественного развития, а не средством для его достижения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Грачев, С. И.* Контртерроризм: базовые концепты, механизмы, технологии: автореф. дис. … канд. ист. наук / С. И. Грачев. – Н. Новгород, 1996. – 48 с.

2. *Пашкевич, И. Л.* Онтология современного терроризма / И. Л. Пашкевич, Н. Л. Виноградова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ.– Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 7). – С. 5–8.

3. *Змеевский, А. В.* Терроризм. Нужны скоординированные усилия мирового сообщества / А. В. Змеевский, В. Е. Тарабрин // Международная жизнь. – 1996. – № 4. – С. 14–23.

4. *Давыдов, В. Н.* Военно-политические черты международного терроризма / В. Н. Давыдов, Су Минь // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Политология. – 2006. – № 1. – С. 21–39.

5. *Тельнова, Н. А.* Специфика формирования социальной идентичности / Н. А. Тельнова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии.– 2012. – № 2. – С. 5–10.

ББК 86.2
УДК 2 З-48

А. С. Шагаров

СИНКРЕТИЧЕСКОЕ СМЕШЕНИЕ РЕЛИГИЙ КАК РЕШЕНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: Shagarbeketovka@mail.ru

В статье рассмотрен опыт и методы сближения различных конфессий через сближение взаимодействующих религий и культур. Это позволяет более успешно адаптировать носителей религиозного мировоззрения и локальной культуры в существующую модель антропоцентристского демократического социума и решить разногласия между различными вероисповеданиями.

Ключевые слова: взаимодействие религий, демократический социум, антропоцентризм, религиозное мировоззрение, буддизм, синтоизм, религиозная толерантность, межконфессиональные конфликты.

A. S. Shagarov

SYNCRETIC MIXTURE OF RELIGIONS AS A SOLUTION TO THE INTERNATIONAL CONFLICT

Volgograd State Technical University

This article examines the experience and methods of convergence different confessions purposely for approximation interacted religions and cultures. That makes possible to adopt the carriers of religious worldview and local culture to the current model of anthropocentric democratic society and resolve discords between different deities and cultures.

Keywords: interaction of religion, democratic society, anthropocentrism, the religious worldview, Buddhism, Shintoism, religious tolerance, interreligious conflicts.

Религия – это явление, сопровождавшее человечество на протяжении всего его существования. В современном материалистически ориентированном обществе некоторые религиозные взгляды представляются лишь атавизмом предыдущих этапов развития или увлечением

людей, ищущих духовного познания. В действительности религия по-прежнему остается одним из главных факторов, влияющих на все виды социальных отношений, зачастую отнюдь не благоприятно. Пресытившись научной картиной мира и культурой потребления, многие индивидуумы ищут решения своих проблем в религии или же в силу локальных традиций просто не имеют возможности выбирать никакое иное мировоззрение, кроме религиозного, и такие люди составляют значительную часть человечества. Но более того, такое сосуществование таит в себе не только противостояние научного и религиозного мировоззрений, но и межконфессиональные и, как следствие, межкультурные конфликты. Несмотря на богатый европейский опыт разрешения такого рода конфликтов, так и не было найдено решения, приемлемого в современном обществе и отвечающего интересам противоборствующих сторон. Тем не менее европейская культура не является единственным источником исторического и культурного опыта человечества. Не находя ответа в Европе и Ближнем Востоке, следует обратиться к истории цивилизации, развивавшейся параллельно европейской.

Китай и Япония – лидирующие страны азиатского региона, несмотря на разнообразие бытующих в этих странах верований, на протяжении своей истории практически не знали межконфессиональных и вообще религиозных конфликтов. Чтобы понять причины этого, необходимо рассмотреть существующие в этих странах религии, их взаимодействие между собой на протяжении всей исторической перспективы, а также методы решения религиозных разногласий и конфликтов, если таковые возникали. Следует начать с буддизма, активно распространявшегося на территории этих стран и вступавшего в неизбежное соприкосновение и противостояние с локальными религиями, но не истребившего их и не исчезнувшего как конфессия, несмотря на многочисленные его упадки и ренессансы.

Основой любого цивилизованного общества, бесспорно, являются гуманизм и антропоцентризм, а также признание равенства всех индивидуумов и возможность их развития. Если западная цивилизация буквально выстрадала эти понятия, то буддизм с самого начала содержал это в себе и, более того, признавал возможность каждого человека достичь божественного состояния, тем самым не отрицая другие религии как учения самостоятельно достигших просветления людей и воплотивших их в самостоятельные каноны. Этим он на порядок увеличивал религиозную толерантность в исповедовавших его государствах и позволял гармонично производить синкретические смешения различных этносов, религий и культур, представляя собой универсальное, живое учение, способное к самоочищению, к постоянному обновлению. Практически буддизм предвосхитил внедрение в религию эпистемологического оптимизма и создал в себе принципы диалектики, так называемый срединный путь, отказавшись от единственности истины. Тем самым эта религия на порядок повысила свой эволюционный и ассимиляционный потенциал, сделав громадный скачок от религиозного к философскому мировоззрению. При отсутствии этой «божественной истины» отпадает необходимость в убеждении в ней религиозных противников, упорствующих в своей «божественной истине». Внедряемые буддизмом морально-этические установки, так называемый благородный восьмеричный путь, схожи с христианской моралью, но в тоже время отличны от них самой идеей их предназначения. Если в христианстве эти нормы закладываются как запреты, данные непререкаемым духовным авторитетом и скрепляемые угрозой божественного возмездия за их нарушение, то в буддизме они рассматриваются как необходимые условия развития личности, идущей по пути самосовершенствования, пути приближения к божественному состоянию. Именно самопознание и самосовершенствование закладываются в онтологию верующих как необходимая часть жизни людей как мыслящих индивидуумов в противовес животному или полуживотному состоянию не желающих эволюционировать и развиваться. Таким образом, создается ограничение от субъективного добра, добра от страха наказания или в поисках награды, так распространенного в европейских и ближневосточных религиях. Буддизм предпочитает невмешательство в существование других индивидуумов, которое может навредить их внутренней эволюции, пускай долгой, болезненной и трудной, но их собственной. В буддизме нравственные поступки индивида в конечном итоге оцениваются не столько с позиций добра и зла, справедливости и несправедливости, сколько с позиций омраченности или неомраченности сознания. Дурные деяния осуждаются постольку, поскольку

они порождают новые желания и страсти, укрепляют человека в его самомнении и самоутверждении. Что касается хороших поступков, то они становятся таковыми, если «ведут к подчинению страстей и желаний и к искоренению иллюзий». Таким образом, практически искореняется возможность провокации, оскорбляющей чувства верующих, так как оскорблением этих чувств становится не сама провокация, а реакция на нее. Оскорбившись или разгневавшись, буддист сам совершит грех, породив в себе страсти и иллюзии, тогда как, проигнорировав подобные провокации, он сведет все негативные последствия к незначительным. В качестве примера здесь будет уместно привести «Choju giga 鳥獣戯画, японские религиозные карикатуры эпохи Хэйян и Камакура, рисовавшиеся от руки и имевшие довольно широкое хождение среди населения и рисовавшиеся тендайским монахом Тоба Соджо Какую 鳥羽僧正覚猷 » [1, с. 298–299]. Они имели явную сатирическую окраску по смыслу и демонстрировали буддийские религиозные ритуалы по содержанию. Эти карикатуры служили сближению двух религий, сводя на нет агрессию улыбкой и в то же самое время демонстрируя основные буддийские ритуалы и приучая к ним синтоистов. Забавной была бы подобная пародия в Европе XI века, изображавшая обезьяну в епископской мантии, крестящуюся на распятие, и не менее забавной была бы дальнейшая судьба автора этой сатирической картинки. Приближенность буддизма к философскому мировоззрению и обусловливает его различия от европейских религий, тем самым выдвигая тезис о необходимости реформирования религий как таковых, приближая их к философскому мировоззрению и гармонизируя их существование в современном обществе. Претензии на единственность истины, фанатичность и догматичность явно не идут на пользу плюралистическому, антропоцентристскому социуму.

Распространившись на территорию Китая, буддизм вошел в симбиоз с конфуцианским и даосистским философскими течениями, образовав прочную основу великой китайской культуры и государственности, позволившую не только избегать религиозных конфликтов внутри страны, но и растворять в себе этнические государства и внешние агрессивные социумы с менее устойчивыми системами государственных и религиозных отношений. «Распространение буддизма по территории Азии было многоуровневым, комплексным и блестящим» [2, с. 131]. Эта религия принималась в первую очередь элитой, причем той частью элиты, которая была заинтересована во внешнеполитических и межнациональных отношениях, что вызывало неизбежные политические трения внутри самой элиты. Однако прогрессивная часть элиты, опираясь на образованное буддийское монашество и внешнеполитические связи и сплоченное общей буддийской идеей, неизбежно начинала преобладать над закостенелыми и разрозненными противниками буддизма. Добившись права на существование своей религии, буддисты не стремились уничтожать своих религиозных противников, остановившись на уничтожении противников политических. Получив право распространять свою религию, они не делали это принудительно, чем грешило большинство европейских конфессий, а делали ставку на грамотную рекламу и благотворительность, что явно не являлось повсеместной парадигмой того времени. Наглядные изображения, предметы буддийской культуры и культа служили существенным дополнением к проповедям и диспутам с целью ознакомить людей с новой религией. «Несомненно, именно буддийский визуальный импульс, то что может быть названо «Буддийской изобразительной культурой», стал определяющим в успешном распространении буддийской религии по территории восточной Азии» [2, с. 384]. Именно инновационность буддизма, его свежесть и новизна в целом и необычность и революционность методов его распространения позволяли избегать его отторжения даже среди приверженцев другой религии. Ненавязчивая развлекающая пропаганда приучала население к существованию буддизма, не вызывая в них раздражение. Одним из ноу-хау этой буддийской пропаганды стали etoki, своеобразные прародители современной мультипликации в виде свитка со сменяющимся последовательным изображением какой-либо религиозной притчи или биографии буддийского деятеля, показ которого сопровождался рассказом в соответствии с картинками [3, с. 112]. Etoki появились в середине эпохи Нара в пору активного распространения буддизма и делились на два типа. Первый тип демонстрировался в храмах и носил религиозно-обучающий характер, демонстрируя иллюстрации различных джатак и сутр, второй же тип был развлекательно-популяризационным, с меньшей смысловой нагрузкой и большей долей мирского; например,

etoki второго типа, повествующая о жизни Сетоку Тайси, изобиловала схватками и красавицами, тогда как etoki первого типа, вроде бы повествующая о том же, концентрировалась на философских и религиозных аспектах. И в этом различии легко уловить момент социальной детерминации буддизма, имеющего упрощенные версии для менее грамотного населения, с насыщением религиозной информации развлекательным или юмористическим контентом. Такое упрощение носило двунаправленный характер, привлекая простонародье в эту конфессию и формируя положительное общественное мнение о представителях этой религии, демонстрируя их близость к народу, открытость и занимательность, и тем самым улучшая отношение к самой религии. Но не в меньшей степени, чем доступность пропаганды, распространению и не конфликтности буддизма служила его детерминированная классовая направленность, развивающаяся и усиливающаяся с расширением паствы этой религии и общим развитием социума. Своего пика этот процесс достиг в период Камакура. «Инновации буддизма периода Камакура заключались не в самом буддийском учении, а в классово-направленном подходе в вовлечении в эту религию» [4, с. 75] .

Параллельно с распространением буддизма и закреплением его положительного образа происходило изменение и самого буддизма, ассимилирующего местные верования. Придя на территорию Японии, буддизм первоначально вызвал политический и религиозный конфликт правящего рода Мононобе, сторонников синтоизма и традиционализма, и рода Сого, активно сотрудничавшего с Кореей и Китаем, принявшего буддизм и состоявшего из мыслителей и реформаторов. Этот конфликт имел политические первопричины, но носил религиозную окраску и зачастую принимал характер гонений на всех принявших новую религию. Именно тогда буддисты и проявили немалую религиозную толерантность, не став мстить синтоистам после победы рода Сого. Соединив проявленное к побежденным милосердие и синтоистскую легенду о заморской чистой земле, с которой не может прийти зло, они проложили первый мостик взаимопонимания между двумя конфессиями, который впоследствии лишь расширялся и укреплялся. Мифологическое, творческое сознание людей всегда довольно точно обрисовывает их духовный мир и их духовные ценности. Стихотворная антология «Собрание мириад листьев» (Манъёсю, 759 г.) впервые переплетает в одном письменном источнике традиционные ценности синтоизма искренность (макото) и храбрость (масураобури) с буддийскими и конфуцианскими добродетелями, став предпосылкой к слиянию синтоизма и буддизма. Принятие буддизма как официальной религии и занимание многих административных должностей буддийскими монахами вызывало эпистемологический кризис замены синтоизма буддизмом, что во многом было компенсировано высоким ассимиляционным потенциалом этой религии. Начало процессу положил основатель школы сингон-сю (направление ваджраяна) Кукай. Буддизм не был ни противопоставлен синтоистской системе, ни уподоблен ей. В основе данной теории лежал тезис о том, что все японские божества являются локальным проявлением буддийского пантеона. Посредством этого была сделана «тонкая попытка уменьшить возможность конфликта и примирить две формы понимания – синтоистскую и буддийскую. Параллельным путем шла школа тендай-сю, которая являлась локализацией консервативной школы тянтай, при локализации на территории Японии не только не утратившей консервативности, но усугубившей ее, и ее основатель Сайтё. Но его цели заметно отличались от целей Кукая, Ками были востребованы в качестве обоснования теократических теорий данной школы. Признание Ками в качестве бодхисатв влекло за собой легитимизацию прав босацу-со (бодхисатв монахов) на опеку японского государства. Кульминацией этого процесса стали синтоистские церемонии в хиэйских храмах, в частности, жертвоприношения Ками были совершены при открытии монастыря Энряку-дзи в 788 г., одного из самых влиятельных монастырей в японской истории. Учреждение бога-защитника горы Хиэй, строительство в честь него храмов и другие мероприятия породили новую религиозную парадигму в мировоззрении японского общества, олицетворяющую прочную связь Ками с тэндайским буддизмом. Согласно этим доктринам, японские божества Ками признавались бодхисатвами буддийского пантеона, но если доктрина Кукая была направлена на гармонизацию мировоззрения, то доктрина Сайтё была обоснованием для введения буддийских монахов во власть. Высокопоставленные монахи, признаваемые при жизни бодхисатвами, получали права опеки и вмешательства в дела опекаемых

ими земель, таким образом они вливались в онтологию синтоистов не только как агенты социально-политических действий, но и как носители божественной воли, способные влиять на природные явления. «Таким образом, создавалась новая методика религиозных верований» [5, с. 40].

Как бы много не различало буддизм и европейские религии, есть вещи, которые идентичны в них. Благотворительность и образовательные программы, здравоохранение и теории социального устройства, эти признаки, безусловно, роднят эти религии, придавая им несомненную ценность для общества. Но роднит их не только это. Политическая активность и жажда власти, эти неотъемлемые для любой группы людей, приобретших признание и влияние, амбиции характерны также и для любой религии. Возрастающие аппетиты религиозных деятелей, их жажда власти неоднократно вводили человечество в социальные, политические и военные кризисы. Какая бы религия не рассматривалась, вывод будет всегда одинаков – слияние религии и политики недопустимо, слияние религии и идеологии недопустимо также, как слияние религии и государства. Для эволюции социума жизненно необходима эволюция самой религии, изменение и улучшение ее внутреннего содержания и внешнего облика. Реалии современности требуют от нас отказа от фанатичной веры и догматов и перехода к вере философской, способной сосуществовать с другими точками зрения. В то же время требуется воля и желание самих людей сосуществовать с представителями этих самых иных точек зрения. Именно этот тезис должны взять за догмат религии, претендующие на существование в современном мире. Сближение и смешение религий и будет являться решением большинства межконфессиональных конфликтов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Yonemura, A*. Choju Giga / A. Yonemura // Kodansha Encyclopedia of Japan. – Tokyo, 1983. – Vol. 1.

2. *Hiromitsu, W*. Transmitting the Forms of Divinity: Early Buddhist Art from Korea and Japan / W. Hiromitsu, P. Youngbok, K. Woo-Bang; edited by Naomi Noble Richard // Reviewed by Cynthea Bogel. – New York: Japan Society, 2003.

3. *Kaminishi, I.* Explaining Pictures – Buddhist Propaganda and Etoki Storytelling in Japan / I. Kaminishi. – Honolulu: University of Hawai's Press, 2006.

4. *Repp, M.* Honens religioses Denken / M. Repp. – Harrassowitz, 2005.

5. *Blum, M. L.* Rennyo and the roots of modern Japaneese buddhism / M. L. Blum, Y. Shin'ya. – New York: Oxford University Press, 2006.

УДК 101.1: 316
ББК Ю6

А. А. Соловьев

СОЦИАЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: lokotigr@mail.ru

В статье изучается влияние неопределенности будущего на сферу образования. Обосновывается вывод о том, что неопределенность способствует появлению новых образовательных механизмов. Исследуются факторы, способствующие культурному развитию человека. Проводится анализ классической модели образования, исследуется ее роль в процессе созидательного обновления социального организма.

Ключевые слова: образование; общекультурное развитие; неопределенность; общество; социальная философия.

A. A. Soloviev

SOCIAL UNCERTAINTY AND EDUCATION

Volgograd State Technical University

In this paper influence of uncertainty of the future on the educational sphere is investigated. The conclusion that uncertainty promotes occurrence of new educational mechanisms proves. The factors promoting cultural development of the human being are investigated. Classical model of the education and its role during creative updating a social organism is analyzed.

Keywords: education; universe-cultural development; uncertainty; society; social philosophy.

Всякое социальное состояние на определенном этапе трансформируется в другое состояние. Вместе с этим преобразуются и ценностные приоритеты большей части населения. Человеческие качества формируются на основе представлений о том, каким человеку быть, или

о том, каким путем ему развиваться. Классическое образование, традиционно обеспечивавшее воспроизводство культурного наследия, постепенно теряет свою привлекательность. Наметилась тенденция к преобразованию культурной составляющей общеобразовательного процесса в социально-прагматическую.

В наше время в содержание понятия «образование» часто включают лишь то, что относится к понятию «обучение». Несомненно, образование ориентировано на различные виды деятельности, но такая ориентация не отменяет воспитание или развитие. Образованность связана не только со знаниями, умениями, навыками, но и с проективным характером понимания, опережающим мышлением и предвосхищающей осознанностью [7, с. 190]. Допустим, что существует некоторый набор истин, которыми нужно овладеть подрастающему поколению, а способы, с помощью которых обучаемым помогают овладевать истинами, известны. Дело образования представляется в данном контексте весьма простым. Но на самом деле мало кто может предсказать те события, которые будут происходить с человеком в течение его жизни. А знание того, как человек будет относиться к этим событиям после их совершения, тем более представляется маловероятным.

Никогда нельзя в точности и абсолютно достоверно предсказать, в какой форме обнаружится что-то очевидно новое, но следует ожидать его прихода, то есть ожидать неожиданного. «И если произошло что-то неожиданное, мы должны уметь пересмотреть свои теории и идеи, а не вводить новый факт насильственными методами в теорию, которая в действительности не способна его принять» [3, с. 33]. Человек должен встречать неопределенность безбоязненно. Стремление сохранить традиционный способ деятельности лишает неизвестность возможности в должной мере представить себя в культуре. Но быстро меняющийся мир трудно представим в качестве исключительной традиции безо всякого опережения.

Конечно, современная наука позволяет (теоретически) просчитывать те или иные события будущего. И может показаться, что последнее уже заложено в настоящем и какие-то немыслимо гениальные расчеты полностью прояснят дальнейший ход исторического процесса (по крайней мере, в объеме, включающем значимые факторы жизни отдельно взятой человеческой личности). Но если представить, что «...будущее каким-то образом содержится в настоящем, в котором заключено и прошлое, то что, собственно, означает стрела времени? Стрела времени является проявлением того факта, что будущее не задано...» [5, с. 58–59]. Если будущее не задано, то как возможно узнать, каким мы должны сформировать человека? Ведь если нет точной информации о будущем техники, экономики, искусства, то как определить то содержание образования, которое необходимо передать подрастающему поколению?

Образовательная система, медленно осваивающая нововведения, оказывается в ситуации отставания от динамичных социальных институтов, все менее способна удовлетворить запросы учащихся [8, с. 39]. Задачи, которые обычно им предлагаются во время практического закрепления теоретических знаний, несомненно, не так просты. И все же они в известной степени предсказуемы. Как же при этом возможно рассчитывать на наделение человека дополнительным ресурсом для реализации целей вне зависимости от складывающихся обстоятельств? А ведь именно такой ресурс чаще всего позволяет находить ту самую информацию, которой человек специально не обучен, в более короткие сроки.

Такое саморазвитие становится скорее непривычным, чем трудным. Оно может вызывать негативную реакцию как обучающихся, так и обучающих. Ведь и те, и другие, как правило, стремятся к наименьшему сопротивлению внешней среды в процессе достижения целей.

Проблема усугубляется и тем, что современному человеку нелегко существовать в ценностной системе ценностей, сложившихся в иную эпоху. Он не способен развивать свое образование, поскольку не видит способов применения полученных знаний. Последние успешно применялись в предыдущую эпоху, что вызывает желание использовать их и сейчас, но иногда обнаруживается невозможность этого использования. Человек меняет ценностный контекст: ему представляется, что знание в той или иной плоскости все-таки применимо в то или иной деятельности. Но подобная иллюзия зачастую лишь отдаляет его от настоящей культуры.

В условиях общества третьей волны существует (планируется) многообразие методов и форм получения образования. При этом прогнозируется увеличение количества альтернативных возможностей, повышение возможности выбора индивидуальных программ обуче-

ния [2, с. 126]. К такому выбору человек должен быть готов. В данном случае «воспитываемый должен быть уже воспитан». Здесь воспитываемый (образовываемый) постепенно должен становиться воспитывающимся (образовывающимся). Работа с такими учащимися (студентами) вызывает определенную трудность: их образовательные запросы различаются. Напротив, базовая идентичность обучаемых обеспечивает стройный ход учебного процесса.

Но в связи с проникновением результатов научно-технического прогресса в образовательную деятельность массовое обучение перестает быть ориентированным на развитие человека в рамках общей культурной идеи. Возможно, оно ориентировано на иную ментальность, на большие способности человека, основанные на наличии в его сознании готовых методов деятельности? Такие структуры не требуют постоянного озарения, творческой интуиции, а предоставляют отработанные интеллектуальные схемы. Эти схемы обеспечивают нормальную жизнедеятельность индивида, что не позволяет заниматься сколько-нибудь серьезной творческой деятельностью. Ориентация на интеллект заменяет способности к воображению.

В отдельных случаях востребованность интеллектуальных видов деятельности все-таки сохраняется при выполнении значительной части «черного» умственного труда электронно-вычислительной машиной. И прежде всего это относится к различным формам творчества. Мало того, информационные технологии зачастую создают и принципиально новые формы деятельности, новые смыслы и ценности.

Трудностью на этом пути становится поиск не столько различий между классической и массовой культурами, сколько точек их соприкосновения. В конечном счете, обе культуры существуют для выживания человечества в том ключе, в котором человеческая история начиналась, существовала и будет существовать. Развитие человека с помощью различных моделей образования возможно лишь тогда, когда все традиционные средства исчерпаны, когда проявляется его биологическая неспособность выживать [6, с. 44–45]. Именно здесь требуется применение социальной способности, той самой возможности человека проявить его собственно человеческую природу во всем многообразии ее атрибутов. Мир теряет устойчивость, предстает тем «между», которое характеризует саму процессуальность социокультурных коммуникаций [4, с. 20]. Положительные эффекты неустойчивости представляются обычно незначительными, но их исследование имеет массу неразгаданных возможностей. И если ранее данная проблема разрабатывалась преимущественно в рамках естественных наук, то современная междисциплинарная парадигма позволяет применить полученные методы и в обществознании.

Отрицательные эффекты неустойчивости, неизвестности социальных условий могут быть частично нивелированы опережающим образованием, которое в современных условиях возможно за счет переориентации программы с обучения на свободное развитие. Не исключено при этом, что общественность может насторожить вероятность перехода подобной самоорганизации в неуправляемый хаотичный процесс. Локальная хаотичность может повышаться в связи с ростом объема информации в современном мире. Причиной беспорядочности тех или иных социальных отношений становятся не только фактические данности, но и разнообразие ценностных ориентаций социальных групп.

Отсутствие общих критериев оценивания конструктивного потенциала события (информации о событии, явлении, мнении) приводит к потере общего знаменателя для оценки социальной ситуации. Чем больше информации, тем меньше возможности полноценного понимания ее человеком. Чем меньше понимания, тем больше негативного объяснения событий. Поэтому для выработки способов поведения в новом обществе необходимы превентивные стратегии образования, нестандартные способы конструирования не столько объективной, сколько субъективной реальности.

Непросто современному социально-гуманитарному знанию и дифференцировать сферы человеческой жизнедеятельности. К тому же границы между характером деятельности («конструктор»; «исполнитель»; «контролер»; «свободный художник»; «зависимый художник») в современном обществе частично или полностью стираются. Можно говорить о том, что разные социальные роли, исполняемые человеком в тех или иных ситуациях в течение жизни, вызывают необходимость в различных знаниях, навыках, компетенциях и квалификациях. В этом ключе еще раз следует указать на особую значимость целенаправленной подготовки индивида к неопределенности грядущего, к динамизму общественных взаимодействий.

В связи с интенсивным реформированием всех форм учебно-воспитательного процесса, описывая и объясняя результаты социологических исследований, теория почти всегда обращается к прошлому опыту. Выходит, что исследования такого рода ориентированы на уходящую эпоху. Автору представляется, что сама образовательная парадигма должна быть опережающей. В этом случае она сможет адекватно реагировать на технологические и социальные изменения. Имеется в виду нацеленность на будущее при отсутствии определенной информации о том, что представляет собой это будущее.

«Тщетно ожидать большого прибавления в знаниях от введения и прививки нового к старому. Должно быть совершено обновление до последних основ, если мы не хотим вечно вращаться в круге с самым ничтожным движением вперед» [1, с. 17]. Сложившиеся в системе образования традиции (даже если их эффективность подтверждена на опыте), не могут быть с абсолютной уверенностью в успехе применены в современном обществе. На взгляд автора, ориентация на будущее должна учитывать ненадежность социальных прогнозов, принимать в расчет невозможность точных предсказаний.

Приоритеты образования совмещают в себе традиции и новации. При этом именно современная школа (в широком смысле этого слова) может обеспечить эффективное взаимодействие проверенного и рискованного, традиционного и инновационного, современного и опережающего, материального и духовного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бэкон, Ф.* Новый органон / Ф. Бэкон; пер. с англ. // Соч. в 2 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1972. – С. 5–222.

2. *Калюжина, Е. В.* Социально-исторические модели высшего образования / Е. В. Калюжина // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. Социология и соц. технологии. – 2011. – № 1 (13). – С. 123–127.

3. *Морен, Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / под ред. В. Г. Буданов. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С. 24–96.

4. *Петрова, Г. И.* Ностальгия по классике университета: возможность оправдания и реальность перспективы / Г. И. Петрова // Классический университет в неклассическое время: труды Томского гос. ун-та. Сер. Культурологическая / под ред. Г. И. Петровой, М. Н. Баландина. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2008. – Т. 269. – С. 20–23.

5. *Пригожин, И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

6. *Савельева, М. Ю.* Трансформация представлений о развитии и эволюции человека / М. Ю. Савельева // Рефлексии. Журнал по философской антропологии / под ред. О. В. Никоновой. – Волгоград: Волгоградское книжное издательство, 2010. – № 2. – С. 41–54.

7. *Тарасова, О. И.* Антропологический кризис и феномен понимания / О. И. Тарасова; под ред. Н. В. Омельченко. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. – 220 с.

8. *Штыров А. В.* Модернистские педагогические ценности как причина сегодняшнего кризиса образования / А. В. Штыров, Н. В. Казанова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 36–39.

УДК 1 (091)
ББК ЮЗ (0) 414

А. Н. Гулевский*, Н. А. Гулевская**

АПОЛОГИЯ ВОЙНЫ В ЗАПАДНОЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ХРИСТИАНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

***Волгоградская академия МВД России**
****Волгоградский государственный технический университет**
E-mail: gulewski@rambler.ru

В статье проводится исследование, имеющее своей целью вскрыть логику исторических воззрений на природу войны, существовавших в западноевропейской средневековой христианской философии.

Ключевые слова: война, религия, философия, пацифизм, христианство.

A. N. Gulevsky*, N. A. Gulevskaya**

WAR APOLOGIA IN THE WESTERN MEDIEVAL CHRISTIAN PHILOSOPHY

***Volgograd academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russia**
****Volgograd State Technical University**

In article the research, having is conducted by the purpose to open logic of historical views on the nature of the war, existing in the West European medieval Christian philosophy.

Keywords: war, religion, philosophy, pacifism, Christianity.

Осмысление феномена войны развело философов по две разные стороны баррикад: на ее защитников и пацифистов. Война как специфический вид человеческой деятельности признается пацифистами как нечто негативное, бессмысленное, иррациональное, животное.

Существует предубеждение, что мир во всех случаях предпочтительней войны. Аргумент мира – лишь бы не было войны – является определяющим для многих важнейших решений современности. Наиболее распространенным аргументом пацифистов являются ссылки на антимилитаристский характер христианской этики. Однако использование такой однозначной аргументации пацифистов с апелляцией к христианству не является вполне корректным. Христианские государства в мировой истории вели большое количество кровопролитных конфликтов, среди которых крестовые походы и две мировые войны. Именно христианские государства создали самое опасное для человечества оружие массового поражения, бактериологическое оружие и химическое оружие и применяли его как в отношении христиан, так и в отношении представителей других религий.

Чтобы лучше понять и разобраться с этими вопросами, необходимо обратиться к анализу периода средних веков европейской истории, так как именно в этот период появилось движение крестоносцев и духовные военные ордена. Чтобы понять причины этих явлений, необходимо проанализировать эволюцию философской мысли в средневековой христианской философии. Если обратиться к истории средневековой философии, то в трудах философов можно обнаружить теоретические попытки решить проблему войны в жизни общества. Уже тогда философы задумывались о неизбежности войны как необходимого зла. Именно в средневековой христианской философии, которая казалось, должна была быть пацифистской, с особой категориальной четкостью и системностью были выдвинуты основные положения, легшие в основу, практически всех последующих апологий войны.

В христианской картине мира война занимала важное место, но отношение к ней было всегда неоднозначным. Многие сюжеты Ветхого Завета представляют собой описания войн, сражений, осад и штурмов, в них описываются военные подвиги Авраама, Моисея, Иисуса Навина, Самсона, Давида, Иуды Маккавея. Библейская война – проявление активного присутствия Бога, его участие в истории, причем каждая новая война вне зависимости от ее итога не является имитацией предыдущей, а имеет свою ценность, свой собственный исторический, а значит и сакральный урок. Тексты Нового Завета не дают однозначного ответа на вопрос о допустимости войны и участия в ней христиан.

Логика исторических воззрений на природу войны, существовавших в западноевропейской средневековой христианской философии, прослеживается на протяжении ее трех основных этапов развития: апологетика, патристика, схоластика.

Для периода апологетики характерен пацифизм. Так, Тертуллиан полагал, что «всю последующую воинскую службу Господь упразднил. Разоружив Петра, Господь разоружил всех солдат» [1, с. 266]. Ориген увещевал: «Не вытаскивайте меч ни для ведения войны, ни для утверждения своих прав, ни для какой либо другой цели, ибо эта заповедь не терпит никакого исключения» и «Копья, коими мы некогда сражались, мы перековали на косы; мы не поднимем больше меч ни на один народ, ибо Христос сделал нас сынами мира» [2, с. 281]. В центре внимания раннего христианства оказывается в первую очередь духовное борение, ожесточенная внутренняя борьба за христианские добродетели и их претворение в жизнь. Подвиги христианина – это подвиги в борьбе с самим собой, в отстаивании своей души против многочисленных бесов, в борьбе со злыми побуждениями. Как и всякий воин, христианин должен быть бесстрашным, упорным, готовым к самопожертвованию. Отдав свою жизнь за веру, христианин становился святым мучеником. Погибая за веру, мученики повторяли путь Христа (христомимезис), меняя мир, заставляя задуматься своих мучителей, язычников самих перейти в христианство.

Для периода патристики характерно переосмысление пацифизма и разработка учения о справедливой войне. По мнению отцов Церкви, в некоторых особо оговоренных случаях христиане должны всемерно поддерживать военные усилия или непосредственно участвовать в войне. Создается культ святых воинов, духовных покровителей воинств: Георгий, Михаил, Маврикий. Пересматривается и понятие мученичества, которое помимо духовного аспекта, приобретает физический аспект борьбы со злом на физическом, материальном уровне. Уже с императора Константина начинает создаваться союз «двух мечей» (духовный и светский материальный). Первое христианское государство осознало ответственность за общество и необходимость его защищать от окружавших Рим варваров. Миланский епископ св. Амвросий был одним из первых отцов Церкви, кто полностью оправдывал войну и даже освя-

щал ее, если она велась ради защиты отечества от варваров. По утверждению русского философа Е. Н. Трубецкого в работе «Миросозерцание Блаженного Августина», именно Августин создает теоретическую основу войны, органично проистекающую из христианского учения. В соответствии с христианским учением Августин считал, что внутри каждого человека развертывается борьба бога и дьявола. Эта борьба неизбежна и перманентна и она не может не проявляться во внешнем мире на историческом уровне. Августин выделяет два града: Град Божий и Град Земной, и исходя из этого два типа войны: справедливая и несправедливая. Справедливая война ведется во имя добра, любви к богу и презрения к себе, несправедливая война – во имя любви к себе, и до презрения к богу. Война ради власти, славы, гордости – не справедлива. Война необходима, говорит он, для защиты Града Божьего от врагов, но война еще есть часть Божьего замысла. «Справедливыми называют те войны, которые ведутся для того, чтобы отомстить за оскорбления, возместить ущерб, понесенный одним народом от другого» [3, с. 171]. Для Августина порядок – наиважнейшее состояние и отклонение от этого порядка представляет собой опасное нарушение спокойствия, дисбаланс, могущий привести к хаосу. Война оборонительная, то есть ведущаяся ради защиты имущества и жизни, для отца Церкви была, безусловно, справедливой и необходимой, тем более, что именно такую войну вели римляне, отражая набеги варваров. Справедливая война обретает статус богоугодного дела, а участие в ней становится актом веры. Война справедлива и желательна, даже по собственной инициативе, если она направлена на установление стабильного справедливого порядка. Война оборонительная для защиты жизни и имущества также справедлива. Хотя мир есть более желательное состояние, он может иногда быть хуже войны, писал Августин в работе «О граде Божьем» о гражданской войне в Риме: «На этот раз мир оспаривал жестокость у войны и одержал победу. Война убивала вооруженных, а он – безоружных. Война была для того, чтобы убиваемый, если был в состоянии, сам убивал; а мир – не для того, чтобы избежавший смерти жил, а для того, чтобы, умирая – не защищался» [3, с. 139]. Отец Церкви считал, что пацифизм противоречит христианским принципам, ибо человек, обладая свободной волей, принимает либо сторону добра, либо сторону зла. Не участие в конфликте не означает, что человек остается над схваткой. Если он не содействует наказанию зла и восстановлению порядка, то он уже сделал вольно или невольно свой выбор, недеятельно потворствуя злу. Отдавая должное справедливой войне, Августин полагал, что бессмысленное насилие, осквернение церквей и жестокость не должны сопутствовать ей ни при каких условиях. Свирепость и жестокость – знаки войны, которую ведут не из любви к справедливости, а из склонности к убийству.

Для схоластики характерна окончательная разработка доктрины справедливой войны и ее переход к теории священной войны. Фома Аквинский выразил свое отношение к войне в работе «Сумма теологии». Находясь под влиянием Аристотеля и Августина, Ф. Аквинский положил в основу апологии справедливой войны понятие общественного блага. Он считал, что справедливость – это этическая добродетель, способствующая гармонизации межличностных отношений, необходимая для общего блага. Фома Аквинский рассматривает вопрос о войне не только через призму понятия «справедливость», но также и через понятие любви к Богу. Ученый утверждает, что война не есть порок, противоречащий этой любви. Напротив, участие в войне – если эта война справедливая – может быть формой любви. Естественно, война – всегда антитеза миру, но она может быть желательной, поскольку мир не всегда является порядком, который следует поддерживать. Ф. Аквинский уверен, что война может быть средством достижения справедливого мира, а также, что немаловажно, средством нарушения мира несправедливого. В своей работе «Сумма теологии» он писал: «… что касается враждебных отношений с чужаками, закон дал подобающие заповеди. Ведь, во-первых, он установил, чтобы войны велись справедливо: ибо было заповедано (Втор 20, 10): Когда подойдешь к городу, чтобы завоевать его, предложи ему мир. Во-вторых, закон постановил, чтобы, начав войну, вели ее неустрашимо, доверившись Богу… В-четвертых, закон постановил, чтобы результатами победы пользовались умеренно, щадили женщин и детей и не вырубали плодовые деревья на завоеванной территории» [4, с. 539].

Именно Ф. Аквинский считал, что монашеское и военное служение можно объединить под эгидой военного духовного ордена, который бы сражался во имя защиты богопочита-

ния, обеспечения общественной безопасности, защиты бедных и угнетенных. Духовное служение сольется с мирским, война духовная объединится с войной физической. Подобная идея была очень созвучна логике ученого, стремившегося следовать традиции Аристотеля и не разделять идею от материи (форму от потенции). Он указывает на три критерия справедливой войны: правомочная власть, справедливая цель и правильное намерение. Первому из них соответствует законный суверен. Что же касается второго и третьего, философ цитирует мотивы, определенные Августином: отмщение за зло, наказание вражеского государства, возвращение неправедно захваченного. Все вышеперечисленные пункты входят в число справедливых целей, а обеспечение мира, наказание злодеев и поддержка добрых людей – признаки правильных намерений. Напротив, войны не соответствующие вышеперечисленным критериям, должны рассматриваться в высшей степени несправедливыми, а потому греховными. Дав критерии благой войны, он не указывает как ее нужно вести, но только сообщает, что следует стремиться к наказанию лишь злодеев, а не всех. Применение силы должно быть адекватным, а сама война должна носить более созидательный, чем разрушительный характер. Почему христианин должен вести праведную войну? Философ считает, что Бог желает сдерживать зло среди своих творений и сдерживать зло человек должен своими же руками. Используя силу в праведной войне, человек свершает справедливость, он подавляет зло и искореняет хаос, привносимый неправедной войной, ведомой противной стороной. Все это человек делает из любви к ближнему, а значит и из любви к Богу. Сражаясь за правое дело, воин приобщается к более тесному общению с Создателем, а, погибая на поле боя, праведные солдаты попадают в рай, где получают вечное блаженство от общения с Богом. Применение силы имманентно акту любви, отказ от участия в справедливой войне – есть отказ от добродетели, от милосердия, от общения с Богом. Отказ совершать благо – есть грех. Участие в благой войне – значит участие в исправлении греха. Грех – есть преступление против Бога для теолога, а для философа грех – есть преступление против разума. Рациональность представленная как общее благо и вечное блаженство, дает санкцию на участие в войне. Общее благо требует восстановить справедливость, наказать виновных, установить порядок, вечное блаженство может быть достигнуто через милосердие. Справедливый мир и справедливая война – суть деяния милосердия. Военная служба должна быть на стороне правды.

Средневековый мыслитель французский аббат Бернард Клервоский, принимавший участие в создании духовно-рыцарского ордена тамплиеров, проповедовал необходимость священной войны с неверными и язычниками. В его учении походы в Святую землю есть исполнение пути покаяния и отпущения грехов, поэтому и христианские народы и их властители должны идти в Иерусалим как для освобождения своих братьев, так и для того, чтобы пожертвовать за них жизнью. Развивая учение Августина, святой Бернард Клервоский преобразует концепцию справедливой войны в концепцию справедливейшей священной войны, во всех отношениях угодной Богу. Он делит мир на две области: область мира (христианские страны) и область войны (земли находящиеся под властью язычников и мусульман). И если факт существования войн в христианском мире он объясняет проявлениями греховной природы человека, то войны, ведомые вне него, безусловно, получают полное оправдание. Священная война, в понимании святого Бернарда Клервоского, ведется от имени Бога и под непосредственным его патронажем, вследствие чего она приобретает статус наисправедливейшей. Те же, кто ведут ее, обретают особые привилегии в области духа. Победа в сражении – приобретение немеркнущей славы, намного более высокой, чем суетная слава обычных рыцарских баталий. Смерть в бою – обретение блаженства, участие в акте свидетельства – высшая награда, которую только может получить человек в конце жизненного пути. «…Убивать или умирать за Христа не есть грех, а есть, напротив, могучее притязание на славу. В первом случае, обретешь нечто для Христа, во втором же – обретешь самого Христа», – писал Бернард Клервоский в своем сочинении «Похвала новому рыцарству» [5, с. 8].

Таким образом, логика суждений на природу войны, существовавших в западноевропейской средневековой христианской философии представляет собой эволюцию взглядов от отрицания физической войны в период апологетики вплоть до апологии ее справедливой формы в период патристики и признания священности войны, ведомой христианами против язычников и мусульман, в схоластике.

Средневековые христианские мыслители, в особенности Фома Аквинский, исходили из разумности устроенного Богом мира и исторического процесса. Человеческая история развивается не сам по себе, а согласно замыслу Бога. Война, как наиболее яркое историческое явление, по необходимости должна обладать собственным смыслом и внутренней логикой. Чистый пацифизм с аргументом лишь бы не было войны порочен, что доказано в трудах Августина Блаженного и Фомы Аквинского. Рождаясь, человек обречен на принадлежность к полу, культуре, государству, вере, профессии, мировоззрению и автоматически мобилизован на их защиту. Если не защищать всего этого, то, пожалуй, наступит смерть культуры, ведь и гуманность нужно защищать. Война подобна поиску истины, ибо поиск истины всегда предполагает насилие или над собой, или над своим оппонентом. Можно сказать, что поиск истины включает в себя акт насилия, имеющий целью заставить противника признать нашу точку зрения единственно верной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тертуллиан*. Об идолопоклонстве / Тертуллиан // Избранные сочинения. – М.: Прогресс-культура, 1994. – 443 с.

2. *Контамин, Ф*. Война в средние века / Ф. Контамин; пер. с фр. Ю. П. Малинина, А. Ю. Карачинского, М. Ю. Некрасова; под ред. Ю. П. Малинина. – СПб.: Ювента, 2001. – 410 с.

3. *Августин Блаженный*. О граде Божьем: репринт с изд. 1906–1910 гг. / Августин Блаженный / В 4 т. – М., 1994.

4. *Аквинский, Ф*. Сумма теологии / Ф. Аквинский; пер. А. В. Апполонова; под ред. Н. Лобковица и А. В. Апполонова. – М.: Издатель Савин С. А., 2012. – Т. 4, ч. 1, ч. 2. – 687 с. – Вопросы 68–114.

5. *Клервоский, Б.* Похвала новому рыцарству / Б. Клервоский. – Режим доступа: http://www.newacropol.ru/library/Bernar/.

УДК 165.7

А. В. Романов

ОСНОВНЫЕ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИЛОСОФСКОЙ СИСТЕМЫ А. И. ВВЕДЕНСКОГО

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: avr.85@mail.ru

Данная статья посвящена гносеологической проблематике в религиозно-философской системе А. И. Введенского. Обосновывается тезис, что гносеология является центральным разделом философии. Анализируется трактовка понятия «метафизика», рассматривается возможность существования метафизики в виде веры или знания и приводится аргументация А. И. Введенского, утверждающего важность этой проблемы не только для философии, но и для науки в целом.

Ключевые слова: А. И. Введенский, гносеология, философия, метафизика, логика, мировоззрение, вера.

A. V. Romanov

FUNDAMENTAL EPISTEMOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PHILOSOPHICAL SYSTEM OF A.I. VVEDENSKY

Tula State Pedagogical University n.a. Leo Tolstoy

This article focuses on epistemological problems in the religious and philosophical system of A.I. Vvedensky. The thesis is proved that theory of knowledge, according to A. I. Vvedensky, is the central part of philosophy. A. I. Vvedensky's interpretation of the concept «metaphisycs» is analysed, the possibility of metaphisycs as the faith or as the knowledge is considered, the arguments of A. I. Vvedensky about the importance of this problem not only to philosophy but to science as a whole are provided.

Keywords: A. I. Vvedensky, theory of knowledge, philosophy, metaphysics, logic, outlook, faith.

А. И. Введенский, которого исследователи русской философии называют главой русского неокантианства [4, с. 248] был человеком остроумным, четко и ясно мыслящим и имеющим большой литературный талант. Все его работы отличают основательность и оригинальность. Если говорить о влияниях, которые испытал А. И. Введенский, то основным и решающим было влияние И. Канта. Ученый как строгий и последовательный кантианец при разработке своей концепции поставил в ее центр теорию познания так же, как и И. Кант. Анализу этого раздела философской системы А. И. Введенского будет посвящена настоящая работа.

В работе «Новое и легкое доказательство философского критицизма» философ разделяет логические законы мышления на естественные и нормативные. Первые «действуют сами собой, независимо от нашего умысла и даже часто вопреки нашему желанию». Вторыми он называет законы, «исполнение или неисполнение которых зависит от нашего умысла, который при достаточном числе повторений может сделаться и привычным, обратиться во вторую природу» [2, с. 6]. К естественным А. И. Введенский относит закон тождества и закон исключенного третьего; к нормативным – закон достаточного основания.

А вот закон противоречия, по мнению русского философа, имеет двойственный характер. С одной стороны, он естественный, потому что человек не в силах представить себе осуществленное противоречие (вещь имеет и одновременно не имеет какой-либо признак). С другой стороны, он нормативный: ведь в мышлении человек старается избегать противоречия, так как естественным путем оно не может быть устранимо. Отсюда этот закон является одновременно и естественным, и нормативным [2, с. 10].

Исходя из этой классификации законов мышления, А. И. Введенский решает проблему построения метафизического знания на основе законов формальной логики. Он отмечает, что первоначально необходимо различить понятия «представление» и «мышление». Даже то, что невозможно представить, возможно помыслить (четырехмерное пространство, душа, Бог, платоновские идеи). Подобная ситуация наблюдается с законом противоречия. Составляя естественный закон представлений, он, как закон мышления, нормативен. Например, человек в состоянии помыслить триединого Бога, но не может его представить [2, с. 12].

Из этого следует, что закон противоречия – естественный для наших представлений и нормативный для нашего мышления. С другой стороны, любой вывод (то есть работа мышления) основывается на законе противоречия. Поэтому, заключает А. И. Введенский, выводы можно делать лишь о наших представлениях. Но эти выводы бессильны и неуместны в отношении всего, что находится за пределами представлений, то есть в отношении вещей-в-себе (ибо закон противоречия естественен только для сферы представлений).

А. И. Введенский, разрабатывая свою теорию знания, постоянно делал попытки найти различия между логикой и психологией. Психология изучает мышление «безоценочным образом, то есть она оставляет в стороне все вопросы о правильности и ошибочности мышления, а вместо этого рассматривает, из каких неразложимых дальше и несводимых друг к другу элементов душевной жизни слагаются переживания или процессы явлений мышления». Логика подчеркивает, что в мышлении имеет место «только правильность и ошибочность, независимо от того, каков состав душевных переживаний в том и другом случае и какова связь этих переживаний с другими явлениями душевной жизни» [1, с. 6].

А. И. Введенский считает, что следствием подобного смешения является подмена знания верой. С психологической точки зрения вера и знание ничем не отличаются друг от друга; их можно определить как «переживание уверенности в истинности некоторых наших мыслей» [1, с. 13]. Но с логической точки зрения, это разные категории. Знание можно доказать с помощью законов логики, а веру – нет.

Данный подход в понимании соотношения логики и психологии дает возможность А. И. Введенскому выявить связь логики и философии. Рассуждая об определении философии, мыслитель исходной посылкой выдвигает тезис о том, что философия представляет собой систему мировоззрения. Под мировоззрением он понимает «совокупность ответов на все вопросы, возбуждаемые вопросом о смысле существования человека». Мировоззрение, основанное на научном анализе, является целью любой концепции в истории философии. Поэтому в общем виде можно определить философию как «систему научно разработанного мировоззрения» [1, с. 22–23]. Основой такого типа мировоззрения, с точки зрения мыслителя, является теория познания, которая составляет важнейший и основной раздел философии.

Эта аргументация является основанием для определения философии. Мыслитель дает следующее определение: «Философия есть теория познания с присоединением связанной с ней и основанной на почве добытых ей выводов системы научно разработанного мировоззрения» [1, с. 27]. Основной вопрос гносеологии, по мнению А. И. Введенского, заключается в том, что «возможно ли знание трансцендентных предметов или же всякое мнение о них должно оставаться навсегда лишь верой, хотя бы даже и неопровержимой, но недоказуемой?». Если

же попытаться сделать данный вопрос еще более общим и учесть то, что изучением трансцендентных предметов занимается метафизика, то вопрос ставится следующим образом: «возможна ли метафизика в виде знания, или же те самые условия, которые дали бы нам право считать вообще возможным какое бы то ни было знание сверх простой установки данных опыта (например, «мне больно», «я вижу то-то»), они-то навсегда лишают нас надежды на метафизическое знание?» [1, с. 29–30].

Основываясь на вышеизложенном, можно определить следующие проблемы метафизики:

– тождество вещи-в-себе (истинное, ноуменальное бытие) и данных опыта (кажущееся, феноменальное бытие);

– сходство и различие между вещью-в-себе (истинным, ноуменальным бытием) и данными опыта (кажущимся, феноменальным бытием);

– входят ли в состав истинного бытия трансцендентные предметы, или же нет никаких трансцендентных предметов, а всякое бытие имманентно? [1, с. 32].

Здесь встает вопрос: а как в системе А. И. Введенского соотносятся в таком случае метафизика и гносеология? Теория познания (а вместе с ней и логика) на начальном этапе должна отличать понятия «метафизического» и «трансцендентного». Безусловно, все трансцендентное окажется метафизическим, но будет ли все метафизическое трансцендентным – пока неясно. Теория познания, по мнению мыслителя, должна исходить из факта, что знание существует: примером этому служат математика и естественные науки, то есть всякое изучение данных опыта, производимое независимо от того, считаются ли они истинным или кажущимся бытием.

Возможна ли метафизика в виде знания или она возможна в виде веры? Прежде чем давать ответ на этот вопрос, А. И. Введенский подчеркивает значимость этой проблемы. Ведь с помощью него можно провести границу между верой и знанием, что очень существенно, ведь, по мнению философа, у них разные нравственные права. Человек не имеет никакого морального права принуждать другого человека к исполнению требований, приписываемых верой первого, потому что, «как бы ни была тверда моя вера, я не имею ни малейшего нравственного права принуждать других людей к исполнению требований, предписываемых моей *верой*; во имя веры нравственно позволительно обращаться с каким-либо требованиями только к тем, кто и сам исповедует мою веру». Но зато «нет ровно ничего безнравственного, если во имя требований, предъявляемых *знанием*, принуждают принимать различные меры против эпидемической болезни и тех, кто сам совершенно не понимает необходимости этих мер» [1, с. 38]. Поэтому решение вопроса о возможности метафизики в виде знания нравственно обязательно для современной науки.

А. И. Введенский решает основной вопрос гносеологии в духе И. Канта, считая, что метафизика в виде знания невозможна, она возможна только в виде веры, неопровержимой, но одновременно и недоказуемой. Метафизика стремится узнать само истинное бытие, гносеология рассматривает возможность познания истинного бытия, а не бытие как таковое. Исходя из этого, становится понятна важность логики как части теории познания, ведь именно логика является наукой о законах правильного мышления, без которой не может существовать теория познания, а, следовательно, и философия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Введенский, А. И.* Логика как часть теории / А. И. Введенский. – Петроград: Типография М.М. Стасюлевича, 1917. – 430 с.

2. *Введенский, А. И.* Новое и легкое доказательство философского критицизма / А. И. Введенский. – Петербург: Сенат. тип., 1908. – 26 с.

3. *Введенский, А. И.* Опыт построения теории материи на принципах критической философии: магистерская диссертация / А. И. Введенский. – Петербург, 1888.

4. *Зеньковский, В. В.* История русской философии / В. В. Зеньковский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – Т. 2. – 544 с.

5. *Кант, И.* Критика чистого разума // Сочинения в 6 т. Т. 3 / И. Кант; пер. с нем. – М.: Мысль, 1966. – 799 с.

УДК 128/129
ББК 87.21

Е. А. Кленина

МОДУСЫ СИМВОЛИЧЕСКОГО БЕССМЕРТИЯ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: klenina.el@yandex.ru

В статье анализируются универсальные способы иммортализации. Квинтэссенцией рассуждений является тезис, что культ бессмертия – это культ любви, где последняя – это универсальная действенная сила, имманентно присущая человеческой сущности и характеризующая действительно подлинное человеческое бытие, ибо она именно то, что придает полноту жизни и дарит гарантии бессмертия.

Ключевые слова: символическое бессмертие, модусы, иммортализация, страх смерти, любовь, коммунистическая идеология.

E. A. Klenina

MODES SYMBOLIC IMMORTALITY (CONCEPTUAL THINKING)

Volgograd State Technical University

The paper analyzes the universal methods of immortalization. Quintessential argument is the thesis that the cult of immortality – it is a cult of love, where the latter – it is a universal active force, it is inherent in human nature and is characterized by an authentic human being, because it is what gives the fullness of life and gives assurance of immortality.

Keywords: symbolic immortality, modes, immortalization, fear of death, love, the communist ideology.

В экзистенциальном плане смерть – это не просто исчезновение индивидуальной жизни. Это вопрос о посмертном существовании, вопрос о том, как можно преодолеть страх перед смертью.

Жизнь конкретного человека «во плоти и крови» определяется не только инстинктом самосохранения, но и инстинктом увековечения. Человек, как писал М. де Унамуно, живет и творит для вечности, так как осознание смерти пробуждает жажду бессмертия. Начинается борьба за то, чтобы каким-то образом пережить себя в памяти других. Это борьба не на жизнь, а на смерть, за то, чтобы имя пережило человека. Человек хочет быть уникальным. И чем уникальней, тем ближе к иллюзорному бессмертию: смерть горька, но слава вечна [1, с. 70–71].

Человеческое желание жить требует, чтобы истинным было то, что позволяет сохранить и увековечить себя, то, что поддерживает существование отдельного индивида и общества. Не случайно в платоновском «Федоне» прослеживается жажда личного бессмертия как стремление смягчить трагизм личной смерти. И в этом смысле бессмертие – сугубо антропологический феномен.

Поэтому одна из экзистенциально-важных задач, которую ставит себе человек – поддержание жизни перед лицом неизбежной смерти. «Трагическое чувство жизни» вынуждает и в какой-то мере обязывает человека творить символику бессмертия. Более того, в контексте витальной парадигмы инстинкт самосохранения перерастает в позитивную программу жизни, и жажда бессмертия становится определяющим вектором человеческого существования, имманентной частью культуры. В результате человек культивирует различные способы компенсации страха смерти: формирует в своей психике структуры соответствующей символики бессмертия, которая и обеспечивает человеку возможность существования в условиях осознания смерти.

В свое время З. Фрейд свел идею бессмертия к инфантильным иллюзиям, которые взрослый человек должен отбросить во имя принципа реальности. Но переломным моментом применительно к данной проблеме оказались работы К. Г. Юнга. Исследуя мифологические представления народов мира, он отметил необычайную близость представлений о посмертном существовании в разных культурах и в разные периоды. Отсюда он пришел к выводу о том, что на самом глубоком психологическом уровне – коллективного бессознательного – нет ничего, что отвечало бы представлениям о времени, и из этого выводил идею бессмертия [2].

Сама потребность в выработке символов бессмертия, на взгляд автора, ни в коей мере не иллюзорна, она есть необходимое условие для поддержания жизни.

Если следовать зарубежной традиции, то можно выделить пять универсальных модусов бессмертия (способов иммортализации): 1) биологический – надежда на продолжение жизни

в потомстве; 2) творческий – надежда на продолжение жизни посредством активной деятельности и ее результатов; 3) теологический – различные религиозные формы трансцендирования смерти: бессмертие души и воскресение тела, метемпсихоз, реинкарнация; 4) натуралистический – бессмертие через слияние с природой; 5) чувственная трансценденция – механизм иммортализации, основанный на непосредственном личном опыте, связанном с достижением различных состояний, таких как экстаз, просветление, расширение сознания, преодоление чувства времени, которые воспринимаются как пребывание «по ту сторону смерти» [3, с. 73–74].

Актуальность того или иного модуса бессмертия детерминирована конкретной социокультурной ситуацией. Исходя из этого, наблюдается непрерывная смена и новое утверждение названных модусов параллельно с изменениями условий существования.

Российская ментальность, например, в своей историко-культурной динамике демонстрирует своеобразное сочетание деструктивной (отрицание, табуирование) позиции по отношению к смерти и некроцентристской позиции в контексте развития идей витальности и бессмертия. И это нашло наиболее яркое воплощение в коммунистическом варианте отношения к смерти.

Стремление отрицать смерть и отчаянные попытки обрести совершенно отличную систему бессмертия привели к появлению одного из фундаментальных мифов коммунизма – мифа о разрушении до основания и создании всего заново. В коммунистическом, по сути тоталитарном, государстве происходит переоценка ценностей, и место вытесненных индивидуальных ценностей занимает идеология, предписывающая стереотипы мышления и поведения, являющиеся единственно правильными. Даже тип восприятия смерти в таком обществе превращается в идеологический феномен. Наряду с этим возрастает интерес к новым экспериментальным методам иммортализации.

Коммунистическая идеология смерти в основе своей обнаруживала противоречивую тенденцию одновременного сокрытия и экспонирования смерти. Эксплицитная позиция сводится к фактическому вытеснению темы смерти, если только речь не идет о «выдающихся деятелях государства». Фраза Б. Пастернака «но быть живым, живым – и только», на взгляд автора, точно фиксирует суть коммунистического витализма, где нет места для смерти, где смерть вождя представлялась как переход в бессмертие.

В то же время коммунистическое отношение к смерти не исчерпывается теоретическим отрицанием смерти. Имплицитно обнаруживается иррациональное утверждение смерти – своего рода amor mortis (от лат. любовь к смерти), приглашение к смерти. Речь в этом случае идет о героическом аспекте доктрины, связанном с идеализацией смерти за дело коммунизма. Легализуется, разумеется, не само событие смерти, а акт самопожертвования ради идеи, который превращается в ритуальное жертвоприношение. Смерть здесь скорее апофеоз жизни, а образ мученика делает человека всеобщим героем.

Технология власти превращает смерть в банальное событие повседневности. Угроза со стороны смерти в эпоху коммунизма имеет социальное значение: смерть открывает символическую функцию крови, благодаря которой происходит распределение по линии «благородной и неблагородной крови» [4, с. 114].

Не будет преувеличением сказать, что коммунистическое сознание фиксировано на смерть. Это подтверждает и коммунистическая геронтократия: жизнь в ожидании смерти коллег, то есть политическая структура коммунистического универсума функционирует под знаком смерти.

Противоречивая тенденция коммунистической идеологии смерти получает эмпирическое воплощение в таком социокультурном феномене, как Мавзолей, где экспонирование и визуализация телесной смерти – это вера в сохраняющееся мертвое тело, избежавшее тления и распада, вера в бессмертие.

Мавзолей предстает не только как символ оживления смерти, где смерть симулирует жизнь («живой спящий»), но и как символ нетления, бессмертия. Он хранит в себе надежду на новую онтологию, на возможность телесного бессмертия. В этом, как кажется автору, главный смысл его уникальной символики – мечта о победе над смертью, мечта о бессмертии для тела, представленная наглядно.

Можно предположить, что коммунистический миф о телесном бессмертии экзистенциального порядка. Он основывается на метафизической неудовлетворенности существованием, поэтому и декларирует «жизнь и бессмертие одно».

Однако выставленная на всеобщее обозрение смерть (тело – форма) превращается в фикцию, лишается сакральности (теряет содержание). Происходит «циничное попирание смерти», где смерть умалена до предела посредством экспонирования именно трупа (ср. по «Толковому словарю живого великорусского языка» В. Даля: ст.-слав. троупль, троупъ, что значит «пустой», «опустошенный»). Вспомним для подтверждения и тот факт, что рядом с главным кладбищем страны нередко устраиваются рок-концерты, музыкальные фестивали, театральные постановки.

Коммунистическая интерпретация смерти Бога обернулась культом вождя, причем мертвого, так как реальным объектом поклонения является труп, символизирующий мнимое бессмертие (но эта идея не нова: у Н. Ф. Федорова уже встречается идея телесной патрификации – телесного воскрешения мертвых). Можно констатировать, что коммунистическая ментальность выявляет свою языческую природу, пытаясь придать значение объективной реальности тому, что ее не имеет.

Быть умершим, но не погребенным – таков архетип коммунизма, который обостряет ситуацию социального разрыва. Между тем православная традиция (и не только она одна) рассматривает случай отказа в погребении как наивысшее наказание, как ситуацию «экстремальной нечистоты». Осуществляя подобным образом «прорыв в бессмертие», коммунистическая система оправдала и одновременно реализовала призыв «общего дела», что центр тяжести общества нужно перенести на кладбище. В результате, коммунистическая ментальность обнаруживает культ смерти, который теоретически отрицался, но фактически существовал и обернулся десакрализацией и деритуализацией смерти.

Для современного российского человека потеряли свою убедительность не только те модусы, которые были актуальны в период язычества на Руси, но и те, которые успешно действовали еще в прошлом столетии. В настоящее время ментальная стратегия направлена на постепенный переход от решающей роли безличных природных или сверхъестественных сил к более сложным символическим построениям, более психологичным и теснее связанным с жизнью индивида.

Осознание того, что смерть человечества уже не мифологизируется, а выступает как порождение техники, ослабляет, а точнее, подрывает все существующие модусы символического бессмертия. Биологический модус оказался подорван в наибольшей степени в конце XX – начале XXI вв., поскольку в ситуации, когда происходит нарастание смертогенных тенденций, когда смертность превышает рождаемость, заложенный в человеке глубинный слой «базисного доверия к миру» (термин Э. Эриксона) и уверенности в будущем постепенно нивелируется.

Затронутым оказался и теологический модус. Смерть Бога и современный нигилизм девальвируют надежду на посмертное существование, а само обещание духовного выживания теряет свою символическую и утешающую силу, если не сопровождается гарантией земного выживания.

Значение творческого бессмертия также неизбежно подрывается, так как оно связано с надеждой на длительное сохранение результатов деятельности. Особенно ослабевает вера в благотворное воздействие научно-технического прогресса, поскольку современное состояние цивилизации, где наблюдается превалирование материальных ценностей, где растет конфликтность на всех уровнях человеческого взаимодействия, свидетельствует об отрицательных последствиях такого прогресса. Отсюда – негативизм и неверие в силу научной рациональности и всевозможное распространение вненаучных форм знания.

Натуралистическое бессмертие (характерное для японской и индийской культуры) и опытная трансценденция (получившая главным образом распространение в буддизме и дзэн-буддизме) практически никогда не являлись актуальными для отечественной культуры. И как итог – девальвация всех модусов символического бессмертия и непреодолимый страх перед смертью, ибо символическая иммортализация предстает в основе своей не только как преодоление, отрицание смерти, но и делает возможной полноценную жизнь перед лицом неизбежной смерти.

Автор полагает, что в таких условиях можно предложить еще один способ обретения реального бессмертия. Посредством чего? Оказывается, посредством любви: ведь «жажда вечности – это и есть то, что зовется у людей любовью; и если ты любишь другого, то это значит, что ты хочешь обрести в нем вечность» [1, с. 58].

Любовь – то единственное, что является убедительным свидетельством существования человеческой целостности. Это универсальная действенная сила, имманентно присущая человеческой сущности и характеризующая действительно подлинное человеческое бытие, так как она открывает человеку жизнь и ее ценности. Любовь («мышление сердцем») есть род познания, постижения целостности: любящий прозревает целостность в объекте своей любви и в самом себе. Любовь – это то, что придает полноту жизни и дарит гарантии бессмертия.

Еще Платон и Аристотель утверждали, что личностный «эйдос» живет до тех пор, пока живущие помнят об умершем. А в отечественной традиции человек предстает как Личность, которую нельзя ни постичь разумом, ни растворить в космическом потоке, но можно понять только через любовь (именно эта идея неразрывно связана с культурой русского православия).

Через любовь человек обретает способность жить в Другом, переходит границы своего феноменального бытия, вступает на путь бессмертия. «Благодаря любви наша жизнь перестает быть кратким эпизодом и обретает смысл вечности» [5, с. 311]. Любовь – это возрождение, она превращает смертных в бессмертных (характерно, что в мировой литературе проводится параллель между смертью и любовью: «сильна как смерть любовь», «смерть нивелирует – любовь возрождает»).

Таким образом, культ умерших – это не культ смерти, но культ любви и воспоминания, а значит – культ бессмертия. Поэтому он никогда не потеряет своей актуальности, так как любовь – основа человеческого существования: amore ergo sum (от лат. – «я люблю, следовательно, я существую»).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Унамуно, М. де.* О трагическом чувстве жизни у людей и народов / М. де Унамуно; пер. с исп., вступ. ст. и коммент. Е. В. Гараджа. – Киев: Символ, 1996. – 416 с.

2. *Юнг, К. Г.* Психология бессознательного / К. Г. Юнг; пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. – М.: АСТ-ЛТД: КАНОН+, 1998. – 397 с.

3. *Лифтон, Р.* Жизнь и умирание / Р. Лифтон, Э. Ольсон // Буржуазные психоаналитические концепции общественного развития: реферат. сб. – М.: ИНИОН, 1980. – С. 64–92.

4. *Подорога, В. А.* Власть и культура / В. А. Подорога // Новое в современной западной культурологии. – М.: АН СССР. Ин-т философии, 1983. – С. 96–137.

5. *Печчеи, А.* Человеческие качества / А. Печчеи; пер. с англ. О. В. Захаровой; общ. ред. и вступ. ст. Д. М. Гвишиани. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1985.– 312 с.

УДК 130:2:8
ББК Ю3(0)6

Е. П. Панова

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОЭЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В. МАЯКОВСКОГО

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: panova_ep@mail.ru

В статье рассматривается вопрос о влиянии ранней философии Ф. Ницше на поэзию для детей В. Маяковского. Дионисийское настроение нашло свое воплощение прежде всего в образной системе произведений для детей В. Маяковского.

Ключевые слова: Дионис, образность, вещный мир, карнавальная традиция.

E. P. Panova

PHILOSOPHICAL PROBLEMS IN POETRY FOR CHILDREN OF V. MAJAKOVSKIY

Volgograd State Technical University

In article the question on influence of early philosophy of F.Nitsshe on poetry for children of V.Majakovskiy is considered. Dionis' mood has found the embodiment, first of all, in figurative system of products for children of V.Majakovskiy.

Keywords: Dionis, figurativeness, thing's world, carnival tradition.

Творчество В. Маяковского, казалось, изучено в полной мере, но, тем не менее, исследования о влиянии философских идей Ф. Ницше на поэзию для детей В. Маяковского не проводились. В статье разговор будет идти о раннем Ф. Ницше и о его работе «Рождение трагедии из духа музыки», в которой философ вводит два понятия, находящихся, с одной стороны, в постоянном противоречии и борьбе, а с другой – взаимно сосуществующие и взаимно по-

буждающие друг друга ко все новым и все более мощным порождениям – дионисийское и аполлоновское начала.

В данной статье анализируется, как дионисийское начало проявляется в поэзии для детей В. Маяковского. Знаменателен тот факт, что творчество поэта, находящееся на стыке веков, пережило несколько революций и смену экономической формации. В. Маяковский творит в ту эпоху, когда сложившаяся в XIX веке капиталистическая культура, имеющая свой жесткий порядок, рушится. Поэт в своем раннем творчестве устраивает настоящий бунт против буржуазной культуры, пытаясь страстно преодолеть ее границы. В своем раннем творчестве В. Маяковский призывает довериться жизненному порыву, той невинной стихии, которая заставляет двигаться вперед, к новому, непознанному, при этом поэт подчеркивает, что без преодоления себя подобное движение невозможно.

Поэзию для детей В. Маяковский начал писать уже в зрелый период своего творчества, когда устоялось мировоззрение поэта и поэтическая система художника. Какие-то элементы поэтики его ранней поэзии ушли в прошлое, а какие-то прочно вошли в поэтическую систему его творчества, поэтому не удивительно, что поэзия для детей В. Маяковского не избежала влияния философских идей Ф. Ницше. Однако в зрелой поэзии В. Маяковского, в том числе и в стихах для детей, дионисийское начало несколько уступает свои позиции, но по-прежнему остается определяющим мироощущением. Дионисийские настроения нашли свое воплощение прежде всего в образной системе произведений для детей, а также в организации ритмико-интонационного рисунка стихов. В данной статье следует остановиться подробнее на образности и на способах изображения действительности в поэзии для детей В. Маяковского.

Образный мир стихов для детей В. Маяковского наполняется прежде всего реалиями конкретно-вещного мира. Знаменательно, что помимо городской (трамвай, машины, самолет, корабль, завод, стройка, фонарь, гул, шум) и военно-революционной вещности (винтовки, флаги, лозунги, будка красногвардейца, звезда), в детской поэзии почти равноправное, не менее значимое место занимают образы конкретно-вещного мира, принадлежащие к детской субкультуре (игрушки, сладости, скворечники, велосипед, шлем, школа, учебники, класс). Взрослый урбанизированный и военно-революционный конкретно-вещный мир в детской поэзии талантливо организован и представлен В. Маяковским через игру.

Игровой момент является важным и определяющим структурным элементом детской поэзии В. Маяковского. Играя с папой, Сима приобщается к труду и сооружает себе велосипед и шлем с красной звездой. Играя, пионеры строят скворечники для встречи весенних птиц, обучаются стрельбе из винтовок. При помощи игры В. Маяковский знакомит ребенка с миром взрослых и через игру приобщает ребенка к решению взрослых задач: вопрос выбора профессии, вопросы образования и связанного с ним вопроса о процессе социализации ребенка, вопрос становления личности, не боящейся взять на себя ответственность в сложной ситуации, вопрос самовоспитания. Поэт признает в ребенке маленького гражданина и не боится заговаривать с ним о сложной военно-революционной ситуации в стране, помогает ему определиться в общественно-политических и революционных взглядах.

Идеи карнавально-смеховой культуры, карнавальная образность, истоки которой, как известно, восходят к празднику Диониса, наиболее ярко представлены в сказке В. Маяковского «Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий». Образ пира и связанные с ним «анатомо-физиологический ряд телесности» «еды и питья», а также образ «гротескного тела» сопровождают образы буржуев. Образы Симы и его папы связаны с образами коллективного веселого пиршества и объединенного праздничного шествия. Могучая тенденция к изобилию и всенародности налична в заключительной сцене пира октябрят, определяющая положительный гиперболизм и веселый тон финала сказки.

В своей книге «Творчество Ф. Рабле и народная культура» М. М. Бахтин определяет понятие гротескного тела: «Акценты лежат на тех частях тела, где оно либо открыто для внешнего мира /…/: разинутый рот, детородный орган, груди, фалл, толстый живот, нос» [1, с. 27–33]. Следует обратиться к анализу сказки В. Маяковского и, в частности, к образу Пети: «Петя, / выйдя на балкончик, / жадно лопал сладкий пончик: / словно дождик по трубе, / льет варенье *по губе*»; «Собеседник Петю взял, / вчетверо перевязал, / затянул покрепче узел, / поплевал ему *на пузо*. / Грозно / вынул / страшный страж / свой чернильный карандаш, / вывел ад-

рес без помарки, / две / на *зад* / наклеил марки, / а на *нос* / - не зря ж торчать! – сургучовую печать» [2, с. 194, 197]; «*Рот* раскрыл, / слюна на нем»; «*Пузу* отдыха не дав, / вгрызся он в железный шкаф». Параллельно гротескному образу тела с его частями низа: пуза, носа, зада, открытого рта – разворачиваются мотивы, сопровождающие тему пира: мотив чрезмерного роста тел: «Петя, / скисши от поста, распечатался и встал. / Петя / плоский, как рубли. / Он уже не шар, / а блин /…/. Худобы в помине нет, / весь налился, / как ранет»; мотив разинутого рта: «Рот раскрыл, / слюне на нем / – Ну, – сказал, – с чего начнем?»; мотив глотания: «Все глотает, не жуя: / аппетит у буржуя»; мотив разверзшегося лона: «Петя / лопнул попалам / Дом / в минуту / с места срыв, / загремел ужасный взрыв» [2, с. 201–202]. Значение и функция пиршественных образов в сказке разворачивается на фоне гротескной традиции: в образе пира, согласно карнавальной традиции, заложена тенденция к корысти и жадности, поэтому процесс пожирания Петей такого изобилия вещей приобретает гротескно-сатирические формы, превращаясь в некое фантасмагорическое действо. Казалось ранее вещный порядок обращается в хаос, в абсурд бытия. Космический миропорядок устанавливается вновь после того, как Петя лопнул и из него в изобилии, словно дождь, посыпались блага на головы готовящихся к пиршеству (объединенному действу-празднеству) октябрят. Хаос мира организуется на новом жизненном витке. «Одна из основных тенденций гротескного образа тела сводится к тому, чтобы показать два тела в одном, одно – рождающее и отмирающее, другое – зачинаемое, вынашиваемое, рождаемое» [1, с. 33]. Пир Пети не заканчивается, и, как и всякий пир, который «дает не абстрактный и голый конец, но именно завершение, всегда чреватое новым началом» [1, с. 312], перерастает в новый пир октябрят. Таким образом, лопнувший Петя становится символом старой, уходящей буржуазной жизни, чьи границы рушатся, и на фоне нее рождается новая жизнь в едином стихийном дионисийском порыве. Соответственно, пир октябрят символизирует, на взгляд автора, рождение нового мира и нового человека (нового второго тела из отмирающего старого гротескового образа тела).

Пир октябрят сопровождается искренним безудержным весельем, выливающимся в праздничное коллективное шествие: «Сели дети, / и отряд / съел с восторгом все подряд». Заключительная сцена пира, выступающая в сказке в роли победоносного торжества и обновления, выполняет свое функциональное предназначение – заканчивает сказку.

Необходимо рассмотреть, как дионисийское начало связывается с праздничным весенним коллективным шествием. В стихотворении «Майская песенка» поэт воспевает пробуждение весенней природы и наступление грандиозного всеобщего первомайского праздника: «Весна сушить развесила свое мытье». Ощущение всеобщего праздничного веселья сквозит в каждой строке стихотворения: «Улица рада, / весной умытая / Шагаем отрядом, / и мы, и ты, и я». Настроение устремленности к объединенному действу-празднеству пронизано все стихотворение «Мы молодо и весело / идем! Идем! Идем! / На ситцах, на бумаге – огонь на всем. Красные флаги / несем! Несем! Несем!». Идея коллективного праздничного шествия становится основной темой «Майской песенки». Дионисийская устремленность к коллективному единому порыву, выливающемуся в едино шествие, звучит в стихотворении: «Возьмем винтовки новые»: «Блестят винтовки новые, / на них флажки. / Мы с песнею в стрелковые / идем кружки. / Раз, два! Подряд! Шагай, отряд!» [2, с. 239–240]. Очевидно, что В. Маяковскому присуща тяга к дионисийскому всеобъединяющему действу-празднеству.

Образ пробуждающейся весны: буйства красок, шума, веселья, птичьего гомона, всеобщей радости и единения звучит в стихотворении «Мы вас ждем, товарищ птица, отчего вам не летится?»: «Несется клич со всех концов, / несется клич во все концы: / – Весна пришла! / Даешь скворцов! / Добро пожаловать, скворцы!». Ребята-пионеры с радостью встречают прилет птиц, испытывая ощущение настоящего праздника-единения: «Пионеры сами лезут / на березины бока. /…/ Грохочет гром от труб ребят, / от барабана шалого. / Ревут, кричат, пищат, трубят / – Скворцы, добро пожаловать! – / Бьют барабаны бешеней» [2, с. 225–226]. Блаженный восторг, поднимающийся из недр человека и природы, разрушает все границы principium individuation, всеобщее ликование под звуки барабанов и труб выливается во всеобщее шествие пионеров с пением и плясками, что во многом напоминает дионисийское безудержное шествие под музыкальный аккомпонимент.

Человек, охваченный единым оргиастическим порывом, начинает, как ему кажется, говорить на родном языке со всем мирозданием, сам как бы сливается с вещным миром и ощущает себя неотъемлемой его частью: «Один (пионер. – *Прим. автора*) с трубою на носу / уселся аж на самый сук. / Вспорхнуть бы и навстречу / с приветственной речью. / – Одна заминка: без крылышек спинка /…/ и в ожиданье безутешном / ребята по скворешням / расположились сами» [2, с. 226]. Под чарами радостного торжества весны в ребятах исчезает все субъективное до полного самозабвения, происходит настолько полное слияние с природой, что дети забираются сначала на березы, а затем – в скворечники. А тело в едином порыве готово расправить несуществующие крылья и полететь подобно птице.

Мотив оргиастического исступления, единение с людьми, единение с миром, праздник рождения нового мира (я заменяется на мы – дионисийское единение с людьми), уничтожение вековых законов и праздничное безудержное шествие под музыкальный аккомпанимент (праздник, шествие, мировая революция) – основные черты поэзии В. Маяковского для детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бахтин, М. М.* Творчество Ф. Рабле и народная культура / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990 – 543 с.

2. *Маяковский, В. В.* Стихи для детей / В. В. Маяковский // Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. – М.: Изд-во «Огонек», Изд-во «Правда», 1968. – С. 191–253.

3. *Ницше, Ф.* Рождение трагедии из духа музыки. Послесловие к Рихарду Вагнеру / Ф. Ницше // Сочинения в 2 т. Т. 1. Литературные памятники. – М.: Мысль, 1990. – 829 с.

УДК 172.3

Ю. В. Назарова

ЭТИЧЕСКИЕ ДИЛЕММЫ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: Fox353@yandex.ru

Концепция прав человека была сформирована на основании философии либерализма. Однако современная концепция прав человека, в аспекте глобализации, порождает ряд дилемм и этических коллизий, ставя вопросы как о границах толерантности, так и о границах законности.

Ключевые слова: либерализм; утилитаризм; права человека; политическая толерантность; этические дилеммы.

Y. V. Nazarova

ETHICAL DILEMMAS OF THE MODERN CONCEPTION OF HUMAN RIGHTS

Tula State Pedagogical University

The conception of the human rights was based on the philosophy of liberalism. But the modern conception of the human rights has many ethical dilemmas. It raises the questions about limits of tolerance and legality.

Keywords: liberalism, utilitarianism, human rights, political tolerance, ethical dilemmas.

Концепция прав человека начала формироваться в Новое время одновременно с идеями либерализма и явилась порождением либерализма. Появление прав человека – это попытка основания новой политической эпохи.

«Билль о правах», как первая подобная попытка, имел в своем идеологическом основании философские концепции Т. Гоббса и Дж. Локка. Основной этической идеей данных концепций было признание врожденного себялюбия, природного эгоизма. По словам Е. Л. Дубко: «врожденное себялюбие является…., по сути – главной латентной идеей старой философии прав человека…Тем самым эгоизм утверждается в сфере нравственности. Напрашивается вывод о том, что концепция прав человека является разновидностью этического эгоизма» [1].

Это утверждение еще раз подтверждает мысль о том, что и основанием прав человека, так же как и либерализма, с философской точки зрения, являлся утилитаризм как одна из разновидностей этики эгоизма. В аспекте социальной философии права человека можно назвать одной из форм общественного договора, построенного на признании принципа себялюбия. Таким образом, идеи свободы, равенства, справедливости, мира, представленные в правах человека, приобретают особый смысл и мотивацию, если рассматривать их через призму утилитаризма.

Для создания полной картины формирования современной концепции прав человека следует обратиться к истории понимания основных прав.

Естественные (то есть неотъемлемые, данные от природы) права человека, казалось бы, очевидны для наших современников: это право на жизнь, право на свободу, право на труд, на участие в политической жизни, на собственность, и так далее. Однако в концепциях идеологов прав человека и в первых декларациях все было не так однозначно, и список естественных прав никогда не был статичным. Так, для английской философии характерно отделение политических прав от естественных. Например, Г. Спенсер считал, что политические права бессмысленны, если соблюдены права на жизнь, свободу и безопасность. Дж. С. Милль, являвшийся последователем либерализма, также скептически относился к особому значению политических прав. Необходимо заметить, что и в нормативных документах того периода (декларациях прав человека) политическим правам не уделяется особенного внимания. Так, требования во французской декларации прав человека и гражданина были обобщены следующей фразой: «Цель всякого политического союза – обеспечение естественных и неотъемлемых прав человека. Таковые – свобода, собственность, безопасность и сопротивление угнетению»[2]. Похожая формулировка прав была и в американской Декларации независимости: «Мы исходим из той самоочевидной истины, что все люди созданы равными и наделены их Творцом определенными неотчуждаемыми правами, к числу которых относятся жизнь, свобода и стремление к счастью» [3].

Таким образом, с точки зрения истории прав человека, можно разделить основные права на три группы: а) естественные права человека, к которым относятся право на жизнь, право на свободу, право на безопасность; б) политические права человека, которые исторически не признавались естественными, а, стало быть, необходимыми и обязательными. В современной декларации прав человека ООН политические права формулируются следующим образом: избирательное право; легальное право на оппозицию; гражданские свободы; право собраний и объединений; отделение церкви от государства; в) право на собственность. В современной декларации право на собственность расширено до формулировки «экономические права», которая подразумевает под собой право на частную собственность; право доступа к общественной собственности; право на организацию по интересам; право на защиту от мошенничества.

XX век конкретизировал понимание всеобщего блага в такие составляющие, как мир, свобода и справедливость. После Второй мировой войны, в период укрепления ООН, концепция прав человека уже начинает претендовать на звание некоего нормативного общечеловеческого свода этических правил. Права человека, изложенные в декларации, представляют из себя нормативный общечеловеческий кодекс, первый универсальный кодекс в истории. В современной Всеобщей декларации прав человека ст. 4–21 посвящены гражданским и политическим правам, а ст. 21–27 – экономическим, культурным и социальным правам. Некоторые исследователи замечают, что это различие основано на двух разных философских антропологиях: в декларации человек предстает, с одной стороны, как разумный и природный агент, а с другой – как социальное существо. Обе системы прав признаны взаимозависимыми, но вошли в резолюцию ЭКОСО 1966 года по отдельности [1]. Таким образом, во Всеобщей декларации прав человека наблюдается некая иерархия прав – одна группа прав доминирует над другой.

С философской точки зрения, можно обозначить два основных вопроса, благодаря которым формируются проблемы концепции прав человека: 1) права человека – универсальная нравственность или насилие; 2) права человека – мораль долга или мораль добродетелей?

Предлагается рассмотреть содержание указанных вопросов.

1. *Идея универсальности*.

а) Со стороны критики идеи универсальности можно привести следующие доводы.

Если права человека претендуют на универсальность, это значит, что они признаются на данный момент высшими нравственными истинами, своего рода новой религией, и распространение этой религии мыслится либо как миссионерство, либо предстает в форме общественного договора. Однако было бы заблуждением утверждать, что нравственные нормы складываются именно таким образом. Они создаются как на основе индивидуальной, так и на основе институциональной этики.

Различное экономическое развитие стран не предполагает одинаковой институциональной

этики, у них разное понимание необходимости тех или иных задач и целей. Существуют, безусловно, ценности индивидуальной этики, касающиеся естественных прав, которые одинаковы для каждого человека. Но равный закон возможен только между равными. Требования прав человека могут вступать в конфликт с национальной, этнической, нравственной культурой других стран, что опять-таки подтверждает мнение об их неэффективности.

С правовой точки зрения, в судебной резолюции не предусмотрены какие-либо гарантии по правам человека, то есть на основании прав человека суды могут признать лишь сам факт нарушения; дальнейшее решение находится только в ведении суда.

б) Со стороны поддержки идеи универсальности прав человека, можно привести следующие доводы.

Права человека могут быть необходимым нравственным минимумом, отправной точкой для создания законов, своеобразным ориентиром. Права человека как нормативные правила призваны не наказывать за уже совершенные преступления против прав, а предотвращать их. Таким образом, они имеют функцию нравственной профилактики. Они являются порождением социально-нормативной конкретизации этики, естественного длительного процесса, необходимость в которой появилась, когда произошло смешение цивилизаций и культур; в период промышленных революций и развития науки, когда традиционные религиозные предписания и ограничения перестали быть всеобщим императивом.

Развивающаяся глобализация экономики и культуры требует глобализации и некоторых наиболее важных этических требований. В условиях глобализации разница нравственных ценностей может привести к катастрофическим конфликтам.

Как и все вопросы, принимающие форму дилеммы, изложенное выше не может иметь однозначного решения и никогда не найдет однозначной оценки. Можно констатировать только тот факт, что права человека на данный момент являются особой интерпретацией современных представлений о политике, политических отношениях, политической этике, которая представлена в виде нормативных требований, на которых строятся отношения между современными государствами.

2. Необходимо также уделить внимание и *содержанию прав человека с точки зрения морали*.

Как уже было сказано в части защиты идеи универсальности, современные права человека являются нравственным минимумом, что подчеркивает один из принципов либерализма – равенства, равенства всех не перед Богом, а перед законом. Добродетель гражданина в том, чтобы исполнять свой гражданский долг – долг перед законом. Таким образом, концепция прав человека основана не на добродетели, а на долге.

Общая дилемма гражданских прав заключается в самой практике судебного производства. В судебной резолюции нет гарантий по правам человека: суды признают факт нарушения прав, но то, что они примут решение по защите этих прав, не является гарантированным фактом. В этом случае гражданские права могут вступить в конфликт с экономическими, культурными или социальными правами.

Дилемма политических прав наиболее ярко проявляет себя в рамках международной политики, уточняя дилемму универсальности. Международная политика в рамках концепции прав человека базируется на справедливости закона. Дилемма международной политики состоит в противоречии между универсальным требованием соблюдения прав личности (культурных, социальных и экономических), с одной стороны, и требованием невмешательства во внутренние дела и сохранением государственного суверенитета, с другой стороны. Последние события, в ходе которых все еще нарастает напряжение между ближневосточными странами и Западом, иллюстрируют эту дилемму наиболее ярко.

Еще одна дилемма политических прав, в контексте политической толерантности, связана с вопросом об оппозиции (дилемма гражданского неповиновения). Право на оппозицию, право на собрания и объединения, о котором говорится во Всеобщей декларации прав человека, предполагает признание плюрализма любых мнений и связано с этикой политического сопротивления. Права человека допускают только такое политическое сопротивление, которое не выходит за рамки закона и не нарушает конституционный порядок. Это обстоятельство и создает очередную дилемму политической толерантности: допустимость плюрализма мнений, с одной стороны, и ограниченное право на политическое сопротивление – с другой.

Очередная дилемма политических прав – дилемма веротерпимости заключается в праве на свободу совести, с одной стороны, и отделе-

нии церкви от государства – с другой. Право на свободу совести лежит в области прав на личную свободу, в то время как вопрос о разделении государства и церкви – в области политических прав. С одной стороны, каждый имеет право исповедовать только ту религию, которую считает истинной, в чем проявляется толерантность государственного устройства. С другой стороны, эта толерантность существует до тех пор, пока Церковь не становится нетерпимой к свободе вероисповедования других, и именно эта граница четко обозначена в политических правах.

Таким образом, политическая толерантность, институализируемая в правах человека, не является абстрактной этической категорией, потому что права человека относятся не к морали добродетелей, но к морали долга, что предполагает достаточно ясные условия и предписания. Она может определяться как терпимость весьма условно, так как имеет четкие границы и критерии. На границах политической толерантности формируются дилеммы этического характера, когда мораль добродетелей вступает в своего рода конфликт с моралью долга, что заставляет использовать этический подход к рассмотрению концепции прав человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Этика прав человека: материалы Междунар. конф. / МГУ им. М. В. Ломоносова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1994. – 223 с.

2. Документы истории Великой французской революции: учеб. пособие для студентов вузов: в 2 т. Т.1 / под ред. А. В. Адо. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 528 с.

3. Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательство / под ред. О. А.Жидкова. – М.: Прогресс, 1993. – С. 25–28.

УДК 21.009:316.37

О. Ю. Акимов

АВТОРСКОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ В ЛИТЕРАТУРЕ ВАСИЛИЯ РОЗАНОВА

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: aktula1@gmail.com

В статье рассматриваются особенности передачи смысла в текстах В. Розанова. Передача эта осуществляется как взаимодействие формы и содержания. В. Розанов не просто фиксирует реальные события, а воспринимает их как объекты во времени.

Ключевые слова: время, форма, содержание, сознание, субъект.

O. Ju. Akimov

REALIZATION OF HIMSELF, ACCORDING TO THE TIME IN WORKS OF ROZANOV

Tula State Pedagogical University named after Leo N Tolstoy

This paper gives some points of meansexpression by Rozanov. It is with help of coordination between structure and idea concepts possible. Rozanov does not register the real life, he creates the images of events inside of time.

Keywords: time, dorm, plot, realization, subject.

Розановская литературная деятельность, включавшая в себя несколько общеизвестных периодов, всегда так или иначе касалась ряда проблематических точек. Точки эти не сводятся непосредственно к сюжетам розановских статей или фельетонов, их темам, или конкретным датам, или событиям, которым они были посвящены. Анализируя розановские тексты, необходимо учитывать ту основную их особенность, что любое, описываемое Розановым событие подчиняется не логике вовлеченного в изначально данную рядность человеческой истории эмпирического факта, а логике его дискрипции; сама же эта дискрипция обращена в мир как некоторое универсальное целое культуры, которое в одинаковой степени доступно субъективному восприятию как форме презентации реальной действительности и как форме следующего за этой презентацией ее комментирования, которое, будучи отвлечено от ряда ограниченных конкретных содержаний, представляет их себе в виде законченных языковых и смысловых структур, а говоря точнее, текстовых единств. Основная творческая задача писателя, художника и мыслителя В. Розанова, по мнению автора, заключается, в частности, в том, чтобы показать фундаментальные интенции формы относительно содержания и фундаментальные интенции содержания относительно формы. Именно поэтому «без формы мир не стоит» [1].

Это кажущееся абстрактным утверждение отражает динамику становления многообразия розановской сюжетности извне, при подобном подходе необходимо, интерпретируя автономный многослойный мир В. Розанова, всякий раз оценивать его как продолжение некоторой внешней четко организованной заданности, которую можно определить, классифицировав ее, исходя из набора стандартных спекулятивных признаков, наличие которых проясняется обычно несколькими предельно общими вопросами, такими как «о чем», «для чего», «при каких обстоятельствах», «когда». При этом вопросу «о чем», как правило, предшествует вопрос «когда». Восстановленный контекст времени всегда или почти всегда открывает читателю узловые элементы смежности сюжетного целого. Ответить на вопрос «что» или «зачем», можно лишь предварительно ответив на вопрос «когда». Лишь в этом случае координата времени, то есть тех или иных событий, последствия и причины которых отражены в тексте, подтверждает или опровергает читательское отношение к смыслу написанного. Система открывается только за счет введения ее характеристик в содержательные рамки другой системы. Эта другая система, в которой обычно функционирует читательское восприятие, есть система доказательства актуальности того или иного события или жизненной ситуации, главным образом за счет констатации того неоспоримого факта, что последнее соответствует детальному представлению о ходе жизни, ее течении, когда само по себе действие в своей процессуальной значимости формирует в сознании определенные статические принципы описания, которые затем трансформируются в средства выяснения внутренней формы этого события как предметности, служащей отправной точкой для субъективного восприятия. Воспринимая то или иное событие, мы, как правило, дифференцируем его характеристики по степени значимости в контексте текущего момента собственных переживаний, которые чаще всего связаны с эмоционально-волевыми усилиями человеческого сознания, направленными на свертывание видимого события до предмета объективного интенционального внимания. В этом случае во главе угла оказываются эмоциональные или интеллектуальные потребности человека, удовлетворение которых опять же соотносится субъектом с определенными четко фиксируемыми временными границами. Этими границами чаще всего датируется форма актуализации или реактуализации того или иного жизненного содержания в обыденном мире конкретного человека. Эта форма, а не сами по себе отдельные аспекты ее различных содержаний, составляет перцептивную доминанту человеческого сознания, и дело лишь в том, является ли эта доминанта относительной, как это имеет место в большинстве критических статей, отзывов, рецензий, публикуемых во многих случаях в качестве источников справочной информации, благодаря наличию которых читатель как бы расширяет зону актуального развертывания своего сознания в априори враждебной по отношению к нему внешней среде окружающего мира. Плотность этого внешнего окружения варьируется в зависимости от того фонового культурно-эстетического контекста, в котором то или иное индивидуальное сознание привыкло находить себя в качестве метаобъективно существующей данности. Тексты публицистических произведений В. Розанова, как считает автор, заключают в себе вышеназванную доминанту как абсолютный признак существования в определенной культурной среде. Именно поэтому литература розановских статей и очерков как бы написана на одну тему или, говоря точнее, в ней или через нее создается то самое внешнее средовое окружение человеческого сознания, которое как всеобщая универсальная форма заполняется затем любыми возможными содержаниями, при этом сами эти содержания у писателя множественны и выглядят как описания внешних впечатлений от событий, родственные друг другу лишь стилистически. В. Розанов поэтому «никогда не смотрит в глаза на событие» [4]. С первого взгляда может показаться, что писатель передает свое настроение или внешнее впечатление, рассматривая все окружающие предметы под единым строго определенным углом зрения. Однако фактически Василий Васильевич соотносит некоторый предельный феноменологический конструкт или аспект здесь и сейчас нахождения предмета с перспективой его полной редукции или перемещения в качественно иную понятийную плоскость, в которой уже не возможна работа, связанная с описанием его параметров как статичных содержаний единой формы субъективного сознания. Примечательно, что форма, взятая вне или, точнее говоря, отдельно от содержания, существует в розановских публицистических произведениях как

единство ряда конкретных элементарных относительных величин выстраивания того или иного сюжетно-тематического плана. Однако план этот создается В. Розановым как качество описания, константно данное в любом произведении и лишенное системных характеристик, которые могли бы быть зафиксированы посредством обнаружения их конкретных признаков. Именно поэтому имеет место столь большое количество интерпретаций содержания розановского творчества. Любая интерпретация, как правило, автоматически исключает сам факт своего сосуществования с множеством других подобных ей интерпретаций. Обычно публицистика В. Розанова интерпретируется лишь как совокупность в большей или меньшей степени последовательно разработанных тем, фактически же Василия Васильевича интересует лишь одна тема, или говоря точнее, один тематический блок, который связан с восстановлением подлинного контекста совершающихся во внешнем мире событий, исходя из адекватной их перцептивной форме содержательной деформации или деструкции их масштабного представления во времени. Поэтому «то, чего нет кажется ему действительным» [4]. Розановские статьи, датируемые, например, девяностыми годами девятнадцатого и десятыми годами двадцатого века, объединяет одна существенная характерная особенность, которая впоследствии в максимально возможной степени объективируется в последних розановских работах, таких как «Уединенное», «Мимолетное», «Опавшие листья» или «Апокалипсис нашего времени». Это своеобразное выталкивание формы за границы содержания, когда отсутствие фиктивных формальных рамок вызывает у читателя весьма своеобразную иллюзию или, говоря по-другому, перцептивную привычку к многоплановости, многосторонности, многозначности содержания, которая к тому же очень во многих случаях сознательно провоцируется Розановым. Розановская литература, которая при поверхностном взгляде и беглом просмотре текста кажется чистым, неограниченным никакой формой содержанием, на самом деле представляется, не определенной никаким константным фиксированным содержанием, формой высказывания. Именно поэтому В. Розанов впоследствии напишет о том, что с ним можно беседовать обо всем на свете, при этом сам разговор есть в данном конкретном случае скорее физический процесс звучания обращенной к другому речи, чем обмен абстрактными содержаниями или смыслами сказанного. Именно поэтому любая розановская статья, посвященная определенному событию, всегда написана как бы в обход события, непосредственно вслед ему и открыта не анализу данного события как такового, а скорее воспроизведению устойчивых формальных критериев реальной действительности, благодаря наличию которых данное событие возможно в принципе. В обычной ситуации взаимодействия адресанта и адресата той или иной статьи или книги воспроизводится смысловой ряд, связывающий содержание высказывания с определенной формой авторского изложения. В розановских же работах воспроизводится универсально данная форма текста, содержание которого лишь весьма условно связано с предметом высказывания. Именно поэтому обо всем, что его интересует в тот или иной период жизни, В. Розанов пишет как о посторонней себе реальности, составляющей некоторую от века сокрытую тайну. Любая розановская статья только вскользь касается тех содержательных пластов, которыми привыкло оперировать человеческое сознание, анализируя текст, то есть, говоря иначе, выявляя предельный уровень лингва-семантической экспликации авторских интенций, оно постоянно приходит к определенному сжатому, абсолютно концентрированному способу обнаружения в тексте своего присутствия. Присутствие это есть тот смысл, который впоследствии де факто становится средством выражения читательского кредо – отношения к происходящим процессам или событиям. При этом сами события или процессы неудержимо стремятся быть понятыми, проанализированными, описанными, то есть усвоенными в определенной знаковой системе и через посредство ее восстановленными в сознании как его прошлое, с которым можно, а под час и необходимо взаимодействовать, не изменяя исходных координат его функционирования как единого целого переживания и его предмета. В розановских же статьях дан лишь исходный архетип подобного взаимодействия, а само взаимодействие остается так до конца и не реализованным, возможным лишь потенциально, обращенным в зону негативного, отрицательного качества консеквентности стержневых парадигматических характеристик типических отношений языка и мышления, а точнее, слова произнесенного и слова написанного.

Произнесенное слово всегда или почти всегда вызывает в сознании субъекта определенный образ или графическую модель как свое продолжение, при этом образ этот захватывает часть объективной реальности в состоянии анте ре, то есть непосредственно до события и объективной реальности пост ре, то есть непосредственно после события. Таким образом, собственно реальна лишь сфера наименования, находящаяся на уровне ожидания наступающего события или на уровне реагирования на событие, уже наступившее. Обозначение события данным конкретным именем всегда отражает целостный облик события как спресованного до нерасчленимости времени, его застигнутом в своем конкретном и абсолютно материальном срезе или овеществленном действии. Действие всегда направлено от начала к завершению и обозначается лишь условно, исходя из возможности более или менее четкого определения вектора своего направления, любое же спекулятивное действие, а следовательно, и любой текст есть или схватывание этого материального аспекта времени или попытка воспроизведения актуальных для субъективного сознания результатов предыдущих схватываний, которые регулируются уже не непосредственно временем как таковым, а потребностью человеческого сознания, воплощенной в мышлении. Таким образом, время как акцептуальная имматериальная характеристика всего происходящего обретает свое материальное измерение в мышлении. Вторичной реальностью любого мышления является текст, который однако первичен по отношению к собственно материальным вещам, то есть поименованным отдельным отрезкам времени, функционирующим в материальных предметах. Текст есть определенный канал передачи или ретрансляции исходного временного фона человеческого существования в его конечную субстанциальную форму, которая в своей непосредственной явленности человеческому сознанию есть материальный мир или событие материального мира, воспринимаемое мышлением (не осознаваемое, а именно воспринимаемое) как материальная вещь. Розановские тексты как бы размыкают привычную последовательность подобной работы со временем или, говоря точнее, этого оперирования временем во времени, когда каждый отдельный момент выглядит как частное слагаемое времени, а их целокупность – как сумма или произведение этих отдельных моментов, возможная де факто лишь благодаря спонтанному вмешательству мышления. Они воспринимаются как общее времени или как время само по себе, лишенное конкретных точек убывания или присоединения, момент наличествующей до и после него реальной действительности. Розановские тексты дают событию времени быть предметом действительности, а не предметом мышления, то есть объективироваться вне связи с конкретным содержанием, которое моментально узурпирует время, втягивая его в себя или формируя его в себе как смысл, истину, порядок, то есть получается образ предмета, открывается пространство называния. Оно объединяет в себе различные проекты его видения и получается единый, доселе не существовавший его образ, который есть абсолютное содержание. У В. Розанова нет четкой системы дифференциации этого образа, но зато есть достаточно четкая система высвечивания тех элементарных темпоральных реальностей, которыми слагается этот образ. Именно благодаря этому любой розановский очерк или статья, посвященные тем или иным проблемам жизни, всегда или содержательно глубже заявленной изначально постановки проблемы, или вообще оставляют последнюю в стороне. Единственной по-настоящему актуальной проблемой розановского текста становится в данном случае время во времени или переживание в переживании. Именно поэтому писатель постоянно описывает не события или идеи, а свое отношение к событиям или идеям, принятое как данность «другом-читателем». Читатель при этом должен постоянно искать некоторую точку опоры, которой, в конечном итоге, оказывается сама жизнь сомневающегося и смертного человека Василия Розанова, описанная как жизнь предметов, идей, форм и тем самым становящаяся вечным содержанием розановской литературы от первого лица. Понять эту литературу, значит понять и разгадать собственную жизнь, к чему и призывает читателя выдающийся русский мыслитель Василий Розанов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Розанов, В. В.* Собр. соч. Когда начальство ушло… / В. В. Розанов; сост. П. П. Апрышко и А. Н. Николюкин. – М.: Республика, 2005.

2. *Розанов, В. В.* Собр. соч. Мимолетное / В. В. Розанов; под общ. ред. А. Н. Николюкина. – М.: Республика, 1994.

3. *Розанов, В. В.* Среди художников: с портретами / В. В. Розанов. – СПб., 1914. – 499 с.

4. *Розанов, В. В.* Уединенное / В. В. Розанов; сост., вступ. статья, коммент., библиогр. А. Н. Николюкина. – М.: Политиздат, 1990.

ББК 67.401
УДК 342.547

Н. Г. Семедова-Полупан

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ (на примере Чувашской Республики)

Чебоксарский филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы
E-mail: ninapolupan63@rambler.ru

В статье рассмотрены основы сущности эффективности, представлены подходы к оценке эффективности управления, приведены интегральные показатели оценки эффективности государственного управления, проинтерпретированы в современном контексте понятия экспертной деятельности и общественной экспертизы. Дан анализ результатов исследования среди населения уровня доверия к региональным институтам власти и государственных гражданских и муниципальных служащих на предмет оценки морально-психологического климата и информационной открытости органов управления Чувашской Республики. Статья может быть полезна студентам, слушателям курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, научным работникам, практикам в области государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: эффективность, оценка эффективности, экспертиза, общественная экспертиза, экспертная деятельность, прозрачность государственной гражданской и муниципальной служб.

N. G. Semedova-Polupan

SOCIOLOGICAL ESTIMATION OF THE EFFICIENCY OF THE REGIONAL MANAGEMENT CHUVASH REPUBLIC

Russian Academy of National Economy and State Service, Cheboksary branch, Chuvash Republic

The article deals with the theoretical aspects of the efficient activity of state service and municipal branches. The paper represents a methodological approach to definition of the efficiency and expertise. The article presents some sociological research conducted in the Chuvash Republic which illustrates the level of information availability. The article may be of use to students, audience of advanced training courses, scientists and state service officials.

Keywords: efficiency, efficiency evaluation, expertise, public expertise, surveying activities, transparency of state service and municipal branches.

Проблема оценки эффективности деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих в последнее время находится в центре внимания многих российских и зарубежных управленцев, социологов и экономистов, поскольку быстро меняющиеся социально-экономические условия современного мира требуют пересмотра традиционных методов управления государственной службой и повышения эффективности деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих. На сегодняшний день показатель эффективности госслужбы в России находится на достаточно низком уровне, о чем свидетельствуют результаты опроса россиян: 10 % респондентов считают ее эффективной, а большинство (от 56,6 до 66,5 %) характеризует ее как неэффективную. Сложившаяся ситуация отрицательно сказывается на взаимодействии государства и общества, и в итоге препятствует достижению успеха любых преобразований в России. Поэтому повышение эффективности деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих, качественная реализация государственных и муниципальных услуг населению являются главными задачами проводимой в стране реформы госслужбы.

Модернизация системы государственного и муниципального управления неразрывно связана с определением оптимальных параметров,

способствующих формированию государственного управления как открытой, динамичной социальной системы. Для формирования эффективной модели государственного и муниципального управления необходим комплексный анализ соотношения между политической системой, государственной властью, институтами гражданского общества, социально-экономическими стандартами и социокультурными нормами. В современных условиях актуализируется проблема становления адекватной системы государственного и муниципального управления, способной эффективно реагировать на вызовы внешней среды. Очевидна необходимость разработки сбалансированной системы показателей и критериев эффективности деятельности органов государственной власти и муниципального управления.

Российский социолог Г. В. Атаманчук подразделяет социальную эффективность государственного управления в целом и деятельности органов государственной власти в частности на три вида:

а) *общая социальная эффективность* – раскрывает результаты функционирования системы государственного и муниципального управления;

б) *специальная социальная эффективность* – характеризует состояние организации и функционирования самого государства как субъекта управления общественными процессами;

в) *конкретная социальная эффективность* – отражает деятельность каждого управленческого органа и должностного лица, каждого единичного управленческого решения, действия, отношения.

Эффективность деятельности органов государственной власти и местного самоуправления определяется не только величиной экономического эффекта, но и прежде всего социально-политическими результатами деятельности органов управления.

С точки зрения эффективности, может оцениваться любой аспект (сторона) или характеристика деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, рассматриваемого как социальная целостность и система.

Важной необходимой составляющей «измерения температуры» социума, дающей объективную информацию о состоянии ценностного содержания духовно-культурной микросреды местного сообщества являются социологические исследования. Именно они выступают критерием модернизации современного российского общества, позволяющим выявить характер отношений между традиционными, исторически сложившимися и новыми ценностными ориентирами; позволяют определить социальную эффективность государственного и муниципального управления.

Эффективность деятельности органов управления можно оценивать двумя основными способами: объективным и субъективным. При этом, субъективная оценка деятельности органов власти может быть дана как самими государственными и муниципальными служащими, так и населением.

Так, согласно объективным показателям, Чувашия высоко оценена в комплексной оценке эффективности деятельности органов власти среди субъектов Российской Федерации. Республика заняла 5 место в целом по комплексной оценке эффективности по итогам 2011 года, 4-е – по оценке деятельности в сфере государственного управления. Показатель младенческой смертности в Чувашии на уровне европейских стран – 4,5 (в России – 7,3).

Результаты исследования по уровню доверия населения Чувашской Республики к региональным институтам власти, проведенного в рамках гранта РГНФ «Социокультурный портрет региона», показали, что доля тех, кто доверяет институтам региональной власти – падает, а тех, кто, не доверяет – растет, непостоянна и та часть респондентов, которая выражает «безверие» («трудно сказать») (табл. 1).

Можно предположить, что данная ситуация объясняется тем, что республика в период с 2008 по 2011 гг. претерпела множество изменений в управлении субъектом как на республиканском, так и на муниципальном уровнях.

Аналогичная тенденция вырисовывается и в готовности жителей принять участие в акциях протеста (против снижения уровня и качества жизни, прав и свобод). Заметный рост протестного настроения отмечается как у горожан, так и у представителей села (табл. 2).

Важным показателем эффективности государственного и муниципального управления является противодействие коррупции. Рассматривая результаты опроса, связанные с коррупционным поведением, обращает на себя внимание тот факт, что количество респондентов, которые затруднились и отказались от ответа, увеличилось почти в два раза (табл. 3).

Таблица 1

Уровень доверия населения Чувашской Республики к региональным институтам власти

Региональные институты власти	Доверяю		Трудно сказать		Не доверяю	
	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.
Суд	50	44,2	27	22	20	33,8
Президент	59	44,2	19	23,2	18	32,6
Профсоюз	32	25,5	33	29,9	27	44,6
Прокуратура	41	40,7	30	23,8	24	35,5
Милиция (полиция)	31	30,0	26	21,6	40	48,4
Правительство	46	37,5	26	27,4	24	35,1
Региональные отделения политических партий	21	16,5	32	28,3	38	55,2
Парламент	32	29,3	34	30,6	26	40,1
СМИ (печать, радио, телевидение)	38	31,4	25	25,1	34	43,5
Муниципальные органы	–	31,4	–	25,1	–	43,5

Таблица 2

Жители Чувашской Республики о своей готовности принять участие в акциях протеста (против снижения уровня и качества жизни, прав и свобод человека)

Уровень готовности	Город		Село		Всего	
	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.
Готов	11,9	15,8	13,7	16,6	12,6	16,2
Пожалуй, готов	18,5	20,8	19,1	18,9	18,7	19,8
Пожалуй, не готов	17,0	20,5	9,3	13,9	14,0	17,2
Не готов	39,3	22,3	35,1	25,0	37,7	23,7
Нет ответа, затрудняюсь	13,3	16,1	22,8	22	17,0	19,0
Отказ от ответа	–	4,5	–	3,7	–	4,1

Таблица 3

Часто ли Вам лично приходилось сталкиваться с фактами вымогательства, взяток, коррупции?

Варианты ответов	2006 г.	2012 г.
Лично не сталкивались	68,9	68,4
Изредка	21,5	18,2
Часто	4,0	4,3
Затруднились ответить	4,9	6,3
Отказались от ответа	0,7	2,8

Претерпевают отрицательную динамику и показатели социальной защищенности от социальных опасностей. Упал уровень защищенности от произвола чиновников и правоохранительных органов. Появился значимый разрыв по таким видам опасностей, как преследование за политические убеждения, ущемления из-за национальности и притеснения за религиозные убеждения (табл. 4).

В целом же, можно констатировать, что региональные различия в отношении политических ценностей и установок населения Чувашской Республики имеют такой же тренд, как и в других субъектах Российской Федерации.

Анализ ситуации, связанной с морально-психологическим климатом в коллективах и степенью информационной открытости органов управления, по мнению самих же государственных гражданских и муниципальных служащих, оценивается следующим образом.

В целом все государственные гражданские служащие дали высокую оценку морально-психологическому климату в своих коллективах. Средняя оценка составила 9,5 балла из 12 возможных. Так ответили 79 % респондентов. Обращает на себя внимание оценка, данная специалистами младшей группы должностей, она оказалась самой высокой, самой сдержанной (9,4 балла) среди специалистов ведущей группы.

Таблица 4

Жители Чувашской Республики о своей социальной защищенности от социальных опасностей

Виды опасностей	Защищен		Трудно сказать		Не защищен	
	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.
Преступность	22,5	19,7	27,1	25,8	50,4	54,5
Бедность	27,2	21,5	25,7	26,0	47,1	52,5
Экологическая угроза	35,5	24,4	26,2	36,1	38,3	39,5
Произвол чиновников	28	17,9	33,9	35,3	31,5	30,7
Произвол правоохранительных органов	34,6	25,4	34,8	35,9	30,6	51,3
Притеснения из-за возраста и пола	60	56,6	24,1	28,4	15,9	15
Преследования за политич. убеждения	60,5	44,3	30,1	38,0	9,4	17,7
Ущемление из-за национальности	76,6	66,7	17,5	24,6	5,9	8,7
Притеснения за религ. убеждения	76,4	68,6	19,4	25,5	4,2	5,9

Рассматривая государственные комитеты и службы Чувашской Республики, наиболее благополучными (10,5 балла) в оценке морально-психологического климата в коллективе явились государственные гражданские служащие государственной жилищной инспекции. Чуть ниже оценили ситуацию работающие в государственном комитете по делам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций (10,3 балла).

На 10,1 балл оценили климат в своих коллективах служащие государственного комитета по конкурентной политике и тарифам. Причем, комфортнее всего чувствуют себя представители старшей и главной группы должностей (11,7 и 11 баллов соответственно). Ниже всего оценили морально-психологический климат в коллективе (9,2 балла) работники государственной службы занятости.

Оценка ситуации в министерствах субъекта обращает на себя внимание сдержанными ответами. Так, самым высоким баллом (10,2) является оценка климата в министерстве культуры, хотя при этом только на 8,6 баллов оценили климат служащие ведущей группы. Самым низким рейтингом среди министерств, участвующих в исследовании, обладает министерство природных ресурсов и экологии (средний балл 8,5).

В целом, следует признать, что социально-психологический климат среди муниципальных служащих удовлетворительный.

Определить, чем вызвана такая дифференциация в ходе проведенного исследования, не удалось, так как не были предусмотрены дополнительные условия и показатели. Проблема исследования формирования профессиональных деградаций у специалистов в области государственного и муниципального управления является многоаспектной, большое влияние на этот показатель оказывает синдром профессионального выгорания.

Рассматривая уровень информационной открытости деятельности органов власти и органов местного самоуправления, нельзя не обратить внимания, что самым значимым, с точки зрения муниципалов, источником получения информации о деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления является официальный портал государственных органов Чувашской Республики и органов местного самоуправления (23 %), на втором месте по значимости – Интернет (22 %), третье место разделили газеты и телевидение (19 %). Не значимыми для муниципалов являются такие источники, как родственники, знакомые, друзья, коллеги (1 %) .

Важным показателем открытости власти является оказание государственных и муниципальных услуг населению. Так, более половины респондентов (60 %) обращались в государственные органы Чувашской Республики и в органы местного самоуправления за получением информации в текущем году и ранее по различным направлениям.

Респонденты высоко (на 4,5 баллов) удовлетворены качеством информирования о предоставлении государственных и муниципальных услуг. Наиболее доступной респонденты называют информацию в виде перечня документов, необходимых для получения услуги, образцы документов (48 % респондентов).

Высока удовлетворенность опрошенных объемом полученной информации, предоставляемой государственными органами Чувашской Республики и органами местного само-

управления, приемом должностными лицами Чувашской Республики для получения государственной (муниципальной) услуги.

Таким образом, можно констатировать удовлетворительный уровень информационной открытости деятельности органов власти и местного самоуправления в республике.

Социологические исследования, общественная экспертиза позволяют осуществить не только контрольную функцию деятельности органов власти и местного самоуправления, но и могут рассматриваться как перспективные формы участия граждан в управлении, которые позволяют выявить проблемные точки и выработать предложения и рекомендации по совершенствованию деятельности органов власти и местного самоуправления для удовлетворения приоритетных потребностей и интересов населения республики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации: принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г. (с поправками от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ и от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ) // Российская газета. – 2009. – 21.01. Режим доступа: URL: http://www.rg.ru/2009/01/21/konstitucia-dok.html/

2. Об общественной палате Российской Федерации: Федеральный закон от 04.04.2005 г. № 32-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/.

3. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2009 г. № 322 «О мерах по реализации Указа Президента Российской Федерации от 28 июня 2007 г. № 825 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации».

5. Инновационная Россия – 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) – Проект; Концепции долгосрочного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/.

6. *Атаманчук, Г. В.* Теория государственного управления / Г. В. Атаманчук. – М: Омега-Л, 2004. – 301 с.

7. *Наумов, С. Ю.* Государственное и муниципальное управление: учебное пособие / С. Ю. Наумов, Н. С. Гегедюш, М. М. Мокеев [и др.]. – М.: Дашков и Ко, 2012. – 556 с.

8. *Ежукова, О. А.* Оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления в Российской Федерации: проблемы и перспективы / О. А. Ежукова // Конституционное и муниципальное право. – 2012. – № 1. – С. 61–67.

9. *Зайцев, А.* О некоторых вопросах оценки эффективности органов местного самоуправления (на примере Архангельской области) / А. Зайцев // Муниципальная служба. – 2011. – № 1. – С. 40–43.

10. *Лексин, В. Н.* Результативность и эффективность действий региональной и муниципальной власти: назначение и возможности корректной оценки / В. Н. Лексин // Регион: экономика и социология. – 2012. – № 1. – С. 3–39.

11. *Федорова, А. С.* Оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления / А. С. Федорова // Практика муниципального управления. – 2010. – № 1. – С. 74–78.

УДК 316. 334. 2
ББК 60. 561. 2

Н. В. Дулина, Д. В. Моисеева, В. В. Токарев

ФИНАНСОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ: СБЕРЕЧЬ ИЛИ ВЗЯТЬ ВЗАЙМЫ? (на материалах социологического исследования «Волгоградский Омнибус»)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: nv-dulina@yandex.ru, moiseeva-D@yandex.ru

Рассматриваются теоретические вопросы финансового поведения населения и результаты прикладного социологического исследования. Подробно проанализированы особенности стратегий финансового поведения: накопительной и кредитной. Сделан вывод об отсутствии возможности активного финансового поведения широких слоев населения из-за катастрофического снижения уровня жизни и обнищания большей части населения.

Ключевые слова: финансовое поведение населения, финансовая активность населения, финансовая грамотность, финансовые стратегии населения, сбережения, кредиты.

N. V. Dulina. D. V. Moiseeva, V. V. Tokarev

FINANCIAL BEHAVIOR OF THE POPULATION: TO SAVE OR BORROW?

Volgograd State Technical University

Discusses the theoretical issues of the financial behavior of the population and the results of applied sociological research. Analyzed in detail the peculiarities of the strategies of the financial behaviour: the accumulation and credit. The conclusion is made about the absence of the possibilities of the active financial behavior of wide layers of the population because of the catastrophic decline of living standards and the impoverishment of large parts of the population.

Keywords: financial behavior of the population, the financial activity of the population, financial literacy, financial strategies of the population, savings, loans.

Изменения, произошедшие в стране за последнюю четверть века, а именно, развитие новых экономических институтов (различные формы собственности, денежно-кредитный рынок, валютный рынок, рынок ценных бумаг и т. д.), сделали необходимым формирование у населения институциональной модели финансового поведения. Весь предшествующий опыт жителей страны, кроме определенных финансовых взаимоотношений с государством, можно легко объяснить, напомнив лозунг, знакомый всем жителям бывшего СССР: «Храните деньги в сберегательной кассе!». Иначе говоря, весь практический опыт ограничивался (если не принимать во внимание нелегитимные формы участия в валютных операциях или «инвестиционной» деятельности в теневой сфере отдельных физических лиц) рамками финансово-сберегательной, а точнее, накопительной стратегии поведения. Усложнение и появление многообразных форм финансового поведения россиян попало под пристальное внимание экономистов, политологов, историков и, конечно же, социологов. Актуальность изучения финансового поведения, с точки зрения понимания его как процесса, выявления факторов, обеспечивающих формирование эффективных стратегий финансового поведения населения, неоспорима.

В общем виде под финансовым поведением понимают поведение населения на финансовом рынке, которое связано с перераспределением и инвестированием денежных ресурсов. Специфика финансового поведения обусловлена не только особенностями финансового рынка, но и характером самого объекта этого поведения, то есть активами, которые используются для достижения максимальной выгоды, – наличными денежными ресурсами. Попытки понять и объяснить, как же субъект распоряжается наличными денежными ресурсами, предпринимаются уже достаточно давно. Справедливости ради нужно заметить, что ведущие теоретические подходы к анализу финансового поведения населения были заложены и сформировались в западной научной традиции и связаны с такими именами, как Джон Мейнард Кейнс и Йозеф Алоиз Шумпетер (см., напр., [5, 6, 8] и др.). Однако история распорядилась так, что более востребованными оказались идеи Дж. Кейнса. Среди современных исследователей финансового поведения людей наиболее известно имя американского экономиста, лауреата Нобелевской премии Ф. Модильяни, который в 1985 году получил эту премию именно за разработку основ теории сбережений и функциональные исследования динамики накопления и финансовых рынков. Следует напомнить, что Ф. Модильяни, разрабатывая дальше «потребительскую функцию», предложенную в работах Дж. Кейнса, обнаружил более рациональную основу для объяснения макроэкономического поведения отдельных индивидуумов, предложив в итоге гипотезу «жизненного цикла». Основная цель этой гипотезы – попытка объяснить закономерности личных накоплений и сбережений. Ф. Модильяни полагал, что главная причина накоплений – это желание каждого человека поддерживать свой жизненный стандарт; сбережения человека отражают разницу между предполагаемым уровнем потребления и изменяющимся уровнем его доходов в течение определенного времени или даже всей трудовой жизни. Сами сбережения автоматически растут от исходного и относительно низкого уровня к максимальному, после чего опять снижаются после выхода человека на пенсию. П. Самуэльсон, оценивая вклад Ф. Модильяни в науку, заметил, что у Модильяни много достижений, но бриллиант в его короне – это гипотеза о жизненном цикле сбережений.

Теория, предложенная Ф. Модильяни, как и любая другая, содержала некоторые упрощающие предположения, с которыми в реальной практике вряд ли можно встретиться, но людям дожидаться создания идеальных условия для реализации идеальных моделей возможности нет – надо демонстрировать реальное финансовое поведение, адаптируясь к новым условиям хозяйствования. Как они это ежедневно делают? Ответ на этот и другие вопросы можно получить, если обратиться к результатам, полученным в ходе социологических исследований.

Целью данной статьи является, с одной стороны, продолжение осмысления специфики и различных форм финансовой поведения как особой разновидности социально-экономического поведения в целом, а с другой – обобщение и анализ результатов социологических исследований финансового поведения населения Волгоградской области, в котором авторы принимали непосредственное участие.

Катастрофическое снижение уровня жизни и обнищание большей части населения объективно лишают широкие его слои самой возможности активного финансового поведения.

Для доказательства этого утверждения следует обратиться к результатам регулярного социологического исследования, которое проводится Центром «Аналитик» (г. Волгоград), начиная с 2005 года. Исследование проводится восемь раз в год (два раза в квартал) и получило название «Волгоградский Омнибус». Сроки проведения полевого этапа первой в 2013 году волны – с 5 февраля по 15 февраля 2013 года.

В бланк интервью исследования «Волгоградский Омнибус», начиная с апреля 2010 года по заказу Комитета по бюджетно-финансовой политике администрации Волгоградской области, включается блок вопросов, посвященных оценке информированности жителей городов исследования о бюджетной политике и ее реализации. Со второго квартала 2011 года в инструментарий включается блок вопросов, посвященных оценке финансовой активности и финансовой грамотности населения. Отдельные результаты выполненных волн исследования были уже представлены ранее (см., напр., [2, 3, 4] и др.).

В настоящее время в качестве объекта исследования «Волгоградский Омнибус» рассматривается население Волгограда и городов областного подчинения (Волжский, Камышин, Михайловка, Урюпинск, Фролово) в возрасте 16 лет и старше. Общее число жителей Волгограда и городов областного подчинения составляет около 1613 тыс. человек (около 62 % от населения области), в том числе около 1391 тыс. человек в возрасте 16 лет и старше. Именно эти люди и стали объектом завершенного исследования. Общий объем выборки составил 801 интервью, в том числе в Волгограде – 403 интервью, в Волжском – 146 интервью, в Камышине – 80 интервью, в Михайловке, Урюпинске и Фролово – 172 интервью. Максимальная статистическая погрешность выборки такого объема при уровне значимости 0,05 составляет 3,5 %. В качестве метода исследования был использован метод CATI–интервью (Computer Assistant Telephone Interview).

Предваряя изложение полученных результатов, необходимо прокомментировать некоторые исходные положения проведенного исследования для более корректного прочтения и интерпретации данных, представленных в таблицах.

В таблицах, где представлены индексы, общее правило интерпретации результатов – чем выше значения индекса, тем выше общая оценка ситуации. Если значения больше 100, то доля положительных оценок превышает долю отрицательных. Если индекс меньше 100, то относительное большинство опрошенных дало негативные оценки ситуации по тому или иному признаку.

В третьей части некоторых таблиц («Камышин и другие города областного подчинения») представлены результаты обработки данных по городам – Камышин, Михайловка, Урюпинск, Фролово.

Итак, каковы же результаты исследования в отношении сберегательного поведения? Принимая во внимание оценку материального положения семьи, можно утверждать, что сберегать не очень-то и получается (см. табл. 1). Треть населения нашего региона (от 29 % респондентов в Волжском до 34 % в Волгограде) за последний год зафиксировала ухудшение материального положения своей семьи, половина опрошенных изменений не заметила, и только каждый пятый (от 16 % респондентов в городах области до 23 % в Волжском) отметил позитивные изменения.

При этом, как можно заметить, от волны к волне наблюдается устойчивый ряд данных (воспроизводимость результата), что лишний раз свидетельствует о грамотно разработанном инструментарии проекта. Самый низкий индекс изменения материального положения семьи зафиксирован в Волгограде – 70 баллов, самый высокий в Волжском – 89 баллов (см. табл. 1).

Отвечая на вопрос интервью: «Если говорить о крупных покупках для дома, таких как мебель, холодильник, бытовая техника, телевизор, то, как Вы полагаете, сейчас в целом хорошее или плохое время для того, чтобы делать такие покупки?», четверть орошенных (25 %) ответили, что сейчас плохое время для совершения крупных покупок, треть (34 %), напротив, уверены, что сейчас хорошее время для совершения крупных покупок. Индекс покупательской активности в последней волне исследования составил 115 единиц.

Если обратиться к данным табл. 2, то становится понятно, что «идеальная модель» Ф. Модильяни (для поддержания достойного уровня жизни люди используют свои сбережения, которые они должны накапливать в течение активной жизни на тот период, когда «уйдут в отставку»; в этой модели идеального жизненного цикла сбережений активы исчерпываются одновременно с окончанием жизни их владельца) разбивается о суровую практику бытия.

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос об изменении условий жизни семьи в течение последнего года

Как Вы полагаете, Ваше нынешнее материальное положение (вашей семьи), лучше, хуже или примерно такое же, каким оно было год назад?	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Волгоград									
Материальное положение семьи хуже, чем было год назад	33%	29%	34%	33%	39%	33%	42%	35%	34%
Материальное положение семьи такое же, как год назад	49%	48%	46%	47%	46%	50%	40%	44%	48%
Материальное положение семьи лучше, чем год назад	18%	22%	21%	21%	15%	16%	19%	21%	18%
Индекс изменения материального положения семьи	**70**	**86**	**76**	**78**	**56**	**66**	**61**	**77**	**70**
Волжский									
Материальное положение семьи хуже, чем было год назад	26%	29%	28%	32%	31%	29%	34%	34%	29%
Материальное положение семьи такое же, как год назад	53%	49%	54%	52%	52%	51%	49%	44%	48%
Материальное положение семьи лучше, чем год назад	21%	22%	18%	16%	17%	20%	18%	22%	23%
Индекс изменения материального положения семьи	**90**	**86**	**78**	**68**	**71**	**80**	**68**	**79**	**89**
Камышин / другие города областного подчинения									
Материальное положение семьи хуже, чем было год назад	23%	23%	25%	26%	33%	32%	33%	31%	30%
Материальное положение семьи такое же, как год назад	57%	49%	44%	59%	48%	47%	47%	51%	54%
Материальное положение семьи лучше, чем год назад	19%	28%	31%	15%	19%	20%	20%	18%	16%
Индекс изменения материального положения семьи	**90**	**112**	**112**	**74**	**74**	**76**	**76**	**73**	**71**

Треть населения (32 %) не имеет возможности что-либо отложить, а тратит все деньги на текущие нужды, больше половины жителей региона никакого финансового планирования не ведут и живут от зарплаты до зарплаты (см. табл. 2). В том, что сейчас хорошее время для того, чтобы делать какие-то сбережения, уверен только каждый пятый (21 %) из числа опрошенных, в обратном (плохое время, чтобы делать сбережения) уверены почти в два раза больше респондентов (36 %) (см. табл. 3).

В исследованиях советского периода, посвященных изучению движения сумм в сберкассах, было замечено, что в СССР преобладали вклады на сравнительно короткие сроки, то есть деньги или накапливались для приобретения дорогих вещей, или сберегались до той поры, пока нужная вещь не появлялась в продаже. В противоположность этому в западных странах в то же время преобладали систематические многолетние накопления, то есть деньги сберегались на старость, на лечение в случае длительных тяжелых заболеваний и т. д. [7, с. 280]. На сегодняшний день в России складывается аналогичная картина: у населения почти отсутствует практика долгосрочного финансового планирования. И это объясняется не столько неблагоприятной экономической ситуацией, сколько укорененностью хозяйственного действия в социальной структуре, на которую в своих работах указывает М. Грановеттер (см., напр., [1]).

Таблица 2

Распределения ответов респондентов на вопросы, связанные с финансовым поведением

Варианты ответов	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Как Вы, Ваша семья обычно распоряжаетесь своими доходами в повседневной жизни?									
Трачу все деньги на текущие нужды, ничего не откладываю	31%	27%	32%	33%	31%	32%	38%	35%	32%
Трачу деньги на текущие нужды, а то, что остается, откладываю	44%	45%	41%	39%	43%	41%	38%	43%	46%
Сначала что-то откладываю (на крупные покупки, другие расходы), а остальное трачу на текущие нужды	22%	25%	25%	24%	24%	24%	22%	20%	21%
Затрудняюсь ответить, отказ	3%	2%	2%	4%	2%	3%	2%	3%	1%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Средняя оценка по 5-балльной шкале	**2.25**	**2.43**	**2.30**	**2.26**	**2.30**	**2.27**	**2.09**	**2.09**	**2.20**
На какой срок обычно осуществляется финансовое планирование в Вашей семье?									
Финансового планирования нет, живем от зарплаты до зарплаты	52%	56%	57%	54%	53%	59%	58%	60%	55%
Есть планы на срок до полугода	25%	22%	19%	22%	24%	17%	21%	22%	25%
Есть планы на срок от полугода до года	14%	14%	15%	13%	14%	15%	12%	11%	13%
Есть планы на срок от года до трех лет	3%	3%	4%	3%	4%	3%	4%	3%	3%
Есть планы на срок три и более лет	2%	2%	2%	3%	3%	2%	2%	1%	2%
Затрудняюсь ответить, отказ	4%	2%	3%	5%	3%	4%	4%	3%	2%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Средняя оценка по 5-балльной шкале	**1.17**	**1.14**	**1.16**	**1.20**	**1.24**	**1.12**	**1.10**	**0.99**	**1.13**

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос о том, хорошее или плохое сейчас время, чтобы делать сбережения

Варианты ответов	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Определенно плохое	17%	10%	11%	13%	16%	15%	14%	15%	15%
Пожалуй, плохое	22%	24%	21%	20%	24%	24%	26%	22%	22%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое, трудно сказать	42%	44%	44%	44%	44%	42%	41%	40%	43%
Пожалуй, хорошее	15%	18%	19%	18%	13%	17%	18%	19%	17%
Определенно хорошее	4%	3%	4%	4%	3%	3%	2%	5%	4%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Плохое время для того, чтобы делать сбережения	39%	34%	32%	34%	40%	39%	39%	37%	36%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое	42%	44%	44%	44%	44%	42%	41%	40%	43%
Хорошее время для того, чтобы делать сбережения	19%	21%	23%	22%	16%	19%	20%	24%	21%
Доля результативных ответов	58%	56%	56%	56%	56%	58%	59%	60%	57%
Индекс активности в отношении сбережений	66	76	83	79	56	66	67	78	73

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос о том, хорошее или плохое сейчас время, чтобы брать кредиты

Варианты ответов	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Определенно плохое	27%	20%	19%	24%	30%	28%	27%	23%	25%
Пожалуй, плохое	23%	28%	23%	21%	17%	22%	25%	25%	23%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое, трудно сказать	34%	34%	40%	36%	34%	33%	32%	35%	35%
Пожалуй, хорошее	12%	15%	15%	16%	15%	14%	13%	14%	14%
Определенно хорошее	3%	2%	2%	2%	5%	2%	3%	3%	2%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Плохое время для того, чтобы брать кредиты	51%	48%	43%	45%	47%	50%	52%	48%	49%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое	34%	34%	40%	36%	34%	33%	32%	35%	35%
Хорошее время для того, чтобы брать кредиты	16%	18%	17%	19%	20%	16%	16%	17%	17%
Доля результативных ответов	66%	66%	60%	64%	66%	67%	68%	65%	65%
Индекс активности в отношении потребления кредитов	47	54	57	58	60	49	47	51	51

Брать кредиты для поддержания достойного образа жизни жители области тоже пока не очень готовы: только 17 % опрошенных высказали мнении, что сейчас хорошее время для того, чтобы брать кредиты (см. табл. 4).

На оценку респондентами, хорошее или плохое сейчас время для того, чтобы делать сбережения, больше всего оказывает влияние их материальное положение (см. табл. 1, 2). Понятно, что чем хуже материальное положение респондентов, тем больше среди них тех, кто дает отрицательные ответы. Другие социально-экономические и социально-демографические показатели на полученные ответы респондентов значимого влияния не имеют. Фиксируется лишь более оптимистический настрой в этом отношении молодежи и более пессимистичные оценки людей пенсионного возраста, что вполне ожидаемо и закономерно.

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования, можно заключить, что в финансовом поведении населения в настоящее время преобладают вынужденные мотивы, пассивные и традиционные (скорее, даже привычные) формы финансового поведения, что вполне ожидаемо, поскольку весь предыдущий опыт повседневности закреплял именно такие практики. Фактическая оторванность большей части населения от активного участия в финансовом рынке и их психологическая неготовность к этому обусловлена как внешними факторами, так и внутренними характеристиками самих участников финансового рынка. Массовое изменение поведения населения региона на финансовом рынке станет индикатором их адаптации. Пока же, можно констатировать, этого не произошло.

Более глубокое изучение финансового поведения жителей региона требует проведения комплексного социологического исследования, основу которого должны составить мониторинг в масштабах области и фокусированные интервью для выявления мотивов демонстрируемого финансового поведения. Для устойчивого и поступательного развития региона эта задача важна и неотложна. Чем более развитыми, зрелыми будут становиться институты финансового рынка и рыночные отношения в целом, тем более востребованными будут теоретические и эмпирические исследования финансового поведения населения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Грановеттер, М.* Экономическое действие и социальная структура: проблема укорененности / М. Грановеттер // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 3. – С. 44–58.

2. *Дулина, Н. В.* Бюджетная политика в оценках и мнениях жителей региона (по итогам мониторингового исследования «Волгоградский Омнибус») / Н. В.Дулина, В. В. Токарев // Бюджет и финансы. – 2011. – № 1. – С. 259–267.

3. *Дулина, Н. В.* Финансовая грамотность населения / Н. В. Дулина, В. В. Токарев // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3(90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 37–40.

4. *Дулина, Н. В.* Финансовое поведение жителей Волгограда (по итогам прикладного социологического исследования) / Н. В. Дулина, В. В. Токарев // Бюджет и финансы. – 2008. – № 3. – С. 44–50.

5. *Ельмеев, В. Я.* Социальная экономия труда: общие основы политической экономии / В. Я. Ельмеев. – СПб.: Изд-во Петербург. ун-та, 2007. – 576 с.

6. *Веселов, Ю. В.* Капиталистическое общество: проблема справедливости / Ю. В. Веселов, В. И. Дудина, В. Я. Ельмеев и др.; под ред. Ю. В. Веселова // Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. – СПб., 2011. – 292 с.

7. *Осипов, Г. В.* Рабочая книга социолога / Г. В. Осипов и др.; под ред. Г. В. Осипова. – М.: Наука, 1983. – 478 с.

8. *Веселов, Ю. В.* Экономическая социология: теория и история / Ю. В. Веселов, Е. В. Капусткина и др.; под ред. Ю. В. Веселова и А. Л. Кашина. – СПб.: Нестор – История, 2012. – 760 с.

УДК 316:347
ББК 60.56

Б. Р. Могилевич

СОЦИАЛЬНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГА

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского
E-mail: mogilevich@sgu.ru

Диалог как текстовый тип представляет собой единственно правильный механизм социальной коммуникации для достижения взаимопонимания партнеров по социальной интеракции. Демократический диалог как полифункциональное явление невозможен без учета социокультурного контекста и интенций его участников.

Ключевые слова: демократический диалог, социокультурный контекст, взаимопонимание, социальная коммуникация, диалогические отношения.

B. R. Mogilevich

THE SOCIAL ACTUALIZATION OF A DIALOGUE

Saratov State University

Dialogue as a text type is the only correct mechanism of social communication to gain communicators' mutual understanding. The democratic dialogue as a multifunctional phenomenon is impossible without taking into consideration the sociocultural context and intentions of its participants.

Keywords: a democratic dialogue, sociocultural context, mutual understanding, social communication, dialogue relation.

Движение вперед, к демократическим преобразованиям, всегда сопровождается, а часто и начинается с межкультурного диалога. Характерные особенности такого диалога обусловлены национальными культурными традициями, доминирующими архетипами в социальных и политических системах.

Демократический диалог полифункционален, он включает в себя: когнитивный взаимообмен информацией, интенциональность (желания, цели, волеизъявления), прагматичность (способы решения проблем), прогнозирование дальнейших действий. Но главная функция диалога – это открытое определение субъектами своей интенциональности и понимания проблем. Демократический диалог не следует отождествлять с полемикой, в процессе которой одна сторона стремится управлять другой, навязывая ей свою точку зрения как единственно истинную. По словам М. Фуко, функция «говорить истинно» не должна принимать форму закона, точно так же было бы тщетно полагать, что она на законном основании проживает в спонтанных играх коммуникации [1]. Диалог дает возможность коммуникантам опробовать свои концептуальные суждения и ценностные ориентации. При невозможности осуществления полноценного демократического диалога и для избежания конфликтных ситуаций коммуниканты могут использовать такой диалоговый вариант, как компромисс. Этот способ ведения коммуникации часто оказывается наиболее продуктивным.

Демократический диалог способствует сближению конструктивных социокультурных и политических тенденций участников коммуникативного процесса. Диалоговые характеристики (содержание, интенциональность) обусловлены

многими факторами: состоянием социума, коммуникативной структурой коммуникантов и их ментальными особенностями. Любой диалог как вид коммуникации регламентирован своими дискурсивными нормами.

Основное правило диалога – это равенство возможностей коммуникантов, основанное на рациональном дискурсе, который отвергает двойственность позиций коммуникантов, иллюзорность экспектаций, дезинформацию. Именно владение информацией дает возможность одним коммуникантам управлять другими, поэтому взаимообеспечение и взаимообмен информацией являются залогом успеха коммуникативного процесса.

Ю. Хабермас ввел понятие дискурсивной этики, означающее использование диалога как рационального действия на основе взаимного партнерства, достижения взаимоприемлемых решений и более высокого уровня равноправного диалогического взаимодействия (социального, культурного, политического) [2]. Он относил понятие дискурсивной этики к общественной этике. На принципе дискурсивной этики основана и межкультурная коммуникация, успех которой определяется конструктивностью, взаимоприемлемостью точек зрения и ориентированностью на перспективы участников межкультурного диалога – носителей разных языков и разных культур.

Диалог как вид социальной коммуникации в настоящее время представлен несколькими видами:

– *социально-партнерский диалог*, участники которого равноправны во владении информацией, взаимных обязательствах, социально, культурно и политически эмпатийны;

– *социально-толерантный диалог*, где стороны занимают разные позиции, сближение невозможно/нежелательно, но они не стремятся к управлению, подавлению друг друга. Такие диалоги отражают высокий уровень демократичности взаимодействующих культур;

– *оппозиционный диалог* как одна из идентификаций истинной демократии предполагает наличие альтернативы;

– *манипулятивный диалог*, при котором партнерство и толерантность заменяются PR-технологиями, ориентированными на управлении партнером.

Манипулятивные диалоги могут стать конфронтационными диалогами, которые больше напоминают агрессию. В процессах социального взаимодействия диалогическая типология функционирует, как правило, в комбинации различных характеристик. Вместе с тем наблюдается распространение манипулятивных и даже конфронтационных диалогов, не приводящих к достижению согласия и обеспечению позитивного взаимодействия непродуктивных способов коммуникации. Напротив, именно социально-партнерские, социально-толерантные и оппозиционный типы диалогов характеризируют рациональный и плодотворный дискурс коммуникативного процесса разрешения конфликтов.

В процессе коммуникации коммуникативные личности (коммуниканты) участвуют в коммуникативном акте – диалоге с сходно-ценностной, полярно-ценностной, со сложной сходно-полярной структурами.

В сходно-ценностных диалогах коммуниканты демонстрируют сходство взглядов, социально-партнерские отношения: «Я думаю, что это так». – «Я тоже так считаю».

Полярно-ценностные диалоги могут развиваться по-разному, в зависимости от применяемых коммуникативных тактик в рамках избранной коммуникативной стратегии, преследуемой коммуникативной цели и уровня коммуникативного опыта участников коммуникации – диалоги могут быть социально-толерантными, оппозиционными, манипулятивными и конфронтационными.

Диалоги со сложной сходно-полярной структурой также могут развиваться по схеме полярно-ценностных, но имеют больше успеха в достижении взаимоприемлемых коммуникативных целей. В течение такого типа диалога коммуниканты могут сначала не принимать ценностных норм друг друга, но для достижения своей коммуникативной цели менять свою коммуникативную тактику. В процессе диалога проявляются социальные роли коммуникантов, достигается общественное признание их деятельности.

На уровне межкультурной микрокоммуникации диалог представляет собой межкультурное взаимодействие индивидов; межкультурная мидикоммуникация проявляется в диалоге между социальными группами в межкультурном пространстве; межкультурная макрокоммуникация представляет собой продуктивный диалог между народами, государствами и цивилизациями. М. Бубер, дифференцируя диалог (субъект-объектное взаимодействие) и управление (субъект-объектное взаимодействие), описывал их как: «Я – Ты», то есть перетекание «Я» в

«Ты» – диалог, основанный на понимании; «Я – Оно», где «Я» относится к окружающим как к объектам манипулирования, эксплуатации и агрессии. Он назвал свою теорию «диалогическим персонализмом» и считал, что только диалог реализует личности в полной мере [3].

В. С. Рахманин подробно рассмотрел роль диалоговой коммуникации в разрешении политических проблем. Он описывает современную общественную демократическую систему, фундаментально отличающуюся от других систем [4]. Ее основное отличие заключается в использовании межкультурных диалогов. Уклонение от диалогов ведет к возникновению конфликтогенных ситуаций. По справедливому замечанию А. И. Пригожина, «конфликтность современной истории» объясняется «дефицитом диалогичности». Само собой разумеется, что все конфликты онтологически разнообразны, но именно недостаток диалогичности часто приводит к конфронтации и противоборству [5]. В настоящее время, когда социокультурные конфликты тесно переплетены с политическими, успехи политических диалогов являются залогом разрешения социокультурных конфликтов, и наоборот.

Известно, что диалог – это речевое взаимодействие индивидов, продукт речевой деятельности, обусловленный ситуацией общения и социокультурным статусом коммуникантов, другими словами, диалог представляет один из типов текста. М. М. Бахтин в своих исследованиях выделил такие категориальные характеристики диалога, как диалогические отношения. Согласно его концепции, диалогические отношения представляют собой смысловые отношения между коммуникантами. Высказывания могут находиться в разных пространственно-временных параметрах, но вступают в диалогические отношения (коммуникацию), если между ними есть общность проблемы (общая точка зрения, какое-то совпадение взглядов т. д.) [6].

Таким образом, каждый текст находится в диалогических отношениях с текстами, если между ними существует смысловая конвергенция. Данная концепция определила изучение диалога представителями многих областей гуманитарного знания. Более того, в процессе восприятия, а затем интерпретации любого типа текста адресант и адресат вступают в диалогические отношения.

С точки зрения социологического подхода, эти диалогические отношения представляют собой межличностную интеракцию. Именно диалоги (разговоры), с точки зрения символического интеракционизма, представляют наиболее полную актуализацию человеческого взаимодействия. Большой вклад в изучение диалогов (повседневных разговоров) внес И. Гофман. Он использовал свой драматургический подход к исследованию ситуаций повседневного общения. По его мнению, все действия индивидов, в том числе и речевая деятельность социально структурированы, а повседневность представляет собой фабрику социальностей. И. Гофман разработал типологию повседневного разговора с точки зрения их успешного понимания, причем особое внимание он обращал на различие фреймов – правил разговоров между знакомыми и незнакомыми индивидами, а не с точки зрения локутивных, иллокутивных и неллокутивных речевых действий коммуникантов. Оптимальная коммуникация при повседневном разговоре будет достигнута, если коммуниканты следуют правилам «ситуативного приличия» (situational propriety), что означает осознание уместности/неуместности речевых действий в рамках социального контекста; коммуниканты придерживаются адекватного уровня вовлеченности (involvement), предполагающего одинаковую заинтересованность в разговоре; все участники разговора должны быть доступны друг для друга (accessibility), причем акцент делается на приветствие, вступление в разговор; коммуниканты обязаны продемонстрировать гражданское невмешательство (civil inattention) в чужое пространство, характеризующееся уважением друг к другу [7].

Ситуативные приличия представляют собой пресуппозицию как критерий нормальности/ненормальности речевого поведения участников коммуникативного процесса. Смена ролей участников повседневного разговора означает, что партнеры по разговору реализуют интенции в конкретных ситуациях. Это становится возможным только при учете партнерами типовых ситуаций общения в виде их знания темпа повседневного разговора с точки зрения типовых и фоновых знаний, то есть наличия общих пресуппозиций. Пресуппозиция воплощает общность знаний адресанта и адресата в конкретной ситуации речевой коммуникации. Когерентность текста (содержательная связность) обеспечивается наличием пресуппозиций. В свою очередь, конкретность текста обусловливает возможность его понимания и после-

дующей интерпретации как части текстовой картины мира.

В рамках повседневного разговора особое значение имеют социальные взаимоотношения партнеров в виде симметричных интеракций, основанных на равенстве и ассиметричных, обусловленных социальными различиями коммуникантов. Интерактивная ассиметричность партнеров, с одной стороны, может быть результатом их разных статусов в виде разных уровней образования и профессиональной компетенции, или социальных ролей в процессе коммуникации, а с другой стороны, может быть объяснена принадлежностью коммуникантов к разным культурам. Этот тип межкультурной интерактивной ассиметричности может быть причиной культурного шока и вызвать социокультурный конфликт.

Таким образом, диалогичность как способ решения социальных, культурных и политических противостояний представляет собой, с одной стороны, показатель открытости социума (стремление к взаимодействию, коммуникативность, толерантность), а с другой стороны, субъективные способности членов социума к взаимообмену культурными достижениями, независимому и демократически ориентированному мышлению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Фуко, М.* Забота об истине. Беседа с Франсуа Эвальдом / М. Фуко // Воля к истине по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. – М.: Касталь, 1996. – С. 325–326.

2. *Хабермас, Ю.* Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. – М.: Academia, 1995. – С. 12.

3. *Бубер, М.* Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высш. школа, 1993. – С. 175.

4. *Рахманин, В. С.* Диалог политических культур как демократический процесс / В. С. Рахманин // Логос. Философско-литературный журнал. – 2005. – № 4(49).– С. 243–251.

5. *Пригожин, А. И.* Диалогические решения / А. И. Пригожин // Общественные науки и современность. – 2004. – № 3. – С. 52.

6. *Бахтин, М. М.* Проблемы речевых жанров / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Худож. лит, 1986. – С. 440–441.

7. *Гофман, И.* Анализ фреймов / И. Гофман. – М.: Ин-т социологии РАН. Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004. – С. 663.

УДК 316.334.56
ББК 60.546.21

В. А. Парамонова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ПРОБЛЕМЫ БРЕНДИНГА СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ

Волгоградский государственный университет

E-mail: vparamonova@rambler.ru

В данной статье анализируются основные этапы и особенности формирования бренда территории (города) в России. Обозначаются базовые проблемы, характерные при разработке брендинговой политики провинциальных городов.

Ключевые слова: бренд города; провинциальный город; маркетинг территории (города); исторические этапы позиционирования города; цель брендинговой политики.

V. A. Paramonova

MILESTONES AND CHALLENGES BRANDING OF MODERN RUSSIAN CITIES

Volgograd State University

This article analyses the main stages and features of forming brand territory (City) in Russia. Are basic problems typical when developing a branding policy provincial cities.

Keywords: the brand of the city; country town; marketing territory (City); historical stages of positioning; the purpose of branding policy.

Исследования различных элементов жизнеустройства провинциальных российских городов выявили необходимость в долгосрочном плане развития малой Родины и потребность в целенаправленном формировании маркетинговой политики территории. В последние десятилетия происходит включение городов в конкурентную борьбу за инвестиционные ресурсы. Побеждает тот, кто не только сможет привлечь необходимые ресурсы, обеспечивающие рост конкурентоспособности, но и имеет грамотно разработанную программу продвижения терри-

тории, направленную на активное и системное формирование факторов прямого и косвенного воздействия на уже существующие ресурсы для увеличения конкурентного потенциала города.

Самые первые проекты по позиционированию города появились задолго до вхождения в научный оборот словосочетаний «брендинг места», «брендинг территории», «брендинг города». Е. Серегина [13] отмечает, что достаточно рано возникает практика целенаправленного продвижения городов, способствующая их развитию. Исследователь акцентирует внимание на следующих возможностях позиционирования территорий: привлечение паломников к святыням; формирование и развитие образовательных центров; ориентация на приток торгового люда, то есть наличие продуманной экономической политики власть предержащих. По сути дела, уже на ранних этапах маркетинга территорий определяется два основных направления конкурентоспособности населенных пунктов: туризм (будь то религиозный, образовательный или какой иной) и экономическая специализация места. Причем, несмотря на существующие различия, общим являлось создание соответствующей инфраструктуры, что выводило территорию в лидеры на определенном историческом отрезке развития общества.

В России, в отличие от Запада, поступательное развитие брендинга территорий было прервано Октябрьской революцией 1917 г., что и определило появления нескольких этапов формирования брендов места. На первом, дореволюционном этапе брендинговая политика развивалась в русле мирового процесса позиционирования территорий (например, Нижегородская ярмарка, художественное литье из Касли и пр.).

Второй, советский этап был ориентирован на создание, по сути дела, лишь одного единственного бренда – «страна, победившего пролетариата». Именно идея – построение общества «свободного трудового народа» – стала основополагающей при формировании позиционирования огромной территории на протяжении почти всего XX в. Построение нового мира не предполагало возможности использования царского наследия, так как идеологи новой власти ориентировали революционно настроенные массы на разрушение «старого мира до основанья» и строительство страны Советов.

Новая политическая система беспощадно боролась с «чуждыми элементами», не соответствовавшими советской идеологии: будь то осколки белой гвардии, либеральной интеллигенции или мелкой буржуазии, не принявших революционные идеалы или материальные символы старого режима. Процесс революционного преобразования затронул абсолютно все сферы жизнедеятельности населения, в том числе способствовал изменению обликов исторических городов: уничтожались как архитектурные строения светского и религиозно-культового назначения, мешавшие проведению парадов Советской Армии или соответствовавших вкусу «разложившейся буржуазии», так и памятники политическим деятелям, «запятнавших себя сделкой с царским правительством». В соответствие с новой идеологией была приведена и система топонимов страны в целом и каждого отдельно взятого населенного пункта в частности. С карты исчезали старые «контрреволюционные» названия (Царицын, Екатеринбург, Екатеринодар и пр.) и появлялись новые, соответствовавшие духу времени (Ленинград, Сталинград, Горький, Свердловск и пр). К тому же плановая экономика СССР не предполагала самостоятельности развития регионов и городов. В данной ситуации утрачивается значение ярмарок, уникального производства и прочего, обеспечивавших ранее развитие населенных пунктов и являвшихся основой при формировании брендов конкретных поселений. На данном этапе преимущества (включенность в единую транспортную систему страны, наличие трудовых и природных ресурсов и т. п.) в развитии города определялись государством. Сложившаяся ситуация не требовала позиционирования территорий на внутреннем, а тем более на внешнем рынке.

Однако даже в жесточайших условиях монополии государства на все и вся, в исключительных случаях, при наличии определенных преимуществ, территория становилась узнаваемой. Формирование брендов городов происходило по нескольким направлениям: а) «колыбель революции» (Ленинград) отказался от ранее существовавшего бренда столицы и «северной Венеции» и сосредоточил внимание на новых гранях брендинга территории. Обусловлено это было новыми историческими реалиями: столицей СССР стала Москва; атрибуты революционного прошлого города (например, крейсер «Аврора») позволили сохранить за городом сакральную значимость и в новой символической системе страны; тем более что трудовой народ, не имевший возможности выезда

за пределы страны, не мог соответственно провести параллели между «северной Венецией» и итальянским городом; б) город ударной комсомольской стройки, что позволяло позиционировать территории как новые социалистические города (город Юности – Комсомольск-на-Амуре и др.); в) города-герои и города воинской славы, (Волгоград, Одесса, Севастополь и пр.); г) города Золотого кольца (Суздаль, Ростов Великий и пр.) – основной ресурс – это аутентичность; д) уникальное производство (русские народные промыслы – гжель, хохлома, каслинское литье) и пр. Однако говорить о целенаправленной брендинговой политике в этот период вряд ли возможно. И при всей неразвитости брендов отдельных населенных пунктов в советский период в дальнейшем у этих поселений уже имелся в заделе значимый ресурс развития – туристическая направленность и наличие определенной инфраструктуры.

Третий, постсоветский период сопровождался, особенно в самом начале, попыткой переосмысления своего исторического прошлого, в первую очередь советского периода, не вписывающегося в рамки евроцентристской модели развития общества. Либерализация российской экономики поставила перед регионами вопрос о самостоятельной разработке программ по развитию территорий, что и определило обращение как к уже накопленному опыту зарубежных стран в данной сфере, так и собственным наработкам.

В результате очередных крупномасштабных преобразований в стране все российские города, не обладающие статусом столицы, оказались в сложных социально-экономических условиях. К провинциальным городам современной России С. С. Касаткина относит малые исторические, многопрофильные и многофункциональные города [7, с. 81–83]. При всем том, что хотя подобные города обладают общим набором критериев провинциального города [1; 3; 5; 6; 9; 11; 12], однако они отличаются не только своей экономической специализацией, но и исторически сложившейся совокупностью ресурсов (включенность или не включенность населенного пункта в советскую туристическую систему, возможность позиционирования города как «культурной столицы» или «третьей столицы» России и т. п.) и инвестиционным потенциалом, определяющими возможности поступательного развития территории. С учетом различных экономических, социокультурных, образовательных и иных ресурсов и инвестиционного потенциала провинциальных городов их можно условно разделить: на а) малые исторические города, которые в свою очередь включают в себя населенные пункты: вошедшие в Золотое кольцо России; имеющие уникальное производство; исторические малые города, не попавшие в Золотое кольцо России и не имеющие уникальное производство; б) монопрофильные города, которые различаются по степени открытости и закрытости (закрытые административно-территориальные образования) и отраслевой принадлежности; в) многопрофильные города, среди которых можно выделить: столичные (Казань); города-герои и города воинской славы, чьи бренды были сформированы вокруг боевой славы в годы Великой Отечественной войны; города Севера, Сибири и Дальнего Востока.

При всех отличительных особенностях провинциальных российских городов существуют общие проблемы, которые приходится учитывать при разработке брендинговой политики:

– отсутствие четкого понимания на всех уровнях власти (федеральном, региональном, муниципальном), что бренд города – это продукт стратегического мышления [10, с. 27];

– эффективность городского бренда зависит не только от сохранности узнаваемого облика, но и совокупности ценностей, которые, как замечает А. В. Костромицкая [8, с. 108], должны отвечать «запросам по возможности всех субъектов маркетинга (жителей, инвесторов, туристов)»;

– сложная ситуация с инфраструктурой и в промышленном секторе;

– недостаточные темпы развития туристической сферы;

– недостаточность информации о существующих направлениях туризма и позитивных событиях, происходящих в населенных пунктах;

– похожесть как характерная черта крупных городов (близнецы-братья), благодаря плановой экономике в СССР (эту особенность использовали создатели кинофильма «Ирония судьбы, или С легким паром»);

– отсутствие опыта по разработке брендинговой политики населенных пунктов;

– отсутствие политики сохранения уникальности центральной части исторических городов в угоду сиюминутным потребностям дельцов.

Несмотря на все особенности формирования брендинга места в России, при разработке

маркетинговой политики города, следует учитывать исторический опыт по позиционированию территорий. На протяжении веков сформировалось два основных направления продвижения поселений: торгово-промышленное (при этом населенный пункт обладал либо уникальным производством, либо являлся торговой площадкой) и туристическое (религиозный, образовательный, оздоровительный, экологический и прочие направления туризма).

На современном этапе инвестиционная привлекательность города определяется умением эффективного использования его социально-экономического, политического и культурного потенциала. И здесь необходимо учитывать, как указывает А. В. Бетехтина, специфические факторы формирования бренда территории (города): «географическое положение и глобальная геополитическая роль территории, природно-ресурсный потенциал, национально-культурные особенности страны, территориальной единицей которой является данная территория, текущая визуальная политика и символика территорий» [2, с. 9].

Таким образом, целью брендинговой политики провинциальных городов является повышение конкурентоспособности данного места. Решение этой цели невозможно без нескольких составляющих: привлечения инвесторов и туристов; сохранения, а в идеале увеличения постоянно проживающего на данной территории населения; эффективного использования имеющихся ресурсов и преимуществ конкретной территории; активного воздействия различных общественных институтов.

Иначе говоря, позиционирование города во внешней среде следует рассматривать как городские интересы, к которым, как отмечает Д. Визгалов [4, с. 31], относятся: сохранение и увеличение социально-экономического потенциала города; расширение ценового и профессионального ассортимента рабочих мест, а также спектра возможностей для творческой самореализации горожан; развитие социальной инфраструктуры города; повышение качества городской среды; улучшение социального климата в городе, благодаря повышению уровня безопасности (в том числе и экологической) и толерантности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Акопов, Г. В.* Российское сознание: историко-психологический очерк / Г. В. Акопов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 90 с.

2. *Бетехтина, А. В.* Брендинг монопрофильных и «закрытых» городов: особенности и возможности / А. В. Бетехтина // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 8–13.

3. *Вагин, В. В.* Русский провинциальный город: ключевые элементы жизнеустройства / В. В. Вагин // Мир России. – 1997. – Т. 4. – № 4. – С. 53–88.

4. *Визгалов, Д.* Брендинг города / Д. Визгалов. – М.: Институт экономики города, 2011. – 160 с.

5. *Дягилева, Н. С.* «Столичность» vs. «провинциальность»: влияние на городскую идентичность / Н. С. Дягилева // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 64–70.

6. *Каганский, В.* Россия. Провинция. Ландшафт / В. Каганский // Отечественные записки. – 2006. – № 5. – С. 244–257.

7. *Касаткина, С. С.* Культурно-образовательный ресурс вуза в формировании бренда провинциального города / С. С. Касаткина // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 81–84.

8. *Костромицкая, А. В.* Логотип как часть городского бренда / А. В. Костромицкая // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 108–114.

9. *Микляева, А. В.* Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2011. – 160 с.

10. *Чернатони, Л. де*. Брендинг. Как создать мощный бренд : учебник для студентов вузов / Л. де Чернатони, М. Макдональд. – М. : Юнити-Дана, 2006. – 543 с.

11. *Штейнбах, Х. Э.* Психология жизненного пространства / Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 240 с.

12. *Дзякович, Е. В.* Подходы к исследованию провинции как социокультурного, ментального и кроссрегионального феномена [Электрон. ресурс] / Е. В. Дзякович. – Режим доступа: http://www.teoria-practica.ru/-4-2010/sociologiya/ dzyakovich.

13. *Серегина, Е.* История возникновения брендинга территории [Электрон. ресурс] / Е. Серегина. – Режим доступа: http://www.exlibris.ru/media/publications/detail/istoriya_vozniknoveniya_brendinga.

УДК 332.1
ББК У04

Ю. П. Дубровченко, С. О. Лебедева

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

Волжский политехнический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета
E-mail: astords@gmail.com, lebedeva@vlz.ru

Авторы исследуют причины распространения практики реализации проектов социально-экономического развития в деятельности региональных органов государственной власти. Рассмотрен опыт применения проектного подхода в Волгоградской области, выявлены его перспективы и проблемы.

Ключевые слова: регион, социально-экономическое развитие, проект, проектный подход, инфраструктура, региональные органы власти.

Yu. P. Dubrovchenko, S. O. Lebedeva

THE PROJEKT APPROACH TO SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF REGIONS

Volzhskiy Polytechnic Institute (branch) of
Volgograd State Technical University

Authors examine the determinants practice of sharing a project on social and economic development in regional public authorities. The experience of the project approach in the Volgograd region, identified its prospects and problems.

Keywords: region, socio-economic development, project, project approach, infrastructure, regional authorities.

Для современной России чрезвычайно важной является задача нахождения путей, ведущих общество к качественно новому уровню развития. Одним из таких путей является широкое распространение проектного подхода, суть которого заключается в разработке и реализации проектов, призванных обеспечить быстрый экономический рост и социальное благополучие. Причины и механизмы реализации данного подхода на региональном уровне (уровне субъектов федерации) являются предметом рассмотрения в данной работе.

Понятие «проект» предлагается трактовать как совокупность мероприятий, направленных на достижение конкретных целей в ограниченный промежуток времени и с привлечением необходимых средств. Проектирование широко применяется в различных областях человеческой деятельности (техника, наука, бизнес). Распространенным является социальное проектирование, направленное на эффективное решение конкретных проблем. Как отмечалось ранее, реализация различных проектов является одним из аспектов функционирования органов государственного и муниципального управления.

Необходимо рассмотреть, чем обусловлена потребность органов государственной власти в реализации проектов социально-экономического развития. Несмотря на то, что российская экономика с начала 2000-х гг. демонстрирует (за исключением пикового периода глобального экономического кризиса) увеличение значений количественных показателей, очевидно, что рост этот неустойчив, подвержен влиянию множества негативных факторов. В значительной мере указанный рост не привел к кардинальному решению принципиально важных проблем: неблагоприятной демографической ситуации, большого социального разрыва между различными слоями общества, узости среднего класса, ограниченности интеллектуально ориентированных сфер экономической деятельности и т. д.

В таких условиях логичным является допущение о необходимости придания различным сферам российского общества дополнительного импульса, обеспечивающего высокую интенсивность развития. Примером подобных импульсов являются приоритетные национальные проекты: «Здоровье», «Образование», «Жилье», «Развитие АПК», направленные на развитие человеческого потенциала. Помимо указанных проектов существуют и иные, менее масштабные, например, как создание инновационного центра мирового уровня в г. Сколково.

Проектный подход к обеспечению социально-экономического развития осуществляется и на региональном уровне. Региональные проекты нужно разделять на инициируемые федеральной властью (подготовка и проведение саммита АТЭС во Владивостоке, Олимпийских игр в г. Сочи и др.) и органами власти регио-

нального уровня. Ко второму типу относятся, например, более тридцати проектов, касающихся сфер экономики, образования и воспитания, социальной сферы, представленных в «Стратегии социально-экономического развития Волгоградской области до 2020 года».

Заинтересованность региональных органов государственной власти в осуществлении проектов социально-экономического развития заключается в неспособности существующей институциональной базы обеспечить достижение желаемых результатов. Лишь в сравнительно небольшом числе регионов существуют необходимые условия для привлечения инвестиций и самостоятельного решения проблем модернизации экономической и социальной инфраструктуры. Помимо Москвы и Санкт-Петербурга к ним относятся республики Татарстан, Башкортостан, Краснодарский край, Свердловская, Ростовская области и другие (всего около 30–35 регионов, включая традиционно богатые регионы добычи нефти и газа). Основными факторами роста, в зависимости от специфики региона, выступают: большая емкость потребительского рынка, развитый третичный сектор экономики, ее отраслевая сбалансированность, обеспеченность трудовыми, в том числе интеллектуальными ресурсами. Прочие регионы нуждаются в кардинальных решениях, создании точек роста, обеспечивающих инвестиционную привлекательность и повышение уровня качества жизни.

Следующая причина привлекательности проектного подхода – особенности налогообложения и межбюджетных отношений. Так как большая часть доходов контролируется и распределяется федеральной властью, то региональные администрации стоят перед необходимостью получения средств из бюджета государства через подготовку планов мероприятий (проектов), обосновывающих потребность в них.

Следует указать, что внедрение проектного подхода обеспечивается спецификой российской административной системы. Способность разрабатывать проекты и претворять их в жизнь является одним из критериев эффективности представителей региональной власти. Проектный подход, в некотором роде, одно из проявлений политической моды. Нацеленность на него демонстрирует современность, креативность чиновников.

Участие региональных органов власти в различных проектах зачастую служит реализации их ведомственных интересов, таких как получение дополнительного финансирования, возможность распоряжаться значительными материальными ресурсами. К сожалению, это нередко приводит к распространению коррупции.

В Волгоградской области за последние десятилетия был накоплен определенный опыт разработки и реализации различных проектов. В качестве определенного кейса следует рассматривать осуществление проекта строительства мостового перехода через р. Волга. Данное строительство обладает всеми основными признаками проекта. Оно не является частью более широкой программы, имеет собственную историю и движущие силы. Осуществление масштабных инфраструктурных проектов предполагает ожидание важных социальных последствий. Так, начало строительства (1996 г.) пришлось на годы, наиболее сложные для экономики региона и страны, и должно было оживить местную промышленность, облегчить проблему безработицы. Окончательный ввод в действие моста (строительство ведется в четыре этапа) увеличит значение волгоградского узла в функционировании транспортных коридоров, повышая его инвестиционную привлекательность. Важную роль мостовой переход призван сыграть в развитии волгоградской агломерации. В свою очередь, агломерации обладают способностью активизировать социально-экономические процессы поселений, входящих в ее состав. Эта позитивная способность агломераций изучена в работах О. С. Пчелинцева, Г. М. Лаппо, Т. Г. Нефедовой, А. И. Трейвиш [2–4]. Как показывает исследование Н. В. Зубаревич, именно крупные города и агломерации являются центрами экономического развития и модернизации в современной России [1].

К настоящему моменту завершен лишь первый (самый дорогостоящий) этап строительства. К заметным результатам реализации проекта стоит отнести сокращение дорожного пути между г. Волгоградом и Заволжьем, а также активное освоение строительной отраслью прилегающей к мосту территории, приведшее к повышению ее рыночной стоимости. Более значимые последствия обнаружат себя не ранее ввода в строй второй части моста, ожидаемого через несколько лет. В этой связи можно поставить вопрос: была ли реальная необходимость в реализации рассматриваемого проекта, по крайней мере, в указанное время? При затрате огромных средств, достижение стратегических

целей растянулось на десятилетия. Вероятно, более целесообразным было бы решение чрезвычайно сложной транспортной проблемы г. Волгограда (расширение городской дорожной сети, вывод транзитных потоков за пределы города, развитие общественного транспорта).

В разрабатываемой стратегии развития Волгоградской области, как уже отмечалось выше, предусматривается реализация большого количества проектов. Они сгруппированы в три основных направления: «Умная экономика», «Проект «Победа», «Проект «Чемпионат мира по футболу 2018». Каждое из направлений включает в себя от пяти до семи отдельных проектов. В дополнение к ним представлены еще пятнадцать приоритетных проектов, имеющих организационную, экономическую, социальную либо инфраструктурную направленность. Не следует ставить под сомнение качество указанных проектов, очевидно, оно проверено должной экспертизой. Но нужно отметить, что значительная часть из них касается г. Волгограда, другие же города напрямую не представлены. Не просматривается, по крайней мере, если судить по наименованиям проектов, перспектива расширения социально-экономических связей между экономическими системами поселений.

Отдельно стоит упомянуть о несостоявшихся проектах. Самые известные из них – проект строительства интермодального транспортного терминала в г. Волжском и организация в г. Волгограде центра патриотического воспитания федерального уровня. Каждый из проектов был инициирован руководством исполнительной ветви власти города (в первом случае) либо области, получил широкое освещение в прессе, вызвал сомнения по поводу финансового обеспечения, ожидаемых результатов и был остановлен вследствие кадровых изменений.

Детальный анализ причин неудач указанных проектов заслуживает отдельного исследования. Можно ограничиться выводом о том, что проектный подход содержит в себе значительные противоречия. Проекты конкретны, имеют узкую целевую направленность. В этой связи возможно недостаточное внимание к процессам, функционирующим на более высоких уровнях организации социальной системы, а также несогласованность различных проектов. Разработка и реализация проектов требует достаточного количества профессионалов, умеющих выполнять данную работу, а также осуществлять качественную их экспертизу. Вряд ли стоит ожидать высококачественных проектов, разработанных на уровне администраций сельских поселений. Нередко проекты выступают причиной межведомственных противоречий, связанных с разделением функций, ресурсов и ответственности. И, как отмечалось выше, разработчиками проектов может двигать не желание решить социальные проблемы, а реализация интересов (нередко корыстных) отдельных групп аппарата государственного и муниципального управления.

В заключении необходимо отметить, что проектный подход может и должен активно применяться в целях достижения необходимых результатов. Но он не должен замещать собой организационной работы, способствующей эволюционному, но динамичному социально-экономическому развитию регионов на достаточной и прочной институциональной основе. Основе, которая обеспечит развертывание процессов самоорганизации, повышение уровня экономической активности населения, частной инициативы, расширение сфер бизнеса и конкуренции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зубаревич, Н. В.* Города как центры модернизации экономики и человеческого капитала / Н. В. Зубаревич // Общественные науки и современность. –2010. – № 5. – С. 5–19.

2. *Пчелинцев, О. С.* Рациональное размещение производства и проблема больших городов / О. С. Пчелинцев // Вопросы философии. – 1961. – № 2.

3. *Лаппо, Г. М.* Концепция опорного каркаса территориальной структуры народного хозяйства: развитие, теоретическое и практическое значение / Г. М. Лаппо // Известия АН СССР. Серия географическая. –1983. – № 5. – С. 16–28.

4. *Нефедова, Т. Г.* Сильные и слабые города России / Т. Г. Нефедова, А. И. Трейвиш // Полюса и центры роста в региональном развитии. – М., 1998.

5. Стратегия социально-экономического развития Волгоградской области до 2020 года. – Режим доступа: http://economics.volganet.ru/folder_2/folder_3/

УДК 141.319.8:159.923.2:004.738.5
ББК 87.5:88.37:32.973.202

Н. В. Зудилина

МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНОНИМНОСТИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского
E-mail: nzudilina@rambler.ru

Способом формирования идентичности в киберпространстве являются виртуальные проекции идентичности. Выделено четыре типа виртуальных проекций идентичности, два из которых соответствуют состоянию анонимности пользователя в киберпространстве. Мотивы использования анонимности в киберпространстве определяют то, как повлияет состояние анонимности на формирование идентичности пользователя.

Ключевые слова: мотив, анонимность, формирование идентичности, виртуальная проекция идентичности (ВПИ), виртуальная оболочка (ВО), технологическая маска (ТМ), ник, «аватар».

N. V. Zudilina

MOTIVES OF THE USE OF ANONYMITY IN CYBERSPACE OF THE INTERNET AS A FACTOR OF IDENTITY FORMATION OF MAN

Taurida National V. I. Vernadsky University

A way of identity formation in cyberspace is the virtual projections of identity. Four types of virtual projections of identity are identified, two of which correspond to the state of the user's anonymity in cyberspace. Motives of the use of anonymity in cyberspace determine how the state of anonymity shallinfluence on the user's identity formation.

Keywords: motive, anonymity, identity formation, virtual projection of identity (VPI), virtual cover, technological masque (TM), nick, "avatar".

Актуальность темы исследования. Согласно данным World POPClock Projection, население Земли на 27 октября 2012 года составило 7,048,417,021 человек [1]. Из них 2,405,510,175 человек, то есть более 34 % населения планеты являются пользователями Интернета [2], и этот процент постоянно растет. В жизни многих людей Интернет стал необходимостью, и они проводят в киберпространстве бóльшую часть своего времени. Поэтому исследование факторов, влияющих в киберпространстве Интернета на формирование идентичности пользователей, является в высшей степени актуальным. К этим факторам относится, среди прочих,и анонимность пользователя. Возможность относительной анонимности является одной из главных особенностей и одновременно искушений киберпространства. Как отмечают А. Е. Жичкина и Е. П. Белинская, «пользователи Интернета используют эту возможность (анонимности. – *Н. З.*) очень по-разному» [3]. В данной статье исследовано влияние анонимности пользователя на формирование его идентичности с учетом того, ради чего и каким образом он использует анонимность.

Степень разработанности. Хотя об идентичности в Интернете написано много работ, однако формирование идентичности в киберпространстве Интернета все еще является сравнительно новой и недостаточно изученной областью исследования. Формирование идентичности в виртуальных мирах изучают С. Абрахам (C. Abraham), Н. А. Джонсон (N. A. Johnson), А. Джанглас (I. Junglas), П. МакЛафлин (P. MacLoughlin), Д. Стил (D. Steel) и др. Однако во многих случаях формирование идентичности в киберпространстве отождествлено со способами саморепрезентации, конструированием «аватаров» и игрой ролей. В результатете работы, в которых действительно изучается формирование идентичности в Интернете, являются немногочисленными. Проблемы влияния анонимности на идентичность пользователя изучают Р. Бартл, Е. П. Белинская, Г. Бехар-Израэли (H. Bechar-Israeli), Ш. Грасмук (S. Grasmuck), А. Е. Жичкина, Ш. Зао (S. Zhao), Ж. Лью (G. Z. Liu), Дж. Мартин (J. Martin) и др.

Цель данной статьи – исследовать мотивы использования анонимности пользователя в киберпространстве Интернета как фактор формирования его идентичности. Для достижения данной цели необходимо выполнить ряд ***задач***: 1) выделить отличия формирования идентичности человека в онлайн- и оффлайн-среде; 2) рассмотреть *виртуальные проекции идентичности* (далее – *ВППИ*) как способ проявления идентичности в киберпространстве, выделить струк-

туру ВППИ, а также типы виртуальных оболочек ВППИ; 3) представить мотив пользователя как детерминанту выбора того или иного типа *виртуальной проекции идентичности* (далее – *ВПИ*); 4) исследовать мотивы пользователя для использования анонимности и влияние этих мотивов на формирование его идентичности.

1. Отличия формирования идентичности человека в онлайн- и оффлайн-среде. Формирование идентичности человека – это *актуализация* его идентичности в процессе перехода примордиального потенциала идентичности из латентного состояния в действительное [см. также 4, с. 63–69; 5, с. 73–76; 6, с. 20–22]. Как утверждает Николай Кузанский, человек «…не выходит за свои пределы, когда творит, но, развертывая свою силу, достигает самого себя; и он не производит чего-то нового, но обнаруживает, что все творимое им при развертывании уже было в нем самом» [7, с. 260]. В данной статье понятия формирования идентичности и актуализации идентичности употребляются как взаимозаменяемые.

Следует кратко остановиться на причинах отличия актуализации идентичности человека в онлайн- и оффлайн-среде. Наиболее важными из них являются: 1) *технологически опосредованный способ саморепрезентации и взаимодействия пользователей* (с использованием так называемых «ников» и «аватаров»); 2) *неприсутствие физического тела в киберпространстве*, а следовательно, возможность в любой момент прервать взаимодействие. Эти причины вызывают ряд последствий. Во-первых, чувство безопасности, а значит, нередко, безнаказанности за такой стиль коммуникации, который в оффлайн-общении никто не допускает во избежание проблемных ситуаций. Во-вторых, отсутствие непосредственной угрозы повреждения или смерти тела является фактором, смягчающим восприятие любых ситуаций в киберпространстве. В результате, можно констатировать, что актуализация идентичности в киберпространстве отличается от актуализации в реальном мире: из-за отсутствия прямой угрозы физической безопасности; относительной анонимности; возможности в любой момент прервать взаимодействие в онлайн-среде.

2. Виртуальные проекции как способ формирования идентичности в киберпространстве. Согласно модели ВППИ, способом проявления идентичности человека в киберпространстве являются виртуальные проекции его идентичности [см. также 4, с. 169–179; 8, с. 71]. В каждый момент времени ВПИ пользователя состоит: из 1) *виртуальной оболочки* (далее – *ВО*); 2) психологического содержания.

Психологическое содержание ВППИ – это, по сути, то же самое, что и психологические проекции в оффлайн-среде, трактуемые в широком смысле как «…смещение… психологического явления вовне, переход либо от центра к периферии, либо от субъекта к объекту» [9, с. 379]. В данной статье рассмотрены такие случаи, когда человек локализует эти содержания не в других людях, а в созданных им *виртуальных оболочках* (далее – *ВОО*), выбранных или созданных им в киберпространстве Интернета.

В психоаналитическом понимании, проекции осуществляются человеком *бессознательно*. В данном исследовании предлагается более широкая трактовка проекций, в которой они могут быть как *бессознательными*, так и *сознательными.* Кроме того, проекции могут быть: *естественными* (когда выражают реальную идентичность человека без искажений, или то, что человек не замечает в себе, еще не открыл в себе); *желаемыми* (когда выражают то, кем человек мечтает быть, сознательное или бессознательное воплощение его идеала, осознаваемого или неосознаваемого); *нежелаемыми* (которые создаются человеком на основе вытесненных из-за неприятия или отрицания мыслей, мотивов и чувств, и выполняют защитную функцию; это проекции в собственно психоаналитическом смысле). Будучи сознательными или бессознательными, желаемые и нежелаемые проекции являются ***психологическими масками***. При создании психологической маски психологическое содержание ВПИ является более или менее убедительным воплощением выбранного образа, тогда как ***естественное состояние*** не искажает и не скрывает реальную идентичность пользователя.

В модели ВППИ «ник»и «аватар» являются ***виртуальной оболочкой ВПИ.*** Эта оболочка является *знаком физического тела* пользователя в киберпространстве; пользователь может конструировать эту оболочку, выбирая ее параметры (пол, возраст, профессию и т. п.). ***Ник*** (от англ. *nick* – сокр. от *nickname* – прозвище) – «…имя, которое пользователь сети обычно использует для общения в Интернете» [10], иногда ник совпадает с настоящим именем. Что касается понятия «***аватар***», то существует много его дефиниций [11, с. 407]. В данной статье под

«аватаром» подразумевается графическая репрезентация пользователя в киберпространстве (двумерный графический образ или трехмерный персонаж игры).

В любой ВО может быть выделено два аспекта: собственно ***технологическая основа*** (созданная на компьютере строка текста, графический образ или динамический персонаж); ***параметры, приписанные технологической основе*** (пол, возраст, национальность и т. д.). Очевидно, что выбор ВО *обусловлен* идентичностью данного пользователя. Но сами по себе параметры избранной оболочки не являются частью идентичности пользователя. Это всего лишь параметры *технологического посредника* для онлайн-репрезентации пользователя.

В зависимости от параметров, приписанных технологической основе, существует два типа оболочек: 1) ***прозрачные (транспарентные) оболочки***, когда человек использует подлинную фамилию и/или имя и собственное фото; 2) ***технологические маски*** (далее – *ТММ*), когда выбранные параметры ВО отличаются от действительных параметров идентичности пользователя, искажают или скрывают ее атрибуты. Выбор второго типа ВО, то есть ТММ, дает человеку возможность быть анонимным в онлайн-среде.

Таким образом, в киберпространстве человек может скрыть себя под двумя масками одновременно: не только под психологической (что часто происходит также и в оффлайн-среде), но и под *технологической маской* (далее – *ТМ*), которая является знаком тела человека в киберпространстве. Это существенно отличает способ саморепрезентации пользователя от способа самопрезентации человека в реальной жизни. Выбор ТММ (в диапазоне от едва отличающихся от реальной идентичности до полностью несоответствующих ей) обусловлен самой идентичностью человека, который потому и выбирает именно эти маски.

Итак, виртуальная проекция идентичности человека состоит: из виртуальной оболочки и психологического содержания. Существует два типа ВО: транспарентные оболочки и технологические маски. Выбор ТММ обеспечивает анонимность в онлайн-среде.

3. Мотив пользователя как детерминанта выбора типа виртуальной проекции идентичности. Можно выделить четыре типа ВППИ, которые являются различными комбинациями типов ВО и типов психологического содержания: 1) психологическое содержание в естественном состоянии и прозрачная (транспарентная) ВО; 2) психологическое содержание в естественном состоянии, а ВО является ТМ; 3) психологическое содержание в скрытом и/или измененном состоянии (психологическая маска) и прозрачная ВО; 4) психологическое содержание в скрытом и/или измененном состоянии (психологическая маска), а ВО является ТМ.

Мотив пользователя определяет направленность формирования его идентичности: направленность *аутентичности* (стремление *быть* каким-либо) и направленность *имитации* или *маска* (стремление *казаться* каким-либо). В первом случае человек хочет достичь того внутреннего состояния, которым, в его представлении, должен обладать выбранный им герой. Во втором случае ему достаточно казаться таковым, создать лишь видимость соответствия для тех, с кем он вступает во взаимодействие в онлайн-среде. Направленность аутентичности имеет место, когда психологическое содержание ВПИ является естественным, вне зависимости от того, прозрачна ли ВО или нет – это первый и второй типы ВППИ. Направленность имитации имеет место в том случае, когда психологическое содержание проекции является психологической маской, вне зависимости от того, прозрачна ли ВО или нет – это третий и четвертый типы ВППИ. Важно подчеркнуть, что: а) в отличие от схематизированных типов ВППИ, реальный поток манифестаций идентичности человека является флуктуацией (или колебанием) между естественным и измененным психологическим состоянием, но общая направленность этого потока будет определяться выбором человека в пользу аутентичности или масок; б) процесс выбора и актуализации виртуальных проекций происходит с той или иной мерой осознанности или неосознанности.

В итоге, мотив пользователя является детерминантой выбора типа ВПИ. В зависимости от мотива, направленность формирования идентичности может быть следующей: направленность *аутентичности* и направленность *имитации* или *маска*. Можно выделить четыре типа ВППИ, которые являются различными комбинациями типов ВО и типов психологического содержания.

4. Мотивы использования анонимности и их влияние на формирование идентичности пользователя. Согласно психологическому словарю, *анонимность* – это «...любое состояние,

когда личность одного субъекта неизвестна другим» [12, с. 50]. *Анонимность пользователя* – это состояние, когда личность данного пользователя неизвестна остальным пользователям в киберпространстве.

Состояние анонимности пользователя в киберпространстве соответствует второму типу ВППИ (психологическое содержание в естественном состоянии, а ВО является технологической маской) и четвертому типу виртуальных проекций (психологическое содержание в скрытом и/или измененном состоянии (психологическая маска), а ВО является ТМ).

Когда пользователь хочет быть анонимным, отправной точкой для него является выбор ВО (ника и/или «аватара»). Эта оболочка должна быть непрозрачной, то есть должна быть ТМ. Например, ник, который не совпадает с реальным именем, выдуманная двумерная картинка вместо собственного фото, персонаж игры, выполняющий функции, отличающиеся от тех, которые данный пользователь выполняет в реальной жизни.

Если мотивом пользователя является отождествление с выбранным образом, то пользователь выбирает ТМ и пытается проявлять те черты характера, которые соответствуют выбранным параметрам ВО. Поначалу эти параметры являются внешними по отношению к нему, к его идентичности. Однако если параллельно с онлайн-опытом приобретать соответствующий опыт в реальной жизни, то возможно постепенно в какой-то мере выработать желаемые черты характера (телесные ограничения иногда непреодолимы).

Если же пользователю достаточно казаться каким-либо персонажем, то маска будет оставаться не более чем маской до тех пор, пока человек будет осознавать, что он играет роль этого персонажа. Тем не менее идентичность человека при этом все равно меняется: например, развивается актерский талант, вырабатываются качества притворства, лицемерия или же, при недостатке самоконтроля, развиваются, но незаметно для самого человека, те качества, которыми, с его точки зрения, должен обладать выбранный им персонаж.

И в случае стремления быть кем-то и в случае стремления казаться кем-то человек осознанно или неосознанно пытается создать психологическую маску, которая, в идеале, должна соответствовать выбранной ТМ. Есть два способа сделать это: усилием воли, сохраняя постоянный самоконтроль (но это сопряжено со значительной затратой энергии), а также с помощью вживания в другую идентичность. Автор статьи согласен с Тиной Индалесио (Tina Indalecio), которая утверждает, что «…если индивидуум создает виртуальную идентичность, которая отличается от его идентичности в реальной жизни, то поддержание такой ложной идентичности может потребовать много психологических усилий» [13]. Иногда отождествление с персонажем происходит для игрока незаметно, само собой, если ему нравится выбранный персонаж и ему удается успешно играть эту роль. В случае отождествления с выбранным персонажем, последний воспринимается игроком как продолжение самого себя. Поэтому в некоторых случаях успехи и поражения персонажа затрагивают игрока очень сильно. Как поясняет это Ричард Бартл, «если Вас убили в бою, Вы не чувствуете, что Ваш персонаж умер, Вы чувствуете, что умерли Вы» [14, с. 155].

Маска прирастает к человеку, если в процессе отождествления себя с выбранным персонажем или образом, человек забывает, что играет роль. Если такое происходит, то игрок не может в полной мере управлять психологической маской, одевать и снимать ее по своему желанию, и до какой-то степени верит, что в действительности обладает качествами своего персонажа, и даже является этим персонажем.

Предлагается рассмотреть, ради чего человек использует анонимность в киберпространстве Интернета, и как влияет анонимность на формирование его идентичности в зависимости от мотива.

Анонимность ради творческого эксперимента. В анонимных Интернет-сообществах, где, с одной стороны, вроде бы все не по-настоящему, а с другой стороны, никто не знает, кто есть кто (или, по крайней мере, так думает определенная часть пользователей), некоторые желают поэкспериментировать со своей идентичностью. Хотя такое экспериментирование может показаться безобидным, это не так, поскольку при этом *изменяется направленность актуализации* идентичности человека. Конечно, тело человека всегда находится в оффлайн-среде, однако когда сознание пользователя погружено в киберпространство, то именно деятельность его сознания, вызывающая переживаемые пользователем состояния в процессе игры или общения, определяет, какие именно аспекты его идентичности будут актуализированы.

Анонимность ради возврата к себе. Иногда *обычное* состояние человека в оффлайн-среде может и не быть его естественным состоянием. По разным причинам не всем удается достичь естественности самовыражения в жизни. Анонимность в киберпространстве дает человеку возможность выбора такой роли, на которую он никогда не решился бы в реальной жизни. Парадокс заключается в том, что он может почувствовать, что эта роль ближе к его естественному психологическому состоянию, чем та психологическая маска, которую он по разным причинам надевает на себя в жизни. Это не значит, что пользователь открыл в себе новую идентичность, а свидетельствует о том, что в условиях анонимности исчезло стеснение или страх разоблачения, человек освободил в себе то, что обычно не позволяет себе проявить, вытесняет или не хочет в себе видеть. В результате, пребывание в киберпространстве может давать чувство хотя бы временного раскрепощения. Однако это не решает проблем самоопределения в реальной жизни, хотя и может быть толчком для их решения. Чаще это приводит к откладыванию решения указанных проблем на неопределенный срок, давая временное обезболивание человеку в невыносимой для него внутренней или внешней ситуации.

Анонимность ради самораскрытия. В некоторых случаях человек может осознанно выбрать ту или иную роль, чтобы стимулировать процесс самораскрытия, проявления задатков. Однако чаще всего такого успеха достигают случайно. Евгений Горный утверждает: «В процессе создания воображаемых миров или участия в виртуальном мире человек парадоксальным образом достигает самопознания через объективацию своего «я» (или некоторых его сторон) в персонаже, которого он создает или в которого играет» [15]. Иными словами, манифестация ВППИ является объективацией содержания идентичности пользователя.

Анонимность ради бегства от себя. Иногда человек использует анонимность в киберпространстве, чтобы забыться, забыть свою идентичность, поскольку неудовлетворен ею, не может с ней смириться (точнее, с тем, что он видит в той крошечной части огромного примордиального потенциала идентичности, которая им актуализирована). Это происходит, если человек не находит в себе сил бороться за изменение себя в реальной жизни. Тогда он пытается убежать от себя, играя того, кем не смог стать в жизни (так называемый «виртуальный эскапизм» [16, с. 16]). Но это тупиковый путь, поскольку вылепить себя заново возможно только в том случае, если есть из чего лепить. Отказываясь от себя, от своей идентичности, человек отказывается от того единственного материала, который у него есть. Этот материал – примордиальный потенциал идентичности, который человек может свободно актуализировать в любом выбранном направлении. В действительности, этот потенциал огромен, но, блокируя себя самонепринятием, человек теряет возможности изменить себя и свою жизнь путем актуализации новых аспектов своей идентичности.

Анонимность ради поиска свободы в изменении внешних условий (или уход от ответственности). Киберпространство отличается от реальной жизни еще одним преимуществом, связанным с анонимностью. Это чистый старт, отсутствие причинно-следственных связей, созданных индивидуумом в прошлом, возможность много раз начинать сначала. Но как только пользователь начинает действовать, причинно-следственные связи, которые неизбежны в оффлайн-среде, быстро начинают появляться и в онлайн-среде. В целом, начинание заново избавляет от необходимости иметь дело с последствиями своих собственных действий (а значит, и от необходимости отвечать за них) лишь на очень короткий срок. Однако, стремясь избежать ответственности в киберпространстве, человек соответствующим образом актуализирует свою идентичность, изменяет свой характер. Смена «аватаров» не помогает (или помогает на очень краткий срок), если сам человек не в состоянии соответствовать той роли, которую на себя взял. В этом законы оффлайн- и онлайн-среды совпадают. Возможно, именно в погоне за этим кратким сроком ложной «свободы» в Интернете существует категория пользователей, которые очень часто меняют свои ники и «аватары».

Анонимность ради безопасности и приватности. Следует отметить, однако, что в некоторых случаях частая смена «аватаров» и имен производится с целью сохранения анонимности для безопасности или приватности. Эту часть пользователей не интересует игра ролей, их задача – остаться неизвестными.

Анонимность ради наблюдения или управления. Некоторые пользователи не заинтересованы в идентификации с персонажем, так

как предпочитают либо роль наблюдателя, отслеживающего процесс коммуникации или игры, либо роль режиссера, направляющего ход общения или игры. Это предполагает некоторую дистанцированность пользователя от происходящего, что развивает и укрепляет соответствующие аспекты его идентичности.

Итак, были рассмотрены некоторые мотивы использования анонимности в киберпространстве. Именно мотив, которым движим человек при использовании анонимности в киберпространстве, определяет, как повлияет анонимность на формирование его идентичности.

Выводы

1. Актуализация идентичности в киберпространстве отличается от актуализации в реальном мире: отсутствием прямой угрозы физической безопасности; относительной анонимностью; возможностью в любой момент прервать взаимодействие в онлайн-среде.

2. Виртуальная проекция идентичности человека состоит: из виртуальной оболочки; психологического содержания. Существует два типа виртуальных оболочек: транспарентные оболочки и технологические маски. Выбор технологических масок обеспечивает анонимность в онлайн-среде.

3. Мотив пользователя является детерминантой выбора типа виртуальной проекции идентичности. В зависимости от мотива, направленность формирования идентичности может быть следующей: направленность аутентичности и направленность имитации или маска. Можно выделить четыре типа виртуальных проекций идентичности, которые являются различными комбинациями типов виртуальных оболочек и типов психологического содержания.

4. Состояние анонимности пользователя в киберпространстве соответствует второму и четвертому типам виртуальных проекций идентичности. Рассмотрены различные мотивы использования анонимности, анонимность ради творческого эксперимента; возврата к себе; самораскрытия; бегства от себя; поиска свободы в изменении внешних условий; безопасности и приватности; наблюдения или управления. Исследовано влияние анонимности в киберпространстве на формирование идентичности при различных мотивах использования анонимности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. World POPClock Projection / U. S. Census Bureau. – Режим доступа: http://www.census.gov/population/popclockworld.html.

2. Internet Usage Statistics / Miniwatts Marketing Group. – Режим доступа: http://www.internetworldstats.com/stats.htm.

3. *Жичкина, А. Е.* Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская: проект «Флогистон». – 2004. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy.

4. *Зудилина, Н. В.* Формирование идентичности в Интернет-сообществах: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Н. В. Зудилина. – Симферополь, 2012. – 242 с.

5. *Зудилина, Н. В.* О некоторых характеристиках численной идентичности / Н. В. Зудилина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2010. – Т. 23 (62), № 2. – С. 70–77. – (Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»). – Режим доступа: http://science.crimea.edu/zapiski/2010/ philos_kulturol/uch_23_2kult/11_zudilina.pdf.

6. *Зудилина, Н. В.* На пути к синтетической модели идентичности человека / Н. В. Зудилина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2010. – Т. 23 (62), № 4. – С. 18–26. – (Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»).

7. *Кузанский, Н.* О предположениях / Н. Кузанский // Сочинения: в 2 т. / пер. З. А. Тажуризиной и др.; сост. В. В. Бибихин; общ.ред. В. В. Соколова и З. А. Тажуризиной; Академия наук СССР; Ин-т философии. – М.: Мысль, 1979. – Т. 1. – 1979. – С. 185–179. – (Философское наследие; т. 80).

8. *Зудилина, Н. В.* Манифестации идентичности в Интернете : виртуальные проекции / Н. В. Зудилина // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – № 4. – С. 68–74. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipuss/2012_1/Zudil.pdf.

9. *Лапланш, Ж.* Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис; пер. с франц. и предисл. Н. С. Автономовой. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.

10. Краткий словарь терминов по Интернет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bistro-site.ru/info/dictionary?g_pag=4.

11. *Garnier M.* To Be or not to Be? Virtual Experience and Immersion on a 3D Commercial Web Site / M. Garnier, I. Poncin // Advances in Consumer Research : North American Conference Proceedings. – 2010. – Vol. 37. – P. 406–412.

12. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / сост. А. Ребер; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – М.: Вече; Изд-во АСТ, 2003. – Т. 1: А – О. – 2003. – 592 с.

13. *Indalecio, T.* Exploring Identity in the Virtual World / T. Indalecio // Is that REALLY you? [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : http://www.psychologytoday.com/blog/curious-media/201004/exploring-identity-in-the-virtual-world-is-really-you.

14. *Bartle, R. A.* Designing virtual worlds / R. A. Bartle. – Berkeley: New Riders Publishing, 2003. – 741 p.

15. *Горный, Е.* Онтология виртуальной личности / Е. Горный // Бытие и язык: сб. статей по материалам Междунар. конф. [Электронный ресурс] / Новосибирский институт экономики, психологии и права. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 2004. – С. 78–88. – Режим доступа: http://www.zhurnal.ru/staff/gorny/texts/ovr.html.

16. *Труфанова, Е. О.* Человек в лабиринте идентичностей / Е. О. Труфанова // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 13–22.

УДК 316.472.4
ББК 60.54

Е. Г. Ефимов

КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ (опыт контент-анализа российских телеканалов 2011–2012 гг.)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: ez07@mail.ru

Исследование позволило выделить четыре уровня влияния культуры на формировании ключевых проблем развития сетей: формирование уникальных страхов, ассоциация определенных проблем с конкретными сетями, различие степени важности идентичных проблем в российской и других культурах, а также отражение культурной специфики в социальных сетях.

Ключевые слова: социальные сети, ВКонтакте, Одноклассники, Facebook, телевидение, социальное конструирование технологии, культура, контент-анализ.

E. G. Efimov

CULTURE AS THE FACTOR OF DESIGNING OF AN IMAGE OF SOCIAL NETWORKS IN PUBLIC OPINION (experience of the content-analysis of the russian tv channels 2011–2012)

Volgograd State Technical University

Research has allowed to allocate four levels of influence of culture on formation of key problems of development of networks: formation of unique fears, association of certain problems with concrete networks, distinction of degree of importance of identical problems in Russian and other cultures, and also reflexion of cultural specificity in social networks.

Keywords: social networks, VKontakte, Odnoklassniki, Facebook, TV, SCOT, culture, content-analysis.

Рост социальных сетей является одним из главных трендов развития Интернета в России. На сегодняшний день в России сложилась бинарная система социальных сетей с двумя доминирующими ресурсами. По данным TNS, аудитория сети «ВКонтакте» составила на июль 2012 г. 28,2 млн. человек, а «Одноклассники» достигли отметки в 22,6 млн. пользователей.

Согласно теории социального конструирования технологии, которая является методологической основой данного исследования, развитие техники обусловлено взаимодействием социальных групп, выступающих в качестве защитников и противников развития данной технологии, а качественные характеристики являются вторичной определяющей развития техники. Ключевым элементом, позволяющим технологии закрепиться в качестве социально полезного объекта, является формирование у общества стереотипных представлений о проблемах, которые может вызвать внедрение данной технологии, и решение этих проблем производителем. В зависимости от закрепления за технологией определенных проблем (страхов), которые вызывает ее использование, происходит стабилизация, то есть использование данной технологии определенными социальными группами [6; 7; 8].

Как полагал Г. Блумер, социальные проблемы не существуют объективно, а являются результатом коллективного определения [1, с. 150], то есть процессом соприкосновения различных мнений и интересов консолидированной аудитории медиа [4, с. 64]. На формирование коллективного определения сильное влияние оказывают СМИ, доминирующим из которых в России на сегодняшний день является телевидение. По данным ВЦИОМ на август 2012 г., из центрального телевидения информацию получают 98 % россиян [2]. Рост доверия к телевидению со стороны зрителей позволяет говорить о влиянии этого вида СМИ на формирование социальных проблем, в том числе по вопросам развития социальных сетей. Кроме того, поскольку проблемы понимаются нами как социально сконструированные, в качестве предмета исследования на первый план выходит культура как ценностная система, задающая условия существования и развития национальных СМИ.

Целью данной работы является анализ образа социальных сетей и проблем их развития в российской культуре, как социально сконструированных новостными сообщения телеканалов.

Методом сбора информации являлся контент-анализ сообщений о социальных сетях на ведущих телевизионных каналах России: «1 ка-

нал», «Россия 1» и «НТВ». Поиск сообщений осуществлялся на сайтах каналов через указание ключевого словосочетания «социальные сети». Поиск сообщений о социальных сетях по каналу «Россия 1» осуществлялся на сайте vesti.ru – информационном канале «Вести», который содержит архив всех новостей, транслирующихся на каналах ВГТРК, и в том числе на «России 1».

Выбор телеканалов предопределен объемом аудитории: по данным TNS, среднесуточная доля «1 канала» составляет на июль 2012 г. 12,5 %, «НТВ» – 13,7 %, «Россия-1» – 12,6 %.

Единицей анализа в данном исследовании являлось сообщение, посвященное социальным сетям.

В ходе исследования образа социальных сетей на российских каналах в 2011 г. автором был сделан ряд выводов, в том числе и о влиянии культуры на этот процесс [3], для проверки правильности которых был проведен контент-анализ российских каналов в 2012 г.

Контент-анализ проводился в несколько этапов. На первом этапе все сообщения были разделены на негативные, нейтральные и позитивные (латентное кодирование). К негативным новостям относятся те, в которых социальные сети рассматриваются в связи с совершенными противоправными действиями, то есть нарушением норм действующего законодательства (в том числе в области регламентирующей работу самих социальных сетей), а также этических и религиозных норм. В нейтральных новостях социальные сети упоминаются как средство коммуникации и/или описываются их технические характеристики. К позитивным были отнесены новости, в которых сети связаны с положительными формальными и неформальными санкциями, успехами или достижениями (табл. 1).

Анализ 2011 г. показал, что в целом на трех телеканалах преобладает нейтральное освещение социальных сетей, что говорит об отсутствии пристального внимания государства к развитию этого сегмента интернет-пространства. Об этом же говорило и отсутствие правовых актов, регламентирующих деятельность конкретных социальных интернет-сетей.

Таблица 1

Социальные сети в освещении государственных СМИ в 2011–2012 гг.

Канал	Всего сообщений		Проанализировано сообщений		Положительно		Нейтрально		Отрицательно	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Первый	320	172	255	109	124	26	35	57	96	26
Россия-1	1282	1220	1105	1131	282	221	575	524	248	386
НТВ	311	424	281	417	68	96	142	92	71	229
Итого	1913	1816	1641	1657	474	343	752	673	415	641

Анализ 2012 г. показал, что доля нейтральных новостей уменьшилась на 5 %, в то время как значительно возросла доля негативных новостей – на 14 %. На взгляд автора, создание стереотипа социальных сетей как опасного сектора интернет-пространства связано с принятием ФЗ от 28 июля 2012 г. № 139-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

В 2011 и в 2012 гг. в России на уровне ведущих СМИ, в роли которых выступает телевидение, не выработано единого отношения к социальным сетям. Структура сообщений на государственных каналах различается в зависимости от канала, а также показывает различную динамику в течение года (табл. 2, 3). Последнее объясняется привязкой сообщений про социальные сети к другим социально значимым событиям, которые выступают в качестве фактора формирования структуры новостных сообщений.

В 2011 г. главной темой новостных сообщений, формирующих негативный образ социальных сетей, стало их использование в ходе протестных акций и революций на Ближнем Востоке и странах СНГ. Самым негативным месяцем стал июнь, когда совпали сообщения об акциях протеста в Белоруссии и использование социальных сетей для махинаций при сдаче ЕГЭ.

Таблица 2

Ежемесячная структура сообщений о социальных сетях за 2011 г.

Месяц	НТВ			Россия 1			1 канал			Всего			Всего
	+	=	–	+	=	–	+	=	–	+	=	–	
Январь	1	12	6	14	52	25	17	3	9	32	67	40	139
Февраль	4	8	4	26	66	17	29	4	2	59	78	23	160
Март	3	3	4	21	57	14	1	1	1	25	61	19	105
Апрель	1	3	4	30	54	18	4	0	4	35	57	26	118
Май	4	8	5	17	26	18	10	2	3	31	36	26	93
Июнь	10	7	8	31	50	51	1	3	13	42	60	72	174
Июль	17	17	7	31	50	21	2	7	14	50	74	42	166
Август	14	16	10	21	32	25	2	2	12	37	50	47	134
Сентябрь	8	10	7	21	40	16	8	1	17	37	51	40	128
Октябрь	1	16	4	14	46	26	27	10	11	42	72	41	155
Ноябрь	2	15	8	32	53	7	11	1	1	45	69	16	130
Декабрь	3	27	4	24	49	10	12	1	9	39	77	23	139
Итого	68	142	71	282	575	248	124	35	96	474	752	415	1641
Проценты	22	46	23	26	52	22	49	14	38	29	46	25	100

Примечание. Виды сообщений: «+» – положительные, «–» – негативные, «=» – нейтральные.

Таблица 3

Ежемесячная структура сообщений о социальных сетях за 2012 г.

Месяц	НТВ			Россия 1			1 канал			Всего			Всего
	+	=	–	+	=	–	+	=	–	+	=	–	
Январь	11	5	14	18	42	24	0	3	0	29	50	38	117
Февраль	9	7	21	19	36	38	1	5	4	29	48	63	140
Март	5	8	12	15	35	29	0	3	2	20	46	43	109
Апрель	5	8	19	24	47	31	2	7	2	31	62	52	145
Май	7	20	22	25	77	38	2	8	1	34	105	61	200
Июнь	7	5	7	13	45	25	4	3	0	24	53	32	109
Июль	14	4	17	15	34	25	1	1	2	30	39	44	113
Август	5	4	19	17	43	43	0	5	1	22	52	63	137
Сентябрь	6	2	18	9	34	38	0	3	1	15	39	57	111
Октябрь	16	6	16	16	49	27	3	2	1	35	57	44	136
Ноябрь	5	12	38	28	39	30	5	9	7	38	60	75	173
Декабрь	6	11	26	22	43	38	8	8	5	36	62	69	167
Итого	96	92	229	221	524	386	26	57	26	343	673	641	1657
Проценты	23	22	55	20	46	34	24	52	24	21	41	39	100

В 2012 г. рост негативных упоминаний о социальных сетях был связан не с развитием технических характеристик социальных сетей, а с социальными событиями: череда самоубийств подростков (февраль), начало сдачи ЕГЭ (май), аресты педофилов после принятия Закона «О защите детей» (август), оставленный на страничке «ВКонтакте» манифест «Московского Брейвика» Дмитрия Виноградова и расстрел им своих коллег в столичном офисе (ноябрь).

На втором этапе, благодаря проведенному исследованию, автором были выделены четыре уровня влияния культуры на формирование

общественного мнения о проблемах развития социальных сетей. Для этого отдельно были выделены и проанализированы негативные сообщения о социальных сетях и уточнена (по сравнению с работой 2011 г.) [3] их классификация (табл. 4).

Таблица 4

Проблемы развития социальных сетей в информационном поле российских телеканалов в 2012 г.

Проблемы развития социальных сетей	Процент от негативных новостей
Организация акций протеста	18,2
В том числе	
публичное оскорбление представителя власти	0,9
Безопасность детей	7,2
В том числе	
педофилия и/или распространение детской порнографии	5,4
Распространение информации о противоправных действиях	12,6
В том числе	
издевательства над животными	0,8
насилие и унижение личности	3,3
Целенаправленное использование сетей для совершения противоправных действий	24,8
В том числе	
мошенничество	2,8
распространение порнографической продукции	0,5
хакерство	5,2
диффамация	4,6
нарушение авторских прав	3,1
распространение наркотических средств	1,0
возбуждение ненависти и вражды	8,0
Социальные сети, упоминавшиеся в контексте конфликтных и противоправных действий	20,0
В том числе	
нарушение этических или религиозных норм, создание негативного имиджа	10,5
махинации во время проведения ЕГЭ	2,0
проблемы в семье и личные отношения	3,0
в контексте расследования эпизодов самоубийства	4,8
Противоправные действия со стороны социальных сетей	7,5
Социальные сети как источник дезинформации	4,1
Интернет-аддикция	5,6

Первый уровень – это уникальные проблемы, присущие социальным сетям только в российской культуре. Проведенное исследование позволяет считать такой проблемой использование социальный сетей для махинаций во время ЕГЭ. Несмотря на принимаемые меры в 2011 и в 2012 гг., в конце мая – начале июля по всем телеканалам прошли сюжеты об использовании социальных сетей для размещения правильных ответов и шпаргалок.

Второй уровень проявляется в различии степени важности одинаковых проблем в российской и других культурах. В США и в России существует и активно обсуждается вопрос о защите детей от вредной информации, однако если в американской культуре эта тема является одной из центральных, то в России она освещается крайне незначительно. В 2011 г. упоминания о детской безопасности в сетях составили 6 %, а в 2012 г. – 7,2 %.

Третий уровень – это различие в ассоциации определенных проблем с конкретными социальными сетями. Для исследования этого уровня формирования проблем отдельно был проведен дополнительный контент-анализ негативных новостей на предмет упоминания в них конкретных социальных сетей. Несмотря на то, что в большинстве сообщений социальные сети упоминаются как целостность, значительная часть сообщений содержит информацию о конкретных социальных сетях. Эта информация может быть выражена явно (в виде упоминания в письменном сообщении или видеосюжете) или латентно (когда название социальной сети не

фигурирует, но в видеосюжете показывается легко узнаваемый логотип). Анализ показал, что если в США для Facebook главной проблемой является безопасность детей [5], то в освещении российских СМИ – это акции политического протеста (табл. 5). Полученные результаты показывают наличие существенного различия между двумя типами социальных сетей в России. «ВКонтакте» представляется как более опасная сеть, чем «Одноклассники». Удивительнее всего проявили себя «Одноклассники»: фактически они не разу не оказались серьезно привязаны к каким-либо страхам.

Четвертый уровень – это фундаментальные характеристики самой культуры, которые отражаются в социальных сетях. Для американской культуры такой характеристикой является расовый вопрос, отразившийся в неформальном разделении социальных сетей на сектора для преимущественно белого (Facebook) и черного (MySpace) населения. Для отечественной культуры такой характеристикой можно считать высокий уровень правового нигилизма и сложные отношения общества и государства, что проявляется в двух главных проблемах развития социальных сетей – их использование для противоправных действий и организаций акций протеста.

Таблица 5

Социальные проблемы отдельных видов социальных Интернет-сетей в 2012 г.

Социальные проблемы	Одноклассники	В контакте	Facebook	Twitter	Другие
Организация акций протеста	0	5	23	8	0
В том числе					
публичное оскорбление представителя власти	0	1	0	0	0
Безопасность детей	1	13	1	0	0
В том числе					
педофилия и/или распространение детской порнографии	0	12	1	0	0
Распространение информации о противоправных действиях	0	13	2	4	0
В том числе					
издевательства над животными	0	4	0	0	0
насилие и унижение личности	0	10	0	0	0
Целенаправленное использование сетей для совершения противоправных действий	4	52	19	8	12
В том числе					
мошенничество	1	1	1	0	0
распространение порнографической продукции	0	5	0	0	0
хакерство	3	5	7	1	6
диффамация	0	4	3	3	2
нарушение авторских прав	0	12	0	0	1
распространение наркотических средств	0	1	0	0	2
возбуждение ненависти и вражды	0	24	7	3	1
Социальные сети, упоминавшиеся в контексте конфликтных и противоправных действий	4	41	35	20	0
В том числе					
нарушение этических / религиозных норм, создание негативного имиджа	2	23	15	8	0
махинации во время проведения ЕГЭ	0	3	0	0	0
проблемы в семье и личные отношения	2	1	4	1	0
в контексте расследования эпизодов самоубийства	0	14	3	0	0
Противоправные действия со стороны социальных сетей	0	0	29	2	3
Социальные сети как источник дезинформации	0	0	3	9	0
Интернет-аддикция	3	3	12	8	1
Итого	12	127	124	59	16

Примечание. Результаты за 2011 г. см. [3].

В заключение следует отметить, что использование подхода социального конструирования технологии как методологии и контент-анализа как метода исследования развития социальных сетей в российской культуре позволило прийти к следующим выводам:

1. На трех телеканалах преобладает нейтральное освещение социальных сетей, хотя наблюдается тенденция их сокращения, что свидетельствует об усилении внимания к этому сектору интернет-пространства. Динамика освещения социальных сетей связана не с эволюцией их технических характеристик, а объясняется привязкой сообщений о социальных сетях к другим социально значимым событиям, которые выступают в качестве фактора формирования структуры новостных сообщений.

2. Роль культуры как фактора формирования социальных сетей проявляется на нескольких уровнях. Во-первых, это уникальные проблемы, присущие социальным сетям только в российской культуре. Во-вторых, различие в важности проблем в российской и других культурах. В-третьих, это ассоциация определенных социальных сетей с определенными страхами. В-четвертых, это фундаментальные характеристики культуры, которые отражаются в виде страхов в отношении социальных сетей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Блумер, Г.* Социальные проблемы как коллективное поведение / Г. Блумер // Контексты современности II: хрестоматия / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 150–159.

2. Вся правда – в телевизоре? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112941

3. *Ефимов, Е. Г.* Развитие социальных интернет-сетей в российской культуре (опыт контент-анализа) / Е. Г. Ефимов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Ч. 2. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 1 (27). – С. 83–87. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2013/1-2/19.html

4. *Черных, А.* Мир современных медиа / А. Черных. – М.: Изд. дом «Территория будущего», 2007. – 312 с.

5. *Boyd, D.* Why parents help their children lie to Facebook about age: Unintended consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act' / D. Boyd, E. Hargittai, J. Schultz, J. Palfrey // First Monday. – 2011. – V. 16, № 11. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3850/3075

6. *Bijker, W. E.* Social Construction of Technology / W. E. Bijker // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences / ed. Neil J.Smelser. – Oxford, Amsterdam, 2001. – P. 15522–15527.

7. *Bijker, W.* The Social Construction of Technology / W. E. Bijker. – Eijsden: The Netherlands, 1990. – 218 p.

8. *Bijker, W. E.* Pinch T.J. SCOT Answers, Other Questions / W. E. Bijker // Technology and Culture. – 2002. – V. 43. – P. 361–370.

ББК С 55.8
УДК 316.624

А. С. Сухова, И. Г. Селезнева

ГЕНДЕРНАЯ ПРИРОДА СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: belousov34@yandex.ru, irinaselezneva@bk.ru

В данной работе была проанализирована гендерная природа современных экономических девиаций, описаны основные социально-экономические факторы, способствующие развитию аномии в обществе. Исследован мотивационный комплекс, структура и формы современного девиантного поведения, представлены возможные варианты минимизации девиаций. В предлагаемой статье рассматриваются практические аспекты применения различных форм минимизации девиантного поведения. Материалы статьи могут служить основой для построения специализированных учебных курсов, таких как «Социология девиантного поведения», «Социология конфликта». Отдельные аспекты статьи могут представлять интерес в работе региональных органов власти при разработке целевых программ по минимизации девиантного поведения в регионе.

Ключевые слова: экономические потребности, девиантное, аномии, маргинализация, экономической стабильности, социальной нормы, экономический кризис, поведенческие ожидания, социальный конфликт, делинквентное поведение.

A. S. Suhova, I. G. Seleznyova

GENDER NATURE OF THE MODERN ENVIRONMENTAL DEVIATIONS

Volgograde State Technical University

The economic nature of the modern deviation was analyzed, the main social-economic factors contributing to the development of anomie in society were described in this study. The motivational complex, structure and form of contemporary deviant behavior were investigated, options to minimize the deviations were presented. This article discusses the practical aspects of the use of various forms of deviant behavior to minimize. Material of the paper can serve as a basis for the construction of specialized training courses such as "Sociology of deviant behavior", "Sociology of conflict." Certain aspects of articles may be of interest in the work of the regional authorities in the development of targeted programs to minimize deviant behavior in the region.

Keywords: Economic needs, deviant, anomie, personal dezognation, marginalization, economic stability, social norm, economic crisis, behavioral expectations, Social conflict , delinquent behavior.

Затянувшийся экономический кризис негативно сказался на жизни населения российского общества, которое трансформировалось и приобрело иные формы. Происходившие в последние годы социально-экономические процессы оказали негативное влияние на формирование нравственности отдельных людей, их установок и типов реакций на складывающиеся жизненные ситуации и конфликты.

Государство, проводя экономические реформы, поощряя свободную рыночную экономику и демократизацию всех общественных сфер, оказалось не готовым к значительному росту девиаций. Медлительность в развитии рыночных отношений, их правовая неурегулированность, приведшая к стиранию граней между законным и незаконным бизнесом, создали благоприятные условия для крупномасштабного проникновения девиантного поведения в различные сферы общественной жизни.

В экономической социологии девиантного поведения выделяется множество теорий и концепций, в рамках которых исследуется отклоняющееся от общепринятых норм поведение. Так, в экономической теории, автором которой являются К. Маркс и Ф. Энгельс, обосновывается роль капиталистической системы в развитии девиаций. В частности, имеется в виду разработанная К. Марксом концепция отчуждения, теория социальных конфликтов и др. Одна из первых наиболее развернутых социологических теорий девиантности – теория аномии принадлежит французскому социологу Э. Дюркгейму, который уделял внимание социальной дезорганизации, состоянию аномии, характерному в большей мере транзитным обществам, в которых отсутствует четкая моральная регуляция поведения индивидов. В рамках социосинергетической парадигмы рассматривается взаимодействие личностного и надындивидуального сознания, делается акцент на влияние социальных девиаций на общественное развитие. А. Коэн, Р. Клауорд, Л. Оулин подчеркивают значение конфликта между ценностями и целями большого общества, а именно среднего класса, и возможностями подростков из низших слоев преследовать эти цели. На недоступность ценностей культуры общества подростки реагируют созданием субкультуры со своими ценностями, целями и нормами.

Социально-психологический подход наиболее убедительно представлен в концепции социальных отклонений Р. Харре и теории поведения добровольного риска С. Линга. Названные исследования объясняют причины появления девиантного поведения через изучение психологического состояния девианта с учетом изменения его положения в системе социально-политических координат. Представители социально-психологического подхода утверждают, что девиантное и нормативное поведение – две равноценные составляющие социально-ролевого поведения.

В отечественной социологии на рассматриваемые авторами процессы всегда обращалось большое внимание. Отдельным проблемам девиации принадлежат труды А. Острогорского, Н. Михайловского, В. Бехтерева, А. Кистяковского и других исследователей, которые изучали девиантное поведение в рамках других специальных дисциплин (этики, криминологии, наркологии, суицидологии). Современная отечественная социология представлена В. Афанасьевым, А. Здравомысловым, В. Кудрявцевым, Я. Гилинским и другими исследователями. Я. Гилинский первым обратил внимание на созидательный характер девиации. По его мнению, девиации являются способом изменчивости любой системы. Под девиантным поведением исследователь понимает «социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам)» [1].

Социальные и экономические исследования проблемы девиантного поведения в современных условиях реформирования общественной жизни постепенно преобразуются из собственно академических вопросов научного познания в неотъемлемую составляющую практического освоения реальной действительности. Важными в этих обстоятельствах представляются тендерные аспекты девиантного поведения, поскольку, с одной стороны, они теоретически малоисследованны, а с другой стороны приобретают все большую значимость в формировании сознания и поведения современных людей. Особенно это характерно для городского населения, где на фоне утраты эффективности традиционных институтов социализации интенсивно возникают неформальные объединения, все более играющие роль таких социализирующих факторов. Поэтому новые возможности для исследования противоправного поведения открывает тендерный подход, который от-

ражается в исследованиях И. Клециной, О. Ворониной, Д. Адамчук и других отечественных ученых. Данный подход предполагает такой способ познания действительности, в котором отсутствует бесполый взгляд на психические явления, и в то же время нет поляризации и иерархии мужского и женского. Так, уравнение тендерных ролей и сближение стереотипов мужественности и женственности заставляет людей почувствовать себя бесполым и одиноким существом во враждебном и угрожающем ему мире. В этой ситуации агрессивность является прежде всего защитным механизмом в ответ на напряжение, связанное с затрудненностью тендерной идентификации в современном мире [2].

Специфика современных гендерных исследований предполагает рассмотрение половой дифференциации не столько в качестве биологически определенной, сколько в качестве социально сконструированной, когда тендерная идентичность непосредственно связана с конкретными особенностями социальной адаптированности индивидов и представляет собой культурную и социальную конструкцию.

В сегодняшнем обществе социально-ролевые функции мужчин и женщин в значительной своей части претерпевают серьезные изменения, когда часть традиционных ролей одного биологического пола усваивается и демонстрируется полом противоположным. Несмотря на это, следует акцентировать внимание на определенных различиях между мужским и женским. Например, В. Геодакян уделяет большое внимание природным, естественным различиям между полами, с чем очень трудно не согласиться. Он отмечает, что женщины физически слабее, более эмоциональны и импульсивны, более впечатлительны. Кроме того, ученым выделяются фундаментальные различия, обусловливающие различное место мужчины и женщины в обществе, в системе общественных отношений и соответственно разную стратегию их жизнедеятельности [3]. Сущность концепции В. Геодакяна состоит в том, что в процессе эволюции формируется раздвоение биологических видов на мужские и женские особи. Дифференциацию полов он видит в том, что женский пол обеспечивает сохранение генофонда, потомства, популяции, а мужской пол отвечает за изменения, эволюционные преобразования путем поиска, проб и ошибок. Поэтому, по его мнению, у мужчин выше поисковая активность, исследовательский инстинкт, рискованность поступков, а, следовательно, у них имеются биологические предпосылки большей, по сравнению с женщинами, амплитуды девиаций в поведении от общепризнанной нормы. Подтверждаются ли эти теоретические утверждения российской действительностью?

Многие статистические данные, показывающие удельный вес и коэффициент криминальной активности различных полов, свидетельствуют о пониженной криминогенности женщин. Согласно выборочным криминологическим исследованиям, среди девиантов значительно больше мужчин, чем женщин (для анализа взяты данные статистического отдела Центрального РОВД г. Волгограда за 1998–2010 гг. n = 2000 – Волгоград. Выборка стратифицированная, квотируемая. Квотирование производилось по признакам «пол», «возраст». Максимальная статистическая погрешность при доверительном уровне 0,95 составляет для Волгограда – 5,16 %, мужчины – 61 %, женщины – 39 %). Возрастная характеристика лиц с девиантной формой поведения позволяет делать выводы о криминогенной активности и особенностях преступного поведения представителей различных возрастных групп. Криминологией давно установлено, что мужчины молодежного возраста чаще совершают преступления агрессивного, импульсивного характера. Противоправное же поведение мужчин старших возрастов менее импульсивно, более обдуманно, в том числе и с точки зрения возможных последствий такого поведения. Женщины становятся на преступный путь, как правило, позже, чем мужчины. Крупную по численности группу среди женщин, совершивших тяжкие преступления, занимают лица в возрасте 22–26 лет, порядка двух пунктов меньше занимают женщины в возрасте 30–40 лет. Наконец, возраст во многом определяет потребности, жизненные цели людей, круг их интересов, образ жизни, что не может не сказываться на противоправных действиях.

Статистические данные по Волгоградской области подтверждают результаты исследований, рассмотренных в работе А. Михлина [4]. Наиболее часто совершают преступления как мужчины, так и женщины в возрасте 18–40 лет (до 70–75 %). В этой группе наибольшая криминальная активность характерна для возрастной группы 25–29 лет, затем следуют 18–24-летние, 14–17-летние и затем 30–40-летние.

Семейное положение и особенно воспитание оказывают влияние на формирование лич-

ностных качеств. Такие отклонения от общепринятых норм, как фактические брачные отношения родителей, неполные семьи, раздельные бюджеты родителей, низкий уровень культурных отношений в семье, наличие в ней стереотипов правонарушающего поведения, один ребенок в семье или, наоборот, много детей или детдомовское воспитание влияет на делинквентное поведение и мужчин, и женщин. У женщин данная особенность формируется в раннем возрасте как результат позиции, которую занимает девочка в семье. Суть этой позиции – неприятие ребенка родителями, прежде всего матерью. Ребенок живет на предельном уровне: никогда не испытывает полной безопасности и удовлетворения своих потребностей. Такое положение называется «ситуацией экстремального существования», которая несет в себе потенциальную угрозу. Она и является источником агрессии как актов индивидуального поведения.

Интересно, что коэффициент преступности среди мужчин, не состоявших в браке, почти в два раза выше, чем среди мужчин, состоявших в семейных отношениях. А у женщин этот коэффициент иной. На момент совершения преступления 63 % женщин (от числа, совершивших преступление) состояли в браке. У тех из них, кто в результате осуждения был наказан условно, семья не распалась, и только 24 % женщин, наказание которых связано с лишением свободы, смогли сохранить семью. При анализе особое внимание необходимо обращать на трудовую деятельность до совершения преступления (здесь характерна частая смена места работы и учебы, большие перерывы и пр.). Уровень образования преступников, как правило, ниже, чем у законопослушных граждан. Каковы причины девиантного и делинквентного поведения и почему следует учитывать гендерный фактор?

Современное положение, выраженное в существенном материальном расслоении общества, выделяет личность преступника по имущественному положению, то есть по доходам. Однако отсутствия возможностей и стремления к материальному благополучию недостаточно для создания давления в сторону девиации. Общество с жесткой классовой или кастовой структурой может не давать всем своим членам равных шансов выдвинуться, но в то же время восхвалять богатство; так было в феодальных обществах средневековья. Только тогда, когда общество провозглашает общие символы успеха для всего населения, ограничивая при этом доступ множества людей к признанным средствам достижения таких символов, создаются условия для антиобщественного поведения.

Необходимо учитывать и состояние здоровья девиантов. Около 30–35 % осужденных к лишению свободы женщин, имели различные невротические нарушения. Среди них у 10 % были обнаружены венерические заболевания. Несмотря на то, что около 30 % осужденных женщин страдают психическими аномалиями, на общем фоне, по сравнению с мужчинами-преступниками, им в меньшей степени присущи антисоциальные установки и убеждения, лучше развита социально-психологическая адаптация. Среди характеристик личности преступников особого внимания заслуживают такие, как характер и длительность преступной деятельности. Преобладающую часть преступников составляют: убийцы, воры, хулиганы, разбойники, грабители, мошенники, насильники и те, кто нанес пострадавшим телесные повреждения. Важно отметить наличие специального рецидива, то есть повторного совершения тех же или сходных преступлений среди хулиганов, мошенников и лиц, совершавших ранее кражи.

Учет гендерного фактора при анализе человеческой агрессивности имеет большую ценность как для полного теоретического анализа в рамках тендерного подхода, так и для дальнейшего совершенствования профилактической, коррекционной работы.

Сегодняшнее современное общество имеет сложную структуру, объективно развивается путем дифференциации (нежели чем интеграции) по различным социальным признакам. В современных условиях постепенно стираются различия в социальных статусах мужчин и женщин. Эмансипированные женщины нередко выполняют роли, предназначенные мужчинам, и, наоборот, множество примеров подчеркивает слабость мужчин, неготовность активно проявить себя в современном обществе.

В последние десятилетия социальные преобразования не только демонтировали экономический уклад общественной жизни российского общества, но и изменили ценностные ориентиры. Произошла утеря нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности вообще, поскольку общественно значимые нор-

мативы, традиционно поддерживавшие социальное равновесие и обеспечивавшие условия социального становления, девальвированы, а рационально-прагматическая мораль, адекватная современному обществу, еще не сформировалась [5]. В этих обстоятельствах возникают различные формы девиантного поведения у мужчин и у женщин, выражающиеся как в социальных инновациях, так и в социальном протесте. Таким образом, изучая проблемы девиантного поведения, следует учитывать биологические, психологические и другие различия между полами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гилинский, Я. И.* Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория / Я. И. Гилинский // Социологические исследования. – 1991. – № 4. – С. 74.

2. *Клецина, И. С.* Самореализация личности и гендерные стереотипы / И. С. Клецина. – СПб., 1998. – С. 134.

3. *Геодакян, В. А.* Системно-эволюционная трактовка асимметрии мозга / В. А. Геодакян // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник 1986. – М.: Наука, 1987. – С. 355–376.

4. *Михлин, А. С.* Общая характеристика осужденных / А. С. Михлин. – М., 1990. – С. 10.

5. *Дюркгейм, Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр., составл. А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – С. 67.

УДК 93/94

М. Н. Опалев

ЗАЩИТА ПРИФРОНТОВЫХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ

Волжский политехнический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета
E-mail: opalev-erz@mail.ru

Статья посвящена вопросам защиты советских железных дорог в сражениях Второй мировой войны. Автор рассматривает участие в битве за Сталинград воинов железнодорожных войск, офицеров транспортных отделов государственной безопасности, а также вклад в прикрытие рельсовых путей соединений бронепоездов и истребительной авиации. Рассматриваются малоизвестные в историографии вопросы организации охраны железной дороги Астрахань–Кизляр, ставшей в 1942 г. одним из основных путей доставки нефтепродуктов в действующую Красную Армию.

Ключевые слова: Вторая мировая война, Сталинградская битва, железная дорога, железнодорожные войска, вермахт, диверсанты абвера, бронепоезда, авиационные бомбардировки, противовоздушная оборона.

M. N. Opalev

DEFENCE OF FRONT-LINE RAILWAY COMMUNICATIONS IS IN STALINGRAD BATTLE

Volzhsky Polytechnic Institute (branch) of
Volgograd State Technical University

The article is on the protection of the Soviet railroads in engagements during the Second World War. The author considers the participation in the Battle of Stalingrad by the railway soldiers, officers of departments of transportation aspects of state security as well as the contribution to the protection of rail track by the joint force of armored trains and fighter aircraft. Little known in the historiography aspects of the organization of the defence of the Astrakhan-Kizlyar railway, which became in 1942 one of the main ways to deliver oil to the active Red Army, are considered.

Keywords: World War II, the Battle of Stalingrad, railway, railway troops, the Wehrmacht, the saboteurs Abwehr, armored trains, aircraft bombing, air defence.

В обеспечении победы над фашизмом во Второй мировой войне исключительно важную роль сыграл железнодорожный транспорт, с которым неразрывно были связаны все крупнейшие боевые операции. К середине 1941 г. на долю железных дорог Советского Союза приходилось свыше трех четвертей общего грузооборота транспорта страны.

Железные дороги выполнили невиданные в мировой практике размеры воинских перевозок. Было эвакуировано 18 миллионов человек и 2593 крупных заводов и фабрик. За четыре военных года непосредственно для армии доставлено более 19,7 млн вагонов, в том числе 9,8 млн вагонов с войсками и 9,9 млн вагонов с воинскими грузами. Для нужд фронта было перевезено более 19,7 млн вагонов, или 444213 поездов. Состав из этих вагонов опоясал бы земной шар по экватору свыше шести раз [8, с. 10].

В годы войны все железнодорожники – и гражданские и кадровые военные по своей сути являлись солдатами. Ни при каких обстоятельствах машинист, стрелочник, путеец, диспетчер не имели права покинуть свое рабочее место – боевой пост и были обязаны любыми средствами, а зачастую ценой своей жизни предпринимать все меры для спасения перевозимых людей, грузов и подвижного состава, для налаживания бесперебойной работы стальных магистралей. В условиях отступления советских войск к Дону и Волге части кадровых железнодорожных войск использовалась в боях как обычное стрелковое соединение.

3 сентября 1942 г. 84-й отдельный путевой батальон 27-й железнодорожной бригады был направлен в оперативное подчинение начальника Сталинградского гарнизона командира 10-й дивизии войск НКВД полковника А. А. Сараева для использования в обороне города. Батальон в составе двух неполных рот принял оборону в важных пунктах города: первая рота капитана Устинова была отправлена в район элеватора, третья рота капитана Приходько расположилась у Астраханского моста и недалеко от площади Павших борцов [3, л. 19–20].

Таким образом, части 27-й железнодорожной бригады использовались в уличных боях как обычное стрелковое соединение. Это подтверждает и динамика потерь батальонов бригады за вторую половину 1942 г. Только в сентябре пропало без вести 120 чел., 63 – из личного состава 84-го батальона, 30 − на 9-ю отдельно подъемно-крановую роту (ОПКР) и 13 − на 22-ю роту, то есть на части выполнявшие задания непосредственно в Сталинграде, где сложилась самая критическая обстановка [12, д. 44, л. 219 об].

14 сентября 1942 г. командующий 6-й армией вермахта Ф. фон Паулюс назначил днем захвата Сталинграда. На штурм было брошено семь мотомеханизированных дивизий и несколько сот танков и бронемашин. Особенно тяжелые бои развернулись на опорных пунктах 84-го путевого батальона. Бойцы третьей роты капитана Устинова в борьбе с немецкой бронетехникой активно использовали минирование улиц и огневые засады [5, с. 61]. После нескольких дней боев оставшиеся в живых железнодорожники были выведены на противоположный берег Волги с задачей оборудовать позиции для предотвращения десантирования противника в Заволжье.

В период гитлеровского наступления, в частности, в ходе сражений за Сталинград и Северный Кавказ, на диверсионные группы (абвер) возлагались задачи захвата и удержания узлов транспорта и связи и мостов до подхода основных сил вермахта [9, с. 18].

Особенно велика была опасность нападения гитлеровских разведгрупп на только что построенную железную дорогу Кизляр–Астрахань, ставшую частью нефтяного коридора от Кавказа в центральные районы страны. Перед командованием 47-й железнодорожной бригады (полковник В. М. Галынин) стояла задача не допустить диверсии со стороны просачивавшихся со стороны калмыцких степей мелких групп танков и пехоты противника. Ввиду большой протяженности боевых участков в пустынной местности оборона линии организовывалась подвижными боевыми группами, оснащенными автомашинами в составе 150−170 бойцов [13, д.7, л.17]. Подразделения бригады усиливались также 30-м дивизионом бронепоездов, курсировавшем на участках Улан-Хол в сторону Астрахани и Кизляра, а также 110-й кавалерийской дивизией [13, д.7, л.18].

В результате организованной 47-й железнодорожной бригадой системой обороны нападения наземного противника на железную дорогу успеха не принесли и не достигли своей цели. 22 августа к железной дороге между разъездами № 12 и 13 подошла группа противника на 12 автомашинах и обстреляла сплотку паровозов, перерезала связь и подорвала в одном месте путь. С вызванной подвижной группой 49-го батальона и бронепоездом противник боя не принял и быстро отошел в сторону г. Элиста. Одновременно с отходом противника 49-й отдельный батальон механизации железнодорожных работ приступил к восстановлению связи и пути. Связь была восстановлена в 5 часов 23 августа 1942 г., а путь и движение к 12 часам того же дня.

16 сентября 1942 г. танковая разведрота 16-й моторизованной дивизии генерал-полковника Хейнрици прорвалась к станции Зензели и расстреляла сдвоенный большегрузный состав из 20-мм орудий и подняла на воздух рельсы и земляное полотно [10, с. 366–369]. За сентябрь 1942 г. две подвижные группы, вступив в неравный бой, пропали без вести, машины были сожжены [13, д.7, л. 21].

В районах боевых действий, имеющих железные дороги, активно применялись бронепо-

езда. Они прикрывали сосредоточение и развертывание наших войск, участвовали в обороне железнодорожных линий, по которым двигались эшелоны и поезда с воинскими грузами, защищали железнодорожные узлы от налетов фашистской авиации, вступали в бои с прорвавшимися частями и десантами противника. За годы войны на фронтовых железных дорогах действовало около 500 бронепоездов и бронеплощадок, в том числе 230 зенитных. 4 октября 1942 г. бойцы зенитного бронепоезда «Большевик» под командованием ст. лейтенанта Расторгуева и комиссара политрука Яковлева сбили 2 немецких самолета. Всего с июля по октябрь 1942 г. огнем этого бронепоезда над станцией Филоново, в 300 км северо-западнее Сталинграда, было сбито 6 вражеских самолетов [15].

На театре военных действий под Сталинградом были задействованы 11 дивизионов артиллерийских бронепоездов в составе более 22 боевых машин, в том числе 680-я железнодорожная береговая батарея Волжской флотилии [6, с. 51]. Для выполнения задач противовоздушной обороны линий, прилегающих к сталинградскому театру военных действий, активно используется советская авиация, так как отсутствие обороны дорог от нападения с воздуха не могло не привести к большим потерям в живой силе и технике в районах разгрузки войск. Наибольшие потери части 47-й железнодорожной бригады на участке Астрахань–Кизляр понесли от ударов вражеской авиации, наносившей удар мелкими осколочными бомбами и пулеметным обстрелом; при отсутствии средств ПВО только 15 августа было убито 54 человека и 47 ранено[13, д.7, л. 21].

19 августа 1942 г. командующий ВВС Приволжского округа приказал начальнику Качинской авиашколы в эвакуации генерал-лейтенанту авиации С. П. Денисову срочно сформировать из состава школы авиагруппу из 18 истребителей системы «ЯК» с задачами: охраны с воздуха участка железной дороги Саратов–Урбах–Красный Кут–Эльтон, включая мост через Волгу. В состав группы вошли опытные летчики-инструкторы. Командиром группы был назначен один из опытных летчиков, командир отряда И. К. Анистратов [14, д.9, л.63].

В зоне ПВО школы нацистские самолеты за период Сталинградской битвы появлялись свыше 800 раз. Молодые летчики смело вступали с ними в бой. Когда в воздухе складывалась сложная обстановка, отказывало бортовое оружие, качинцы шли на тараны вражеских самолетов [7, с. 154–156].

Железнодорожные войска, кроме восстановления и спасения людей и грузов в условиях стремительного наступления противника вглубь страны, геройски участвовали в боях вместе с остальными частями фронтов. В ходе сражений велась активная оборона от вражеских разведотрядов многих магистралей, в частности, только что построенной линии Кизляр–Астрахань в Прикаспии.

Таким образом, важнейшие артерии железных дорог на не оккупированной нацистами части страны так и не были выведены из строя ни бомбардировками, ни заброской диверсантов. Путейцы, машинисты, инженеры, бойцы охраны, работники государственной безопасности, бойцы бронепоездов, летчики зачастую ценой своей жизни с честью выполнили поставленную перед ними боевую задачу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баграмян, И. Х.* Так начиналась война / И. Х. Баграмян. – М.: Воениздат, 1971. – 263 с.

2. Баррикадцы. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1989. – Кн. 1. – С. 310.

3. Волгоградский государственный музей-панорама «Сталинградская битва» (ВГМП), П.27 пн(с). № 8297 н/вф.

4. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО), Ф. 3159. Оп. 2.

5. *Гриценко, М. Н.* Техническое прикрытие объектов железнодорожного узла в Сталинграде / М. Н. Гриценко // Малоизвестные страницы Великой Отечественной войны. – М., 1990. – С. 61–65.

6. *Грязнов, М. Н.* Моряки в битве за Сталинград / М. Н. Грязнов. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1982. – 208 с.

7. *Гудков, Д. В.* Таран разведчика Ю-88 / Д. В. Гудков // Сто сталинских соколов в боях за Родину. – М., 1947. – С. 154–156.

8. Железнодорожные войска России. Кн. 3. На фронтах Великой Отечественной войны: 1941–1945 / под ред. Г. И. Когатько. – М.: Стэха, 2002. – 336 с., ил.

9. *Зайцев, В. И.* Исполняя солдатский долг / В. И. Зайцев. – М.: Изд-во ДОСААФ, 1987. – 237 с.

10. *Карель, П.* Дорога в никуда. Вермахт и Восточный фронт в 1942 г. / П. Карель. – Смоленск: Русич, 2003. – 528 с.

11. *Локтионов, И. И.* Волжская флотилия в Великой Отечественной войне / И. И. Локтионов. – М.: Воениздат, 1974. – 182 с.

12. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО), Ф. 27 ждбр. Оп. 40041.

13. ЦАМО, Ф. 47 ждбр. Оп. 40067.

14. ЦАМО, Ф. 60351, Оп. 35769.

15. *Яковлев, Ф.* Бронепоезд «Большевик» / Ф. Яковлев // Красная звезда. – 1986. – 9 января.

УДК 316.472.4
ББК 60.54

Е. Г. Ефимов, И. А. Небыков

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЕЙ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: ez07@mail.ru, decanmmf@vstu.ru

В статье раскрывается сущность социальных Интернет-сетей как технологии, развивающейся под влиянием таких социальных групп, как СМИ, государство, пользователи и производители. Рассматривается роль культуры как фактора развития социальных сетей.

Ключевые слова: социальные сети, социальное конструирование технологии, Facebook, MySpace, культура.

E. G. Efimov, I. A. Nebikov

«SOCIAL CONSTRUCTION OF TECHNOLOGY» AS METHODOLOGY OF RESEARCH OF SOCIAL NETWORK SITES

Volgograd State Technical University

In article the essence of social Internet networks as the technology developing under the influence of such social groups as mass-media, the state, users and manufacturers reveals. The culture role as factor of development of social networks is considered.

Keywords: social network sites, social construction of technology, Facebook, MySpace, culture.

История социальных сетей не насчитывает и двух десятков лет, однако за столь короткий срок им удалось стать неотъемлемой частью повседневных практик миллионов человек по всему миру. Исследования социальных сетей показывают, что их эволюция находится в тесной связи с поведением пользователей, социальной структурой и культурой тех регионов, в которых они развиваются, и их исследование не может сводится только к изучению их технических характеристик.

Вопрос выбора методологии исследования истории возникновения и развития социальных сетей в социологическом ракурсе оказывается достаточно сложным. Исследованием техники в рамках гуманитарных дисциплин занимался целый ряд исследователей: экономистов, философов, историков и социологов. Социология представлена в этом ряду гораздо в меньшей степени и одной из наиболее отвечающей цели исследования социальных сетей как социокультурного и социо-технического феномена является подход социального конструирования технологий (Social Construction of Techology, SCOT) голландского социолога В.Байкера (W.Bijker).

Социальное конструирование технологии (далее – СКТ) – направление, появившиеся в рамках постпозитивизма [4, с. 29–30], и в качестве центральной идеи отстаивающее положение о том, что содержание научного знания и технологии является социально конструируемым [5]. В более широком смысле, данное направление включает в себя акторно-сетевую теорию и историю технологии [6, с. 362]. В узком смысле, под которым понимается направление, развиваемое В. Бейкером и Т. Пинчем, СКТ понимается как методология, дающая возможность описывать развитие техники как отражения взаимодействия социальных групп.

Целью разработки СКТ, по словам В. Бейкера, являлась необходимость создания «описательной модели обобщенного кейс-стади, которая бы позволяла сформировывать базы данных для сравнения и обобщения, и имела бы четкие концептуальные рамки» [7, с. 10]. Объектом исследования являлась история техники, а предметом – процесс развития технических артефактов.

Как уже отмечалось выше, еще до появления СКТ история исследования техники являлась предметом исследования многих дисциплин, однако, по словам датского социолога, все они имели существенные недостатки: отсутствие внятной эмпирической базы, ограниченность их рамок и схем, линейность модели развития [7, с. 11] и ассиметричность анализа.

Отсутствие эмпирической базы – недостаток, по мнению В. Бейкера, прежде всего философских работ, хотя, на взгляд авторов, эта часть исследования слабо выражена в тех работах, которые считаются социологическими и, к примеру, образуют теоретическую базу многих диссертационных исследований по исследо-

ванию Интернета в нашей стране (Ж. Бодрийяр, Д. Белл, М. Маклюэн, Э. Тоффлер и т. д.).

Под ограниченностью рамок и схем понимаются прежде всего трудности в использовании теоретических конструкций в изучении схожих процессов других культур.

Линейность модели развития выражается в том, что при исследовании развития техники ученые ставят в центр технологическую цепочку ее создания и внедрения, что приводит к проблеме ассиметричности: во-первых, не исследуются альтернативные подходы и проекты, а во-вторых, делается ярко выраженный акцент на исследовании только успешных технологий, внедренных в производство. В доказательство последнего тезиса, утверждает автор, достаточно проанализировать содержание научных журналов. Так, например, в издании «Технология и культура» в 25 томах, неудачные изобретения упоминаются только семь раз.

Согласно В. Бейкеру, концептуальная рамка того, что он обозначает как процесс социального конструирования технологий, включает три базовых элемента:

а) Связанные социальные группы (Relevant social groups) – социальные группы, связанные или имеющие отношение к технологическому артефакту. Их функция состоит в предании артефакту социальной оболочки, определения его степени полезности обществу и ценностной оценки. В описании внедрения и развития велосипеда В. Бейкер использует три категории групп: группы производителей, пользователей и «не-пользователей». Первая категория включает в себя изобретателей, спонсоров, работников производства, то есть всех тех, кто заинтересован в производстве товара. Их главная функция – демонстрация достоинств артефакта и устранение проблем. Вторая категория – пользователи, которые эксплуатируют артефакт, но которые и являются источником проблем, решением которых занимаются производители. Эта категория неоднородна: группы могут, в зависимости от функциональности технологии, делиться по разным критериям, в том числе досоциальным (половому, возрастному и т. д.) или социальным и, соответственно, порождать разные проблемы. Так, использование велосипеда женщинами и пожилыми людьми заставило решать проблему безопасности, которая, в свою очередь, привело к необходимости отдельного подхода к решению проблем одежды (для женщин) и проблемы устойчивости и скорости (для людей старшего возраста). Группы «не-пользователей» подразумевают совокупность индивидов, знающих о существовании технологии, но не использующих ее. Отказ от использования базируется на стереотипе механизма как социально опасного. Эта группа также порождает проблемы, решением которых занимаются группы первой категории. Деление категорий на подгруппы, равно как и количество категорий, зависит от специфики описываемых случаев и цели и задач исследования [7, с. 41–54].

б) Гибкость интерпретаций (Interpretative flexibility) – совокупность представлений разных социальных групп о технологическом артефакте, которые обусловливают его успешное или неудачное внедрение, а также его эволюцию и весь ход его развития [7, с. 82–85]. Социальное конструирование технологии находится между двумя полярными представлениями: об артефакте как работающей и не-работающей машине. Речь идет, конечно, не о вопросе его функционирования с технической точки зрения, но с социальной. Не-работающий артефакт опасен, не выполняет своих функций, не нужен и т. д. Полюс интерпретаций зависит от качества решения проблем, которые появляются при эксплуатации его различными социальными группами. Так, приобретающие велосипед как статусный символ молодые богатые и спортивные англичане, подчеркивали его выдающие качества, в то время как избегающая использования велосипедов часть населения активно обсуждала каждую новость о падении с велосипеда.

в) Закрытие и стабилизация – два аспекта социального конструирования, то есть описывающие использование технологии в повседневных практиках [7, с. 92–95]. Закрытие означает уменьшение возможности интерпретаций артефакта и окончательное признание его социальной необходимости в отношениях между группами. К примеру, когда велосипед признается полезным и детьми, и их родителями, то есть разными возрастными группами. Стабилизация означает тот же процесс внутри группы и приводит к формированию технологий (разных видов велосипедов) для разных социальных групп.

Использование методологии СКТ в исследовании социальных сетей позволяет показать связь их развития с особенностями социальной структуры, в том числе с ролью социальных групп в этой структуре. При анализе социальных сетей с помощью СКТ необходимо учитывать особенности объекта исследования, а именно:

– если в случае ряда материальных артефактов устранение проблемы заключалось в выпуске новой модели, и таким образом одновременно удовлетворялись интересы нескольких групп, то в случае социальных сетей такое сделать невозможно: если вы вносите изменение в сеть, например, меняете интерфейс профиля или добавляете новые кнопки на панели, то это происходит одновременно для всех пользователей и удовлетворить интересы всех групп становится невыполнимой задачей;

– выделение группы «не-пользователей» должно происходить по другим критериям, нежели отрицательное отношение к артефакту. Помимо социальной группы, сознательно игнорирующей социальную сеть, можно выделить еще две категории. Во-первых, это пользователи, осознанно не присутствующие в одной сети, но зарегистрированные в другой. Во-вторых, это пользователи, которые являются «не-пользователями» периодически, в силу своей статусной позиции. Таковы, например, директора предприятий, которые запрещают своим работникам пользоваться социальными сетями на работе, хотя и они и работники в формально являются обычными пользователями;

– в формировании проблем и, соответственно, образа как социальных сетей в целом, так и отдельных ресурсов, большую роль следует отвести СМИ, не только как отражающих мнение «не-пользователей», но и как формирующих это мнение.

По мнению авторов, методологическая гибкость данного подхода использовать его как составляющую другого, в том числе социокультурного. В частности, данный подход позволяет проанализировать причины низкой популярности западных социальных сетей в России исходя из роли социальных групп.

Для американских социальных сетей, таких как Facebook или MySpace, ключевую роль в формировании играли две социальные группы: несовершеннолетние как группа пользователей, составлявшая значительный процент аудитории, и государство как социальная группа, понимаемая как организованная система взаимодействия индивидов, которая состоит из совокупности отношений, регулируемых законами [3, с. 481].

Ключевой проблемой, которую приходится решать всем сетям, развивающимся в США, является насилие в отношение детей, о которой в свое время Ж. Бодрийяр писал как о мании американского общества [1, с. 108]. Несовершеннолетний для американской социальной сети – это ребенок до 13 лет. Регистрация для них запрещена, однако многие указывают ложный возраст и обходят правила. Ребенок в сети, находящийся там без контроля родителей, подвержен множеству опасностей, прежде всего насилию на сексуальной почве. Периодически социальные сети оказываются в центре внимания из-за реальных преступлений, совершаемых в отношении детей лицами, которые ранее общались с ними в сети. Так, к примеру, в октябре 2010 г. в Англии было совершено убийство 17-летней девочки, после которого Facebook ввел «тревожную кнопку», нажав на которую ребенок предупреждал администрацию о нежелательных действиях в отношении него.

Сами несовершеннолетние не являются инициаторами процесса регулирования работы социальных сетей, в этом качестве выступают многочисленные социальные группы, действуя через правовые институты и в совокупности воплощающее государство. Родители действуют через судебные иски, прокуратура инициирует проверки, государственные правозащитные организации проводят мониторинг. При этом важно отметить, что уровень правовой осведомленности граждан об условиях работы в сети не столь высок, как могло бы показаться.

В 2011 г. было проведено исследование среди американских родителей, имеющих детей в возрасте от 10 до 14 лет (N=1007), посвященное проблеме присутствия их несовершеннолетних детей в сети Facebook [8]. Выяснилось, что не менее 82 % родителей выражали беспокойство по поводу присутствия своих детей в сети, однако в среднем 64 % из них помогали своим детям создать свой аккаунт, причем наибольший процент родителей (78 %) составляли те, чьи дети находились в возрасте 10 лет. Только 53 % знали, что вообще существует некий возрастной порог для регистрации, однако из оставшихся наибольшее количество указало правильный пороговый возраст. При этом большинство указало, что порог регистрации должны определять родители, что социальная сеть необходима ребенку для контактов с теми же родителями, друзьями и родственниками, а также для учебы.

Таким образом, государство как социальная группа оказывает решающее влияние на развитие социальных сетей в США. Очевидно, что без учета требований государства сеть не мо-

жет претендовать на лидирующие позиции в обществе. Когда в 2007 г. ведущая на тот момент социальная сеть MySpace отказалась предоставить полиции данные о своих пользователях, подозреваемых в педофилии, это обернулось потерей лидирующих позиции и в совокупности с другими причинами положило начало кризису, который поставил компанию на грань краха. Естественно, большую роль в этом сыграли СМИ, на которых MySpace представлялся как сборище педофилов и насильников [9].

Когда Facebook пришел в Россию в июне 2008 г. (открылась русскоязычная версия сайта), это была сеть, имеющая более 40 уровней безопасности для несовершеннолетних пользователей, модернизированную систему защиты частных данных и контента. Однако все эти опции, сказавшиеся в итоге на технических данных сети, включая интерфейс, оказались в России совершенно невостребованными.

Прежде всего, в российском обществе до сих пор нет четко сформированного отношения к социальным сетям. Проведенный авторами анализ данных трех ведущих телеканалов за 2011 год показывает, что основной массив данных представляют нейтральные новости, сообщающие о технических новшествах или обсуждение фильма «Социальная сеть» [2]. Что же касается проблем, которые вызывают социальные сети, то среди главных фигурировали революции и сдача ЕГЭ, в ходе которого по сетям распространяли информацию о заданиях. Несмотря на то, что с развитием Интернета пропорционально выросло количество домогательств к детям, эта проблема на государственном уровне всерьез не рассматривается.

В итоге складывается парадоксальная ситуация, когда главными социальными группами, влияющими на развитие сети являются пользователи и производители, которые подстраиваются под запросы аудитории. Пользователи насыщают сеть любым контентом, который практически не фильтруется, что, в общем, и привлекает их в сети, а также привыкли работать с простым интерфейсом, и искренне удивляются, почему у Facebook он такой сложный. Несмотря на фактическое наличие тех же социальных групп, что и на Западе, система культурных ценностей в отношении права (точнее, высокий уровень правового нигилизма) обусловил нынешний вид социальных сетей в России и делает невозможным конкуренцию с ними западных продуктов, являющихся техническим воплощением другой культуры.

В изучении развития социальных сетей в России на сегодняшний день отсутствует какая-либо полная написанная история развития этого феномена, без которых теоретический социологический анализ оказывается невозможным. Подавляющий массив информации о социальных сетях носит характер скорее технический, нежели социальный. В этих условиях социальное конструирование технологии является методологией, позволяющей на имеющейся информации о технологических изменениях проследить связь развития социальных сетей с социальной структурой, а также проследить роль культуры как фактора этого развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бодрийяр, Ж.* Америка / Ж. Бодрийяр. – СПб.: Владимир-Даль, 2000. – 204 с.

2. *Ефимов, Е. Г.* Развитие социальных интернет-сетей в российской культуре (опыт контент-анализа) / Е. Г. Ефимов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. В 2 ч. Ч. 2. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 1 (27). – С. 83–87. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2013/1-2/19.html

3. *Сорокин, П.* Система социологии / П. А. Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1008 с.

4. *Столярова, О. Е.* Исследования науки и технологии (STS): к истории формирования дисциплины / О. Е. Столярова // Социально-гуманитарное знание в современном мире. – М.: МЭСИ, 2009. – С. 29–42.

5. *Bijker, W. E.* Social Construction of Technology / W. E. Bijker // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences / ed. Neil J.Smelser. – Oxford, Amsterdam, 2001. – P. 15522–15527.

6. *Bijker, W. E.* SCOT Answers, Other Questions / W. E. Bijker, T. J. Pinch // Technology and Culture. – V. 43. – 2002. – P. 361–370.

7. *Bijker, W.* The Social Construction of Technology / W. E. Bijker. – Eijsden: The Netherlands, 1990 – 218 p.

8. *Boyd, D.* Why Parents Help Their Children Lie to Facebook: Unintended Consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act' / D. Boyd, E. Hargittai, J. Schultz, J. Palfrey // First Monday. – 2011. – № 16(11). – Режим доступа: http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3850/3075

9. *Marwick, A. E.* To catch a predator? The MySpace moral panic / A. E. Marwick // First Monday. – 2008. – V. 13. – № 6. – Режим доступа: http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2152/1966

УДК 316.3

С. С. Асатрян

ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Северо-Кавказский федеральный университет

E-mail: asatryan_78@list.ru

В данной статье определены цель, объект, задачи социальной терапии. Раскрыты универсальные функции социальной терапии: функции адаптации, интеграции, целеполагания и поддержания стабильности системы. Определены уровни воздействия социальной терапии в социальной организации общественной жизни (макросреда, мезоуровень, микроуровень). Выявлена и обоснована функциональная составляющая социальной терапии в социальных институтах общества.

Ключевые слова: функция, дисфункция, социальная терапия, социальный институт, девиация.

S. Asatryan

FUNCTIONS OF SOCIAL THERAPY IN RUSSIAN SOCIETY

North Caucasus Federal University

This article is determines the aim, object, tasks, social therapy. Universal functions of social therapy are disclosed: the functions of adaptation, integration, goal-setting and maintain system stability. The levels of impact of social therapy in the social organization of social life (macro-, meso, micro) are defined. A functional component of social therapy in the social institutions of the society is established and developed.

Keywords: function, disfunction, social therapy, social institution, the deviation.

Социальная жизнь современного общества контролируется и регулируется нормами и правилами поведения, обязательными для всех членов данного общества. В условиях глобальных трансформаций и социального транзита нормы и правила поведения претерпевают значительные изменения: одни исчезают вовсе, другие существенно меняют свою функциональную значимость. В результате масштабных социальных трансформаций, которые переживает в настоящее время российское общество, происходят процессы возникновения, замены и преобразования компонентов нормативных структур: норм, ценностей, ролей, институтов, институциональных комплексов. В этих условиях возникает особая необходимость в выполнении институтами общества социально-терапевтических функций, которые должны быть направлены на устранение общественных отклонений и девиантностей.

Изменение норм предполагает в качестве своего рода прелюдии нормативные отклонения. Как замечает Р. Берштедт, «некоторые отклонения от старой структуры являются частью процесса создания новой структуры» [1, с. 461]. Эта важная категория «отклонение» требует точного определения, и здесь уместно обратиться к Р. Мертону. Он предлагает следующую концепцию отклонения: «Адаптация описывается как отклоняющаяся (но не обязательно болезненная), когда поведение отдаляется от того, что требуют культурные цели, институциональные нормы, либо те и другие» [4, с. 672; 178].

Всеобщее отклонение от норм в сочетании с широко бытующим мнением «все так делают» приводит к тому, что такое отклонение принимает регулярный, повторяющийся характер. Р. Уильямс описывает данную ситуацию следующим образом: «Социальные нормы скрыто нарушаются в широких масштабах, с молчаливого согласия и даже одобрения обществом или группой до тех пор, пока такое нарушение не станет явным» [6, с. 420]. Уклонения от налогов, обманы на экзаменах, мелкие кражи на фирмах, игнорирование таможенных обязанностей, ослабление контроля за валютой – известные всем примеры.

В 90-е годы XX столетия многие из вышеперечисленных общественных отклонений в российском обществе укоренились настолько прочно, что началась их институционализация. Социальные институты, призванные удовлетворять актуальные общественные потребности и наделенные формальными правилами, перестали эти правила соблюдать. Типичный пример этого явления – невыполнение функции селекции институтом образования, в результате чего высшее образование перестало быть признаком высокой статусности индивида, и началась его коммерциализация.

Социальная терапия в этом случае должна быть направлена на устранение дисфункций социальных институтов и делегализацию общественных отклонений.

Прежде чем говорить о функциях социальной терапии в обозначенных выше сегодняш-

них реалиях, необходимо отметить, что объектом социальной терапии является преодоление возникающих общественных отклонений. Причем, на макроуровне социальной реальности объектом внимания социальной терапии должны стать именно институционализированные отклонения от социальных норм.

Институционализация отклонений включает в себя четыре момента: они имеют определенный, регулярный характер; принимаются большинством, то есть из частной сферы переходят в общественную; организованы в виде хорошо отработанной социальной механики; редко наказываются, а если и подвергаются санкциям, то обычно в символической форме, чтобы подтвердить священность правил [5, с. 76]. Такая ситуация складывается тогда, «когда официальные законы и предписания отстают от изменения интересов, ценностей и потребностей значительной части населения. В течение какого-то времени закон терпим к отклонениям» [3, с. 89].

Автор заострил внимание на общественных отклонениях для того, чтобы еще раз указать на то, что объект социальной терапии достаточно обширен по своему воздействию, а выполнение социальными институтами социально-терапевтических функций будет способствовать преодолению социальных патологий в обществе.

Для того, чтобы определить функции социальной терапии в современном обществе, следует воспользоваться функциональным анализом, который основывается на тройственном союзе теории, метода и фактов.

Один из основоположников структурного функционализма Б. Малиновский в одной из своих ранних деклараций о целях функционализма стремится к объяснению антропологических фактов на всех уровнях развития их функцией – той ролью, которую они играют внутри интегрированной системы культуры, способом их взаимосвязи внутри системы [2, с. 132–133].

Опираясь на мнение польского ученого Б. Малиновского, под функцией социальной терапии понимается ее роль и назначение внутри общественной системы, а также то, какое влияние она оказывает на преодоление общественных отклонений внутри социальной системы.

Все социологические явления могут подвергаться функциональному анализу. Основное требование состоит в том, чтобы объект анализа представлял стандартизованное (то есть типизированное, повторяющееся) явление, такое, например, как воздействие социальных акторов на различные общественные отклонения. При анализе функций социальной терапии следует опираться на мнение о том, что функции – это те наблюдаемые последствия, которые способствуют адаптации или приспособлению данной системы. В данном случае – это терапевтический эффект, который способствует нейтрализации дисфункций социальных институтов и преодолению общественных отклонений социального развития. Дисфункции – это те наблюдаемые последствия, которые уменьшают приспособление или адаптацию системы. Существует также эмпирическая возможность нефункциональных последствий социальной терапии, которые просто безразличны для рассматриваемой системы [7, с. 226].

При определении функций социальной терапии автор считает необходимым воспользоваться классической схемой одного из основоположников современного структурного функционализма американского социолога Т. Парсонса AGIL. Опираясь на нее, можно определить четыре универсальные функции социальной терапии: функции адаптации, интеграции, целеполагания и поддержания стабильности системы.

Раскрывая более подробно значение этих функций, следует помнить цель социальной терапии, которая состоит в устранении с помощью определенных форм и методов, существующих в социальной системе общественных отклонений, оказывающих негативное влияние на ее существование, функционирование и развитие.

Исходя из общей цели социальной терапии, универсальная функция адаптации заключается в актуализации и укреплении адаптивного потенциала социальных институтов, общностей, групп и индивидов российского общества в изменяющихся условиях социального развития.

Сущность интегративной функции социальной терапии заключается в укреплении и улучшении качества интегративных связей и возможностей социальных акторов, действующих внутри социальной системы.

Целеполагающая функция социальной терапии направлена на преодоление общественных отклонений путем изменения вектора социального развития в сторону институционализации норм, ценностей и санкций, одобряемых и поддерживаемых большинством членов данного общества.

Латентная универсальная функция социальной терапии направлена на улучшение ценно-

стно-нормативной основы существования общественной системы и основ взаимодействия между членами данного общества и как следствие ее реализации – преодоление общественных отклонений и изменение (если необходимо) общественного сознания.

Выполнение перечисленных универсальных функций социальной терапии способствует решению с ее помощью следующих задач:

– нормализовывать разрушенные социальные связи, модели взаимодействия и нейтрализовывать дисфункции в различных сферах общественной жизни;

– активизировать собственные ресурсы социальных субъектов;

– формировать, утверждать и закреплять социальные нормы, ценностные понятия и образцы восприятия, поведения и мышления членов данного общества.

Следует отметить, что выделенные универсальные функции социальной терапии возможно использовать на трех уровнях (макро-, мезо-, микро-) социальной организации общественной жизни в соответствии с уровнем наличествования ее объекта. При этом необходимо напомнить, что мы относим к подобной структуре разделения общества:

– макросреда воздействия социальной терапии предстает как процесс трансформации глобальных социальных процессов в сферах политики, экономики, культуры и т. д.;

– мезоуровень (общности и группы) социальной терапии характеризуется преодолением общественных отклонений и норм развития в пределах города, района, социально-профессиональных групп и т. д.;

– микроуровень воздействия социальной терапии направлен на улучшение качества социальных связей и взаимодействий отдельного индивида, личности или малой социальной группы.

Социальная терапия является характерной функциональной составляющей социальных институтов общества. Поэтому необходимо рассмотреть более частные функции социальной терапии, характерные именно для данных общественных конструктов.

Итак, социальные институты – это определенные образования, которые служат для удовлетворения различных потребностей членов общества. В случае возникновения в рамках института различного рода общественных отклонений и девиаций, он перестает адекватно выполнять свои функции и способствовать удовлетворению нужд и потребностей акторов данного института. В этом случае возникает потребность в социально-терапевтической компоненте функций социальных институтов.

Социально-терапевтический компонент функции закрепления и воспроизводства общественных отношений служит для корректировки социальных норм и правил поведения, существующих в данном социальном институте, в случае их отклонения от социально одобряемых образцов и стандартов.

Терапевтический компонент коммуникативной функции необходим для корректировки характера и качества произведенной информации в рамках того или иного социального института.

Социально-терапевтический компонент регулятивной функции социальных институтов должен быть реализован в случае изменения выработанного данным институтом шаблона поведения, норм и контроля, регулирующих взаимоотношения между членами общества. В этом случае от результатов деятельности социально-терапевтического компонента регулятивной функции будет зависеть сохранение как целостности социального института, так и адаптация его к изменяющимся социально-экономическим условиям и закономерностям развития общества.

Социально-терапевтический компонент интегративной функции социальных институтов необходим для нормального функционирования процессов взаимодействия между членами общества.

Для транслирующей функции социально-терапевтический компонент также играет важную роль. Он необходим для корректировки нарушенных социально одобряемых норм, ценностей, правил поведения и т. д.

Наличие социально-терапевтического компонента в социализирующей функции социальных институтов необходимо в случае формирования в обществе большого количества девиантных групп, изменения приоритетов и норм поведения в сторону общественных отклонений.

Указанные автором компоненты социальной терапии имеют место в функциях всех социальных институтов, существующих в современном российском обществе. Данные функциональные элементы социальной терапии реализуются на всех обозначенных выше уровнях социальной организации общества посредством определенных способов и механизмов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Bierstedt, R.* American Sociological Theoiy. A Critical History / R. Bierstedt. – New York: Academic Press, 1981.
2. *Malinowski, B.* Anthropology / B. Malinowski // Encyclopedia Britannica. First Supplementary Volume. – London; New York, 1926.
3. *Merton, R. K.* Foreword / R. K. Merton // Lawyers and Matrimonial Cases / H. J. O'Gorman (ed.). – Glencoe: Free Press, 1963. – P. vii–xiv.
4. *Merton, R. K.* Social structure and anomie / R. K. Merton // American Sociological Review. – 1938. – № 3.
5. *Merton, R. K.* Social Research and Practicing Profession / R. K. Merton. – Cambridge: Abt Books, 1982b.
6. *Williams, R. M. Jr.* American Society / R. M. Williams Jr. – New York: Knopf, 1970.
7. Американская социологическая мысль [Тексты] / под ред. В. И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.

УДК 316.334.56
ББК 60.546.21

В. А. Парамонова, А. Ш. Абдюшева

БРЕНД ГОРОДА И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ (на примере г. Волгограда)

Волгоградский государственный университет
E-mail: vparamonova@rambler.ru, aabdyusheva@yandex.ru

Статья посвящена уточнению различий понятий «торговая марка» и «бренд города», выявлению факторов формирования бренда города. Показана роль и особенности использования символики при формировании бренда города.

Ключевые слова: бренд города; бренд места; факторы формирования бренда территории; символы-«маяки»; дух города.

V. A. Paramonova, A. Sh. Abdyusheva

BRAND AND ITS FORMATION FACTORS (on the example of Volgograd)

Volgograd State University

Article is devoted to clarify the distinction between trade mark and brand of the city, identifying factors of formation of city brand. The role and features of the use of symbolism in shaping brand identity.

Keywords: City brand; brand places; factors of forming brand territory; symbol-«lighthouses»; spirit cities.

Брендинг для современных российских городов становится показателем стратегического планирования развития.

Брендинг города предполагает конструирование его позитивного образа. Несмотря на существование различных подходов к определению понятия «бренд», исследователи акцентируют внимание на том, что он представляет собой название, термин, знак, символ и прочее, идентифицирующие товар или услугу, отличные от других. Иначе говоря, бренд – это некая специфическая характеристика, позволяющая товару или услуге выделяться «среди других в конкурентном плане за счет уникального сочетания функциональных черт и символических значений» [4, с. 135]. Несомненно, подобные определения позволяют эффективно разрабатывать маркетинговые стратегии в различных сферах народного хозяйства.

Однако использование данного понятия в маркетинге «места» требует определенной корректировки определения, так как территория (город) является специфическим товаром в системе рыночных отношений, в связи с тем, что любое поселение, а тем более город, обладают собственной душой, которой его надели люди, привнеся в пространство населенного пункта свои страсти, помыслы и чаяния. Именно поэтому, как отмечает М. Г. Сергеев [8, с. 180], принципиальным различием торговой марки и городского бренда является наличие у последнего внутренней культурной традиции. На существование нюансов между определениями бренда традиционного товара или услуги и территории (места, города) обращает внимание и Е. А. Горбатая, подчеркивающая, что бренд города, это не только и не столько «запоминающиеся логотипы и не дорогостоящая реклама», сколько «его духовная основа, то есть сущность города…» [1, с. 47], иначе говоря дух города. Следовательно, бренд города базируется на особенностях, символах, легендах и иных элементах культуры населенного пункта, а это значит, что PR-технологи, специалисты по связям с общественностью, бренд-менеджеры и другие создатели бренда, как указывает М. Г. Сергеев [8, с. 180], лишь распознают и формулируют бренд территории.

Один из значимых факторов формирования бренда, обозначенный Е. А. Горбатой [1, с. 47], – это наличие консенсуса профессионалов и жителей населенного пункта о едином образе города. Формирование общего взгляда на продвижение территории невозможно без самосознания и самоидентификации, которые, с точки зрения И. Я. Рожкова [7, с. 578], могут как свести на нет, так и приумножить усилия профессионалов по формированию бренда места. Самоидентификация является значимой составляющей идентификационной матрицы. Ведь идентичность – это одновременно и память, от которой отказываются при «разрушении старого мира до основанья»; и коллективная воля, направленная на строительство «нового мира». И именно эта воля либо будет способствовать продвижению бренда во внешней среде, либо станет незримым препятствием. Соответственно вопрос о самоидентификации жителей с малой Родиной становится насущным для власть предержащих. Так, исследование, проведенное в июле-августе 2012 г. на базе кафедры социологии Волгоградского государственного университета (при непосредственном участии одного из авторов данной статьи)*, позволяет выявить личную соотнесенность жителей с малой Родиной – среди опрошенных горожан причисляют себя к сообществу «волгоградцы» более 79 %. Следовательно, сложившаяся идентификация горожан с «ближним кругом» по территориальному признаку, может рассматриваться как точка опоры при разработке направлений развития Волгограда и базовых основ его позиционирования во внешней среде. Причем, с точки зрения респондентов, современная стратегия развития Волгограда базируется на трех китах: военной тематике (49,2 %), концепции промышленного города (29,2 %) и туристической деятельности (9,2 %). При этом респонденты полагают, что для эффективного развития города необходимо сделать приоритетными следующие направления: на первое место должна выйти концепция промышленного развития города (26,7 %), второе место – за туристической деятельностью (22,5 %), третье место между собой разделили оздоровительная и культурная деятельность (по 17,5 %). И именно промышленное развитие областного центра и туристическая деятельность остаются приоритетными направлениями в развитии города.

Иной составляющей бренда города является, с точки зрения Е. А. Горбатой [1, с. 47], формирование нового качества жизни. Так, по данным исследования 2012 г., чуть более половины опрошенных волгоградцев указывают на комфортность и безопасность проживания в городе. Следует отметить, что город испокон веков формировался представителями различных этносов и вероисповеданий. Ориентация на толерантность, несмотря на то, что Волгоград расположен достаточно близко от «горячих точек», сохраняется (почти 70 % респондентов не испытывает резко отрицательных чувств на представителей иных национальностей), что тоже может свидетельствовать об определенной безопасности проживания в городе. Однако одновременно с этим комфортность оставляет желать лучшего, более 95 % оценивают состояние дорог в городе как «плохое» и «очень плохое». Существующее качество дорог Волгограда свидетельствует о качестве жизни населения, и реальное состояние транспортной системы навряд ли будет способствовать выработке позитивного образа города как во внутренней, так и во внешней средах.

Еще одним фактором, определяющим качество жизни горожан, является экология. Базовой проблемой города является, как отмечает около 60 % респондентов (респонденты могли выбрать при ответе до 3 позиций), расположение заводов в городской черте и уже как сопутствующими становятся проблемы загрязнения водоемов (46 %), почв (8 %) и воздушного пространства (42 %), повышенный уровень радиации (11 %). К тому же проблема подтопления в районе ГЭС, на которую указали 16 % опрошенных, также требует повышенного внимания со стороны городских властей. И даже проблема пыльных бурь и суховеев не может не рассматриваться как вопрос, не входящий в компетенцию городских властей, так как ее решение зависит от политики озеленения территории Волгограда и формирования внутригородской поливочной системы. Решение экологических проблем города будет способствовать улучшению качества жизни населения, независимо от района проживания.

В целом следует отметить, что, несмотря на сформированную идентичность по территориальному признаку, качество жизни не удовлетворяет горожан, так как почти половина опрошенных готовы переехать в другой город.

* Тип выборки – стратифицированная, охватила все районы г. Волгограда, были опрошены жители обоих полов, разных возрастных когорт. Выборка – 120 человек.

Еще одним немаловажных фактором при формировании бренда города является, как отмечает Е. А. Горбатая [1, с. 47], сохранение культурных основ территории, ценностей, стиля, особой атмосферы городской среды, а значит и его символики. Так сложилось, что само основание города было определено военной тематикой, так как Волгоград (Царицын) являлся крепостью на южных рубежах Московского царства. Свою роль цитадели город подтвердил очередной раз во время Великой Отечественной войны, внеся свой вклад в освобождение страны от фашистских захватчиков. И именно дух героического прошлого – Сталинградская битва – осталась в городе в названиях улиц и площадей; мемориале «Мамаев Курган» и панораме «Сталинградская битва»; в башнях танков, обозначающих рубеж военных действий 1942-1943 гг.

В связи с этим профессионалам по разработке бренда места следует учитывать особенности функционирования символа в социальном пространстве общества. Символ достаточно сложно уложить в прокрустово ложе рациональности, так как он представляет собой, по точному замечанию А. Ф. Лосева, идеальную конструкцию вещи, то есть является «не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе обобщенный принцип дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания» [3, с. 10]. И любые операции со столь иррациональным элементом жизнедеятельности общества должны сопровождаться точным пониманием как сущности данного элемента, являющегося составной частью бренда города, так и механизмов трансформации символических форм в социальном пространстве города, региона или социума в целом.

При формировании бренда города можно использовать далеко не каждый символ, а лишь тот, чья генетическая основа соответствует конкретному социокультурному пространству территории, то есть он должен быть связан с системой модальных ценностей, сформированных в обществе в целом и на конкретной территории населенного пункта в частности. В противном случае желание сформировать современный бренд города может не принести желаемых результатов в позиционировании территории, а вызвать негативную реакцию как низов так и верхов. Именно подобный просчет и вызвал бурную реакцию со стороны политиков на объявленный конкурс чиновниками Волгограда на новый символ города-героя [9, 10].

В целом ситуация с конкурсом на новый (современный) символ Волгограда свидетельствует о наличии болевых точек на теле города: во-первых, любая попытка изменения символического пространства свидетельствует о наступлении кризисной ситуации, возможно даже еще не осознанной, в социуме в целом или отдельно взятом регионе. Ведь именно символ первым указывает о начинающихся дестабилизационных процессах в обществе. Таким сигналом является неожиданное осознание того, что символ-маяк не соответствует потребностям современных общественных реалий. В результате, власть приходит к выводу о необходимости изменения рельефа социального пространства, подключая механизм символического замещения [2, с. 43; 5, с. 94]. Соответственно, предложение чиновников о замене главного символа Волгограда «Родина-Мать» на новый можно рассматривать как свидетельство о возникшем кризисе в социально-политической системе города.

Во-вторых, при проведении конкурса на новый (в данном случае подразумевался современный) символ, мнение волгоградцев по данному вопросу, видимо, не было изучено, так как данные исследования 2012 г. свидетельствуют о том, что более 90 % респондентов считают символом города именно «Родину-мать». При этом за мирные символы – здание железнодорожного вокзала, фонтаны влюбленных и дружбы народов, центральный концертный зал проголосовало менее 2 % от общего числа опрошенных. К тому же нельзя сбрасывать со счетов и то, что главной достопримечательностью для туристов волгоградцы считают комплекс «Мамаев Курган» (чуть более 80 % респондентов), венчает который главный символ города – «Родина-мать зовет». И это при том, что, несмотря на существующее снижение интереса к военной тематике в целом, архаический образ «матери-земли», преобразовавшегося в «мать-Родину» [6, с. 79–80], продолжает оставаться центрообразующим символической системы большинства волгоградцев.

В-третьих, власть предержащие, запуская проект на создание новой городской символики, не учли наличие коллективной воли волгоградцев, сорвавших данный конкурс, проигнорировав участие в нем, что и было озвучено городской властью в связи с публичным скандалом в связи с решением о смене центрообразующего символа областного центра.

В-четвертых, практика показывает, что даже в условиях трансформации общества активизируются лишь те символы, которые принадлежат данному социуму и оказываются наиболее востребованными в конкретной ситуации. Развитие символики в жизни общества в целом или отдельного региона, города связана с целенаправленной политической деятельностью, то есть для достижения успеха активизируется определенная группа символов, отвечающая конкретной ситуации. К тому же символ должен быть способом формирования чувства групповой идентичности, а не наоборот.

В-пятых, выбор символов, консолидирующих социум, определяется не только выбором политиков и чиновников (в случае с Волгоградом), но в первую очередь задается определенным социально-историческим контекстом.

Таким образом, в современных условиях брендинг для российских городов становится требованием регулярного менеджмента, условием стратегии развития. Однако подходить к созданию бренда населенного пункта необходимо с учетом человеческого фактора, который либо будет способствовать продвижению позитивного образа территории, либо станет препятствием. Ведь, как отмечает М. Г. Сергеев, принципиальная отличительная особенность торгового бренда от городского в том, что бренд места обладает «социальной харизмой, позволяющей доминировать в культурнои и идеологическом пространстве» [8, с. 10]. Бренд следует рассматривать не столько как знак, что более свойственно именно торговой марке, а как символ и репутацию, которые формируются не в одночасье и вписаны в общий социокультурный контекст общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Горбатая, Е. А.* Бренд города и особенности социального поведения горожан / Е. А. Горбатая // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 45–49.

2. *Лисичкин, В. А.* Третья мировая (информационно-психологическая война) / В. А. Лисичкин, Л. А. Шелепин. – М.: Ин-т социально-политических исследований, 1999. – 304 с.

3. *Лосев, А. Ф.* Символ / А. Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 5.

4. *Митин, И. И.* Мифогеография как теоретическая рамка брендинга города / И. И. Митин // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 135–142.

5. *Парамонова, В. А.* Политический символ как средство легитимации социального пространства: дис. … канд. соц. наук / В. А. Парамонова. – Волгоград, 2002. – 162 с.

6. *Парамонова, В. А.* Феминная символика в процессе формирования социального пространства России / В. А. Парамонова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 9). – С. 77–81.

7. *Рожков, И. Я.* Можно ли создать сильный бренд «Россия» / И. Я. Рожков // Государственное управление в веке: традции и инновации: Междунар. конф., 25–27 мая 2011 г.: в 2 ч. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 571–579.

8. *Сергеев, М. Г.* Увидеть ЗАТО и умереть… / М. Г. Сергеев // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 175–180.

9. Властям Волгограда надо социальные проблемы решать, а не менять символ города, убежден Маркелов. – Режим доступа: // http://er.ru/news/2012/12/2/vlastyam-volgograda-nado-socialnye-problemy-reshat-ne-menyat-simbol-goroda-ubezden-markelov/

10. Ирина Яровая призвала к отставке чиновников мэрии Волгограда и заступилась за «Родину-мать». – Режим доступа: // http://www.vedomosti.ru/politics/news/6715011/irina_yarovaya_prizvala_k_jtstavke chinivnikov _merii

УДК 008
ББК 71

Н. Н. Седова, А. Ю. Барковская

ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ И ЕГО СТРУКТУРА

Волгоградский государственный медицинский университет
E-mail: anna_bark@mail.ru

Социальные науки понимают культуру как совокупность продуктов человеческой деятельности, эти продукты могут быть материальными и идеальными. Такой подход позволяет структурировать пространство культуры как совокупность артефактов в их аксиологической взаимосвязи. В основе этой дефиниции лежит представление о полиморфизме пространственных форм бытия индивида.

Ключевые слова: пространство культуры, культурный комплекс, культурная конфигурация, элемент культуры, артефакт, культура.

N. N. Sedova, A. Y. Barkovskaya

THE CULTURE SPASE THE CULTURE SPASE AND ITS STRUCTURE

Volgograd State Medical University

Social sciences consider culture as a set of products of human activity, these products can be material and ideal. Such an approach allows to structure culture's space as a set of artefacts in their axiological interrelations. At the heart of this definition is a representation about polymorphism of spatial forms of life of individual lays.

Keywords: culture space, cultural complex, cultural configuration, culture element, artefact, culture.

Методологической предпосылкой анализа пространства культуры являются концепции социального пространства. Собственно, пространство культуры до сих пор не получило адекватной интерпретации в научной литературе именно потому, что размышления о нем поглощались этими концепциями, культурологические тренды в исследовании пространства как философской категории представлялись частным случаем рассмотрения пространства социального. Рассуждения о нем, в свою очередь, постепенно теряли свою философскую определенность и приобретали ярко выраженный социологический смысл [5, с. 6].

Определение понятия социального пространства, подходы к его изучению, а также возможности использования данного понятия для изучения социальных явлений в рамках различных социологических теорий различны. Рассмотрение пространства различным научными школами и направлениями предполагает фиксацию на одном из трех базовых положений:

а) пространство изучается как особая объективная сущность; основным механизмом познания становится измерение физических параметров объекта. Области научного знания в рамках этого направления объединяют географию, статистику, а основной задачей становится создание измерительного инструментария;

б) пространство исследуется как субъективная реальность, объектом научного познания становятся ментальные репрезентации объективно существующих предметов и процессов; области теоретического знания включают общую психологию, психосемантику, топологическую и инвайронментальную психологию; главная задача – создание субъективных шкал;

в) пространство анализируется в терминах символов, значений и смыслов; носителем такой исследовательской парадигмы являются социальные науки, ставящие перед собой задачу выявления механизмов и закономерностей организации социального пространства.

Какие концепции пространства позволяют увидеть пространственность в ее социальности? По мнению Ю. А. Бедаш [1, с. 107–108], это позволяют сделать подходы, в которых отправным пунктом в исследовании пространства

становится человеческое действие и главный интерес представляет не пространство как таковое, а «момент пересечения субъективности, общества и пространства» [2, с. 25]. Среди них анализ пространственного измерения человеческой жизни у М. Хайдеггера, М. Мерло-Понти, Б. Вальденфельса, Х. Плеснера, А. Гелена, А. Лефевра, М. Фуко, Э. Соуджея, Э. Гидденса, Б. Верлена и т. д. Ю. А. Бедаш предпочитает называть эти концепции перформативистскими, поскольку в них пространство рассматривается как динамическая структура (перформанс), которая обнаруживается в процессе формирования повседневного «репертуара» социальных практик. Конечно, речь идет скорее о некой общей тенденции в исследовании пространства, нежели о единой теории с четкими контурами и общей методологией. Однако практико-центрированный характер этих концепций – ориентация на действие и повседневность – позволяет, несмотря на имеющиеся между ними расхождения, говорить о комплементарности, а также о возможности построения единой перформативистской теории пространства.

В чем же преимущество центрированной на действии концепции пространства в отличие от метафизических (субстанциалистского, релционистского и эпистемологического) подходов? Последние описывают пространство через абстрактные и всеобщие понятия, которые слишком часто приходят в столкновение с опытом, что препятствует их использованию в анализе новых социально-пространственных отношений. Ю. А. Бедаш считает, что достоинством парадигмы действия является ее постметафизический характер, связанный с психофизической нейтральностью действия, а также с тем, что в действии «имеет силу не понятие, не образ, не общее представление о пространстве», а «практическая схема, позволяющая перемещаться с места на место и воспринимать данное место как одно из множества принципиально возможных» [6, с. 193].

Действие позволяет избегать редукционизма в анализе пространства, свойственного метафизическим концепциям, и тем самым преодолевать «двойную иллюзию», о которой писал А. Лефевр [10, с. 63–64]: «иллюзию прозрачности», когда пространство сводится к представлениям о пространстве и рассматривается в качестве ментальной реальности, и «реалистическую иллюзию», когда пространство сводится к материальным объектам и рассматривается как естественно-объективное данное.

Парадигма действия есть тот самый третий путь, который разрушает исходящие из бинарных оппозиций представления о пространстве («или-или»: ментальное/физическое, природное/социальное, субъективное/объективное и т. д.) и открывает возможность для формирования инклюзивной («не только, но и») точки зрения, которая, в свою очередь, позволит лучше понять «реально-воображаемый» характер новых форм социально-пространственных отношений. Если же подойти к оценке этих отношений с точки зрения способа их структурирования, то неизбежно встает вопрос об элементах социальных связей, а такими элементами могут быть как природные феномены, так и артефакты. Когда речь идет об их совокупности, мы говорим о социальном пространстве. Но когда речь идет только об артефактах, мы ограничиваем рассмотрение пространством культуры, а не социума.

Термин «пространство культуры» пока не приобрел статус научного понятия, хотя все предпосылки для этого есть. Но до сих пор не стихают споры о том, что такое культура вообще, поэтому конкретизация ее пространственных параметров еще не обсуждалась. Действительно, трудно представить себе термин более многозначный и более распространенный, чем «культура». Этот термин выступает во многих значениях не только в обиходном языке, но и в разных науках, и в философии, где ему придается весьма различное содержание и разный смысл [3]. Существуют дескрипции и дефиниции культуры, нас интересуют последние, поскольку в науке употребляют термин «культура» для обозначения определенных классов предметов, явлений и процессов, которые стремятся описать и объяснить.

Слово «культура» произошло от латинского cultura (agri) и первоначально означало возделывание земли. В этом значении оно используется в биологических и сельскохозяйственных науках, когда говорят о культурах бактерий или культурах определенных растений, имея в виду определенные способы их выращивания. В другом значении слово «культура» означает улучшение и облагораживание человеческих обычаев и способов поведения. Это употребление перенесено из земледелия, но относится оно к обычаям. Это значение встречается в прежней философии, а в настоящее время иногда и в обиходном языке. Но именно оно в наилучшей степени может характеризовать биоэтику в ее телеологическом понимании. Хотя применимо

к ней и риккертовское понимание культуры как всего того, что «не растет само по себе», от природы, а появляется благодаря труду человека, то, что создано целенаправленным размышлением и деятельностью людей. В этом смысле к культуре принадлежит каждый, даже простейший предмет, созданный человеком, простейшее орудие, примитивнейший инвентарь, любая мысль, зародившаяся в уме человека. Это разделение на «природу» и «культуру» легло в основу разделения наук на естественные и гуманитарные [11].

Выделение мира духовной культуры как обособленного бытия стало основой для конструирования различных идеалистических философских теорий, старающихся определить сущность этого духовного мира, который является могучим фактором, формирующим образ мышления и деятельности людей. От этих философских теорий культуры необходимо отличать теории, принятые и созданные в таких социальных науках, как этнология и социология. Социальные науки понимают культуру прежде всего реалистически, то есть как совокупность продуктов человеческой деятельности, причем продукты эти могут быть материальными, а могут быть и идеями, отвечающими определенным условиям. Именно такой подход позволяет структурировать *пространство культуры как совокупность артефактов в их аксиологической взаимосвязи*. В основе этой дефиниции лежит представление о полиморфизме пространственных форм бытия индивида [4, гл. 2].

Чтобы какой-либо продукт человеческой деятельности был включен в пространство культуры, он должен сначала объективироваться, то есть должен быть закреплен материально. Например, принципы этики как максима индивидуального поведения не могут рассматриваться в пространственном континууме культуры, поскольку они могут просто умереть вместе с их носителем. Но закрепленные в этических кодексах, ставшие предметом научных исследований в монографиях, разделом образовательных программ в учебниках, они приобретают пространственно образующую функцию в культуре.

Поэтому эвристической ценностью обладает определение культуры, предложенное Я. Щепаньским: «культура – это все материальные и нематериальные продукты человеческой деятельности, ценности и признанные способы поведения, объективированные и принятые в любых общностях, передаваемые другим общностям и последующим поколениям» [7, с. 42]. В этом определении очевидно, что в культуру включаются и материальные продукты, и системы ценностей, и образцы поведения, и системы деятельности. Это, следовательно, очень широкая область, достаточно далекая от рассмотренных выше определений, сужавших объем этого понятия. Но именно оно позволяет рассмотреть не только статус любого артефакта как феномена культуры, но и показать связь объектов культуры с объектами природы в контексте философской рефлексии.

Это определение не является единственным или единственно приемлемым даже для целей данной работы. В литературе встречается много других похожих определений. Еще в 1950 году А. Кребер и К. Клакхон в работе «Понятие культуры. Критическое обозрение дефиниций» [9] проанализировали несколько сот определений, сформулированных в литературе в течение последних столетий, а затем сформулировали собственное определение: «Культура основана на схематизированных и эталонных (patterned) способах мышления, восприятия и реагирования, добытых и передаваемых главным образом с помощью символов, представляющих собой характерное достижение человеческих групп, включая и их воплощение в материальных произведениях; существенное ядро культуры составляют традиционные (то есть исторически отобранные и переданные) идеи и прежде всего связанные с этими идеями ценности». В этом определении акцент сделан на идеях и связанных с ними ценностях, которые определяют принятые в данной группе образцы мышления, деятельности и реакции на внешние стимулы, а также на материальных или символических произведениях, которые эти образцы закрепляют и объективируют.

Дефиниция А. Крёбера и К. Клакхона методологически предопределена американской культурной антропологией, находящейся под влиянием бихевиоризма и созданных под его воздействием способов мышления. Эти определения иногда обозначают культуру как «заученное поведение», «комплекс образцов поведения, принятых в какой-либо социальной группе»; другие определения обозначают культуру как «социальное наследие в целом, передаваемое из поколения в поколение»; третьи – как «совокупность образцов, определяющих Жизнь» (design for living), обзор этих определений дал в свое время Р. Бирстед [8].

Принятое определение культуры идет не этим путем. Авторы считают, что культура – это совокупность произведений, созданных человеком в процессе труда в ходе добывания средств удовлетворения потребностей, что она – совокупное создание общества, связана с условиями, в которых люди производят средства удовлетворения потребностей, и вытекает из этих условий. Это дает возможность экспликации пространственных взаимодействий природы и культуры: от потребностей биологических – через экономические факторы – к дифференциации потребностей и методов труда, к развитию разума, к созданию потребностей интеллектуальных, философских, религиозных, моральных, а затем и к поискам способов удовлетворения этих потребностей.

Исследуя пространство культуры как аксиологически определенную взаимосвязь артефактов, появляется возможность разработать некоторую систему понятий для анализа ее внутренней структуры и способов функционирования. Прежде всего можно выделить некоторые широкие области культуры, соответствующие определенным комплексам индивидуальных и социальных потребностей, которым они удовлетворяют. Это экономика и все связанные с нею формы деятельности; институты, регулирующие совместную жизнь, такие как право, государство, обычаи, знания и наука, идеология, все виды искусства, религия. Анализ культуры какой-либо общности можно начать с обзора этих больших областей. Однако дальнейший анализ потребует отыскания определенных единиц наблюдения. В каждой культуре или в каждой ее области существуют определенные функциональные единицы, являющиеся основными составными частями культурных систем.

Такие основные составные единицы культуры называют элементами или чертами культуры [5, с. 7]. Ими могут быть какие-либо предметы материального обихода или идеи, играющие важную роль в одной или нескольких областях совместной жизни, вокруг которых концентрируются другие функционально с ними связанные предметы или идеи. В каждой конкретной области культуры можно обнаружить ряд таких основных элементов культуры, которые в большем или меньшем объеме, удовлетворяя и пробуждая потребности, влияют на деятельность людей, организуя и объединяя усилия, приводят к созданию более сложных культурных систем.

Более широкую совокупность предметов, учреждений, представлений, идей, образцов поведения, функционально связанных с определенным элементом, принято называть культурным комплексом. Культурные комплексы создают характерный облик обществ, их появление или отсутствие говорит о степени развития. В каждой сфере культурной деятельности общности можно выделить характерные комплексы. Ряд культурных комплексов может включаться в более широкие целостности, называемые культурными конфигурациями. Так, современное общество является таким укладом или конфигурацией многих систем культуры, связанных более или менее тесными функциональными и структурными зависимостями. Если оценивать данные культурные конфигурации по антропологическим критериям, то можно увидеть, что создание новых биотехнологий повлекло за собой возникновение новых исследовательских направлений, новых образовательных стандартов, новых технических средств для их распространения, *новых правил поведения,* формализованных (политика, право) или неформализовнных (мораль), нового отношения к человеку!

Пространство культуры, таким образом, представляет собой сложную систему – элементы культуры (артефакты), культурные комплексы (системы артефактов и связей между ними, структурированные по одному ценностному основанию) и культурные конфигурации (социально заданные системы культурных комплексов). Авторы не настаивают на безупречности такой классификации, не анализируют принципы организации в ней (сетевые или иерархические), но полагают, что рассмотрение сложно структурированных артефактов как культурных комплексов эвристически значимо для их идентификации в пространстве культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бедаш, Ю. А.* Пространство как проблема постметафизической философии / Ю. А. Бедаш // Философско-культурологический журнал «Топос». – 2009. – № 1(21). – С. 94–113.

2. *Верлен, Б.* Общество, действие и пространство. Альтернативная социальная география / Б. Верлен // Социологическое обозрение. – 2001. – № 2. – Т. 1.

3. Культурология. XX век. Энциклопедия в 2 т. / Гл. ред. и сост. С. Я. Левит. – СПб., 1998; *Сугай, Л. А.* Термины «культура», «цивилизация» и «просвещение» в России XIX – нач. XX в. / Л. А. Сугай // Труды ГАСК. Вып. II. Мир культуры. – М., 2000. – С. 39–53; *Ренофанц, И.* Карманная книжка для любителя чтения русских книг, газет

и журналов / И. Ренофанц. – СПб., 1837. – С. 139; *Черных, П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка / П. Я. Черных. – М., 1993. – Т. I. – С. 453; *Велланский, Д. М.* Основные начертания общей и частной физиологии или физики органического мира / Д. М. Велланский. – СПб., 1836. – С. 196–197; *Бердяев, Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М., 1990. – С. 166; *Рерих, Н. К.* Культура и цивилизация / Н. К. Рерих. – М., 1994. – С. 109.

4. *Седова, Н. Н.* Философия человека / Н. Н. Седова. – Волгоград, 1997. – Гл. 2.

5. *Седова, Н. Н.* Биоэтика в пространстве культуры / Н. Н. Седова, Н. В. Сергеева. – М.: Триумф, 2010.

6. *Филиппов, А. Ф.* Социология пространства / А. Ф. Филиппов. – СПб.: В. Даль, 2008.

7. *Щепаньский, Я.* Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М., 1968.

8. *Bierstedt, R.* The Social Order / R. Bierstedt. – New York, 1957. – P. 103–114.

9. *Kroeber, A. L.* The Concept of Culture / A. L. Kroeber, C. K. Kluckhohn // A Critical Rewiew of Definitions. – Papers of Peabody Museum, 1950. – Vol. XLI.

10. *Lefebvre, H.* Xe Production of Space / H. Lefebvre. – Oxford: Blackwell, 1991. – P. 27–30.

11. *Rickert, H.* Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft / H. Rickert. – 1926. – VII изд.

12. *Soja, E.* Xirdspace / E. Soja // Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. – Oxford: Blackwell, 2000. – P. 63–64.

УДК 130.2
ББК 87

М. А. Загибалова

КАРНАВАЛ И КАРНАВАЛИЗАЦИЯ КАК ПОГРАНИЧНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КУЛЬТУРЫ

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: mista79@mail.ru

В статье представлен анализ карнавала и карнавализации как пограничных феноменов в контексте развития культуры. Современная культура рассматривается как культура переходной (пограничной) эпохи, детерминирующая актуализацию пограничных феноменов, создающая условия для изменения традиционного понимания концепта границы.

Ключевые слова: граница, пограничный феномен, современная культура, постмодернизм, карнавал, карнавализация.

M. A. Zagibalova

CARNIVAL AND CARNIVALISATION AS CONTERMINOUS PHENOMENA OF CULTURE

The Tula State Pedagogical University n.a. L. N. Tolstoy

The article under concideration presents the analysis of carnival and carnivalisation as of conterminous phenomena in the context of the culture development. Modern culture is considered as culture of the transitive (conterminous) epoch which determines actualization of conterminous phenomena, and also makes it possible to change traditional understanding of the delimitation concept.

Keywords: delimitation, a conterminous phenomenon, modern culture, a postmodernism, a carnival, carnivalisation.

Большинство явлений и процессов современной жизни указывает на актуализацию концепта границы в современном мире, а осмысление феномена границы в культурном пространстве современности становится важной философской проблемой. Динамично развивающийся современный мир и тот системный кризис, в котором находится мировое сообщество, являются факторами, которые не только актуализируют проблемное поле границы, но и создают особые условия для его философского исследования, когда осознание и понимание становится важной задачей, имеющей и практическое значение.

В целом проблема границы находится в области отношений человека с окружающим миром, а истоки ее исследования лежат в древнегреческой философии. Значительный вклад в философское осмысление границы внес Г. В. Ф. Гегель, в частности, в своей работе «Наука логики». Он подчеркивает диалектический характер границы, отмечая при этом, что «граница есть то, в чем ограничиваемые в той же мере суть, в какой и не суть...» [1, с. 237]. Граница, по Г. В. Ф. Гегелю, имеет синтетическое содержание: «В границе выдвигается небытие-для-иного, качественное отрицание иного... Противоречие сразу же имеется в том, что граница как рефлектированное в себя отрицание (данного) нечто содержит в себе идеально моменты нечто и иного, и в то же время они как различенные моменты положены в сфере наличного бытия как реально, качественно различные» [1, с. 188]. В итоге возникает такое качество границы, как эмерджентность, то есть неожиданное появление новообразования, рождающего-

ся в результате скачка внезапно и безо всяких видимых поводов, условий и причин. Неопределенность и амбивалентность (взаимообораччиваемость) – это те качества, которые составляют некую качественную определенность границы, которая «состоит лишь в том, что она переступает самое себя» [1, с. 314]. «Будучи ограничивающим, нечто, правда, низводится до того, что само оказывается ограничиваемым, однако его граница как прекращение иного в нем в то же время сама есть лишь бытие этого нечто, благодаря ей нечто есть то, что оно есть, имеет в ней свое качество» [1, с. 189]. Таким образом, граница представляет собой одновременно начало и конец всякого определенного бытия и в этом ее парадоксальность: разъединяя, она одновременно объединяет, является одновременно конечной и бесконечной, содержит в себе потенциальную устремленность к противоположности.

В контексте развития современной культуры и развития культуры в целом базовой идеей, способствующей определению и осмыслению роли феномена границы, является идея М. М. Бахтина о том, что культура «вся расположена на границах» и «каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ он теряет почву, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает» [2, с. 282].

Примером подобного культурного акта может выступать феномен праздника. Явление праздника, сформировавшееся в глубокой древности, традиционно представляло собой некий пограничный феномен, так как первоначально маркировало смену времен года, рождение и смерть человека, а в последствии также смену социального статуса (ее истоки лежат в обряде инициации). В качестве яркого примера праздника, связанного завершением одного и началом другого годового цикла, выступает карнавал как маркер кульминационной точки в природном и аграрном цикле. Карнавал сформировался как особый вид смеховой культуры, разворачивающийся в рамках площадного действа и обладающий особым «типом образности», основывающемся на «особом представлении о телесном целом и о границах этого целого» [3, с. 350], поэтому характерной его чертой является принцип амбивалентности. Логика бинарных оппозиций языка символов карнавала основывается на принципе амбивалентности, так как иерархическая ценностная система претерпевает обращение, онтологические верх и низ в карнавальном мироощущении меняются местами. Подобная логика отражает оппозицию «порядок – хаос», и перемена знаков во время карнавала символизировала собой усиление власти хаоса, предшествующее новому творению, то есть момент перехода границы, когда сравнительно устойчивое состояние границы, понимаемой в качестве меры при переходе к другой мере, стремилось к наименьшей устойчивости. Таким образом карнавал предстает как важный культурный феномен, маркирующий пограничную ситуацию, и предстает неким воплощением границы и даже своеобразным символом границы, особенно в том случае, если обратиться к феномену карнавализации как одной из основных культурных трансформаций карнавала, господствующей в современную переходную эпоху.

Само наличие и такая значимость феномена карнавализации в современной культуре детерминированы, скорее всего, особенностями современной (постмодернистской) культуры и непосредственно ее положением в культурно-историческом развитии. Современную культуру – культуру постмодернизма М. Эпштейн предлагает рассматривать как первый этап в грядущей эпохе постмодерна. В этом случае, согласно его концепции, современность оказывается хронологически «вдвойне переходной (пограничной) эпохой», так как модернизм, которым завершается эпоха Нового времени (модерность) переходит в постмодернизм, которым открывается эпоха постмодерности. Поэтому крайне важным оказывается радикальный сдвиг в самосознании культуры, намечающийся на рубеже XX–XXI веков: переход от «пост» к «прото». «Приставка «прото», которой я предлагаю обозначить очередной назревший сдвиг в «пост-пост-модернистской» культуре, есть радикальный переход от конечности к начальности как модусу мышления» [4, с. 466]. Таким образом, само пограничное положение эпохи в культурно-историческом развитии актуализирует именно те культурные феномены, проблемное поле которых лежит в области границы, и среди них важное место занимает феномен карнавализации.

Пожалуй, наиболее близким карнавалу и карнавализации, с точки зрения отношения к понятию границы, является постмодернистское понятие трансгрессии. Трансгрессия, являясь одним из ключевых понятий постмодерниз-

ма, отражает феномен перехода непроходимой границы, в первую очередь границы между возможным и невозможным. Ситуацией, позволяющей проявиться феномену трансгрессии, согласно Ж. Батаю, является праздник, в ходе которого позволено (и даже требуется) то, что обычно запрещено. Также значимым моментом трансгрессии выступает именно то, что она нарушает линейность процесса, и попытка помыслить трансгрессивный переход вводит сознание «в область недостоверности то и дело ломающихся достоверностей, где мысль сразу теряется, пытаясь их схватить» [5, с. 117].

Понимание границы в ризомном и полицентричном пространстве постмодернизма трансформируется, так как само понятие границы уже мыслится не в условиях линейности, а в условиях многомерности. Во многом суть подобной трансформации отражают понятия «складка» и «лабиринт». В постмодернистской философии лабиринт непрерывности трактуется не как линия, распадающаяся на точки, а как складка находящаяся всегда внутри другой складки, как полость в полости. По мнению Ж. Делеза, в качестве поворотных пунктов и точек сгибов (складок) выступают события, представляющие собой «точки плавления, конденсации и кипения, точки слез и смеха, болезни и здоровья» [6, с. 59]. Согласно Ж. Делезу, смысл, обретаемый событием, черпается в «умопомешательстве» среды как отторжении самой возможности смысла, и в связи с этим «нонсенс» как лишенность смысла оказывается семантически креативным, то есть «дарует смысл». «Умопомешательство» среды, погружение в хаос создается в культуре посредством карнавала или карнавализации, которые позволяют обрести новый смысл, целостное восприятие окружающего мира. Это можно трактовать как эмерджентное качество карнавала и карнавализации, понимаемых в качестве пограничных феноменов культуры. В этой связи следует также отметить тот факт, что принадлежность к хаотическому и процессу становления роднит постмодернистский феномен симулякра с феноменом карнавала и карнавализации. Симулякр, выступая в качестве следа, позволяет постоянно открывать все новые и новые пространства в сфере понимания. Таким образом, в целом такие пограничные феномены, как карнавал и карнавализация выполняют особую функцию в развитии культуры. Они выступают в качестве факторов, стимулирующих процессы культурного обновления, что обусловливает необходимость постоянного присутствия подобных пограничных феноменов в культуре.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1970. – 549 с.
2. *Бахтин, М. М.* К вопросам методологии эстетики словесного творчества / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. – М: Русские словари, Языки славянской культуры, 2003. – Т. 1. – 957 с.
3. *Бахтин, М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
4. *Эпштейн, М. Н.* Постмодерн в русской литературе / М. Н. Эпштейн. – М: Высш. школа, 2005. – 495 с.
5. *Фуко, М.* О трансгрессии / М. Фуко // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб: Мифрил, 1994. – С. 113–131.
6. *Делез, Ж.* Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Академия, 1995. – 298 с.

УДК 304.2
ББК 71.0

Ю. А. Шевченко

ОСОБЕННОСТИ КОСТЮМА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА ЦИВИЛИЗАЦИЙ (на примере Астраханского региона)

Астраханский государственный университет
E-mail: 879yuli@mail.ru

В статье автор рассматривает одежду как пример синтеза культурных и национальных традиций Астраханского региона. Автор связывает условия региона (исторические, географические, культурные) с процессом развития и изменения в одежде его жителей и находит отражение диалога цивилизаций в костюме населения.

Ключевые слова: одежда, костюм, традиции, диалог цивилизаций.

J. A. Shevchenko

CLOTHING AS A SYNTHESIS OF TRADITION AND AN EXAMPLE OF DIALOGUE BETWEEN CIVILIZATIONS (for example, the astrakhan region)

Astrakhan State University

The author considers clothing as an example the synthesis of cultural and national traditions of the Astrakhan region. The author relates the conditions of the region (historical, geographical, cultural) to the process of development and changes in clothing of its inhabitants. And the dialogue of civilizations is reflected in the modern form of the population.

Keywords: clothing, traditions, dialogue.

Влияющие на культуру глобализационные процессы существенным образом отразились на внешнем облике человека, в том числе и на одежде. Глобализация зачастую приводит к унификации, исчезновению цивилизационных, социокультурных особенностей в одежде. Однако сохраняются также и локально-территориальные особенности костюмного ансамбля. Например, в одежде жителей Астраханского региона отражается специфика местного колорита.

Исторически сложилась ситуация, при которой Астрахань находилась на перекрестке торговых путей. Через Астрахань – один из маршрутов Великого шелкового пути, связывавший главные культурные регионы Европы и Востока, русское купечество активно осваивало Нижнюю Волгу и расширяло торговые отношения с Востоком, имевшим для России особое экономическое и политическое значение. В связи с этим население Астрахани было представлено русскими, татарами, индусами, армянами, персами, калмыками, выходцами из Европы (Италии, Германии, Австрии). Крупный по тем временам город в устье Волги объединил православных, мусульман, буддистов, ламаистов, католиков и протестантов. Таким образом, на протяжении многих веков на астраханской земле существовали благоприятные условия для развития диалога цивилизаций между Востоком и Западом. В Астрахани шел активный процесс взаимодействия культур полиэтнического состава населения при отсутствии межнациональных распрей и конфликтов. Диалог затронул и все стороны современной культуры живущего здесь населения: фольклор, быт и нравы, религию, материальное производство, в том числе и одежду.

Можно предположить, что результатом сложившегося диалога цивилизаций является отсутствие астраханского костюмного ансамбля как такового. Существуют лишь особенности одежды, выделяющие этот регион на фоне других городов.

Безусловно, отсутствие костюмного ансамбля Астраханской губернии связано не только с ее особым евразийским положением, но и с рядом иных исторических причин. Во-первых, к XVII в. в России практически уже полностью сформировались основные костюмные комплексы и их региональные разновидности. Заселение Астраханских земель русским населением произошло только в середине XVI в., поэтому костюмный ансамбль просто не успел сформироваться. К тому же прибывшие на Астраханскую землю переселенцы (это представители около 19 российских губерний) имели свой региональный костюм.

Во-вторых, географическое месторасположение Астрахани давало множество возможностей. Астрахань – южный портовый город, это сказывалось на неоднородности и пестроте населения, среди которого наблюдалось большое разнообразие русских и иноземных костюмов (персидских, индийских, армянских, испанских, турецких). Во внешнем облике заимствовались и смешивались различные культуры, но так и не выработалось единого костюмного ансамбля.

В-третьих, Астрахань – это место ссылки, куда отправляли отбывать наказание за совершенные преступления. Так называемые государственные переселенцы составляли существенную долю населения, к ним можно прибавить беглых крестьян, которые не имели особого имущества и капитала, что уж говорить о костюме. Как замечает исследователь И. В. Водовозова, «переселяемые организованно государственные и помещичьи крестьяне переезжали тоже не на лучших условиях. Крестьянин менял свое место жительства, перебираясь за сотни километров. Расставание с родственниками и знакомыми лишало человека привычного круга общения; неизбежна была продажа имущества (часто за бесценок), которая нередко создавала множество хлопот и обедняла семью. Вековые корни рвались, неразрывная связь поколений нарушалась» [1, с. 66]. Отсутствие средств к существованию или их недостаток у этого слоя населения лишило их возможности сформировать костюмный ансамбль.

В-четвертых, хранительницами костюма и его традиций, как правило, выступают женщины, но их количество среди переселенцев заметно уступало количеству мужчин – об этом свидетельствуют архивные документы, содержащие отчеты о численности населения губернии. Помимо этого женщины трудились наравне с мужчинами: выходили на лов рыбы, на ее обработку, вязали сети. Произошло и изменение уклада жизни крестьян, большинство из которых стали заниматься добычей рыбы и соли, вместо сельского хозяйства. Согласно И. В. Водовозовой, на новом месте не прижились или видоизменились многие из традиционных видов рукоделий, которыми испокон веков занимались женщины. Так, например, в Астрахани

не рос лен, из которого крестьянки веками ткали свои полотна [1, с. 67]. Эти обстоятельства существенным образом сказались на специфике одежды, технологиях ее изготовления и украшения. Они не способствовали созданию единого костюмного ансамбля Астраханского региона.

Вышеперечисленные причины свидетельствуют о том, что Астрахань была и остается синтезом традиций и примером диалога цивилизаций. Следует сказать, что в региональной одежде главным образом проявляется диалог Востока и Запада.

Восточное влияние сказалось не только на эволюции исторического костюма, но и на одежде современного поколения астраханцев. Согласно З. Н. Мусиной, восточные влияния на Россию можно свести, в основном, к воздействию татаро-монгольского этноса. Монгольская империя на протяжении 250 лет закрывала Россию от непосредственных контактов с другими цивилизациями, и русскому народу пришлось пребывать в течение длительного времени в вынужденном соприкосновении с культурой кочевого этноса Центральной и Средней Азии [2, с. 41]. Астрахань и сама была одним из крупнейших городов Золотоордынского государства, находившегося в составе Монгольской империи.

Примером восточного влияния является частичное заимствование русской традицией форм, силуэтов, образцов кроя, отделки, тканей, рисунков женского платья соседних народов, что в итоге приводит к появлению ассимилированного внешнего образа. В историческом плане это способствует появлению «приталенного силуэта, несвойственного для русского традиционного костюма» [3, с. 418], и использованию восточных украшений русским населением в современных условиях. Здесь можно говорить о такой особенности, как ассимиляция костюма.

Еще одной немаловажной особенностью астраханского костюмного ансамбля, явившейся следствием влияния Востока, является эклектичность образа. После присоединения Астрахани к России торговые связи с Востоком стали расширяться. Через Астрахань – главные ворота России в Азию – следовали и различные посольства: русские и европейские – на Восток, а восточные – в Москву для налаживания отношений и развития торговых связей [4, с. 106]. Благодаря развитому товарообмену со странами Востока, произошло обогащение местной одежды дорогими тканями и восточными украшениями. Возросло количество специфических элементов, увеличивающих в значительной мере красочность внешнего облика: к излюбленному русскими жемчугу добавились драгоценные камни и изделия из металла.

Восточное влияние можно проследить в выборе тканей. Преимущество у большинства локальных этнических групп отдается «тяжелым» «богатым» материалам – шерсть, тафта, бархат, парча. Рисунки на тканях с орнаментальными мотивами в турецких, персидских, византийских и барочных стилях. Цветовая гамма в одежде представлена в большом разнообразии. В основном предпочтения делаются в сторону ярких, броских цветов, что отражает тенденцию к выделению из общей массы людей.

В последнее время восточные женщины, проживающие на территории Астраханского региона, в качестве головного убора носят платки, чем чтут традиции своих предков. Благодаря этому русскими женщинами заимствуется как само ношение платка в современных условиях, так и способ его завязывания. Русской традиции свойственно складывать платок вдоль по диагонали, завязывать его под подбородком или обматывать шею и завязывать сзади, а теперь заимствуется способ из мусульманской традиции, когда концы платка или палантина завязываются на затылке, которые остаются висеть сзади, образуя своеобразную шапочку.

Эволюция одежды (от корсетов и шлейфов до появления классического делового костюма) в регионе происходила также под влиянием западноевропейских образцов и эталонов. С появлением массового производства и модной индустрии одежда во многом упростилась и приобрела массовый характер. Здесь можно упомянуть такое социокультурное явление, как мода, свойственное именно Западу.

Мода является одной из форм массового поведения в обществе. Слово «мода» происходит от французского слова «mode», которое восходит к латинскому слову «modus», что означает «мера», «правило», «предписание», «образ», «способ». Роль моды в жизни современного человека весьма велика.

Под влиянием стремительного развития цифровых технологий, создания глобальных информационных сетей западные влияния на региональную одежду ощущаются практически повсеместно. Из области моды уходят такие понятия, как «столичная штучка» и «провинци-

ал». В целом регионы (и Астрахань в том числе) очень часто относят к провинции, но сейчас по внешнему виду становится невозможно отличить жителя Москвы от жителя другого города России. В сети сейчас стало возможно заказать одежду из бутиков Великобритании, Соединенных Штатов Америки и других городов с почтовой доставкой в любой населенный пункт России (в столицу, город, село или поселок).

По Интернет-исследованиям [5, 6] развитие региональных рыночных пространств с каждым годом усиливается. Массовая доля продаж в крупных городах России немногим уступает продажам в Москве. С развитием региональных рынков потребитель все чаще может найти понравившийся бренд у себя в городе, а не ездить за ним в столицу. В большинстве случаев региональный потребитель ориентируется на тот продукт, который популярен в Москве, и, совершая заказы, отдает предпочтение узнаваемым столичным брендам и маркам. В соответствии с этим выявляется современная особенность костюма – его универсализация и унификация.

Таким образом, восточная цивилизация способствовала выработке таких особенностей астраханского костюмного ансамбля, как ассимиляция, эклектичность, тенденции к выделению из общей массы людей (яркость, броскость, заметность). Западная цивилизация упростила процесс производства одежды, изменила ее качество и количество, добавила современности, содействовала ее универсализации и унификации.

Необходимо отметить, что вместе с влиянием в последнее время на всю мировую культуру глобальной культуры – культуры Запада парадоксальным образом усиливаются локальные культурные различия. «Современная Астрахань представляет собой гремучую этническую смесь бесчисленного множества наций, когда-либо проживавших на территории Волго-Каспийского региона» [4, с. 283], в регионе проживают представители почти двухсот этносов России и ближнего зарубежья (татары, русские, калмыки, ногайцы, армяне и др.) [7, с. 9], а стало быть, традиционная культура каждого проживающего народа не только оказывает существенное влияние на специфику западноевропейской одежды, но и постоянно ее осмысливает и интерпретирует.

Благодаря сложившемуся на территории региона диалогу цивилизаций Востока и Запада, в одном современном костюмном ансамбле могут уживаться свойственные для Востока шаровары и современные западные «майки-алкоголички», украшения из металла, монет, жемчуга – с часами со стразами или пластмассовыми браслетами.

Как пишет исследователь В. Ю. Костылева, «диалог предполагает добровольное желание сторон к сотрудничеству. Основой диалога является сознательное взаимодействие культур и как следствие – совместное сосуществование в рамках некой общей ценностной модели с сохранением при этом своей самобытности и своей системы ценностей во всем, что не является предметом общих целей» [8, с. 39]. Во время диалога происходит дополнение и обогащение культур взаимными ценностями, и ни одна из культур не доминирует. «Астрахань, как это было характерно для всего Астраханского края с древних времен, продолжает с честью выполнять особую историческую миссию по соединению различных культур, принадлежащих как к Западным, так и Восточным цивилизациям, создавая особую, самобытную культуру» [9, с. 294]. Здесь следует сказать и о диалоге времен. Астраханский край с обилием культурных и национальных традиций представляет особый объект для творчества современных дизайнеров и модельеров. Как справедливо замечает исследователь Т. П. Григорьева: «новое не может сосуществовать за счет старого, но оно существует благодаря старому, произрастает из него» [10, с. 170]. В этом контексте одежда способна объединить не только европейскую и восточную культуры, но и поддержать и сохранить многообразные традиции в рамках современной моды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Водовозова, И. В.* Процессы трансформации традиционной одежды русского населения Астраханского края под влиянием историко-экономической обстановки / И. В. Водовозова // Традиции живая нить: сб. материалов по этнографии Астраханского края. – Астрахань, 2006. – Вып. 12. – С. 60–69.

2. *Мусина, З. Н.* К вопросу о проблеме взаимодействия России с Востоком и Западом / З. Н. Мусина // Каспийский регион: диалог цивилизаций в современном мире. К 90-летию со дня рождения Л. Н. Гумилева: материалы Междунар. научной конф. – Астрахань, 2002. – С. 40–44.

3. Русская народная одежда. Историко-этнографические очерки. – М., 2011.

4. *Баева, Л. В.* Астрахань – XXI век: социокультурная регионалистика: монография / Л. В. Баева, Д. К. Батрашев, В. М. Викторин и др. – Астрахань, 2007.

5. За кольцом (Особенности региональных продаж) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kiddypages.ru/index.php?expert&item=35.

6. В регионах стали лучше одеваться [Электронный ресурс]. – Режим доступа.

7. *Викторин, В. М.* Межэтническая ситуация в Астраханской области: культурные, социальные, политические проблемы / В. М. Викторин. – Астрахань, 1998.

8. *Костылева, В. Ю.* Общечеловеческие ценности как основа взаимодействия цивилизаций / В. Ю. Костылева // Каспийский регион: диалог цивилизаций в современном мире. К 90-летию со дня рождения Л. Н. Гумилева: материалы Междунар. научной конф. – Астрахань, 2002. – С. 35–40.

9. *Каргаполова, Е. В.* Социокультурный портрет Астраханской области: опыт социологического, экономического и политического анализа: монография / Е. В. Каргаполова, А. Ю. Арясова, Т. Ю. Гречкина и др. – Волгоград, 2010.

10. *Григорьева, Т. П.* Японская художественная традиция / Т. П. Григорьева. – М., 1979.

УДК 008
ББК Ч 11

О. В. Петровская

ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ: УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Южный федеральный университет
E-mail: Olyatka4@yandex.ru

В статье проанализировано влияние средств массовой коммуникации на условия самореализации личности. Обращается внимание на взаимосвязь между обществом и средствами массовой коммуникации в контексте обретения человеком политической свободы, самовыражения личности в публичном пространстве.

Ключевые слова: цифровое поколение, свобода, самореализация, средства массовой коммуникации, самовыражение.

O. V. Petrovskaya

GENERATION DIGITAL: CONDITIONS OF SELF-ACTUALIZATION IN CONTEMPORARY CULTURE.

Southern Federal University

The article examines the impact of the mass media, the mobile communications and the Internet, in terms of personality self-realization. The special attention was made to the relationship between society and the media in the context of human political freedom and expression of personality in the public space.

Keywords: generation digital, freedom, self-actualization, mass media, self-expression.

В данной статье рассматривается, каким образом средства массовой коммуникации могут повлиять на расширение свободы человека, какие способы реализации личной свободы появились в контексте использования средств массовой коммуникации в публичном пространстве.

Анализируя вопросы общественной зависимости и свободы, вовлеченности в общественные процессы и автономии человека, места и значения индивида в современном информационном обществе, важной компонентой которого являются средства массовой коммуникации, нельзя не обойти стороной рассмотрение этого явления, в особенности автора интересуют мобильная связь и Интернет. Данные явления имеют сравнительно недолгую историю существования, но уже глубоко укоренились в повседневность, став незаменимым элементом жизни многих людей по всему миру. Так, весьма показательным примером социальной группы, активно использующей Интернет как средство самовыражения, является «цифровое поколение» – термин, предложенный американским профессором К. Монтгомери. Представителями цифрового поколения является современная молодежь и дети, для которых цифровая медиа-культура является неотъемлемой частью повседневной жизни. К. Монтгомери отмечает, что средства массовой информации стали более персонализированными, и новые мобильные технологии являются значимым атрибутом их повседневной жизни [4]. Автор статьи попытается глубже взглянуть на то, как средства массовой коммуникации, в частности, мобильная связь и Интернет, могут влиять на создание условий самовыражения личности в публичной сфере.

Интернет и мобильная связь могут быть рассмотрены как средства для консолидации социальных групп. Как пишет американский социолог, культуролог М. Кастельс, беспроводная связь обеспечивает мощную платформу для политической автономии на основе независимых каналов самоуправляющейся коммуникации от личности к личности [2]. Появилась

тенденция использовать беспроводную связь в различных контекстах, чтобы выразить недовольство действиями политической власти, более того, организовывать протесты, производить мгновенные мобилизации. Приход Интернета и беспроводной связи дал развитие коммуникационным каналам, которые могут обойти политический контроль, дать возможность для свободного выражения индивидуальных политических предпочтений, повлиять на политическую жизнь государства. Ученый отмечает: «…открыты новые пути для самостоятельных процессов социальной и политической мобилизации, которая не доверяет формальным политическим действиям и не зависит от их структуры в масс-медиа…» [2, с. 209] .

М. Кастельс приводит весьма интересные и показательные примеры того, как с помощью средств массовой коммуникации возможна смена политического режима, изменение хода правительственных выборов. Так, в январе 2001 года тысячи пользователей сотовых телефонов в Филиппинах приняли участие в крупных демонстрациях под названием «Власть народа-2» для того, чтобы свергнуть президента Эстрада, обвиняемого в коррупции, взяточничестве и использовании нелегальных доходов от игорного бизнеса. Это четырехдневное событие обычно рассматривается как первое в истории, когда мобильный телефон сыграл весомую роль в политической жизни. На протяжении всего этого движения активно использовались мобильные телефоны, особенно текстовые сообщения, в которых призывали к бунту, выдавали инструкции к действию. Так, победа «Власти народа-2» была победой новых технологий (мобильного телефона и Интернета). Другим примером использования средств коммуникации, повлекшего за собой государственные перемены, является результат выборов президента Южной Кореи в 2002 году. Президентом стал Но Му-Хен, который благодаря Интернет-ресурсам и использованию мобильного телефона добился власти. Чтобы набрать необходимый блок избирателей, он экспериментировал с онлайн-кампаниями с 1995 года, посредством Интернета он общался с потенциальными избирателями. В итоге сформировалось крупное молодежное движение в поддержку Но Му-Хена, члены которого распространяли позитивную информацию о кандидате, а во время выборов делали смс-рассылки с призывом проголосовать за Но. В результате этой кампании Но Му-Хен одержал победу в президентских выборах.

Более современным примером социально-политических движений, спланированных и организованных с помощью таких современных технологий, как Интернет и мобильная связь, является движения «Occupy Wall Strett» или «99 %» [5], «Indignés», затронувшие США и страны Европы (Испания, Франция, Бельгия, Греция, Британия). Демонстрации этих движений были направлены против социального неравенства, безработицы, засилия корпораций, и, наконец, правительства, действия которого привели к финансовому кризису («Occupy Wall Street» переводится с английского как «Оккупируй (захвати) Уолл Стрит». Демонстрации с таким названием прошли позже во многих городах США (Лос-Анжелес, Вашингтон, Окленд, Чикаго, Портленд, Нью-Йорк и др.), начиная с 17 сентября 2011 года и по настоящее время. Также имели место демонстрации с похожими названиями, такими как «Оккупируем вместе», «Оккупируй федеральный округ Колумбия!» и т.д. в США и «Оккупируй Лондон» и «Uncut» в Британии). Так, название движения в США «99 %» означает, что демонстранты относят себя к 99 % населения, которое не входит в 1 % состоятельных граждан, владеющих 40 % богатствами страны. Также демонстранты призывали к экономической справедливости, соблюдению прав человека, сопротивлению без насилия. Организаторы всех демонстраций координировали свои действия посредством социальных сетей, форумов и мобильной связи.

Французский философ Ж. Рансьер, рассматривая данные движения, задается вопросами, могут ли они (движения) создать новые формы и новую интерпретацию демократии, возможна ли перепись карты современного мира и, наконец, насколько эти движения действенны [5]. Ученый утверждает, что эти движения являются контрсилой по отношению к современным формам власти. Они, по его мнению, в отличие от предшествующих, обладают качественно новым характером: во-первых, эти движения носят более *универсальный* характер, во-вторых, несмотря на традиционные формы борьбы (ассоциации, собрания и т. д.), они демонстрируют свое несогласие в *публичном* пространстве. Как указывает философ, новая демократическая сила – это сила, имеющая реальные формы организованности: цель, элементы системы организации. Мозаичность и логика спонтанности

прежних движений (таких, как экологические) сменились универсальностью новых движений, которые вместе с активным и упорядоченным использованием Интернета указывают на принципиальную новизну этих движений. Так, «Occupy Wall Street» , по мнению Ж. Рансьера, является движением нового типа, которое обеспечивает установление взаимосвязи между правительствами и ассоциациями. Он отмечает, что виртуальность теперь становится реальной силой: обсуждение в Интернет-пространстве общественных вопросов и проблем, дебаты и дискуссии нашли свое отражение в политических движениях, оккупациях, которые были скоординированы с помощью мобильной связи и Интернета и которые уже не могут быть проигнорированы властью и общественностью.

Таким образом, видно, что беспроводная коммуникация обладает качеством мобильности, добавляющей компонент спонтанности для потенциальных политических движений. Мобильная связь и Интернет дают возможность снизить власть политического авторитета, непосредственно и свободно участвовать в политической жизни государства, выражать свое мнение, способствовать демократизации общества и рассмотрению политических проблем в публичном пространстве, расширяют свободу выбора и свободу самовыражения человека в политической сфере, создавая новые возможности для общественной дискуссии.

Итак, в данной статье были рассмотрены изменения в политической жизни общества на примере некоторых государств и политических движений. Безусловно, влияние средств массовой коммуникации не может рассматриваться исключительно как позитивное явление. Напротив, оно содержит в себе массу противоречий, деструктивных аспектов и неизученных моментов, которые следует оставить для будущих исследований. Вместе с тем неоспорим тот факт, что данное явление помогает во многих проявлениях росту активности и самовыражению людей, свободных действий и росту ответственности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Инглхарт, Р.* Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. – М.: Новое издательство, 2011. – 464 с.

2. *Castells, M.* Mobile Communication and Society: A Global Perspective (Information Revolution and Global Politics) / M. Castells, M. Fernandez-Ardevol, J. Linchuan Qiu, A. Sey. – Cambridge, MA, MIT Press, 2007. – 331 p.

3. Montgomery, K.C. (2009). Generation Digital. MA: MIT Press.

4. Occupy Movement (Occupy Wall Street)// The New York Times. – 2012. – 13. – February. – Режим доступа: //http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/organizations/o/occupy wall street/index.html?scp=1-spot&sq=occupy%20wall%20street&st=cse//

5. *Rancière, J.* La crise de la démocratie et les mouvements d'indignés / J. Rancière // Journal Mediapart. – 2011. – 10 décembre. – Режим доступа: http://www.mediapart.fr/journal/audio/jacques-ranciere-la-crise-de-la-democratie-et-les-mouvements-dindignes

6. Entretien avec Jacques Rancière // Journal Médiapart. 2011. – 16 Novembre. – Режим доступа: http://www.mediapart.fr/journal/audio/entretien-jacques-ranciere-1re-partie//

УДК 008+13
ББК Ю 212.2

А. В. Захаров

БЕССМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ – ДОСТАТОЧНОЕ УСЛОВИЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ КАТАСТРОФЫ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: Ulysses1@yandex.ru

В статье исследуется воздействие бессмысленности жизни, состояния, обусловленного спецификой постиндустриальной цивилизации на ее развитие. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что осознание бессмысленности жизни является достаточным условием для реализации цивилизационной катастрофы – исторической эпохи, предстоящей положительному либо негативному изменению цивилизации.

Ключевые слова: абсурд, смысл жизни, бессмысленность, постиндустриальная цивилизация, цивилизационная катастрофа.

A. V. Zaharov

ABSURD OF LIFE AS THE SUFFICIENT CONDITION OF CIVILIZATIONAL CATASTROPHE

Volgograd State Technical University

The paper studies the influence of life senselessness produced by post-industrial civilization upon its development. It is concluded that the understanding of life senselessness is the sufficient condition for civilization catastrophe, which is the particular historical epoch preceding negative or positive change of civilization.

Keywords: absurd, sense of life, senselessness, post-industrial civilization, civilizational catastrophe.

В первые десятилетия XXI века значительная часть человечества пребывает в цивилизации постиндустриального типа, благодаря которой сложились беспрецедентные в истории условия жизни людей. Вследствие изобретения в XX веке электронно-вычислительной техники стало возможным выполнение различных работ, в том числе интеллектуальных, независимо от человека силами отдельных роботов, роботизированных комплексов, компьютерных программ. Результатом пребывания различных обществ в постиндустриальной цивилизации становится растущее освобождение их представителей от тяжелого, монотонного труда, нередко связанного с рутинными интеллектуальными операциями. Данный процесс наиболее заметен в странах Европы, Северной Америки и Японии. Еще в 1980 г. Э. Тоффлер так писал об условиях труда в странах Европы и в США: «Большое количество работающих уже сейчас заняты в среднем три или четыре дня в неделю или берут полугодовой или годовой отпуск, чтобы продолжить свое образование или отдохнуть» [1, с. 447]. Наблюдения современной цивилизации позволили российскому логику и социологу А. А. Зиновьеву сделать вывод о том, что в начале третьего тысячелетия заканчивается эпоха экономической эксплуатации человека человеком по причине низкой эффективности подобной деятельности: «Определяющую роль в экономике стали играть предприятия и целые отрасли с наивысшим технологическим уровнем, с максимальным использованием результатов научно-технического прогресса. Они имеют более высокую сравнительно с другими предприятиями прибыль за этот счет, а не за счет эксплуатации наемных работников» [2, с. 321]. Другими словами, неизбежность использования различных представителей общества в целях, наносящих им вред, например, рабочих на небезопасных производствах, начинает уменьшаться либо вообще теряет смысл, понимаемый на данный момент как некое содержание жизни. Если начинает терять смысл экономическая эксплуатация, социальное отношение, которое сопутствовало человечеству на протяжении его цивилизованной истории, и, следовательно, теряют смысл многие виды деятельности, ее сопровождающие, например, борьба против эксплуатации, то правомерно поставить вопрос об исчезновении либо изменении в актуальную историческую эпоху смысла жизни человека, малых и больших социальных групп, человечества в целом. Потере смыслов трудовой деятельности и социального бытия человека сопутствует исчезновение смыслов традиционных культур под воздействием массовой культуры современности и популяризации научной картины мира. Данная ситуация усугубляется тем, что в актуальную историческую эпоху человечество находится в беспрецедентных условиях риска, поскольку располагает различными видами оружия, способными уничтожить не только цивилизацию, но и жизнь в целом. Наряду с этим на рубеже тысячелетий человечество приобрело ряд научных открытий в области генетики, информационных технологий, психологии, посредством которых возможно не только улучшить качество жизни человека, но и качественно изменить ее, снизив уровень агрессивности или улучшив способности восприятия и обработки информации. В результате современную эпоху возможно назвать цивилизационной катастрофой – эпохой, предстоящей новым качествам бытия человечества, одно из которых может быть его ничто по причине самоуничтожения. Цивилизационной, поскольку как орудия уничтожения, так и орудия вероятного качественного изменения человека являются результатами развития цивилизации. Катастрофой, поскольку в переводе с древнегреческого оно означает резкое, качественное изменение, а в современном употреблении наделено смыслом угрозы либо уничтожения [3, с. 376].

Исследуя проблему бессмысленности жизни в цивилизационной ситуации XXI века, необходимо определить, что есть смысл жизни, что есть бессмысленность жизни, а также каково влияние отсутствия смысла жизни на развитие цивилизационной катастрофы. Поскольку цивилизационная катастрофа – одно из качеств бытия, которое возникло в результате развития, она имеет определенные причины. Комплексы причин объединяются в условия существования какого-либо явления. Как известно, существуют два типа условий наличия того или иного явления: необходимые, без которых нечто не может появиться, достаточные – те, благодаря которым явление существует. Если же какое-либо явление не относится ни к необходимым, ни к достаточным условиям существования другого, то оно не является причиной последнего. Гипотеза статьи заключается в том, что бессмысленность жизни относится к одному из видов условий.

Е. Н. Трубецкой отмечал, что понятие «смысл» имеет два содержания. Первое: «безусловное значение чего-либо, которое не зависит от (…) произвола какой-либо индивидуальной мысли». Второе: «значение положительной и общезначимой ценности и именно в этом значении оно понимается, когда ставится вопрос о смысле жизни. (…) Тут речь идет (…) о том стоит ли жить» [4, с. 5,8]. Вопрос «Стоит ли жить»? есть вопрос о ценности жизни. Ценность в самом широком понимании есть идея либо материальный объект, сознательно избираемые человеком по причине их притягательности, трактуемой также предельно широко. Следовательно, жизнь ценна в том случае, если присутствующие в ней идеи либо материальные объекты ценны для человека в настоящем, или же их проявление прогнозируется субъектом в будущем. В данном контексте жизнь человека метафорически может быть уподоблена сосуду, который тот или иной субъект наполняет каким-либо содержанием, то есть смыслом. Соответственно, смысл, понимаемый как наполнение «жизненного сосуда» содержанием, может быть не только общезначимым, но и предельно индивидуальным, выраженным в ряде неповторимых поступков, актов устной и письменной речи, всех прочих проявлениях человеческой субъектности, причисляемых к творческой деятельности, которая не обязана быть понятной всем и положительно ценимой всеми. Следовательно, говорить о жизни как об общезначимой ценности возможно только в смысле ее необходимости как обязательного условия, без которого невозможна реализация огромного множества ценностей различной степени общности и даже неповторимых индивидуальных ценностей. В итоге вопрос о смысле жизни может быть сформулирован таким образом: «По какой причине жизнь имеет ценность?». Ответ на него подразумевается, что жизнь имеет ценность по причине настоящего либо будущего наличия в ней той или иной ценности. В том случае, если данная ценность уже обретена, находится в настоящем субъекта, то жизнь выступает и в качестве средства для реализации себя, и в качестве цели для себя. С. Л. Франк указывает на кажущуюся трудность, которая возникает при постановке вопроса о смысле жизни в связи с ее целями: «Говорят всякое действие осмыслено, когда служит цели, но цель или – что как будто то же самое – жизнь в ее целом не имеет уже вне себя никакой цели: «Жизнь для жизни мне дана». Поэтому либо надо раз и навсегда примириться с роковой (…) «бессмысленностью» жизни, либо же (…) признать, что сама постановка вопроса о смысле жизни незаконна, что этот вопрос принадлежит к числу тех, которые не находят разрешения в силу своей собственной внутренней нелепости. Вопрос о «смысле» чего-либо имеет всегда относительное значение, он предполагает «смысл» для чего-нибудь, целесообразность при достижении определенной цели. Жизнь же в целом никакой цели не имеет, и поэтому о «смысле» ее нельзя ставить вопроса» [5, с. 40]. Однако, как было отмечено выше, жизнь сама по себе может выступать в роли цели для себя. При такой постановке проблемы вопрос о смысле жизни наполняется смыслом, поскольку является вопросом о том, какими способами цель выступает в роли средства для реализации себя, а средство становится своей самоцелью. Другими словами, это вопрос о создании людьми для себя наиболее качественной жизни и наиболее качественном ее проживании. В первом приближении решение данной проблемы будет намечено в конце данной статьи.

В том случае, если субъект относит ценность своей жизни к области будущего, то он или она подразумевает, что жизнь в настоящем менее ценна либо не ценна вовсе по сравнению с жизнью ожидаемой. Сложность или невозможность достижения желаемой ценности породила большое число мифологических образов, символизирующих страдания, причиной которых является недостижимость какой-либо цели. Не случайно Е. Н. Трубецкой писал: «С тех пор как человек начал размышлять о жизни, жизнь бессмысленная всегда представлялась в форме круга. Это – стремление, не достигающее цели, а потому роковым образом возвращающееся к своей исходной точке и без конца повторяющееся. О таком понимании бессмыслицы красноречиво говорят многочисленные образы ада у древних и у христиан. Царь Иксион, вечно вращающийся в огненном колесе, бочка Данаид, муки Тантала, Сизифова работа – вот классические изображения бессмысленой жизни у древних. (…) В аду все – вечное повторение, не достигающая конца и цели работа» [3, с. 38]. Исходя из идеи индивидуальности жизненных смыслов, необходимо отметить, что приведенные образы страданий имеют смысл для субъектов, для которых пребывание в их настоящем по той или иной объективной

либо субъективной причине не имеет ценности. Другими словами, автор статьи полагает, что возможны субъекты, которые видят смысл своей жизни в повторении каких-либо действий, относимых ими к ценным по тем или иным признакам. Литературным контрпримером по отношению к античным мифам, в которых абсурд понимается как бесчисленные повторения попытки, является Фонарщик из «Маленького Принца» Антуана де Сент-Экзюпери, который вопреки обстоятельствам героически повторял свой долг, подобно Сизифу не достигая какой-либо положительной цели. В итоге именно избирающее отношение человека к любой деятельности, любому объекту, любой идее придает им ценность, другими словами, наполняет жизнь смыслом то, что кому-то может казаться бессмысленным.

Исходя из приведенных выше рассуждений, можно сделать вывод, что смысл жизни – сознательно избранная субъектом идея, которая придает жизни ценность; бессмысленность жизни – отсутствие сознательно избранной идеи в жизни субъекта, которая бы придавала жизни ценность. Американский психотерапевт, представитель школы экзистенциальной психологии И. Ялом так пишет о проблеме бессмысленности жизни в постиндустриальной цивилизации: «Работа или то, что от нее осталось, больше не дает смысла. Даже необычайно богатое воображение не могло бы вдохнуть творческий потенциал во многие обычные формы современной работы. Например, рабочий сборочного конвейера не только не находит в работе никакой творческой отдушины, он начинает систематически воспринимать себя как бездушное колесико заводского механизма» [6, с. 519]. Другими словами, множество людей, в первую очередь в наиболее развитых странах мира, не могут понять ценность своей деятельности и одновременно не могут найти ее цель. Данное отношение распространяется и на жизнь в целом. Причинами того, что миллионы людей в мире не видят смысла в своей деятельности и в своей жизни, по всей вероятности, является объективная незначительность их деятельности, а также низкая оценка в большинстве известных культур незначительной социальной деятельности. И. Ялом, исходя из своего клинического опыта, делает вывод: «Если дать этому состоянию (осознанию бессмысленности жизни. – *А. З.*) беспрепятственно прогрессировать, пациент будет все глубже погружаться в безразличие. Он может устраниться от всякой связи с жизнью, став затворником, хроническим алкоголиком или бродягой либо приняв другую аналогичную модель жизни» [6, с. 521], иными словами, найти социально низко статусный или же всецело отрицательный смысл жизни. Однако, согласно эмпирическим данным, ответом на бессмысленность существования человека может стать личное творчество «для себя и немногих» в самых различных областях науки, техники и искусства. Свобода творческого поиска, присущая одиночкам, является основанием для совершения самых неожиданных открытий, которые могут привести к качественным изменениям жизни человечества. Примером подобного одиночки является математик Дж. Буль, который, не обладая специальным образованием, создал математическую логику – научную дисциплину, без которой немыслима современная математика, логика, философия. Состояние тотальной бессмысленности жизни в цивилизационной катастрофе может подтолкнуть подобных исследователей на реализацию самых смелых проектов, реализации которых, изменив цивилизационную среду, вернут жизни смысл. В итоге, исходя из закона перехода количественных изменений в качественные, превосхождение определенной меры, иными словами нормы массовости и интенсивности переживания бессмысленности жизни, реализуется в масштабах отдельно взятого общества либо всего человечества в интенсивных и массовых действиях, направленных на создание и реализацию качественно новых смыслов жизни. Как было отмечено, подобным смыслом может стать саморазрушение, либо создание принципиально новых по отношению к цивилизации качеств бытия человечества.

В итоге постиндустриальный тип цивилизации является необходимым условием цивилизационной катастрофы, поскольку без социальной среды современности, достижений науки и техники невозможна была бы отмена смыслов жизни прошедших эпох, а также не возникали бы условия для создания новых смыслов. Выдающийся австрийский психиатр В. Франкл отмечал, что в прошлом традиция наделяла человека смыслами жизни [7, с. 308], И. Ялом, осознавая отличия эпох, указывал, что «люди в доиндустриальном обществе в своей повседневной жизни имели смыслообразующие занятия. Они жили близко к земле, чувствовали себя частью природы, выполняли природную

задачу, когда пахали землю, сеяли, жали, готовили пищу. (…) В конце концов, кто может усомниться в осмысленности задачи выращивания пищи, задав вопрос «Зачем?» [6, с. 509]. Однако эта отмена возможна только как специфически человеческая реакция на среду, в которой невозможно найти целей и ценностей своей деятельности, как было доказано выше. Если бы люди не задавались вопросами о целях своей деятельности, могли бы всегда находить цель и ценность в любом занятии, то не возникло бы наблюдаемой поистине глобальной проблемы жизненного абсурда. По этой причине бессмысленность жизни выступает в качестве достаточного условия цивилизационной катастрофы. Следует отметить, что хотя нередко бессмысленность жизни тяжело переживается человеком, это положительное состояние, поскольку оно побуждает создавать новые смыслы жизни. Соответственно, поиск новых, положительных смыслов жизни в ситуации цивилизационной катастрофы – важнейшая задача философии начала третьего тысячелетия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тоффлер, Э.* Третья волна / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 781 с.
2. *Зиновьев, А. А.* На пути к сверхобществу / А. А. Зиновьев. – М.: Астрель, 2008. – 563 с.
3. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 2. – 672 с.
4. *Трубецкой, Е. Н.* Смысл Жизнь. / Е. Н. Трубецкой.– М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 396 с.
5. *Франк, С. Л.* Смысл Жизнь / С. Л. Франк. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 157 с.
6. *Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. – М.: РИМИС, 2008. – 604 с.
7. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – С. 366 с.

УДК 008
ББК Ч113(2)

Е. В. Огаркова

ВОЙНА И КУЛЬТУРА: СТАЛИНГРАДСКАЯ БИТВА ГЛАЗАМИ ХУДОЖНИКОВ-СОВРЕМЕННИКОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: elen-ogarkova@yandex.ru

В статье изложено одно из положений кандидатского исследования автора «Сталинградская битва в советской изобразительной пропаганде и военно-фронтовой графике 1942–1945 гг.» о взаимоотношениях пропаганды и искусства в советской культуре в наиболее напряженный для СССР период войны. Произведения искусства наглядно демонстрируют, как под влиянием угрозы катастрофы мобилизуются духовные резервы народа и какие культурные ценности были зашифрованы и переданы потомкам художниками-очевидцами сражения.

Ключевые слова: культура и война; фронтовые художники; Сталинградская битва; пропаганда и искусство; «живая история».

E. V. Ogarkova

WAR AND CULTURE: THE BATTLE OF STALINGRAD AS SEEN BY CONTEMPORARY ARTISTS

Volgograd State Technical University

This article presents the author's research on "The Battle of Stalingrad in Soviet Propaganda and Military Graphic Arts from 1942 to 1945" about the relationship between propaganda and art in the Soviet Union during the war. The works of arts examined demonstrate how, under the threat of destruction, the people's spiritual reserves were mobilized, and which cultural values were encoded into these works and passed onto later generations by those artists who witnessed the war.

Keywords: culture and war; artists on the front lines; Battle of Stalingrad; propaganda and art; «living history».

Вторая мировая война вторглась в мир культуры безжалостно и беспощадно. Заставляя людей меняться под ударами военных операций, искать опору и поддержку в вечных, фундаментальных ценностях, война потрясла и преобразила культуры всех участвующих в ней стран. Не размениваясь на мелочи, на праздные сюжеты и мелкотемье, мастера советской культуры были чрезвычайно требовательны к себе. Потому что они осознавали, как остро нужда-

ется сражающийся народ в подлинно народном искусстве. Тема «Человек на войне» становится главной.

В настоящее время своеобразие русской культуры, ее целостность и устойчивость, с одной стороны, и эластичность – с другой, не в полной мере осмысливается историками и культурологами как фактор Победы в Великой Отечественной войне, да и как фактор самосохранения России в последующих социальных катаклизмах.

Художники, как и все деятели культуры, с самого начала войны искренне настроенные на внесение личного вклада в дело сопротивления и отпора врагу, оказались между двух векторов социального заказа. Первый – заказ сверху, требующий идеологической поддержки, визуального сопровождения партийно-государственных компаний и директив. Второй – социальный заказ, исходящий снизу, от массового зрителя, нуждающегося в искусстве как форме досуга, способе осмысления происходящего, области психологической релаксации, рефлексии, источнике достоверной, пользующейся доверием информации, сфере духовного. Советские художники военного времени оказались между молотом пропаганды и наковальней войны. Это особенно проявилось на этапе Сталинградской битвы и прослеживается при сопоставлении агитационной печатной графики и натурных фронтовых зарисовок.

Уже в ходе битвы она представлялась современникам важным, судьбоносным и переломным моментом. На подобном отношении настаивала как германская пропаганда, в предвкушении быстрой победы, после которой сопротивление СССР бессмысленно, так и советская пропаганда, связавшая со Сталинградом предел, за который отступать нельзя. К. Симонов вспоминал события лета 1942 г.: «И вдруг… словно все остановилось. Теперь движение жизни представлялось в будущем каким-то прыжком – или перепрыгнуть, или умереть» [1].

Аналогичные настроения присутствуют в высказываниях военнослужащих, зафиксированных в документах НКВД. «Волга – это последний рубеж, здесь нужно умереть или бить врага и идти на запад, другого выхода нет» [2].

Подспудно осознавалось не только кульминационное значение этой битвы, но и почти мистическое понимание Сталинграда как места всеобщей беды. В текстах и изображениях предлагается образ котла, петли-удавки, воронки, забирающей все живое и неживое.

Панические настроения в войсках по поводу битвы за Сталинград отмечены сотрудниками особых отделов. Так, в спецсообщении от 8 августа 1942 г. говорится: «Нач. Военкниги фронта ст. батальонный комиссар Разумовский нашему источнику: «… Уезжайте скорее из Сталинграда, я по положению не должен вам этого говорить, но у вас видно бедная фантазия, если вы не представляете себе, что будет в Сталинграде …» [2].

Напряженное противостояние политических систем, людей и техники сопровождалось и войной пропаганд. Советская пропаганда в условиях катастрофических неудач весенне-летней компании 1942 года сосредоточилась на мобилизации патриотических чувств советских людей и воспитании готовности к подвигу.

Это было трудной задачей, так как солдаты негативно относились к искаженной информации: «В газетах всегда пишут о том, что мы немцев побеждаем, а на деле наоборот…»; «Я больше не верю ни газетам, ни радио, когда они передают сведения об обстановке на фронтах»; «Если подсчитать по сообщениям информбюро, сколько сбито самолетов, уничтожено танков и солдат, то немецкая армия давно должна быть разбита, а на деле она наступает. В газетах пишут неверно. Верховное командование не знает истинного положения на фронтах» [3].

Агитационным искусством была осознана и подчеркнута важность личного выбора и ответственности солдата за исход боя, сражения, всей войны. Фронтовики знали, что цена подвига – жизнь. Подвиг нужно было показать честно. Подвиг самопожертвования как предмет массовой пропаганды оказался особенно востребован в период Сталинградской битвы. Среди множества проявлений самоотдачи затруднительно было выбрать наиболее действенные с точки зрения стимулирования стойкости, смелости, готовности отдать жизнь. Изобразительная пропаганда предпочла подвиги-зрелища, способные потрясти душу и разум человека, уже притупленные бедствиями войны. Несомненно, каждый художник, создавая подобные плакаты или листовки, стоял перед мучительным вопросом: как показать подвиг убедительно, достоверно и в то же время как экстраординарный поступок, момент рождения Героя?

Подвиг бронебойщика 98-й стрелковой дивизии рядового Ильи Каплунова, ценой жизни уничтожившего в одном бою девять танков, по-

лучил широкое освещение в печати, фронтовой песне [4–6], листовках и был художественно осмыслен несколькими плакатистами.

Художник Виктор Иванов предложил возвышенно героизированное решение плаката, что позволило ему говорить о бойце, уже перешагнувшем грань реального мира. Лейтмотивом образа стала фраза-лозунг «Герои Отчизны – бессмертны». Художник успешно совместил прикладную агитационную задачу с возможностями станковой картины.

П. Мальцев создал ряд плакатов о подвигах краснофлотцев, совершенных в ходе Сталинградской битвы, в частности, об Илье Каплунове и Михаиле Паникахе. Это варианты широко распространенного в ходе войны типа плакатов-репортажей, в которых изображение подчинено тексту. Художнику, скованному иллюстративной функцией, трудно подняться до уровня обобщения. У него иная задача. Художественный образ данных плакатов документально точен.

Образ советского солдата, воссозданный в фронтовых зарисовках, совсем по-другому увековечивает рядовых и командиров, защищающих Сталинград. Художникам, осознающим, что сражающийся народ – это неисчислимое множество характеров и судеб, важно запечатлеть облик своих фронтовых товарищей. Понимание того, что человека в любой момент может не стать, обязывало создавать документально точные изображения, противостоящие обезличиванию и страшному безразличию к обычному человеку, превращенному войной в «пушечное мясо».

Одна из главных составляющих системы пропаганды – образ врага. В период Сталинградской битвы художники придумывали много способов расправиться с противником средствами искусства.

Изобразительная пропаганда этого периода войны беспощадна. Высмеивалось любое проявление слабости. Поводом для торжества становились явления, в нормальной жизни автоматически вызывавшие бы сострадание: боль, голод, горе, смерть. В пропагандистских материалах примеры проявления человечности со стороны врага не озвучивались и не изображались, также как проявления сострадания к поверженному противнику. Но в Сталинграде были созданы фронтовыми художниками и трагические образы вражеских солдат, показаны страдания живых людей. В портретах военнопленных отсутствуют карикатурность, ирония, превосходство. В рисунке С. Годыны «Пленный» [7] взгляд художника задержался на руках сидящего солдата, необычно маленьких, аккуратных. Лицо пленного усталое, уголки губ опущены, взгляд потуплен, выражает отсутствие контакта с окружающим миром, отрешенность. Рисунок передает чувство неизвестности дальнейшей судьбы человека. Для художника он не жалок, тем более не смешон. В рисунке человечный взгляд без ненависти, объективный, спокойный. Художник видит и показывает в рисунке уставшего от войны, побежденного солдата.

Сталинград как город-герой, как символ стойкости, волжская твердыня, неприступная крепость представлен в большинстве плакатов и листовок, хорошо знакомых зрителю. Однако другой образ – «Руины Сталинграда», не получил поддержку у органов пропаганды и обрел второе дыхание как героический символ только в послевоенное время. Но авторы многочисленных натурных зарисовок 1942 – конца 1940-х годов зафиксировали последствия Сталинградской битвы и, таким образом, заострили болезненный вопрос цены Победы под Сталинградом. Очень точно сказал о Сталинграде художник Федор Богородский: «Все время смотрю на него (на Сталинград) и к горлу подступают спазмы … Город-мученик!» [8]. Отметим, что применительно к Сталинграду дилемма героическое/трагическое чрезвычайно заострена.

И если в советское время, в государственной политике памяти о Сталинграде преобладали триумфальные ноты, то сейчас происходит возвращение к более многогранному и сложному образу битвы на Волге. Выходят из забвения многие, ранее не достаточно востребованные источники, такие как письма, устные воспоминания и фронтовые рисунки, утверждающие приоритет гуманистических ценностей в культуре даже в античеловеческих условиях войны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Симонов, К.* Собрание сочинений. Т. 9. Разные дни войны: Дневник писателя. Часть II. 1942–1945 гг. / К. Симонов. – М.: Художественная литература, 1983. – С. 133.

2. Сталинградская эпопея: материалы НКВД СССР и военной цензуры из Центрального архива ФСБ РФ / сост. А. Т. Жадобин, В. В. Марковчин, Ю. В. Сигачев. – М.: Звонница-МГ, 2000. – С. 170.

3. Докладная записка ОО НКВД СТФ в УОО НКВД СССР «Об антисоветских и пораженческих высказывани-

ях отдельных военнослужащих 21-й армии». 6 августа 1942 г. // Сталинградская эпопея. – М.: Звонница-МГ, 2000. – С. 167.

4. Сталинградская битва. Июль 1942 г. – февраль 1943 г.: энциклопедия / под ред. М. М. Загорулько. – Волгоград: Издатель, 2007. – С. 183.

5. Сталинское знамя // Газета Южного фронта. – 1943 г. 4 июля.

6. *Иванов, В.* Во имя Родины: плакат / В. Иванов. – М.: Издательство «Искусство», 1943; *Мальцев, П.* Плакат, посвященный подвигу Ильи Каплунова / П. Мальцев. – Военмориздат, 1943; листовка ГлавПУ ВМФ «Товарищи краснофлотцы, командиры и политработники!» // Музей-заповедник «Сталинградская битва»; Девичья песня об Илье Каплунове // Песни Сталинградской битвы / сост., автор вступ. ст. и коммент. П. Ф. Лебедев. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1985. – С. 183.

7. *Годына, С.* Пленный. 1943. Бумага, карандаш. 40,5х27 / С. Годына // Музей-заповедник «Сталинградская битва».

8. *Богородский, Ф.* Из письма жене С. В. Разумовской от 26.11.1942 г. / Ф. Богородский // Воспоминания. Статьи. Выступления. Письма / сост. С. В. Разумовская. – Л.: Художник РСФСР, 1987. – С. 218.

УДК 81.2 Рус
ББК Л 27

Т. В. Латкина

ЧЕЛОВЕК КАК СУЩЕСТВО ОБЩЕСТВЕННОЕ В ИДИОСТИЛЕ И. А. БУНИНА

Камышинский технологический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета

E-mail: lat-tatiana@yandex.ru

Исследована периферия семантического поля «оценка» в идиостиле И. А. Бунина. Выявлено, что семантическое поле «человек» (60,5 % всех оценок) включает оценочные микрополя, которые характеризуют человека как существо разумное и духовное, как существо общественное, которое связано с другими людьми определенными отношениями морально-этического плана, а также совместной трудовой деятельностью; как биологическое существо. Определены 12 этических множеств, являющиеся важными в оценке человека как существа общественного в идиостиле И. А. Бунина (12 % всех оценок периферии поля «оценка»). Центральными в исследованном материале являются множества МОРАЛЬ (135 СУ) – ядерное, ЛОЖЬ (75 СУ), ГОВОРИТЬ (72 СУ), ПОВЕДЕНИЕ (68 СУ), ЗЛОЙ (67 СУ). Основу отрицательной оценочности в идиостиле И. А. Бунина составляют множества МОРАЛЬ (61%), ЛОЖЬ (63%), ПОВЕДЕНИЕ (89%). Рассматривается структура ключевых этических множеств МОРАЛЬ / ПРЕСТУПЛЕНИЕ.

Ключевые слова: оценочность, поле «оценка», идиостиль, этические множества.

T. V. Latkina

A PERSON AS A SOCIAL BEING IN I. A. BUNIN'S IDIOSTYLE

Kamyshin Technological Institute (branch) of
Volgograd State Technical University

This article investigates the margin of the semantic field «evaluation» in I.A. Bunin's idiostyle. It has been found out that the semantic field «a person» (60,5 % of all evaluations) includes evaluation microfields that characterize a person as a sensible and spiritual being, a social being who is connected with other people by specific relations of moral and ethical aspect and also by mutual working activity; as a biological being.

Twelve ethical sets which are important for a person's evaluation as a social being have been defined in I.A. Bunin's idiostyle (12 % of all evaluations in the margin of the field *evaluation)*. The central place in the researched material belongs to the sets *morality* (135 word uses) which is the kernel, *falsehood* (75 word uses), *speak (72* word uses*)*, *behavior (68* word uses*)*, *evil* (67 word uses). The basis of the negative evaluation in I.A. Bunin's idiostyle is formed by the sets *morality (61%), falsehood (63%), behavior (89%)*. The structure of the key ethical sets *morality/crime* has been considered.

Keywords: evaluation**,** field «evaluation», idiostyle, ethical sets**.**

В оценку «входит целиком и полностью сам человек», «оценивается то, что нужно (физически и духовно) человеку и Человечеству… » [1, с. 58–59]. Исследование показало, что для идиостиля И. А. Бунина важным является поле «человек», составляющее в составе периферии семантического поля «оценка» 60,5 % всех оценок (2603 словоупотреблений – далее СУ), ядерное – микрополе *Человек как существо разумное и духовное* (39,5 % – 1034 СУ); *Человек как существо общественное* – 31 % (799 СУ); *Человек как биологическое существо* – 29,5 % (770 СУ) [4, с. 39–45].

Источниками исследования послужили поэтические и прозаические произведения И. А. Бунина, включенные в его собрание сочинений.

Материал исследования – авторская картотека 4500 употреблений оценочных единиц. Предметом исследования является микрополе *Человек как существо общественное.* Человек, в понимании И. А. Бунина, – частица мироздания и оценивается с разных точек зрения. Оценка, являясь «собственно человеческой категорией», касается человека и всего того, что затрагивает его физическую, психическую и социальную сущность [1, с. 5].

В идиостиле И. А. Бунина важны *этические оценки* (12 % всех оценок периферии) – номинаций чувств, связанных с отношениями между людьми (множества *ПРЕЗРЕНЬЕ*, *ЗЛОЙ*, *ВИНА*, *ЛОЖЬ*, *ОБИДА*) и этических действий и отношений (множества *ВНИМАНИЕ*, *ПОВЕДЕНИЕ*, *ГОВОРИТЬ*, *МОРАЛЬ*, *ПЬЯНСТВО*, *ССОРА*, *СВОБОДА*). Этические оценки отражают реакции сознания (прежде всего ума), опирающиеся на социально-обусловленные представления о моральных нормах, о добре и зле. Русская история давала мало возможностей народу России для выявления своих добрых сил. «Народ сам сказал про себя: «Из нас, как из дерева, – и дубина, и икона», – в зависимости … от того, кто это дерево обрабатывает: Сергий Радонежский или Емелька Пугачев» [4, с. 58]. В русском национальном характере, по И. А. Бунину, из века в век проглядывала, наряду со светом и добротою, темная, разрушительная сила, лишь ждавшая своего часа.

В акцентах, какими намечает И. А. Бунин контуры русского характера, с очевидностью сказался опыт, пережитый Россией в годы гражданской войны. Он был отчасти свидетелем усадебных бунтов, разрушения храмов и святынь, надругательств над священниками и их расстрелов, падения всяческих моральных ориентиров, с одной стороны, и с другой – растущую духовную потребность: «Сколько стояло… в этих церквах людей, прежде никогда не бывавших в них, сколько плакало никогда не плакавших!..» [3, с. 127]. Эта переменчивость в действиях и поступках, шаткость национального русского характера приводит в отчаяние И. А. Бунина.

Наиболее важными в идиостиле писателя являются множества *МОРАЛЬ* (135 СУ) – ядерное, *ЛОЖЬ* (75 СУ), *ГОВОРИТЬ* (72 СУ), *ПОВЕДЕНИЕ* (68 СУ), *ЗЛОЙ* (67 СУ). В исследованном материале выявлено 12 этических множеств.

Множество *МОРАЛЬ* (112 единиц в 135 употреблениях) 1. ‘совокупность норм и принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу’ представляется совокупно с множеством *ПРЕСТУПЛЕНИЕ* 1. ‘… действие, нарушающее моральные и правовые нормы’. Его составляют оценки, преимущественно отрицательные (61 %), актуализируемые в контексте благодаря эмоциональному окружению [3, с. 35–39]. Поступки бунинских героев утробны: «в основе преступления лежат не социальные, не культурные или психологические мотивы. Это – вещь в себе, существующая безотносительно ко времени и пространству» [5, с. 118]. Но это не снимает с них моральной ответственности за причиненное зло, за грех. Ядерную группу «*номинаций*» составляют преимущественно порочные моральные понятия – **вина**$_{2.}$ ‘причина чего-либо неблагоприятного’; **грех** (3 СУ) ‘нарушение религиозно-нравственных предписаний’, **блуд** ‘распутство’; **вертеп**$_{2.}$, **капище**$_{//перен}$ ‘убежище развратников’; положительные оценки немногочисленны – **покаяние**$_{2}$ ‘признание грехов’; **вера**$_{1.//}$ ‘уверенность в положительных качествах кого-либо’: *Ох, не убивайся, не убивайся так!* ***Грех!*** ***Грех!*** [7, с. 250]. Понятия греха, личной вины, ответственности не чужды И. А. Бунину, занимающему в этом плане позицию повествователя как носителя христианского сознания.

В группе «*характеризация*» черты характера и связанные с ними особенности поведения человека оцениваются в соответствии с моральными нормами ‘пренебрегающий правилами приличия, вежливости’ отрицательно/ ‘нравственно безупречный’ положительно: – *Заступать когда? Эка ты –* ***шустрый*** *какой!* [8, с. 24]; *Все слышу я: «Оставь их мир* ***нечистый*** */ Для тишины сей вековой!»* [9, с. 15].

Амбивалентные единицы: *Глядеть на чистое чело, / На* ***робкий*** *блеск* ***невинных*** *глаз / Мне почему-то тяжело …* [9, с. 21]. Подобное поведение невесты в русской культурной традиции соответствует норме (хорошо), но оценивается героем отрицательно. *Ты чужая, но любишь, / Любишь только меня... / Ты* ***покорно*** *и* ***скромно*** */ Шла за ним от венца* [10, с. 242]. На Руси неравные браки (без любви) не одобрялись обществом, хотя и были распространенным явлением. В контексте стихотворения поведение невесты оценивается героем отрицательно.

«*Номинации*» человека по его душевным качествам и поступкам отрицательны в лексемах **наглец**, **негодяй** (3 СУ); **толпа**, **отре-**

бье$_{2.перен.}$; **проступник**, **бунтовщик**[1], **вор**$_{1.}$, **убийца** (3 СУ), **разбойник**$_{1.}$, **разбойник-живорез***, **грешник** / положительная *номинация* единична – **девочка*** ‘нравственно чистая’. Грех, преступление поражает своей неизбежностью и естественностью в жизни «мужика»: *Тон Федота стал так прост, сердечен, …, что никому бы и в голову не пришло, что это рассказывает о своем* ***грехе убийца*** [11, с. 268]. Раздумья о моральной чистоте «мужика» в произведениях И. А. Бунина, посвященных провинции, полны пессимизма, который усиливается от ранних рассказов (см. «Эпитафия», «Сны») к рассказу «Ночной разговор», повести «Суходол».

«*Деятельность*» человека, направленная на ‘нарушение религиозно-нравственных предписаний’, оценивается отрицательно / на ‘поддержку высоких моральных качеств’ положительно: *И тьма и хлад в моей пещере…/ Одежды ветхи… сплю в гробу…/ О боже!* ***Дай опору*** *вере / И* ***укрепи*** *мя на борьбу!* [10, с. 389] – в уста Матфея Прозорливого, искушаемого дьяволом, вложены мысли о миссии поэта («прозорливца», «пророка»), в роковые дни долженствующего нести тяжкое бремя истины. Религиозные сюжеты предреволюционного и отчасти послереволюционного (1910–1920 гг.) творчества И. А. Бунина отражают его духовные поиски опоры в шаткое время.

Исследование показало, что основу отрицательной оценочности составляют этические оценки множеств *МОРАЛЬ* (61 %), *ЛОЖЬ* (63 %), *ПОВЕДЕНИЕ* (89 %), наибольшей концентрации достигающие во второй период творчества (1910–1020 гг.) «предчувствия трагедии».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арутюнова, Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

2. *Бунин, И. А.* Окаянные дни: Неизвестный Бунин / И. А. Бунин; сост. О. Михайлова. – М.: Мол. гвардия, 1991. – 335 с.

3. *Латкина, Т. В.* Средства выражения оценок в идиостиле И. А. Бунина / Т. В. Латкина // Современные проблемы науки и образования. – М.: Академия естествознания, 2010. – № 5. – С. 35–39.

4. *Латкина, Т. В.* Языковая картина мира автора / Т. В. Латкина // Современные проблемы науки и образования. – М.: Академия естествознания, 2010. – № 5. – С. 39–45.

5. *Марулло, Т.* «Ночной разговор» Бунина и «Бежин луг» Тургенева / Т. Марулло // Вопросы литературы. – 1994. – Вып. 3. – С. 109–124.

6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1981 – 1984.

7. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 7 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 250.

8. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 2 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 24.

9. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 8 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 15, 21.

10. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 1 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 242, 389.

11. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 3 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 268.

УДК 130.3
ББК 86.3

А. И. Дружинин

ШАМАНИЗМ И НЕОШАМАНИЗМ В КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНА

Волгоградский филиал Финансового университета при Правительстве РФ
E-mail: aircanada15@yandex.ru

Статья посвящена понятию и роли неошаманизма в постмодернистской культуре. Автор анализирует сходство и различие между традиционным шаманизмом и базовым шаманизмом (неошаманизмом).

Ключевые слова: шаманизм, неошаманизм, шаман, постмодернизм, личность.

A. I. Druzhinin

SHAMANISM AND NEO-SHAMANISM IN POSTMODERN CULTURE

Volgograd branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation

The article is devoted to the concept and role of neo-shamanism in postmodern culture. The author analyzes the similarities and differences between traditional shamanism and basic shamanism (neo-shamanism).

Keywords: shamanism, neo-shamanism, shaman, postmodernism, personality.

Несмотря на то, что шаманизм относится к древним формам религиозной практики, некоторые его элементы органично существуют и в постмодернистской культуре. Это обусловлено отчасти тем, что постмодернизм всепоглощающ и синкретичен, то есть способен соединять

в себе разнородные элементы (стили, направления, интерпретации, методологии, концепции). Постмодернистская картина мира мозаична: она выглядит как бессистемный набор эмпирических элементов, между которыми нет определенной связи. Ведь и одно из главных понятий, разработанных постмодерном – понятие ризомы представляет собой бессистемное, децентрированное образование.

В ситуации отсутствия целостного, системного видения мира утрачивается и целостность личности, ее идентичность, что подтверждается многочисленными данными социологических исследований (см., напр., [1]). Идентичность личности распадается на отдельные фрагменты и репрезентирует себя в различных формах. Одной из таких форм самопрезентации личности в современной культуре является обращение к древнейшим шаманским психотехникам, которое получает особое название в постмодерне – неошаманизм.

Цель данной статьи – исследовать феномен неошаманизма и показать элементы заимствования в неошаманизме и традиционных шаманских практиках. В качестве рабочей гипотезы автор предлагает рассматривать неошаманизм как мировоззренческую установку постмодернистской культуры, выполняющую функцию экзистенциальной адаптации личности.

Как известно, шаманизм представляет собой тип религиозного мировоззрения, связанный с деятельностью шамана. Неошаманизм – термин, введенный американским антропологом, наиболее известным шаманом в США Майклом Харнером. Он обозначает неошаманизм как совокупность шаманских психотехник, взятых вне культурного или исторического контекста [2]. В последние десятилетия в американском обществе растет интерес к индейским шаманам. В США существует многочисленное сообщество исследования шаманских практик – «Foundation for Shamanic Studies» («Организация изучения шаманизма»), возглавляемое М. Харнером.

Интерес к шаманизму, особенно после разрушения коммунистической системы заметно вырос и в России. Как отмечает отечественный исследователь шаманизма Л. Д. Колодезникова, «в современной Якутии идет возрождение шаманизма в различных формах проявления, особенно в области народной медицины и в различных формах обрядовых действий. Мы это явление условно обозначаем термином неошаманизм, которому, на сегодня, трудно дать точное научное определение». При этом современные неошаманы специализируются на оказании лечебно-целительской помощи: «В большинстве своем это люди с высшим образованием – медики, учителя, преподаватели вузов, есть и люди со средним специальным образованием… В Якутии имеется тенденция к освоению шаманских методик людьми, занимающими достаточно солидные посты, в том числе и в научном мире. Они входят в различные религиозно-культурные общества». Это свидетельствует о том, что неошаманизм сегодня представляет не только определенный тип традиционного религиозного мировоззрения, но и моду, увлечение, доступное каждому: «и в традиционном, и в современном якутском обществе любой человек может использовать шаманские практики в своей жизни, не становясь при этом шаманом» [3, с. 617, 619, 624]. Подобные практики можно обнаружить в культурах и других народов [4]. Таким образом, неошаманизм, в отличие от традиционного шаманизма, не обусловлен существованием жестких правил и предписаний проведения обряда посвящения в шаманы.

На взгляд автора, можно выделить некоторые общие мировоззренческие позиции, объединяющие неошаманизм и традиционный шаманизм:

1. *Идея множественности «Я» или потока сознания.* Как известно, фундаментальным свойством шамана является способность входить в измененные состояния сознания, пребывая в экстазе как бессознательном потоке ощущений. В экстазе, который испытывает шаман, происходит кратковременное разрушение того, что в психологии называется «гомеостазом личности» (сохранение внутренней целостности через критичность и рефлексивность мышления): «Особенно ценным даром для шамана является процессуальное внутреннее «видение», а также чувственное воображение. Перевоплощение достигается благодаря фактору установки – логически стройному, эмоционально окрашенному убеждению и одновременно функции сознания, способствующей фильтрации содержаний сознания с воображаемым действием» [5, с. 292]. В результате ритуала камлания шаман погружается в некую виртуальную реальность – реальность Другого «Я». Непременным условием исцеления больного в шаманизме считается способность шамана к перевоплощению в пациента, отказу от своего «Я»,

чтобы стать частью Другого. В современной культуре человек также осуществляет ритуалы камлания, но не придает им сакрального значения. Он может погрузиться в транс с помощью психотропных средств не для познания реальности или исцеления кого-либо, а для того, чтобы испытать как можно больше новых ощущений: «если настоящее шаманское камлание подразумевает очищение души дикаря, то клубный транс предполагает лишь кратковременное отключение мышления экстатического характера. Имеющие разные цели, эти состояния методически друг на друга похожи. В акте камлания дикарь возвышается над самим собой и находит высшую таинственную реальность, обитатель же современного мегаполиса просто отключает свое мышление с целью «разгрузиться», «оттянуться»» [6, с. 62].

На современного человека ежедневно сбрасываются огромные потоки информации; в коммуникативном обществе человек вынужден ежедневно соотносить себя с другими, пребывая в некоторой виртуальной реальности взаимодействия. В потоке ощущений современному человеку комфортно, поскольку реальная жизнь наполнена ощущениями – ощущениями Других. Но эти ощущения бессодержательны, поскольку Другие в виртуальном мире также мнимы, как и свое собственное «Я»: «Казалось бы, изучение шаманизма и практическое его использование актуально исключительно для тех мест, где эта своеобразная религия является традиционной. Однако современные исследования позволяют утверждать, что состояния психики, возникающие при длительном общении с компьютером, очень сильно напоминают состояния транса, испытываемого шаманом в процессе камлания. Виртуальная среда, в которую погружается работающий в Интернете или, тем более, фанатичный игрок в компьютерные игры, топологически подобна сложной паутине многомерного пространства шаманских странствий» [7, с. 134].

2. *Синестетическое восприятие реальности,* то есть актуализация чувственных ощущений. Как известно, шаман во время камлания испытывает особую психологическую трансформацию, связанную с сильными эмоциональными переживаниями измененного сознания. Сознание шамана дробится на фрагменты или части виртуальной реальности, и его «Я» пребывает в момент экстаза в какой либо одной или нескольких частях фрагментированной реальности. Это состояние описано известным французским антропологом Л. Леви-Брюлем как «партиципация» [8]. Человек постмодерна – человек чувственный, сенсуалистичный. Не случайно постмодернисты так активно разрабатывают в своих текстах концепт желания как отражение тотальной эстетизации действительности: «Примерно со второй половины XX в. доминантой духовной культуры становится предрефлексивное миро- и самоощущение, непосредственное чувственное восприятие, ставшее питательной средой для эстетизма как мировоззрения и образа жизни» [9, с. 4]. П Сорокин в своем труде «Социальная и культурная динамика» называл такое свойство культуры «чувственной ментальностью»: «Чувственная ментальность предполагает, что достоверность восприятия всецело или в основном опирается на показания внешних органов чувств человека [10, с. 73].

При этом в постмодернизме желание не означает стремления овладеть чем-либо. В текстах Ж. Лакана этому понятию придается буквально мистический смысл: желание – это ориентация на соединение с миром, слияние с ним в некоторую незримую целостность. При этом желание имеет бессознательный характер, поскольку в основе любых желаний человека лежат инстинкты. Желание есть то, что позволяет индивидам воссоединяться в единое целое, образовывая, выражаясь словами Ж. Делеза, некую «машину желания» с целью преобразования индивидуальной и общественной жизни. Синестетическое восприятие действительности также указывает на недостаток, дефицит значимых Других в жизни человека постмодерна. Именно желание провоцирует современную личность уйти от ситуации тотального одиночества и забвения.

3. Магически-пантеистическое мировоззрение. Как известно, шаманизму присуще магическое мышление, которое выражается в акте слиянии личности шамана с божеством или с духами в процессе экстаза, в поклонении фетишам – предметам, наделенным магическими свойствами. Магическое мышление проявляется в шаманизме и в учении о связи двух миров – верхнего и нижнего посредством некоторой оси мира, которая присутствует практически во всех шаманских воззрениях. Эта ось именуется Мировым Древом. В современных эзотерических концепциях реальность также предстает в двух измерениях: как видимая

и сверхчувственная (например, в постмодернистком эзотерическом учении Нью-Эйдж).

Образ Мирового Древа активно используется в постмодернистском кинематографе. Наглядным примером подобного магически-пантеистического видения реальности является недавний фильм Дж. Кэмерона «Аватар». В нем шаманское Мировое Древо представлено в образе Эйвы – дерева жизни народа На'ви, которое обладает духовной и энергетической силой: «Кэмерон, по-видимому, выстраивает сложное экуменистическое религиозное учение, соединяющее в себе элементы шаманизма вуду, индейского шаманизма, индейского язычества, кельтского язычества, индуизма, буддизма, пантеизма, древнегреческих верований, учения Нью-Эйдж. Основа религиозного смысла фильма «Аватар», без сомнения, пантеистическая. Зритель призван поверить, что Бог размыт, «размазан» по Вселенной. Далее, следует неоязыческая часть. Что это за Бог? Это Эйва, Мать всего существующего, энергетическая сеть, которая пронизывает все существующее в мире. Сюда вплетен буддистко-индуистский финализм в духе нирваны и практики шаманской ритуальной магии» [11, с. 146].

Таким образом, существует явная преемственность неошаманских и шаманских практик в современной культуре, которые выражаются в идее множественности миров, синестетическом восприятии реальности и магическо-пантеистическом мировоззрении. Для современного индивида шаманские практики представляют собой способ выйти за пределы собственного «Я», ощутить сопричастность к некоей целостности, избежать чувства тотального одиночества и Ничто.

Безусловно, в современной массовой культуре неошаманизм является способом самореализации оккультно-ориентированной личности. Однако разница между неошаманизмом и шаманизмом заключается в том, что в неошаманизме отсутствует фигура шамана как посредника между миром материальным и миром духов. Функцию шамана в постмодернизме может взять на себя любой человек, овладев любой эзотерической психотехникой (даже магией вуду). При этом в неошаманизме камлание не означает погружения в некоторую сакральную и сверхчувственную реальность. Неошаманский экстаз выполняет психотерапевтическую функцию: функцию отключения сознания от бытовых проблем, от источников стресса.

В этом смысле неошаманизм можно понимать как форму экзистенциальной адаптации человека к ситуации выделенности личностного «Я», индивидуалистической установки постмодернисткой культуры. Это способ личности преодолеть индивидуализм, возвратиться к простым и понятным ритуалам коллективного сознания, ощутить целостность, которая утрачена в постмодернистской культуре в силу социальной разобщенности. Неошаманизм – попытка личности связать свою эмпирическую жизнь с некоторой сакральной реальностью, потребность в некотором религиозном, духовном опыте. Это означает, что будущее человечества не потеряно и не исчерпано в духовном плане, поскольку изучение неошаманизма как духовной практики в жизни современной личности способно открыть путь к ее познанию и самопознанию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дулина, Н. В.* Общая оценка степени актуальности основных социально-экономических и социально-политических проблем в регионе / Н. В. Дулина, Н. А. Овчар, О. И. Ситникова, В. В. Токарев // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – С. 53–64.

2. *Харнер, М.* Путь Шамана, или Шаманская практика: руководство по обретению силы и целительства / М. Харнер. – М.: ИЧП «Палантир», 1994. – 102 с.

3. *Колодезникова, Л. Д.* Возрождение шаманизма на стыке веков / Л. Д. Колодезникова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2011. – № 73. – С. 613–627.

4. *Токарев, В. В.* Монголия – центр пересечения языковых и культурных коммуникаций / В. В.Токарев, Н. В. Дулина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – С. 165–166.

5. *Чухрова, М. Г.* Психологические механизмы шаманских практик / М. Г. Чухрова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4(16). – С. 289–293.

6. *Нечунаев, В. В.* Неошаманизм в ситуации постмодерна / В. В. Нечунаев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Психология». – 2008. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 60–62.

7. *Рязанов, Д. Ю.* Анализ деструктивного поведения человека и социума в условиях современного экономического кризиса / Д. Ю. Рязанов // Вестник МГТУ Станкин. – 2009. – № 4. – С. 132–138.

8. *Леви-Брюль, Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 602 с.

9. *Щеглова, Л. В.* Значение этики в эпоху эстетизма / Л. В. Щеглова // Известия ВГПУ. Серия «Социально-экономические науки и искусство». – 2003. – № 2(03). – С. 3–9.

10. *Сорокин, П. А.* Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин; пер. с англ., вст. статья и комментарии В. В.Сапова. – М: Астрель, 2006. – 1176 с.

11. *Шаров, К. С.* Аватары неоязычества: христианство наизнанку / К. С. Шаров // Ценности и смыслы. – 2010. – № 4. – С. 139–150.

УДК 378.147
ББК Ч481.22

Н. П. Клушина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ И КАТЕГОРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Северо-Кавказский федеральный университет
E-mail: klnp13@mail.ru

В статье анализируется понятие «профессиональная мобильность» с различных точек зрения, рассматривается внешняя и внутренняя составляющие данного феномена, обосновывается структура данной дефиниции и дается авторское определение обозначенной категории.

Ключевые слова: мобильность, социальная мобильность, профессиональная мобильность, внешняя профессиональная мобильность, внутренняя профессиональная мобильность, структура профессиональной мобильности.

N. P. Klushina

OCCUPATIONAL MOBILITY OF CONTEMPORARY GRADUATE UNIVERSITY: PHENOMENOLOGICAL AND THE CATEGORICAL DESCRIPTION

North-Caucasian Federal University

The article deals with the concept of «occupational mobility» from different points of view, addresses the external and internal components of this phenomenon, is based on the definition of the structure and the author's definition of a designated category.

Keywords: mobility, social mobility, occupational mobility, external occupational mobility, inner occupational mobility, structure of professional mobility.

В историко-философском аспекте становление понятия «профессиональная мобильность» проходило в рамках развития наиболее общей дефиниции «мобильность». Это объясняется тем, что обозначенная категория является междисциплинарным феноменом (изучается социологией, педагогикой, психологией).

Впервые понятие «социальная мобильность» в научный оборот ввел П. А. Сорокин в конце 20-х гг. XX века. Данный феномен обозначал, по мнению исследователя, определенные качества личности, позволяющие человеку быстро адаптироваться к новым социальным и профессиональным условиям. При этом социальную мобильность П. А. Сорокин трактовал в качестве любого перехода индивида или социального объекта, то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью из одной социальной позиции в другую [12].

Таким образом, исследователь дал расширительную трактовку данного понятия, включив в социальную мобильность не только переходы лиц и семей из одних социальных групп и слоев в другие, но и любые изменения в их социальном положении. В контексте горизонтальных и вертикальных измерений социального пространства П. А. Сорокин выделял вертикальную (связанную с изменением социального статуса) и горизонтальную (происходящую на одном статусном уровне) социальную мобильность.

В российской науке в наиболее общем виде данное явление понимают в качестве способности (готовности) трудовых ресурсов (рабочих) к изменению своего положения в системе занятости, а в целом выделяют различные виды мобильности: социальную, социокультурную, профессиональную, академическую и др. (Ю. И. Калиновский, С. Е. Каплина и др.) [7, 8].

Проблема собственно профессиональной мобильности в профессиональной педагогике начала рассматриваться в 70-е годы XX в. Профессиональную мобильность в то время определяли преимущественно как готовность и способность работающего к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии или отрасли, способность быстро осваивать новые специальности или изменения в них, возникшие под влиянием технических преобразований. При этом в отечественной науке понятие профессиональной мобильности рассматривалось в рамках трудовой мобильности, а ее основной функцией традиционно является такое распределение кадров, которое соответствует темпам развития производства и его основным направлениям .

В психологии профессиональная мобильность личности рассматривается в следующих контекстах:

– как качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых общепрофессиональных компетентностей;

– деятельность человека, детерминированная изменением условий, результатом которой является творческая самореализация человека в профессии и жизни;

– процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его жизненной и профессиональной среды [2].

В настоящее время определение «профессиональная мобильность» традиционно включает в себя способность специалиста менять профессию, место и род деятельности. В то же время динамика общественной жизни, отмечает С. Е. Каплина, вносит свои коррективы в данное понятие, не ограничивая профессиональную мобильность рамками обозначенной сферы и рассматривая возможность профессиональной и личностной самореализации в любой сфере социальных отношений [8].

В современной науке определения профессиональной мобильности даются как в узко профессиональном, так и в широком социальном смысле слова.

Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделяют в основе профессиональной мобильности специалиста лишь обобщенные профессиональные знания, приемы и умения эффективного их применения для выполнения профессионально обусловленных задач [5].

В свою очередь Д. В. Чернилевский при определении профессиональной мобильности предлагает заменить понятия о чисто производственных знаниях, умениях и навыках более расширенной их системой, в том числе знаниями, умениями и навыками, необходимыми для охраны и улучшения здоровья, демографического развития, сохранения и развития традиций и культуры, рационального использования природных ресурсов, защиты окружающей среды [13]. В такой трактовке профессиональная мобильность предстает как многогранное понятие, объединяющее в себе различные отрасли человеческого знания и очень обобщенные умения и навыки.

Л. А. Амирова сформулировала исходное определяющее понимание профессиональной мобильности, связанное с выявлением определенного типа (способа) реагирования личности на окружающую (прошлую, настоящую, будущую) действительность, продуцирующего конкретную жизненную стратегию поведения и деятельности специалиста, определенную жизненную позицию его личности в смысле отношения к миру, которая одновременно составляет существо профессиональной деятельности. При этом исследователь определила данное понятие как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, создающего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни личностной мобилизации, адекватные требованиям социальной и профессиональной среды. Профессиональная мобильность специалиста, рассматриваемая в своей сущности как экзистенциальная ориентация его личности, при организации соответствующего образовательного процесса профессионального образования может трансформироваться в интегративное качество личности профессионала, которое в условиях профессиональной деятельности проявляется в виде потенциальной и актуальной мобильности его личности [1].

О. М. Дементьева на основе анализа понятий «мобильность», «социальная мобильность», «профессиональная мобильность», обосновывает дефиницию «социально-профессиональная мобильность», связывая ее с такими смысловыми единицами, как способность быстро модифицировать свою деятельность; творческое проявление в деятельности; способность личности реализовывать профессиональные потребности; готовность к быстрой профессио-

нальной переквалификации; мотивационный интеллектуально-волевой потенциал, профессиональная компетентность личности специалиста. Кроме этого под социально-профессиональной мобильностью исследователь понимает и перемещение специалиста в социально-профессиональной структуре общества [4]. При этом под социально-профессиональной мобильностью (имея в виду студентов среднего профессионального образования) исследователь понимает интегративное качество личности, позволяющее будущему специалисту в динамичных условиях современного мира быть социально активным, конкурентоспособным, профессионально компетентным, способным к самореализации, саморазвитию и модернизации собственной профессиональной деятельности в различных социальных условиях.

По определению Ю. Ю. Дворецкой, профессиональная мобильность как механизм адаптации личности взаимосвязана с процессом субъектного становления человека и имеет разные уровни выраженности, которые определенным образом коррелируют с такими характеристиками субъекта, как активность, самодетерминация, саморегуляция, саморазвитие, самосовершенствование [3].

Связь понятий «профессиональная мобильность» и «субъектность личности» подчеркивается многими исследователями. В частности, С. Е. Каплина отмечает: профессиональная «мобильность и субъектность – сложные интегративные характеристики личности, отражающие ее активно избирательное, инициативно ответственное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру, к жизни в целом. Мобильность и субъектность не просто важны для позитивного развития человека, но и обладают способностью к динамике, а значит, к развитию и формированию» [8].

По мнению Л. А. Амировой, профессиональная мобильность инженера – один из высших ориентиров саморазвития профессионала, наличие которого свидетельствует о высокой социально-профессиональной подготовке специалиста. Вместе с тем данное личностное образование может быть продуктивным, то есть иметь позитивную направленность только в том случае, если базируется на соответствующей ценностной основе, а также согласуется с профессиональной компетентностью и личностными смыслами специалиста. При этом, как полагает исследователь, профессиональная мобильность предполагает в первую очередь развитие устремлений личности специалиста быть активным, самому строить собственные отношения с миром, а для этого обладать знаниями о мире, понимать его закономерности, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, быть готовым к их восприятию и переживанию, стремиться воздействовать на окружающую действительность с целью ее преобразования и делать все это сознательно [1].

Анализируя сущностные характеристики понятия «профессиональная мобильность», необходимо отметить то, что современные исследователи выделяют в ней внутреннюю и внешнюю составляющие. Внутренняя представляет собой личностное качество специалиста, обусловливающее его способность быстро и легко осваивать новые реалии в профессиональной жизни. В этом плане под внутренней профессиональной мобильностью следует понимать совокупность личностных характеристик специалиста и его особых форм поведения (склонность к творчеству, постоянному самосовершенствованию и самоактуализации, способность рисковать, проявлять инициативу, предприимчивость в обществе, на рабочем месте и т. д.). В свою очередь внешняя составляющая профессиональной мобильности инженера проявляется в горизонтальных и вертикальных перемещениях специалиста в социально-профессиональной структуре общества:

– по горизонтали профессиональная мобильность предполагает изменение профессии, рабочей специальности и вида занятий (сюда же можно отнести и территориальные перемещения специалиста, то есть смену места работы и жительства);

– по вертикали профессиональная мобильность связана с повышением квалификации и образовательного уровня [9].

Рассмотрим проблему структуры профессиональной мобильности будущего специалиста. Необходимо констатировать факт, что единого понимания структуры данного феномена в науке не выработано.

По мнению Л. В. Горюновой, в структурном аспекте профессиональную мобильность специалиста следует изучать в системе следующих структурных уровней:

– личностных качеств (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, целеустремленность, ценностные ориентации, социальная память, критическое мышление, спо-

собность к самопознанию, саморазвитию и самообразованию, социальная подвижность);

– на уровне характеристик деятельности специалиста (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность);

– на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности и окружающей среды [2].

Б. М. Игошев в структуре профессиональной мобильности специалиста (инженера) выделяет следующие качества и способности его личности: *социальная активность* (готовность участвовать в общественных проектах различной содержательной направленности); *деятельностный компонент* (интерес к разным сферам социально-профессиональной активности); *адаптивность* к различным социальным и профессиональным ситуациям, функционально-различным видам профессиональной деятельности; *креативность* (творческое отношение к любому делу, способность к творческому преобразованию действительности) [6].

Ю. И. Калиновский актуализирует и конкретизирует критерии оценки профессиональной мобильности в качестве личностных качеств (составляющих) инженера: открытость миру, доверие к людям и к себе, гибкость, оперативность, локализация контроля, толерантность; умения: рефлексии, саморегуляции, самоопределения, целеполагания, способности видеть и понимать сущность изменений в социуме, видеть вариативность и альтернативность развития ситуации конструктивно-продуктивно мыслить (креативное мышление); способность проектировать необходимые изменения в микросоциуме, группе; решать проблемы; адаптироваться к изменениям (перепроектировать социальную и профессиональную реальность) [7].

Е. А. Никитина отмечает, что профессиональная мобильность в структуре личности отражает открытость к изменениям, степень осознания сущности мобильности, проявляющейся в аналитическом способе мышления, умении оценить сложную ситуацию, соотнести со своими возможностями и потребностями, ценностными ориентациями и мотивами профессионального саморазвития, умении прогнозировать и находить оптимальный выход из ситуации затруднения. При этом готовность к проявлению профессиональной мобильности включает в себя: 1) деятельностно-субъектный критерий, который характеризуется рефлексивным показателем (умением оценивать сложившуюся ситуацию и свои возможности преобразования себя в этой ситуации и преобразования самой ситуации); 2) направленность преодоления ситуации затруднения (потребности, мотивы, цели); 3) волевые черты личности (решительность, целеустремленность, настойчивость, смелость и т. д.); 4) потребность в субъект-субъектном взаимодействии в процессе профессионального становления [10].

О. М. Дементьева в системе критериев профессиональной мобильности выделяет следующие составляющие:

– *субъективный критерий:* социальная и коммуникативная компетентность; адаптивность к социально-профессиональной среде; стремление развиваться и возможность реализовывать себя в профессиональной деятельности; мобильность в общении, в организации коммуникаций (в том числе межкультурного характера); социальная активность; волевой потенциал личности;

– *профессиональный критерий:* профессиональные знания, умения и навыки; профессиональная инициатива; конкурентоспособность; степень готовности к риску в социально-профессиональной деятельности;

– *деятельностный критерий:* мотивация на профессиональную деятельность; готовность к модернизации собственной деятельности; определение целей деятельности и стратегии их реализации; умения организовать деятельность в нестандартных профессиональных ситуациях; способность самостоятельно решать проблемы; творческий потенциал [4].

В свою очередь С. В. Нужнова констатирует, что профессиональная мобильность инженера – это интегративное качество личности, объединяющее в себе: 1) сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности (развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смену профессии); 2) способности и знаниевую основу профессиональной мобильности (развитые когнитивные способности, креативность, дивиргентность, критичность мышления, общекультурные знания, профессиональные знания, ключевые квалификации и компетенции); 3) способности к быстрому переносу знаний в динамике профессио-

нально обусловленных ситуаций; 4) самоосознание личностью специалиста своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии готовности к профессиональной мобильности [11].

Ю. Ю. Дворецкая в структуре профессиональной мобильности специалиста выделяет следующие составляющие:

а) поведенческий компонент (мотивация достижения);

б) когнитивный компонент (самооценка, осознание своих сильных и слабых сторон, осознание необходимости меняться, самооценочные представления);

в) интегрально-личностный компонент (черты личности, способствующие успешной адаптации к изменяющимся условиям: ответственность за принимаемые решения (интернальность/экстернальность), ценностные и смысложизненные ориентации [3].

В целом осуществленный анализ понятия «профессиональная мобильность» позволяет сформулировать следующие выводы:

– понятие профессиональной мобильности означает перемещение специалиста на рынке труда. При этом изменение трудовой позиции или профессионального ранга может быть обусловлено переменой места работы (и соответствующей системы социальных отношений); изменением положения внутри одной профессии или сменой профессии;

– смена места работы; изменения функционального места внутри профессии в связи с повышением образовательного уровня и квалификации (карьеры); смена профессии (вертикальная и горизонтальная профессиональная мобильность) – все это является характеристиками внешней профессиональной мобильности;

– внутренняя профессиональная мобильность обусловлена качествами личности специалиста, детерминирующими его способность к успешной профессиональной адаптации и самореализации в изменяющихся профессиональных и жизнедеятельностных условиях. При этом профессиональная самореализация основана на проявлении творческих качеств личности как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности: «личность тем мобильней, чем более активнее ее творческий потенциал и чем более актуальная и ценна для нее потребность творить. Внутренняя профессиональная мобильность предполагает наличие ценностно-смысловой основы в системе личности, а также связана с понятиями готовности и компетентности специалиста.

Осуществленные выводы позволяют сформулировать дефиницию «профессиональная мобильность будущего специалиста» следующим образом: профессиональная мобильность представляет собой системное единство внешней и внутренней составляющих. При этом внешняя составляющая обозначенной мобильности представляет собой изменения функционального места специалиста внутри профессии, связанные с повышением образовательного уровня и квалификации (карьеры), а также территориальные перемещения (в том числе межкультурного характера), обусловленные сменой места трудовой деятельности специалиста. Таким образом, внешняя профессиональная мобильность проявляется в вертикальном и горизонтальном измерениях. Внутренняя профессиональная мобильность обусловлена качествами его личности, детерминирующими способность специалиста к успешной профессиональной адаптации и самореализации в изменяющихся профессиональных и жизнедеятельностных условиях. При этом профессиональная самореализация основана на проявлении творческих качеств личности как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Амирова, Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис… д-ра пед. наук. / Л. А. Амирова. – Уфа, 2009. – 358 с.

2. *Горюнова, Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. … д-ра пед. наук / Л. В. Горюнова. – Ростов н/Д., 2006. – 404 с.

3. *Дворецкая, Ю. Ю.* Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности. / Ю. Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление. Взгляд молодого специалиста. – Краснодар, 2007. – С. 31–37.

4. *Дементьева, О. М.* Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: дис. … канд. пед. наук / О. М. Дементьева. – М., 2009. – 23 с.

5. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1978. – 319 с.

6. *Игошев, Б. М.* Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б. М. Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

7. *Калиновский, Ю. И.* Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. … д-ра пед. наук / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.

8. *Каплина, С. Е.* Роль профессиональной мобильности в процессе становления специалиста технического профиля / С. Е. Каплина // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 4(49).

9. *Кравченко, А. И.* Социология труда в XX веке: историко-критический очерк / А. И. Кравченко. – М.: Наука, 1991. – 296 с.

10. *Никитина, Е. А.* Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. … канд. пед. наук / Е. А. Никитина. – Иркутск, 2007. – 264 с.

11. *Нужнова, С. В.* Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе / С. В. Нужнова. – М., 2004. – 258 с.

12. *Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин; пер с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

13. *Чернилевский, Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: Юнити, 2002. – 436 с.

УДК 378.14 ; 378.22

Н. В. Чигиринская

НОВЫЕ ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ИНЖЕНЕРА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: vmp@vstu.ru; nvtchi@yandex.ru

В статье приведен анализ состояния инженерного образования. Показано, что применение компетентностного подхода на различных уровнях обучения с использованием различных моделей прогнозирования профессиональных компетенций позволяет решить некоторые проблемы перехода на ФГОС.

Ключевые слова: компетенция, ФГОС, рынок труда, прогнозирование, прикладной бакалавриат, магистратура, оценка компетенций.

N. V. Chigirinskaya

NEW PURPOSES AND PRINCIPLES OF CONTENT SELECTION OF ENGINEERING EDUCATION: FROM PROFESSIONAL COMPETENCE TO ENGINEER ECONOMIC CULTURE.

Volgograd State Technical University

Article presents the analysis of the stay of engineering education. It is shown that the application of the competence-based approach at different levels of education with the use of various models of forecasting of professional competence allows to solve some problems of transition to Federal State Educational Standards.

Keywords: competence, Federal State Educational Standards, labour market, forecasting, applied bachelor, master, assessment of the competence.

На протяжении XX столетия, особенно во второй половине, произошли качественные, принципиальные и необратимые изменения в человеческой цивилизации. Направленность этих изменений все более определяется не противопоставлением социальных сил, а их интеграцией, согласованием усилий в развитии общества. Речь идет о принципиально новой (в том числе и проблемной) ориентации научно-технологических и образовательных систем, которые должны обеспечивать разработку новых производственных технологий, а также способствовать преодолению разрыва науки, техники, производства, экономики. Инженер в этой системе является связующим звеном, поскольку его деятельность напрямую связана с техникой и технологиями, а результатом освоения его достижений является уровень развития экономики.

Многие исследователи (Я. И. Кузьминов, В. В. Радаев, Е. Ясин, Ю. М. Мамедов, Н. Г. Багдасарьян, В. В. Воронов, Л. В. Гребнев и др.) вполне обоснованно полагают, что цели, содержание и технологии в существующей образовательной практике не соответствуют современным требованиям и не могут обеспечить своевременную и адекватную подготовку специалиста-инженера. Определяя экономическую культуру личности, исследователи рассматривают ее с разных точек зрения – как экономическую грамотность – отдельные знания, умения, навыки в области экономики; готовность человека к их использованию в своей общекультурной и профессиональной деятельности, или компетентность в этой области; различные аксиологические, нравственные, социальные аспекты деятельности личности в экономической среде, выраженные в компонентом составе экономической культуры; методологию и мировоззрение общества в целом; социально значимый способ жизнедеятельности личности и т. д. Культура – это универсальный способ творческой самореализации [1] человека через полагание смысла, стремление вскрыть и утвердить смысл человеческой жизни в соотнесении его со смыслом сущего.

В последние годы появляется все больше исследований, свидетельствующих о влиянии на поведение «экономического человека» социокультурного фактора, так или иначе сказывающегося на отношении людей к труду, склонности к тем или иным формам профессиональной деятельности. Очевидно, что культура занимает важное место в системном единстве основных процессов в экономике.

Изучение паспортов инженерных специальностей позволило автору сделать вывод о несоответствии требований к специалистам, декларируемых в «Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», и задач, решаемых сегодняшней высшей технической школой: оценка эффективности производства; способы повышения рентабельности производства; построение и анализ имитационных моделей и сетевых план-графиков производства; организационная структура производственных подразделений: участок, цех, производство; функциональные обязанности и ответственность инженерного состава предприятия, взаимодействие между руководителями структурных подразделений.

Кроме того, развитие рыночных отношений, формирование новой структуры собственности, изменение традиционных систем управления, расширение сфер предпринимательства, в том числе интеллектуального, глобализация и выход на международные рынки, создание в России благоприятной среды для развития бизнеса, режима политической предсказуемости и правовой стабильности, благоприятного инвестиционного климата порождают новые виды экономической деятельности инженера:

1) формализованное описание производимого товара или услуги;

2) реклама проектируемого продукта;

3) автоматизация управленческого учета и товарной логистики;

4) создание и обеспечение системы контроля качества (системы менеджмента качества);

5) обеспечение достоверности, сохранности и конфиденциальности информации пользователя;

6) защита интеллектуальной собственности (инженерного проекта или патента), выявление у инженерного знания признаков товара;

7) создание собственного производственного предприятия или фирмы [2].

Многолетний педагогический опыт автора также подтверждает возросшую востребованность специалистов инженерного профиля с двойной квалификацией (до 85 % выпускников инженерных вузов имеют второе высшее экономическое образование).

Развитие инженерных технологий, особенно разработка методов имитационного моделирования обусловили широкое их распространение в экономической жизни общества. Однако понятие экономической культуры ассоциировалось с подготовкой в инженерных вузах «эффективного пользователя» современных инженерных технологий, знакомого с азами экономики. В большинстве исследований этого этапа (В. Г. Горохов, В. М. Розин, И. А. Майзель, Е. А. Шаповолов, В. Г. Кутырев, В. Д. Шадриков и др.) экономическая культура специалиста рассматривается достаточно узко в контексте профессиональной компетентности, и сводится к перечислению отдельных знаний, умений и навыков, которые можно обобщенно описать как знания о структуре, функционировании профессионально-экономической среды и умения, необходимые для взаимодействия с ней, как традиционными средствами, так и средствами новых информационных технологий.

Чаще всего понятие «профессиональная компетентность» употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [3]. Однако экономическая культура не может быть редуцирована только к профессиональному контексту. Анализ различных подходов к определению экономической культуры позволил выделить следующие компоненты экономической культуры личности, которые составляют динамическую систему данного понятия:

– *когнитивная*: знания о природе, обществе, мышлении с позиций системно-деятельностного подхода (экономические знания);

– *инструментальная*: операциональные умения использования инженерных знаний и технологии деятельности в техно-экономической среде;

– *индивидуально-творческая*: личностно-творческий опыт комфортной жизнедеятельности, реализация личности как профессионала;

– *мотивационно-ценностная*: интересы, потребности, мотивы, ценности экономической деятельности;

– *нормативная*: нравственно-этические нормы отношения к производству, миру, обществу, друг к другу в техно-экономической среде [4].

Классификация существующих подходов к экономической культуре дает основание утверждать, что данное понятие рассматривается различными авторами с самых разнообразных позиций: в динамике и статике; как элемент макропроцессов и как элемент микроуровня человеческого бытия; как самостоятельный феномен и как инфраструктурное явление; в широком смысле, затрагивая мировоззренческие, когнитивные, социальные и другие аспекты распространения экономики в обществе и использования ее субъектом, а в узком – ограничиваясь знаниями и умениями в области профессиональной деятельности. Можно указать на ряд основных функций экономической культуры, который присутствует во многих определениях. Экономическая культура характеризуется рядом основных функций:

– селективная – отбирает наиболее жизнеспособные формы и способы деятельности;

– коммуникативно-интегративная – обеспечивает выживаемость в данной социально-экономической среде, устойчивость и стабильность;

– консервативная – создает силы внутренней устойчивости и сопротивляемости внешним воздействиям за счет репрезентации традиционных образцов труда;

– трансляционная – передает информацию в целом;

– инновационная – продуцирует новые образцы, более приспособленные к изменившимся обстоятельствам;

– оценочная – создает методы и критерии оценки действий, формируя режим регламентированного и ранжированного поведения;

– функция целеполагания – формирует эталонные, идеализированные ценности, которые выполняют роль стимулов и целеполагания для формирования и отбора целей в деятельности.

Анализ функций экономической культуры позволил выделить два ее аспекта, где в качестве приоритетной рассматривается либо технократическая линия экономики в системе «производство – культура» (профессиональный аспект), либо собственно линия культуры, согласно которой ведущим элементом, характеризующим экономическую культуру, является «культура» в ее гуманитарных, духовных проявлениях, а «экономическая» выполняет функцию уточняющей характеристики (общекультурный аспект).

Таким образом, на основе выделенных функций экономической культуры и двух ее аспектов можно определить принципы отбора содержания инженерного образования, ведущего к становлению экономической культуры инженера. Автор вводит в рассмотрение следующие принципы отбора [5].

Принцип *фундаментальности* образования является важнейшим компонентом системологий личности, знания, образования, определяя механизмы трансляции знаний от науки и культуры общества через институт образования в личностные картины мира. Категория качества выражает соответствующую ступень познания человеком объективной реальности. Причины, определяющие необходимость повышения качества образования:

– существенное непрерывное возрастание личных, производственных и общественных потребностей;

– возрастание роли и темпов НТП в развитии науки, техники, производства, экономики и всего мирового сообщества;

– усовершенствование услуг, конструкций выпускаемой продукции и повышение значимости выполняемых инженерных функций;

– неприятие потребителями продукции и услуг с относительно невысоким уровнем качества;

– ужесточение требований к интенсификации производства и повышению его эффективности как необходимого фактора благополучного существования производства и общественного хозяйства;

– наличие ресурсных ограничений в хозяйственной практике инженера.

Главный *принцип стандартософии* как науки: стандартософия путем сопряжения повторяющихся и познаваемых явлений природы и производства, а также с помощью деятельности в области воспроизводимых и повторяющихся процессов и элементов развития общества, производства способствует формированию и установлению в документах (стандартах), отображению в эталонах любого рода обоснованных ограничений с обеспечением качества и безопасности жизни.

Принцип *комплементарности* (взаимодополняемости гуманитарной и инженерной подготовки). Интеграция вузовских дисциплин позволяет нивелировать воздействие дуализма двух культур, что способствует более полной мобилизации будущим специалистом своих

творческих способностей. При данном подходе коренным образом меняется и цель изучения дисциплин, переходящих из ранга самодостаточных в ранг антропоцентрированных, главным объектом изучения которых становится человек и его хозяйственная деятельность.

Принцип *коэволюции* экономической культуры, экономической среды и экономического образования. В этом контексте главная задача образования – выработка технологий наиболее эффективного усвоения экономических знаний и профессиональных навыков, формирование на эволюционной основе нового типа личности и модели поведения, адекватных целям сохранения и развития человека и природы как взаимодействующих элементов единой социоприродной системы.

Принцип *контекстности* образования. При контекстном обучении меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, детерминация будущим занимает место детерминации прошлым. Целью деятельности студента становится не овладение системой информации и тем самым основами наук, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности. Концепция знаково-контекстного обучения устанавливает соответствие между основными характеристиками инженерных компетенций и основными функциями инженера.

Принцип *поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства*. Если согласиться с положением, что конечным продуктом профессиональной деятельности инженера является искусственная среда во всем своем многообразии артефактов, то разнообразие работ и действий инженера можно представить в виде цепочки: объект → изучение → проектирование → планирование → производство → продажа и обслуживание. При этом неизбежно возникает потребность в интеграции образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства в инженерном образовании, формируемого многообразием функций современного инженера. Кроме того, устаревание знаниевых компетенций наполовину у инженера наступает уже через два-три года, что влечет за собой необходимость постоянного соотнесения глубины и широты профессиональных компетенций с социально-экономической ситуацией в мире, изменением культуры производства и потребления, с проблемами экологии и устойчивого развития.

Таким образом, диверсификация целей и принципов отбора содержания инженерного образования поможет ответить на вызовы современности и согласовать усилия заинтересованных сторон в лице будущего специалиста, государства и мирового сообщества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Культурология. Курс лекций / под ред. А. А. Радугина. – М.: «Центр», 2000. – С. 14.

2. *Чигиринская, Н. В.* Новые аспекты технического образования: экономическая компетентность инженера / Н. В. Чигиринская // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2008. – № 6. – С. 76–79.

3. *Бондаревская, Е. В.* Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова, Т. И. Власова и др.; под общ. ред. Е. В. Бондаревской ; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – 170 с.

4. *Чигиринская, Н. В.* Формирование экономической культуры инженера: методология и практика: монография / Н. В. Чигиринская; ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2006. – 214 с.

5. *Чигиринская, Н. В.* Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Чигиринская. – Волгоград, 2010. – 350 с.

УДК 378.14.015.62
ББК 74.5

Е. В. Сергеева, М. Ю.Чандра

КАЧЕСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ*

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: quality@vspu.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы оценивания качества проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе. Авторами предложено поэтапное представление жизненного цикла основной образовательной программы для конкретизации различных аспектов оценивания и проектирования системы мониторинга результатов освоения студентами основной образовательной программы.

Ключевые слова: основная образовательная программа, проектирование, оценка качества, процессный подход, мониторинг результатов образования.

E. V. Sergeeva, M. Yu. Chandra

QUALITY OF PROJECTING AND REALIZATION OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS AT A HIGHER SCHOOL AS THE OBJECT OF VALUATION

Volgograd State Social and Pedagogical University

There are considered the urgent issues of quality valuation of projecting and realization of the main educational program at a higher school. The authors suggest step-by-step presentation of the life cycle of the main educational program for concretization of different aspects of valuation and projecting of the system of monitoring the results of mastering the main educational program by students.

Keywords: main educational program, projecting, quality valuation, process approach, education results monitoring.

В ситуации новых требований к результатам высшего образования, базируемым на компетентностном подходе, основные образовательные программы нового поколения, разрабатываемые вузом самостоятельно, должны выступать «основой для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования и компетенций у студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе» [1, с. 11], а также обеспечивать возможность оценки образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Возможность продуктивного выполнения данных требований существенным образом осложняется недостаточной разработанностью в педагогической теории сущностных характеристик качества проектирования и реализации основной образовательной программы в вузе как объекта оценки.

Уточнение научного знания о сущности данного объекта оценки в первую очередь потребовало глубокого анализа базовых понятий исследования: «основная образовательная программа вуза» и «качество основной образовательной программы вуза».

Понятие «основная образовательная программа» не является абсолютно новым для отечественной педагогической теории и практики высшей школы. Впервые на официальном уровне оно было введено в конце прошлого столетия в 1992 г. в Законе Российской Федерации «Об образовании» и с того времени используется во всех его редакциях, а также в редакциях Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании».

Следует отметить, что в указанных законодательных документах четко установлены уровни, нормативные сроки и формы освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования, определена их структура и тесная взаимосвязь с ФГОС ВПО, но отсутствует само определение понятия «основная образовательная программа».

Следует обратиться к анализу педагогических исследований в области управления образовательными системами с целью поиска ответа на вопрос: какова интерпретация (трактовка) понятия «основная образовательная программа» применительно к высшему профессиональному образованию?

В настоящее время в педагогической науке сложилось несколько точек зрения по отношению к тому, что следует понимать под основной образовательной программой вуза.

В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и другие определяют основную образова-

* Исследование проводится при финансовой поддержке государства в лице Минобрнауки России в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы (соглашение № 14.B37.21.0720).

тельную программу как систему учебно-методических документов, самостоятельно разрабатываемую и утверждаемую вузом, которая «регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, а также оценку качества подготовки обучающихся и выпускников» [2, с. 33–34].

Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, В. С. Лазарев, Т. В. Немова и другие считают, что основная образовательная программа является «комплексным проектом образовательного процесса в вузе, определяющим каким должен быть выпускник вуза в перспективе и что, когда и как для этого нужно сделать» [3, с. 17].

В. И. Блинов, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков и другие под основной образовательной программой вуза понимают «специально организованный целенаправленный процесс по достижению результатов, заданных ФГОС ВПО с учетом типа и вида образовательного учреждения и потребностей обучающихся» [4, с. 11].

Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур, Л. А. Трубина и другие рассматривают данное понятие в широком и узком смыслах. В широком смысле основная образовательная программа является социальной нормой по отношению к результатам высшего образования, структуре образовательного процесса, образовательной среде и вузовской системе образования в целом. В узком смысле – это «комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов:

1) разрабатываемую и утверждаемую вузом самостоятельно на основе ФГОС ВПО и рекомендованной примерной основной образовательной программой (по соответствующему направлению, уровню и профилю подготовки) с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза;

2) устанавливающую цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах обучения в вузе;

3) включающую в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

4) позволяющую реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по данному направлению, уровню и профилю подготовки» [1, с. 10].

Как видно из имеющегося тезауруса, понятие «основная образовательная программа» имеет много значений: это и система документов, и социальная норма, и процесс достижения результата, и проект образовательного процесса. Вместе с тем позиции ученых не противоречивы. В каждом из представленных определений выделено несколько существенных признаков основной образовательной программы вуза, которые расширяют и дополняют представления об этом сложном и многомерном педагогическом явлении.

Авторы полагают, что различия во взглядах ученых на определение данного понятия обусловлены спецификой длительного жизненного цикла основной образовательной программы, состоящего из совокупности двух взаимосвязанных между собой процессов – проектирования и реализации [5].

Обобщая всю совокупность признаков основной образовательной программы вуза, авторы считают, что процесс ее проектирования направлен на создание проекта, результатом которого является система нормативных и учебно-методических документов, регламентирующая специфику реализации основной образовательной программы в вузе и выступающая в качестве социальной нормы, гаранта качества предоставляемых образовательных услуг. Процесс реализации основной образовательной программы ориентирован на формирование контингента обучающихся и собственно реализацию образовательного процесса, в ходе которого осуществляется подготовка будущих бакалавров, специалистов и магистров в соответствии с установленными требованиями (принятой целью, соответствующей системой нормативных и учебно-методических документов). Результатом процесса реализации являются сформированные у выпускников вуза компетенции заданного уровня, выступающие гарантом их готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

В логике понимания основной образовательной программы как совокупности двух взаимосвязанных процессов (проектирования и реализации), ее жизненный цикл может быть декомпозирован на семь этапов, в рамках которых осуществляются скоординированные и управляемые виды деятельности, приводящие к достижению поставленных целей.

Процесс проектирования основной образовательной программы осуществляется на 1–3 этапах.

Первый этап «Анализ требований заинтересованных сторон к основной образовательной программе вуза» направлен на выявление запросов внешних и внутренних потребителей образовательных услуг. Его реализация обеспечивает корректность формулировки целей основной образовательной программы и предполагает системное проведение мониторинговых обследований с целью выявления требований:

– государства как социального заказчика образовательных услуг по основным образовательным программам;

– работодателей как представителей региональной профессиональной сферы труда, в которой предстоит работать будущему выпускнику вуза;

– абитуриентов как потенциальных участников образовательного процесса по основным образовательным программам вуза;

– выпускников как сформированных специалистов, получивших высшее профессиональное образование в вузе по основной образовательной программе;

– студентов как непосредственных участников образовательного процесса по основным образовательным программам вуза;

– руководителей всех уровней управления вузом (ректорат, деканы факультетов, заведующие кафедрами и др.), учебно-вспомогательного персонала, а также преподавателей как участников процессов проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе.

Второй этап «Целеполагание основной образовательной программы вуза» охватывает деятельность вуза по разработке целевых установок основной образовательной программы, специфики профессиональной деятельности выпускника (область, объекты, виды и задачи) и ожидаемых результатов (компетенции выпускника). При их разработке вузы должны ориентироваться не только на требования ФГОС ВПО, задающие общий, широкий контекст формулировки целей, профессиональной деятельности и компетенций выпускника. Важно учитывать целый ряд других факторов, таких как миссия вуза и стратегия его развития, особенности научных школ, международное сотрудничество, специфика экономики региона, потребности работодателей, специализация подготовки выпускников, возможности материально-технической базы и социально-культурной среды вуза. Это позволит вузу показать уникальность предлагаемых им основных образовательных программ, их отличительные особенности от аналогичных программ, реализуемых в других вузах.

Третий этап «Разработка содержания образования, образовательных технологий и системы оценочных средств основной образовательной программы». При проектировании основных образовательных программ вуза необходимо достичь однозначного понимания всеми заинтересованными сторонами (государство, работодатели, абитуриенты, студенты, преподаватели и др.), какие результаты образования должен продемонстрировать выпускник вуза, чтобы подтвердить сформированность у него компетенций заданного уровня, а также каким образом это будет достигаться. Для представления максимально полного, комплексного описания результатов образования в форме компетенций, определения альтернативных способов их формирования и средств контроля уровня их сформированности у студентов возникает потребность в разработке на вузовском уровне паспорта и программы формирования компетенции.

Разработка паспорта компетенции позволяет представить обоснованную совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы.

Разработка программы формирования компетенции обеспечивает возможность охарактеризовать результаты образования во взаимосвязи с образовательными технологиями и оценочными средствами.

Паспорта и программы формирования компетенции выступают в качестве основы для разработки в рамках данного этапа базового учебного плана, учебных программ дисциплин и практик, учебно-методических комплексов дисциплин и других нормативных и учебно-методических документов основной образовательной программы, необходимых для ее официального открытия.

Процесс проектирования завершается получением разрешительных документов (лицензии) на право реализации конкретной основной образовательной программы в вузе.

Процесс реализации основной образовательной программы осуществляется на 4–7 этапах, охватывающих деятельность по формированию контингента обучающихся, планированию условий организации образовательного процесса (кадровое, материально-техническое, информационное, нормативно и учебно-мето-дическое обеспечение, воспитательная среда вуза), реализации образовательного процесса в вузе и анализу удовлетворенности требований заинтересованных сторон к основной образовательной программе.

Четвертый этап «Формирование контингента обучающихся по основной образовательной программе вуза» предполагает организацию профориентационной деятельности с целью привлечения абитуриентов и проведение приемной кампании по выполнению плана приема.

Пятый этап «Планирование условий организации образовательного процесса по основной образовательной программе» предполагает разработку рабочего учебного плана и индивидуальных траекторий освоения студентами основных образовательных программ, составление расписания занятий, расчет нагрузки профессорско-преподавательского состава, планирование воспитательной и научно-исследовательской работы студентов, распределение студентов по базам практик, разработку индивидуальных планов преподавателей и др.

Шестой этап «Реализация образовательного процесса по основной образовательной программе вуза» обеспечивает проведение аудиторных занятий, практик, самостоятельной, воспитательной и научно-исследовательской работы студентов, текущего, рубежного, промежуточного и итогового контроля качества сформированности у студентов компетенций.

Седьмой этап «Анализ удовлетворенности требований заинтересованных сторон к основной образовательной программе вуза» направлен на выявление степени соответствия целей основной образовательной программы (требования внешних и внутренних потребителей образовательных услуг) полученным образовательным результатам (сформированные компетенции у выпускника) с целью принятия управленческих решений по улучшению качества основной образовательной программы.

Необходимым условием реализации данного этапа является наличие выпуска бакалавра/специалиста/магистра по основной образовательной программе. Учитывая нормативные сроки, отведенные на подготовку бакалавров, специалистов и магистров (4–6 лет), полноценное суждение об уровне удовлетворенности требований всех заинтересованных сторон, в том числе и работодателей, можно сделать только по истечении определенного периода времени, как минимум через год с момента завершения обучения. Ведь выпускнику еще необходимо время, чтобы проявить себя в реальной профессиональной деятельности, а работодателям – чтобы оценить уровень сформированности у молодого специалиста компетенций, его готовность к выполнению профессиональных функций.

В логике системного и процессного подходов, получивших широкое практическое применение в области управления качеством подготовки специалистов в вузах, каждый из представленных этапов жизненного цикла проектирования и реализации основной образовательной программы в свою очередь является самостоятельным подпроцессом, имеющим свои цели и задачи, виды деятельности и шаги действий, входы и выходы, критерии и показатели оценки качества.

Современная интерпретация понятия «качество» носит оценочный характер, основанный на сравнении и выводах о его уровне, то есть качество понимается как соответствующее или несоответствующее определенным целям, потребностям и нормам (стандартам). В обобщенном смысле «качество» – это сложная, многоаспектная и одновременно универсальная категория, присущая любому объекту, являющаяся конкретным измерителем целесообразности, результативности и эффективности определенной деятельности.

Как педагогическая категория «качество проектирования и реализации основной образовательной программы в вузе» является производной от понятия «качество образования» и представляет собой сбалансированное соответствие целей, содержания, условий, созданных в вузе для освоения ООП и ее результатов многообразным потребностям внешних и внутренних заинтересованных сторон.

Таким образом, качество основной образовательной программы вуза имеет много аспектов измерения. Они должны в одинаковой мере

учитываться и выступать объектом оценки. В самом общем виде о качестве основной образовательной программы вуза как об объекте оценки можно вести речь с позиции:

– полноты учета требований заинтересованных сторон к качеству основной образовательной программы вуза (соответствие качества целей ООП вуза и ожидаемых результатов образования установленным требованиям ФГОС ВПО, запросам потенциальных работодателей, миссии и политике вуза, традициям и тенденциям развития его научных школ и др.);

– соответствия содержания образования, образовательных технологий и системы оценочных средств основной образовательной программы вуза ее целевым установкам и ожидаемым результатам (формируемым компетенциям выпускника);

– соответствия качества условий организации образовательного процесса требованиям заинтересованных сторон (качество преподавания дисциплин, качество расписания занятий, качество организации воспитательной работы, качество организации научно-исследовательской деятельности студентов и др.);

– уровня подготовки студента на различных этапах обучения в вузе (текущий, рубежный, промежуточный контроль, контроль качества остаточных знаний);

– уровня готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности: соответствие потенциального качества основной образовательной программы (прогнозируемые цели и заданные компетенции выпускника) и реального (сформированные компетенции у выпускника).

В заключении необходимо обозначить проблему формирования оценочного инструментария для измерения качества проектирования и реализации основных образовательных программ. Метод экспертных оценок уже достаточно часто используется для отслеживания качества образовательных программ. Пока в вузах, как правило, проводится внутренние экспертизы, но в последнее время все чаще в педагогическом сообществе в качестве средства оценивания качества образовательных программ называют общественно-профессиональную экспертизу, причем не только уже реализуемых основных образовательных программ, но и вновь разрабатываемых.

Другой проблемой для вузов остается формирование системы мониторинга результатов освоения студентами основных образовательных программ, которая будет более адекватно, чем традиционный контроль, отслеживать компетентностную составляющую этих результатов.

Модель мониторинга результатов освоения студентам основных образовательных программ включает *цели* его проведения (оценка соответствия полученных результатов ожидаемым, а также повышение субъектности участников образовательного процесса); *объект* (ожидаемые результаты обучения); *субъектов* (студенты, включенные в деятельность, позволяющую отследить сформированные компетенции в действии, преподаватели, имеющие необходимую квалификацию для проведения измерений, и руководители разных уровней, способные интерпретировать результаты мониторинга и на их основе принимать управленческие решения); *критерии и показатели объекта мониторинга* (уточненные результаты обучения, конкретизированные в паспорте компетенции в терминах «знать», «уметь» «владеть/обладать»); *оценочные процедуры* (компетентностно-ориентированные и традиционные); *каналы распространения информации* (информационные технологии, позволяющие организовать обратную связь со всеми заинтересованными сторонами, а также осуществлять накопление и статистическую обработку данных).

Авторы выделяют несколько проблемных аспектов внедрения мониторинга результатов освоения основных образовательных программ в вузе. Первый аспект этой проблемы – уточнение критериев и показателей ожидаемых результатов обучения. Выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, определенного опыта и личностных качеств, они должны четко определять, что должен будет делать выпускник по завершении всей или части образовательной программы. Наибольшие сложности возникают у вузов, избравших дисциплинарный подход формирования содержания образования. Ведь конкретная компетенция формируется в этом случае не на одной дисциплине, а на нескольких. Таким образом, необходимо так выстроить содержание каждой дисциплины, чтобы ожидаемые результаты минимально пересекались, а в совокупности гарантировали овладение студентами компетенцией. Именно поэтому, на взгляд авторов, и необходимо формирование паспорта компетенции [6]. Это позволит также представить поэтапный процесс овладения компетенцией на различных курсах обучения.

Следующий аспект – это разработка и накопление компетентностно-ориентированных оценочных процедур, отбор пригодных оценочных средств из уже используемых в вузе, то есть их повторная экспертиза. Здесь перед вузами встает проблема оценки уровня овладения общекультурными компетенциями, ведь, во-первых, пришедшие на первый курс студенты уже имеют некоторый опыт, во-вторых, формирование многих общекультурных компетенций идет на каждом учебном курсе сопутствующим образом и добавлять специальные оценочные процедуры для них не целесообразно.

Третий аспект – это учет данных мониторинга результатов освоения основных образовательных программ при итоговой аттестации выпускников. Представляется маловероятным разработка такого комплексного испытания, которое бы с большой достоверностью позволяло оценить сформированность у выпускников всей совокупности компетенций, ведь по некоторым образовательным стандартам их более ста. Поэтому в программу итоговой аттестации вузам предстоит отобрать какую-то базовую часть ожидаемых результатов, о достижении остальных же придется судить на основе массива данных мониторинга, накопленных в процессе обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Проектирование основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: метод. рекомендации для руководителей и актива УМО вузов / под ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС высшей школы, 2009. – 84 с.

2. *Богословский, В. А.* Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с ФГОС: нормативно-метод. аспекты / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

3. *Афанасьева, Т. П.* Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, В. С. Лазарев и др. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

4. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-сост.: В. И. Блинов, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков и др. – М.: ФИРО, 2010. – Вып. 1. – 19 с.

5. *Чандра, М. Ю.* Структурно-функциональная характеристика системного мониторинга в управлении качеством основных образовательных программ вуза / М. Ю. Чандра // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2012, ART 1751. – СПб., 2012 г. – Режим доступа: URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1751.htm

6. *Сергеева, Е. В.* Проблемы проектирования результатов освоения основных образовательных программ студентами вуза / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: URL: www.science-education.ru/106-7901.

УДК 378.016:51

Л. С. Сагателова, Т. В. Пылинская

ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: lisersag@mail.ru, tavipi@ya.ru

Статья посвящена проблемам математического образования студентов технических вузов. Рассмотрены недостатки довузовской подготовки студентов и организации их учебной деятельности в вузе; недостатки в деятельности преподавателей. Проанализированы причины недостаточного усвоения студентами содержания курсов математики, предложены варианты решения этих проблем.

Ключевые слова: математическое образование, математическая подготовка, система знаний и умений; мотивы, навыки учебной деятельности, фундаментальность, прикладная направленность, междисциплинарные связи.

L. S. Sagatelova, T. V. Pylinskaya

PROBLEMS OF MATHEMATICAL EDUCATION FOR STUDENTS IN THE TECHNICAL UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

The article is devoted to the problems of mathematical education for students of technical universities. The article describes the shortcomings of school training students and their learning activities in high school; shortcomings of activity of the teachers. Analyzed reasons of nonsufficient content mastering mathematics courses, proposed solutions to these problems.

Keywords: mathematical education, math preparation, the system of knowledge and skills; motivation, skills training activities, solidity, applied orientation, interdisciplinary connections.

Одной из задач, стоящих перед российским высшим образованием, является задача обеспечения подготовки высококвалифицированного инженера в соответствии с требованиями общества. Речь идет о новом типе профессиональной деятельности, о новом способе ее организации, позволяющем решать разнотипные задачи (исследование, моделирование, проектирование, конструирование, организация, обслуживание технологических процессов на производстве и др.). 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 разных наук, использовать их при решении профессиональных задач. 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-прикладное математическое мышление, включающее развитие таких его качеств, как оперативность, гибкость, критичность, нестандартность и креативность – качественные компоненты личности конкурентоспособного инженера. Таким образом, педагогическая цель курса математики в техническом вузе – формирование системы общепредметных и общеинженерных умений, связанных с математическим анализом и решением прикладных задач. Однако в математическом образовании студентов наблюдаются недостатки, на которые указывается в течение многих лет: место общих умений занимают частные; знания студентов разрозненны и не представляют той системы, которая должна служить фундаментом инженерной подготовки.

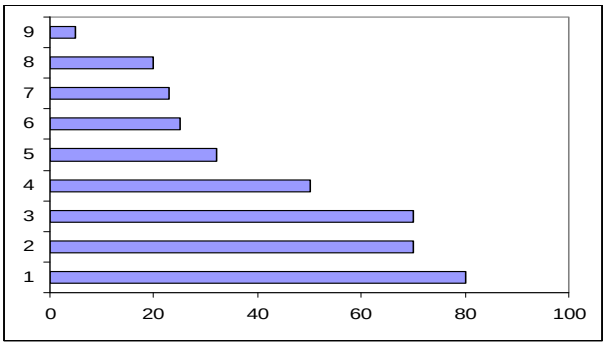
Хочется отметить, что, несмотря на широкое использование таких понятий, как «математическое образование», «уровень математической подготовки», «качество...», «совершенствование...» и других нет четких определений этих понятий, отсутствуют четкие критерии оценивания математического образования. Кроме того, такие понятия, как фундаментальность и прикладная (более узкое – профессиональная) направленность в обучении математике тоже не определены, причем преподаватели математики и специальных дисциплин вкладывают во все эти понятия совершенно разное содержание [1, 3, 6].

Известно, для полноценного усвоения курса высшей математики у студента должна быть сформирована не только система базовых математических знаний и умений, но и система общих интеллектуальных и учебных умений. Между полученным уровнем знаний и умений в школе и требованиями к этому уровню со стороны вуза существует разрыв. Традиционная вузовская программа этого не учитывает. Вследствие чего и возникают проблемы усвоения содержания курса высшей математики.

В целях анализа сформированности мотивов и навыков учебной деятельности было опрошено 600 первокурсников ВолгГТУ. На вопрос о проблемах, связанных с изучением математики, 40 % из 600 респондентов указали на низкий уровень подготовки по элементарной математике, 20 % – на недостаточное количество практических занятий, 13 % – на большой объем информации, 20 % – на лень и 2 % в качестве причины указали проживание в общежитии [5].

Были составлены и подобраны специальные диагностические задачи и задания, анализировались конспекты, письменные работы и устные ответы. Проделанная работа позволила выявить пробелы в предметной подготовке студентов. Оказалось, что плохо развиты такие общие умения, как перевод информации с языка символов на язык образов и обратно; выделение главного в математическом тексте (за главное часто принимается определение или формулировка теоремы, а не основные идеи и принципы). Практически отсутствуют навыки самоконтроля. Плохо развиты приемы логического мышления. Анализ конспектов показал неумение сжато и четко записывать основную информацию, а опросы на коллоквиумах выявили неумение обосновать решение задач, четко отвечать на поставленные вопросы, пользоваться справочниками. В целях исследования проблем адаптации первокурсников была предложена анкета с вопросами, касающимися различий образовательного процесса между школой и вузом (см. рисунок) [5].

Различия между школой и вузом: 1) другие формы проведения занятий (80 %); 2) большая



Гистограмма различий между школой и вузом

продолжительность занятий (70 %); 3) вторая смена (70 %); 4) отсутствие контроля (50 %); 5) отсутствие у преподавателя заинтересованности в успехах студента (32 %); 6) ничего необычного (все ожидаемо) (25 %); 7) полная свобода действий (23 %); 8) ощущение ненужности (20 %); 9) отсутствие у преподавателя заботы о методиках преподавания (5 %).

Несоответствие уровня требуемой и реальной математической подготовки абитуриентов, несформированность системы умений и мотивов учебной деятельности негативно влияют на качество математической подготовки студентов. Для решения этих проблем предлагается либо выделение дополнительного времени для обучения основной массы абитуриентов по программе «нулевого уровня» по элементарной математике, либо сквозное построение курса по элементарной математике и курсов по высшей математике. Некоторые европейские высшие школы для обучения основной массы абитуриентов по программе «нулевого уровня» уже ввели для части студентов продленный срок обучения. Определение исходного уровня и доведение абитуриентов до этого уровня позволяют сократить период адаптации и создают условия для эффективного обучения на младших курсах, что является хорошей базой для дальнейшего успешного профессионального обучения студентов. Наилучшим условием на I курсе для формирования социально-профессиональной адаптации к вузу является разумное сочетание школьной и вузовской методик, наихудшим вариантом – применение чисто вузовской методики в виде классической лекции.

Наиболее сложной является задача формирования группы умений, связанных с решением инженерных задач. Как отмечалось выше, ориентация курса математики преимущественно на внутренние потребности – одно из противоречий математической подготовки инженера. Анализ литературы и опыт работы авторов показывают, что в основном эта работа ведется в плане приспособления курса к конкретным требованиям общетехнических и специальных кафедр, в значительно меньшей степени совершенствуется общеинженерная часть математической подготовки. По мнению всех специалистов, занимающихся проблемой совершенствования математической подготовки инженеров, плодотворной может быть только глубокая совместная работа математических, общетехнических и специальных кафедр. Математическая подготовка инженера должна учитывать потребности специальности, использовать современные математические идеи и подходы (моделирование, оптимизация, вероятностные и статистические методы, ориентация на компьютерные технологии). Опыт соединения усилий есть уже во многих вузах, однако он практически не обобщается. Одним из действенных средств совершенствования математической подготовки считаются планы непрерывной математической подготовки, рассчитанные на весь период обучения студента, если они разработаны не формально, а исходя из квалификационных требований, предусматривают непрерывное использование не разделов и тем, а основных понятий, методов и совершенствуют междисциплинарные связи [1].

Наряду с понятием качества математического образования специалистов в техническом вузе используется понятие качества математической подготовки. Сравнительный анализ позиций различных исследователей показывает, что одни исследователи (З. Д. Жуковская, Е. В. Яковлев и др.) рассматривают понятия «подготовка» и «образование» как синонимы; по мнению других (В. В. Воловик, В. Л. Данилова и др.) подготовка понимается как включение человека в то или иное место в структуре жизни и деятельности, а образование предполагает свободное самоопределение его участников, уникальность их жизненных траекторий, рефлексивное отношение к существующим способам жизни и деятельности, переход от ролевого, частичного к личностному. По мнению авторов, такое механистическое понимание процесса математической подготовки как важнейшей составляющей профессиональной подготовки, когда будущий специалист воспринимается исключительно как объект воздействия, не соответствует положениям компетентностного подхода, положенного в основу ФГОС ВПО [7].

Преподавателю сейчас, как никогда, необходима серьезная подготовка по педагогике и психологии, так как изменилась парадигма высшего образования: сейчас нужно учить большее количество людей, учить быстрее; целенаправленно и эффективно управлять познавательной деятельностью студентов; формировать способность к быстрой и эффективной адаптации и переподготовке.

Повышение качества математического образования студентов технического вуза – это совершенствование каждого компонента образовательного процесса: конкретизация целей исходя из требований к подготовке инженера ФГОС нового поколения [7]; соответствующий отбор или изменение содержания обучения математике с учетом интеллектуальной и профильной составляющих; пересмотр сложившейся практики оценки достижений студентов с учетом конечного результата обучения; повышение уровня профессиональной деятельности преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кудрявцев, Л.Д.* Современные проблемы преподавания математики и информатики / Л. Д. Кудрявцев, В. М. Монахов, А. А. Русаков, В. Н. Чубариков. – М.: ФАЗИС, 2005. – 384 с.

2. *Малыгина, О. А.* Изучение математического анализа на основе системно-деятельностного подхода: учеб. пособие / О. А. Малыгина. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.

3.Формирование профессиональной культуры специалистов двадцать первого века в техническом университете // Тр. Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001.

4. *Михайлова, И. Г.* Математическая подготовка инженера в условиях профессиональной направленности межпредметных связей: дис. … канд. пед. наук / И. Г. Михайлова. – Тобольск, 1998.

5. *Сагателова, Л. С.* Совершенствование процесса обучения математике в техническом вузе: педагогический аспект / Л. С. Сагателова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(68) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 7). – С. 173–176.

6. *Розанова, С. А.* Математическая культура студентов технологических университетов / С. А. Розанова. – М.: Физматлит, 2003. – 284 с.

7. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – Режим достура: http: // www.edu.ru/db/portal/spel/3v/220207m.htm.

УДК 378.4
ББК Ч44(4Вл)

О. В. Топоркова

ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail:tolga.vstu@ya.ru

Проблемы развития высшего образования относятся к числу наиболее актуальных проблем современного общества. В данной статье рассмотрены основные традиционные методы, используемые при обучении взрослых в университетах Великобритании: демонстрация, метод направляемой дискуссии, метод контролируемой дискуссии, лекция-обсуждение, лекция, тьюторские занятия. Все рассмотренные методы относятся к традиционно-дидактическому и проблемно-поисковому подходам, являющимся центрированными на преподавателе. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что в своей работе преподавателям необходимо комбинировать различные подходы, и использовать те методы, которые оказываются наиболее эффективными в каждой конкретной ситуации.

Ключевые слова: университетское образование взрослых, методы обучения, демонстрация, метод направляемой дискуссии, метод контролируемой дискуссии, лекция, тьюторские занятия.

O. V. Toporkova

TRADITIONAL TEACHING METHODS IN BRITISH UNIVERSITIES

Volgograd State Technical University

The problems of higher education development are considered to be very important nowadays. This paper describes some traditional teaching methods used when teaching adults at universities of Great Britain: demonstration, step-by-step discussion, controlled discussion, lecture-discussion, lecture, tutorials. All the methods under consideration belong to didactic and Socratic approaches to teaching adults which are teacher-centered. As the result of the conducted analysis there's a conclusion that teachers should combine different approaches in their work and use those methods which turn out to be more effective in every particular situation.

Keywords: university adult education, teaching methods, demonstration, step-by-step discussion, controlled discussion, lecture, tutorials.

Проблемы развития высшего образования относятся к числу наиболее актуальных проблем современного общества. Большой интерес для отечественной педагогической науки и практики представляет британская система высшего образования в целом и университет-

ского образования в частности. Это объясняется прежде всего тем, что система высшего образования Великобритании является одной из старейших систем высшего образования в Европе. Кроме того, британские университеты занимают особое место в национальной системе непрерывного образования и постиндустриальном обществе в целом, поскольку наиболее естественно позволяют интегрировать подготовку и переподготовку высококвалифицированных специалистов, фундаментальные и прикладные научные исследования в этой области, внедрение инноваций в производство.

При обучении взрослых в университетах Великобритании применяются три основных подхода: традиционно-дидактический, проблемно-поисковый и фасилитирующий [5, 7 et al.]. Первые два подхода являются центрированными на преподавателе, а последний – на обучающихся. Целью данной статьи является обзор традиционных методов обучения взрослых в университетах Великобритании. Таковыми являются методы, относящиеся к традиционно-дидактическому и проблемно-поисковому подходам.

Метод демонстрации заключается в том, что преподаватель демонстрирует студентам, каким образом совершается какая-либо конкретная операция с тем, чтобы они могли повторить ее выполнение. Использование данного метода имеет ряд недостатков. Во-первых, преподаватель должен быть достаточно квалифицированным в вопросе, который он демонстрирует, иначе студенты, подражая несовершенным навыкам, не смогут достичь высоких результатов. Во-вторых, даже если преподаватель является профессионалом в рассматриваемой проблеме, велика вероятность того, что студенты не смогут сразу же воспроизвести какую-либо операцию также быстро и умело, как это делает демонстратор. Результатом подобной неудачи может быть разочарование и потеря интереса к дальнейшему обучению.

Британские педагоги С. Белбин и Р. М. Белбин предложили свой подход к использованию метода демонстрации, применение которого помогает преодолеть большинство из перечисленных недостатков: «если разделить любой навык на несколько отдельных ступеней, а затем как при демонстрации, так и в последующей практике вначале выполнять медленно каждую последовательность, тогда станет возможным обретение студентами новых навыков достаточно быстро». При этом они подчеркивают, что «необходимо время для того, чтобы кто-либо, до сих пор активно стремящийся к большей скорости, смог принять, что требуется действительно медленное выполнение» [1, p. 44].

Метод направляемой дискуссии или метод пошаговой дискуссии («step-by-step discussion») был выделен ведущим британским экспертом в области образования взрослых П. Джарвисом отдельно из метода дискуссии, поскольку он представляет собой проблемно-поисковый подход к обучению. Использование данного метода подразумевает, что преподаватель задает вопросы учащимся в определенной последовательности с тем, чтобы они, отвечая на них, использовали свой предыдущий опыт и знания, имплицитно у них имеющиеся. Как справедливо отмечает сам П. Джарвис, «в то время как этот метод иногда кажется слишком простым и легким в подготовке, он требует доверия к преподавателю, также как и глубокого знания и серьезной предварительной работы» [4, p. 116].

Суть метода контролируемой дискуссии заключается в том, что преподаватель устанавливает тему для обсуждения. Студенты либо задают преподавателю вопросы, либо усваивают сообщаемую им информацию. Таким образом, в центре обсуждения остается преподаватель: именно к нему обращено большинство вопросов и высказываний обучающихся. Одним из недостатков данного метода П. Джарвис верно считает неодинаковую активность всех учащихся и, как результат этого, неудовлетворение учебных потребностей «молчаливых членов группы» [Ibid.]. Для успешного использования метода контролируемой дискуссии он рекомендует организовывать обстановку таким образом, чтобы учащиеся могли смотреть друг другу в глаза. Необходимо располагать места по кругу с тем, чтобы ни одно место не было доминантным.

Лекция-обсуждение во многом похожа на метод контролируемой дискуссии за исключением того, что может принимать иную форму – форму короткой лекции, за которой следует обсуждение. Также как и в предыдущем методе, преподаватель контролирует учебный процесс и его содержание, кроме того, он сам выступает с определенной информацией по проблеме, внося тем самым больший вклад в дискуссию на начальном этапе.

Лекция также является часто используемым методом. Согласно определению психолого-пе-

дагогического словаря, классическая лекция – «систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера» [10, с. 229]. П. Джарвис определяет лекцию как «устную презентацию предмета», мотивируя это тем, что не всегда эта презентация является подготовленной и не всегда осуществляется квалифицированным специалистом [4, p. 117].

Британским педагогом Д. А. Блайем было проведено исследование возможностей использования лекций, результаты которого он опубликовал в отчете, который так и называется «Какая польза от лекций?». В результате исследования он пришел к следующим выводам:

1) за исключением программируемого обучения, лекция является таким же эффективным методом как любой другой метод по передаче информации, но не более эффективным;

2) большинство лекций не являются такими же эффективными в стимуляции мыслительной деятельности как более активные методы;

3) изменение отношений студентов не должно быть целью лекции [2, p. 4].

Таким образом, использование классических (традиционных) лекций, возможно, и является достаточно эффективным методом, но только при передаче информации.

Интерес для отечественных андрагогов представляют сформулированные П. Джарвисом возможные ошибки, которых следует избегать преподавателю при ведении лекции:

1. Добросовестный лектор может подготовить слишком большой для отведенного времени объем материала, и все же попытаться завершить поставленную перед собой задачу, ускорив темп презентации в ущерб обучающимся. Таким образом, из лучших побуждений лектор будет препятствовать учению, а не способствовать ему.

2. Лектор может быть привязан к своим записям, даже читать их, поэтому он не в состоянии поддерживать зрительный контакт с аудиторией, в результате чего он оказывается неспособным замечать и реагировать на любые проявленные студентами учебные потребности.

3. Лектор может привести пример на доске для иллюстрации сообщаемого им материала и одновременно продолжать чтение лекции, стоя спиной к классу. В этом случае некоторые взрослые обучающиеся, особенно имеющие проблемы со слухом, не смогут слышать каждое слово. То же самое может произойти, когда лектор, не будучи привязанным к записям, ходит по аудитории и продолжает презентацию.

4. Поскольку лекция готовится до ее презентации, она не всегда достаточно соответствует или отвечает потребностям всех студентов, а преподавателю может оказаться сложным приспособить содержание лекции к нуждам учащимся во время презентации.

5. Лекция может не предоставить достаточной возможности для взрослых учащихся запомнить и усвоить все представленные идеи, не всегда они имеют возможность обдумать услышанное и после презентации [4, p. 119].

П. Джарвис описывает и некоторые другие проблемы, имеющие место при данном методе обучения. Он полагает, что если у учащихся не будет специальной возможности задать лектору возникающие у них вопросы, то они вряд ли это сделают. Более того, даже если такая возможность будет предоставлена, они могут ей не воспользоваться, чтобы не выглядеть невежественными или чтобы не мешать остальным. В то же время, если учащийся все же решится прервать преподавателя своим вопросом, он может оказаться неинтересным остальным обучающимся, и даже прервать ход их мыслей [Ibid.]. Возможным решением данной проблемы мог бы стать запрет любых вопросов во время лекции, но тогда это вернуло бы преподавателя к первоначальной проблеме – невозможности удовлетворить учебные нужды каждого учащегося. Следовательно, обучающему необходимо найти компромисс между учебными нуждами отдельного учащегося и всей группы. П. Джарвис предлагает такие формы работы, как обсуждение услышанного в группах во время лекции, разнообразный раздаточный материал, а также различные аудио- и видеоматериалы, стимулирующие запоминание студентами полученной информации.

Учитывая изложенное и собственный андрагогический опыт, автор считает целесообразным рекомендовать преподавателям, использующим этот метод в своей практике, придерживаться следующих правил:

1) правильно рассчитывать время лекции;

2) сводить количество опорных записей к минимуму с тем, чтобы иметь возможность поддерживать зрительный контакт с аудиторией и быть готовым прореагировать на возникающие учебные нужды учащихся;

3) учитывать вероятные трудности взрослых физиологического характера, как то: сла-

бое зрение и/или слух, иные проблемы со здоровьем;

4) создавать на занятии возможности для обсуждения услышанного.

Возможности использования лекций для активного освоения обучающимися содержания обучения рассматривались и отечественными учеными. Так, А. А. Вербицкий, опираясь на разработанную им концепцию знаково-контекстного обучения, помимо традиционной информационной лекции выделил новые типы лекций, использование которых означает отказ от традиционной передачи знаний обучающимся: проблемную, лекцию-визуализацию, лекцию вдвоем, лекцию с заранее запланированными ошибками, лекцию-пресс-конференцию.

Большим потенциалом для андрагогов, на взгляд автора, обладает лекция, проводимая в форме пресс-конференции, суть которой состоит в том, что преподаватель в начале лекции объявляет ее тему и просит обучающихся задать ему в письменном виде вопросы, ответы на которые они получат во время лекции. Тем самым преподаватель решает сразу несколько задач:

– стимулирует мысль студентов, которым необходимо письменно сформулировать свой вопрос;

– получает представление об интересах и уровне знаний своих студентов;

– активизирует внимание студентов во время лекции, поскольку они ожидают ответы на свои вопросы [9, с. 103-117].

Последним рассматриваемым методом, центрированном на преподавателе, являются тьюторские занятия. Под ними подразумеваются регулярные занятия одного-двух или группы студентов с тьютором-преподавателем, а также специалистами-практиками. Применение этого метода более характерно для формальной системы образования взрослых в Великобритании, хотя некоторые неформальные занятия по гуманитарному образованию взрослых могут быть также рассмотрены как групповые тьюторские занятия [4, p. 121].

Английский педагог-исследователь И. К. Дэвиз выделяет три типа тьюторских занятий: контролирующие («supervision»), групповые («group») и практические занятия («practical») [3, p. 167–168]. В первом типе тьютор проводит занятие с одним, реже двумя студентами. Студент обычно должен выступить перед тьютором с подготовленной заранее работой и быть готовым привести аргументы в ее защиту в последующей дискуссии. Разновидностью первого типа тьюторских занятий является встреча тьютора и студента после того, как первый оценил работу последнего, во время которой студент может попытаться оспорить оценку преподавателя, выдвигая свои аргументы в защиту своей точки зрения, в то время как тьютор поясняет свои замечания, предлагает пути по улучшению работы и даже защищает собственную оценку работы студента. Такой тип тьюторских занятий является характерным для Оксфордского и Кембриджского университетов, но редко используется в других местах, что объясняется его высокой трудоемкостью. В отличие от занятий первого типа, в групповом занятии тьютор занимается не с одним, а с группой студентов. В своем исследовании И. К. Дэвиз приходит к выводу, что оптимальное число студентов в группе в большей степени зависит от квалификации тьютора, нежели от некого числа, за пределами которого группа не может функционировать. Тем не менее сам И. Дэвиз полагает, что достаточным является присутствие шести-семи студентов в группе, мотивируя это количеством вероятных взаимоотношений, которые могут существовать между ними [3, p. 134–135].

Практические тьюторские занятия могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Местом их проведения часто оказываются лаборатория, спортивный зал, рабочее место и т. п. Во всех типах тьюторских занятий преподаватель применяет традиционно-дидактический или проблемно-поисковый подход, причем последний оказывается более эффективным. Кроме того, тьютор должен хорошо разбираться в процессе человеческих взаимоотношений, а при групповом занятии представлять себе динамику развития группы. В противном случае тьюторские занятия могут оказаться неэффективными как метод обучения [4, p. 122].

Итак, были рассмотрены методы обучения, центрированные на преподавателе. В своей работе преподавателям необходимо комбинировать различные подходы и использовать те методы, которые оказываются наиболее эффективными в каждой конкретной ситуации. Целесообразным может оказаться опрос студентов о том, какие методы они рассматривают как наиболее эффективные. Однако обучающему необходимо иметь в виду, что студенты могут выбирать методы только потому, что они явля-

ются привычными для них. Поэтому окончательное решение о выборе методов обучения должно оставаться за преподавателем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Belbin, C.* Problems in Adult Retraining / C. Belbin, R. M. Belbin. – London : Heinemann, 1972. – xv, 208 p.

2. *Bligh, D. A.* What's the Use of Lectures? / D.A. Bligh. – Exerter : D.A. and B. Bligh Briar House, 1971. – 256 p.

3. *Davies, I. K.* The Management of Learning / I.K. Davies. – London : McGraw Hill Book Co, 1971. – xi, 256 p.

4. *Jarvis, P.* Adult and Continuing Education. Theory and Practice / P. Jarvis. – London and New York : Routledge, 1995. – 302 p.

5. *Jarvis, P.* Adult education and lifelong learning: theory and practice / P. Jarvis. – London ; New York, NY : Routledge Falmer, 2004. – xvii, 382 p.

6. Longman Dictionary of Contemporary English. – England : Longman House, 1995. – 1668 p.

7. *Rogers, A.* Teaching Adults / A. Rogers. – Milton Keyness : Open University Press, 1998.

8. *Rogers, J.* Adults Learning / J. Rogers. – Buckingham : Open University Press, 2001. – 230p.

9. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

10. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

УДК 378. 811

Н. А. Пром

ЖАНРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: natalyprom77@mail.ru

В статье обосновывается необходимость учета принципа жанрового подхода при обучении речевой деятельности в связи с его важностью в профессионально ориентированном обучении на этапе магистратуры. Здесь также раскрываются особенности его реализации на примере курса «Иностранный язык», предназначенного для студентов технического вуза.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессионально ориентированное обучение, речевой жанр, коммуникативный подход, профессиональная речь.

N. A. Prom

THE GENRE COMPETENCE AND ITS FORMING WITH MAGISTRACY STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Volgograd State Technical University

In this paper the necessity of taking into account the principle of the genre approach in teaching speech in connection with its importance for professionally oriented teaching on the stage of magistracy is highlighted. Some special aspects of its realization by the example of the course «Foreign language» for the students of the technical university are considered as well.

Keywords: professional competence, professionally oriented teaching, genre of speech, communicative approach, professional speech.

Современное общество ставит перед вузами целый ряд непростых задач. Основная идея состоит в том, что выпускник с научной степенью магистра должен обладать не только современными инженерными знаниями, но и владеть навыками ведения научной работы, а также быть хорошим менеджером. В педагогике наиболее успешный, на взгляд автора, поиск решения данной проблемы проходит в рамках компетентностного подхода, который представляет собой инновационный процесс в современном образовании [1]. Профессиональная компетентность инженеров и формирование отдельных ее компонентов являются объектами исследования педагогов (Н. Г. Багдасарян, В. И. Байденко, В. М. Журавский, Е. П. Нехожина, Р. М. Петрунева, В. М. Приходько, Ю. Г. Татур, Ю. Б. Федорова и пр.).

Все существующие модели инженеров, по мнению Р. М. Петруневой, включают следующие параметры: требования к специалисту, предъявляемые его рабочим местом и характером решаемых им производственных задач; необходимые для их актуализации знания и умения; специфические социальные и психологические качества личности, обеспечивающие эффективность реализации первых двух аспектов ее деятельности [2]. Данное положение ви-

дится в качестве основы для определения компетентности инженера как набора мобильных профессионально-квалификационных, творческих, социально-гуманитарных и личностных компетенций инженера. Одной из важнейших компетенций, включенной в перечень социально-гуманитарных и личностных компетенций инженера, является коммуникативная, успешная реализация которой, наряду с основными техническими навыками, обеспечивает результативность производственного процесса.

Результаты исследований в рамках компетентностного подхода послужили базой для формулирования задач в образовательной программе магистратуры, которая была разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по разным направлениям подготовки студентов. Предлагается рассмотреть требования к результатам их освоения.

Интерес для данного исследования представляют общекультурные и профессиональные компетенции, прописанные в программах обучения студентов в техническом вузе. Задача автора состоит в том, чтобы выделить среди них компетенции, тесно связанные с коммуникацией. В этой связи были выявлены такие компетенции, как способность к коммуникации в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности; способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию при постановке целей в сфере профессиональной деятельности с выбором путей их достижения; свободное владение русским и иностранным языками как средством делового общения. Умение вести успешную коммуникацию прослеживается в рамках профессиональных компетенций, включающих способность осуществлять технико-экономическое обоснование инновационных проектов, готовность использовать современные достижения науки и передовой технологии в научно-исследовательских работах. Коммуникативная компетентность современного инженера необходима в научно-исследовательской деятельности.

В условиях повышения требований к речевой культуре специалистов весьма актуальной становится проблема профессионально ориентированного обучения речевым жанрам. Данная задача решается рядом дисциплин, важнейшей из которых, по мнению автора, является «Иностранный язык», которая в курсе магистратуры, наряду с выполнением своих собственных задач, компенсирует отсутствие «Риторики».

Жанр – очень важное понятие в профессиональной коммуникации, поскольку речевое общение в деловой сфере регламентировано строго определенными социальными ролями коммуникантов и протекает в достаточно жестких жанровых формах, которыми должны владеть будущие профессионалы. Данное положение объясняется тем, что каждая речевая среда вырабатывает собственный репертуар речевых жанров. Это, безусловно, относится и к профессиональной среде. Можно говорить о репертуаре наиболее востребованных речевых жанров и у представителей инженерных и технических специальностей. Косвенно они указаны в списке профессиональных компетенций, приведенных выше. Поскольку они, также как и жанры, обеспечивают решение определенных задач профессиональной деятельности, последние служат основой для того, чтобы хотя бы частично сформулировать упомянутый репертуар речевых жанров современного инженера. К примеру, способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению при постановке целей в сфере профессиональной деятельности позволяет выделить следующий список жанров: обобщение результатов производственной деятельности, их анализ и критика, прогноз, постановка задач и планирование в сфере профессиональной деятельности. На практике это проявляется в том, что современный инженер выступает профессиональным работником, грамотным руководителем.

Анализ программ ФГОС ВПО показал, что в рамках профессиональной деятельности разработанные экспертами ведущих технических вузов России компетенции предполагают владение следующими жанрами: анализ, интерпретация и критика современных достижений науки и передовой технологии, практические рекомендации по использованию результатов научных исследований, отчет, реферат, публикация по результатам исследований, публичная дискуссия, технико-экономическое обоснование инновационных проектов, анализ технологического процесса как объекта управления, стоимостная оценка основных производственных ресурсов, оценка затрат, прогноз результатов деятельности организации.

Представляется, что данный перечень не закончен, однако для филологов, педагогов и ме-

тодистов существует необходимость в том, чтобы его закончить и уточнить. По мнению автора, это является важным для создания учебников, написания методических рекомендаций и, наконец, планирования занятий со студентами. Выделение этих речевых моделей позволяет обучать речевому жанру как особому речевому произведению. Необходимость данной работы связана с тем, что профессиональные устные речевые жанры в силу своей частично регламентированности, но в большей степени импровизированности, довольно сложны, а потому требуют специального обучения.

Для всех типов деятельности человека в мире как по осмыслению мира, так и по воздействию на него важны речевые жанры. Поскольку жанр – очень удобная форма членения речи, то это удобство, кроме всего прочего, в значительной степени способствует эффективности обучения в случае, если данный фактор учитывается. Курс иностранного языка заинтересован в этом, пожалуй, в первую очередь. Автор исходит из того, что студенты должны знать прежде всего речевые жанры, наиболее востребованные в их будущей профессиональной деятельности, с тем, чтобы ставить перед ними соответствующие задачи, а системное обучение речевым жанрам осуществлять дифференцированно.

Был проведен анализ основной и дополнительной литературы, используемой на занятиях по иностранному языку, на предмет учета принципа жанрового подхода к обучению речевой деятельности. Исследование показало, что данный фактор довольно эффективно учитывается методистами [3], например, в ролевой игре. Задание: Представьте, что Вы являетесь председателем научной конференции, который обращается к участникам во время открытия сессии. Выразите пожелания относительно активного участия ученых в дискуссии, успешного обмена личным опытом и др. Как видно, в задании указана сфера деятельности – научная, ситуация общения – взаимодействие с коллегами в рамках конференции. Здесь возможен выбор речевого жанра в зависимости от цели общения и задач говорящего. Если целью коммуникации является представить результаты своих научных исследований, то студент может выбрать такие жанры, как статья, тезисы, доклад, отчет, сообщение. В зависимости от того, какая форма презентации более уместна (требуется в задании) – устная либо письменная, монолог либо диалог – обучающийся строит свою речь.

Таким образом, согласно принципу жанрового подхода к обучению речевой деятельности, следует принимать во внимание тот факт, что процесс создания текста представляет собой выбор не только языковых средств, но и обязательной для этого текста формы построения, соответствующей целям и задачам общения, характеру участников коммуникации, специфике сферы и ситуации общения. Во-первых, важность формирования жанровой компетенции имеет крайнюю социальную обусловленность и, как следствие, указана в программах обучения в курсе магистратуры. Во-вторых, результаты учебного процесса свидетельствуют, что целенаправленная работа над жанрами, востребованными в будущей специальности студентов, повышает их мотивацию к изучению курса «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык». В-третьих, целенаправленная работа над жанрами способствует развитию профессионально-коммуникативной компетенции студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сидякина, Н. Ю.* Проблемы оценки качества компетентностно ориентированного образования / Н. Ю. Сидякина, З. С. Сазонова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 100–106.

2. *Петрунева, Р. М.* Социоинженерные задачи / Р. М. Петрунева // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 115–116.

3. *Пром, Н. А.* Формирование дискурсивной компетенции в рамках обучения иноязычной профессиональной коммуникации студентов технических вузов / Н. А. Пром // Вестник МГАДА. – 2012. – № 5. – С. 130–134.

УДК 378
ББК Ч481

А. И. Лозовая

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева
E-mail: nurochka67@rambler.ru

В статье анализируется понятие «культура», рассматриваются основные характеристики культурологического подхода в высшем образовании в контексте современных требований, предлагается интерпретация обозначенного подхода через аксиологический, технологический, личностно-творческий аспекты.

Ключевые слова: культура, культуросообразность, социализация личности, гуманитарная культура, культурологический подход, культурологическая парадигма.

A. I. Lozovaya

CULTURAL PARADIGM OF MODERN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Karachai-Circassian State University. U. D. Aliyev

The article deals with the concept of «culture», examines the main characteristics of culturological approach in higher education in the context of modern standards, provides an interpretation through the axiological approach, labeled the technology, personality-creative aspects.

Keywords: culture, kul′turosoobraznost′, socialization of personality, humanitarian, culture, cultural approach, cultural paradigm.

Понятие «культура» (от лат. cultura – возделывание, воспитание, развитие, почитание) впервые появилось в глубокой древности и означало целенаправленное воздействие человека на природу, а также воспитание и обучение самого человека [10]. Словарь иностранных слов определяет понятие «культура» как «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень развития общества, различают материальную и духовную культуру» [8, с. 266].

В. М. Межуев рассматривает культуру как меру, степень развития человека: «Ведь только по культуре мы можем судить о том, кем мы являемся в этом мире, каковы границы и масштабы нашего существования в нем, что значит вообще быть человеком» [6, с. 52].

Культура – сложное междисциплинарное методологическое понятие, и до настоящего времени не существует определения культуры, которое можно было бы считать исчерпывающим.

При этом культура рассматривалась как выражение различных сторон и сфер общественной жизни. Позднее из лона традиционных позиций путем акцента на те, или иные их аспекты стали возникать разнообразные подходы к культуре, которые оформились в две основные концепции. Одна из них состоит в трактовке культуры как творческой деятельности [4]. Вторая интерпретирует культуру как способ («технологию») деятельности [9].

В исследованиях последних лет, особую значимость приобрел аксиологический подход к культуре, поскольку человек, творя культуру, творит самого себя как субъекта социокультурного процесса. Культура есть «плодотворное существование», кроме того, она воплощает человеческий дух и является хранительницей общечеловеческих ценностей [7, с. 31].

Таким образом, феномен культуры столь сложен, что на данном этапе его изучения правомерно множество подходов и интерпретаций, описывающих его в различных аспектах. Для нас значение имеют следующие выводы:

а) культура не самостоятельная социальная среда, а сквозная характеристика всей социальной системы, и в любом общественном явлении существует его специфический культурный аспект; сущность культуры проявляется прежде всего в деятельности, а не в совокупности достижений и ценностей, накопленных человечеством в процессе исторического развития;

б) основная социальная функция культуры – человекотворчество, то есть человеческая личность – абсолютно объективный и субъективный предмет культуры.

Происходящие во всем мире и в России социальные перемены настоятельно требуют изменений в системе образования, приведения его в соответствие с нормами культуры XXI века, так как, по сути, образование есть не что иное, как овладение культурой. «Система образования – это подсистема общества в целом.

Как и любая другая подсистема, она выполняет множество функций. Но генеральной функцией системы образования, объединяющей все остальные в известную целостность, является воспроизводство человека как субъекта культуры» [4].

Таким образом, образование, основываясь на культуре как феномене человеческого бытия, должно стать культурологическим образованием. Поэтому в условиях новых образовательных подходов меняется сам тип социализации личности: достигается необходимая мера ее свободы в пределах конкретных социокультурных обстоятельств, создаются реальные условия для гуманизации общественного сознания и практики, становления нового типа культурно-природохозяйственных отношений.

Кроме этого, в начале двадцать первого столетия совершается переход от репродуктивной модели образования, работающей на воспроизводство и стабильность имеющихся общественных отношений, к продуктивной, гуманистической, культурно-ориентированной высшей школе. Отличие новой парадигмы образования от просветительской в принципиально иной доминанте содержания, понимании человека как находящегося в процессе становления целостного существа, где цель высшей школы – взращивание человека, способного к культурному созиданию, продуктивному диалогу с природой, социумом.

Таким образом, культурологическая образовательная парадигма исходит из представления о том, что образовательная система является не только просветительской, но и отражает пространство культуры, отвечая ее содержанию и формам своих основных содержательных и структурных параметров.

Методологической основой приведения образования в соответствие с культурой явилась идея культуросообразности (А. Дистервег, К. Д. Ушинский), которая определяет отношения между обоазованием и культурой как «средой, растящей и питающей личность» (П. А. Флоренский), а также между образованием и развитием обучающегося как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять как универсальные общечеловеческие ценности, так и ценности собственной культуры образования, а его задачей – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного [3]. В связи с этим актуальным становится тезис: образование не на всю жизнь, а «образование через всю жизнь», то есть «жизнь есть образование, и теория образования есть, в сущности, теория жизни» [1, с. 55].

В контексте понимания культуры как творческой деятельности В. Д. Васильева и Р. М. Петрунева рассматривают проектную культуру будущего инженера как широкую общую культуру, которая, на их взгляд, связана со способностью генерировать творческие решения социальных и профессиональных задач, готовность к нестандартным решениям [2, с. 110].

В своем аксиологическом значении культурологическая парадигма актуализирует ценность гуманитарной культуры общества и личности.

Гуманитарная культура характеризует, во-первых, внутреннее богатство личности, уровень развития ее духовных потребностей и способностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. В субъективном понимании, по самой глубокой своей сущности гуманитарная культура выражает гуманистические ценностные ориентации личности. Другими словами, гуманитарная культура – это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия. «Приобщение к гуманитарной культуре открывает перед человеком новые духовные горизонты и принципиально новые способы духовного освоения действительности. Выявляя человеческие смыслы в объективной реальности, гуманитарная культура способствует формированию ощущения сопричастности социуму, в пределе – всему человечеству» [5, с. 132].

Ориентация на культурологическую парадигму предполагает реализацию в современном образовании культурологического подхода. Данный подход ориентирует образовательную систему на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному самоуправлению.

Культурологический подход в образовании предполагает ориентацию обучения и воспитания на культурного человека, обеспечивающего сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры (Е. В. Бондаревская, И. Б. Котова, А. Ф. Малышевский, Е. Н. Шиянов и др.).

Поэтому именно в контексте культурологического подхода образование выступает в ка-

честве средства трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации [4].

Культурологический подход имеет три взаимосвязанных аспекта действия:

– аксиологический аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности;

– технологический аспект культурологического подхода предполагает, что культура как универсальная характеристика деятельности предопределяет направленность того или иного вида деятельности;

– личностно-творческий аспект обусловлен тем, что личность, являясь носителем культуры, творчески развивается в мире культуры, интериоризируя и экстериоризируя культурные ценности.

Таким образом, в контексте культурологической парадигмы высшее профессиональное образование понимается как сложный и многоаспектный процесс личностного усвоения духовных ценностей, накопленных человечеством в процессе истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с

2. *Васильева, В. Д.* Проектная деятельность и проектная культура будущего инженера / В. Д. Васильева, Р. М. Петрунева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»). – С. 106–112.

3. *Дворникова, Е. И.* Культурная идентичность и толерантность личности / Е. И. Дворникова. – Ставрополь, 2007. – 266 с.

4. *Крылова, Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – Вып. 10. – М., 2000. – 256 с.

5. *Лифшиц, Р. Л.* Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лифшиц. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997.

6. *Межуев, В. М.* Морфология культуры: структура и динамика / В. М. Межуев. – М.: МГУ, 1994. – 208 с.

7. *Пастернак, Б.* Цивилизация и культура / Б. Пастернак. – М.: Наука, 1983. – 340 с.

8. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1985.– 607 с.

9. *Соколов, Э. В.* Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л.: Наука, 1992. – 228 с.

10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Федосеев, С. В. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 378.017
ББК Ч481.3

Ж. В. Болясина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева

E-mail: bolyasinaz@mail.ru

В статье анализируется процесс формирования нравственной культуры студентов, рассматриваются и интерпретируются понятия «условия», «нравственная культура» «культурологическая направленность», теоретически обосновываются педагогические условия эффективного формирования нравственной культуры студентов.

Ключевые слова: условия, культурологическая направленность образования, нравственная культура, нравственное поведение, цель образования, содержание подготовки, дидактические принципы, формы и методы активизации деятельности студентов.

J. B. Bolyasina

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING NRAVSVENNOJ OF CULTURE IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL ORIENTATION OF STUDENTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Karachai-Circassian State University U. D. Aliyev

The article deals with the formation of moral culture of students, examines and interprets the term «conditions», «ethical culture» «culturological thrust», theoretical justification pedagogical conditions of effective formation of a moral culture of students.

Keywords: conditions, cultural orientation of education, moral culture, moral behavior, purpose of education, training content, didactic principles, forms and methods of students.

Понятие «условие» обозначает определенную причину, влияющую на соответствующее следствие (обусловливаемое этой причиной). Исходя из этого А. М. Новиков «педагогические условия» определяет как обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают (обусловливают) достижение заранее поставленных педагогических целей [5]. В педагогическом словаре-справочнике, при рассмотрении условий учебной деятельности, условия определяются как совокупность внешних обстоятельств, факторов, способствующих или препятствующих успешности учебной деятельности [8, с. 184].

Под культурологической направленностью профессионального образования следует понимать его парадигмальную ориентацию на методологическо-смысловое содержание аксиологического, культурологического подходов, принципов гуманитаризации и гуманизации, в рамках которой в образовательно-функциональном аспекте будет соотвествующим образом сконструирована система образовательных целей, содержания, принципов, форм и методов профессиональной подготовки будущих специалистов.

Анализ исследований, показывает, что в последнее время понятие «культура» личности интерпретируется как совокупность качеств будущих специалистов. Так, В. Д. Васильева и Р. М. Петрунева считают, что проектная культура выступает надсистемной характеристикой личности инженера и представляет собой сложную композицию поликомпонентных качеств личности [2, с. 111].

Вслед за данными авторами нравственная культура рассматривается автором статьи как интегративное, личностное образование студентов, определяющее его готовность к активной профессиональной, социокультурной деятельности, нравственному поведению в широком спектре жизненных ситуаций. Данная культура взаимосвязана с политической культурой, которая является важнейшей характеристикой любой политической системы [3, с. 83] и особенно актуальна в период социокультурных преобразований.

Педагогические условия формирования нравственной культуры в контексте культурологической направленности образования включают в себя следующие элементы системы: дидактические цели, содержание подготовки, формы и методы учебной деятельности.

Необходимо проанализировать каждый элемент обозначенной системы формирования нравственной культуры студентов.

Цель является центральным системообразующим компонентом и представляет собой, по В. Д Шадрикову, продуцирование определенного желаемого результата [13]. В данном контексте цель исследования состоит в формировании нравственной культуры студентов.

Для формирования нравственной культуры студентов необходимо такое содержание образования, которое представляет собой педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить гармоничное развитие личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества» [14, с. 321].

Содержание культурологической направленности подготовки в целях формирования нравственной культуры должны предусматривать полноту и вариативность набора дисциплин, обеспечивающих единство профессиональной, гуманитарной, специализированной подготовки.

Вариативные курсы должны раскрывать такие понятия как: человек – человек, человек – общество, человек – производство, человек – государство, человек – природа, картина мира, душа, нравственность. Кроме того, акцент при определении содержания дисциплин должен быть сделан на природу ценностей и их роли в социально-гуманитарном знании. В целях формирования нравственной культуры данные курсы должны предусматривать знакомство студентов с культурой семьи и семейного права. Приобретая данные знания, студент непременно корректирует, приводя в согласие со своим внутренним миром, ценностями, то есть в соответствие со своей неповторимой индивидуальностью и перестает быть объектом только внешних воздействий, а становится субъектом своей жизнедеятельности.

Вариативные курсы и практикумы должны предусматривать наличие художественного, фольклорного, эстетических материалов. Чем шире социокультурное пространство, в котором определяет свое место человек (Я – студент университета, Я – Россиянин, Я – гражданин мира), тем лучше он осознает свою роль, место, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. Такое содержание культурологической направленности подготовки будет способствовать развитию и совершенствованию таких важных нравственных качеств личности, как: открытость, толерантность, непредвзятость по отношению к представителям других культур.

Таким образом, формирование нравственной культуры студентов происходит, если содержание образования представляет собой целостность и проявляется в следующем:

– перестройка цикла образовательных и специальных дисциплин с учетом социокультурных изменений и необходимости формирования нравственной культуры;

– включение в содержание образования вариативных курсов, факультативов, практикумов, направленных на понимание места студента в социокультурной системе общества и государства;

– разработка и реализация гражданского, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания студентов.

Формирование нравственной культуры студентов связано с обеспечением логической последовательности усвоения элементов содержания обучения, его методов, форм, средств, созданием условий для инициативной активности, рефлексивной позиции студентов, перемещением акцента с процесса преподавания на процесс самостоятельного обучения и проявления субъектности.

Вслед за М. В. Клариным, С. Д. Смирновым, А. М. Смолкиным можно отметить, что формирование нравственной культуры происходит успешно в том случае, если в процессе обучения в корне изменятся характер и структура познавательной деятельности студентов, приводящие к развитию творческого потенциала личности. Ни знания сами по себе, то есть приобретенные в готовом виде, ни способы деятельности (навыки и умения), усвоенные студентами по предъявленному образцу, не могут обеспечить формирования тех психических структур, которые составляют ядро творческой деятельности. Такими основными структурами являются: способность субъекта к самостоятельному переносу прежде усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, а также построение оригинального способа решения и самого решения, когда известны другие [3, 9, 10].

В процессе культурологической подготовки и формирования нравственной культуры отправной доминантой, обусловливающей и инициирующей все другие характеристики, является приоритет субъект-субъективных отношений или межсубъектной связи.

Субъектность личности, по словам Л. И. Анцыферовой, «выражает основную потребность человека как универсального родового существа – постоянно выходить за свои пределы, достигать возможностей полноты своей родовой сущности» [1, с. 4]. Механизм перевода обучаемого в субъектную позицию четко выразил С. Л. Рубинштейн: «внешние условия действуют через посредство внутренних, образуя с ними единое целое» [7, с. 4]. Исходя из этого активность личности студента проявляется в образовательном процессе не просто в интериоризации обучающих воздействий («внешнее во внутреннее»), а в преломлении этих воздействий через субъективный опыт каждого студента с последующей экстериоризацией результата учебного творчества. Поэтому под субъектом образовательного процесса понимают обучающегося или учебную группу в качестве источника познания и преобразования действительности, носителя собственной активности [12].

Педагогическим условием реализации этой связи в образовательном процессе вуза является диалогизация профессионального обучения. Исследователями доказано, что наибольшей релевантностью для организации продуктивных и личностноразвивающих контактов обладает общение, которое по своим нормам организации может быть отнесено к диалогическому, поскольку оно адекватно субъект-субъектному характеру человеческой природы.

Диалогизация процесса обучения связана с использованием методов обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов. К таким методам можно отнести: case-study, метод портфолио, метод синектики, метод инверсии и др.

Кейс-технология, метод портфолио, метод модерации, подчеркивает Т. С. Панина, позволяют более успешно по сравнению с традиционной методикой обучения, развивать творческие способности обучающихся, формируют навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогают студентам успешно овладевать способами анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритм принятия решения [4, с. 93]. Экстраполяция педагогических исследований позволяет сделать вывод, что в формировании нравственной культуры большую роль играют методы воспитательной работы со студентами. Наиболее актуальными являются следующие методы (классификация по Е. Н. Шиянову): методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе (рассказ, объяснение, беседа, лекция, диспуты, метод примера); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, инструктаж, наблюдение, иллюстрации и демонстрации); методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения

(соревнование, познавательная игра, эмоциональное воздействие, поощрение и др.), способствует формированию интереса к познанию; мотивации достижений [14].

Таким образом, формирование нравственной культуры студентов в контексте культурологической направленности образовательного процесса происходит наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

– целевых (создание рефлексивно-развивающей учебно-воспитательной среды);

– содержательных (разработка и реализация вариативных курсов социокультурной направленности, практикумов по нравственному воспитанию и программ воспитательной работы);

– технологических (разработка и использование: проектных, креативных форм и методов обучения на основе проблемности и диалогичности, инновационных форм и методов социокультурной активности).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Анцыферова, Л. И.* Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова. – М., 1981.

2. *Васильева, В. Д.* Проектная деятельность и проектная культура будущего инженера [Текст]/ В. Д. Васильева, Р. М. Петрунева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»). – С. 106–112.

3. *Кларин, М. В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 7–28.

4. *Лясина, И. Ю.* Детерминанты политической культуры населения среднего российского города в современных условиях [Текст] / И. Ю. Лясина, С. О. Лебедева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»). – С. 83–87.

5. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

6. *Панина, Т. С.* Современные способы активизации обучения. [Текст] / Т. С. Панина, А. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

7. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.

8. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / автор-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. Л. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

9. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшей школы. От деятельности к личности. [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 302 с.

10. *Смолкин, А. М.* Методы активного обучения [Текст] / А. М. Смолкин. – М., 1991. – 174 с.

11. *Татур, Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 67–81.

12. *Хуторской, А. В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 540 с.

13. *Шадриков, В. Д.* Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

14. *Шиянов, Е. Н.* Педагогика: общая теория образования [Текст] / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 636 с.

УДК 378. 121
ББК 74.489.2

Т. Н. Синенко

ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СПОСОБНОСТИ К МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: TNSinenko@mail.ru

В статье учебная ситуация рассматривается в качестве средства формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Рассмотрена модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством учебных ситуаций.

Ключевые слова: учебная ситуация, способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, векторная направленность педагогического взаимодействия, модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

T. Sinenko

POTENTIAL OF TEACHING SITUATION FOR FORMING ABILITY OF FUTURE TEACHER TO INTERPERSONAL INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Volgograd State Technical University

Teaching situation is considered to be a medium important for forming ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity. Stages of forming model for ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity are described.

Keywords: teaching situation, ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity, directions of pedagogical interpersonal interaction, forming model for ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity.

В условиях качественных преобразований, происходящих в системе российского высшего педагогического образования, особую значимость приобретает личностная компетентность педагога, которая реализуется в навыках эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности [1]. В своей работе автор обратился к учебной ситуации как средству формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Педагогическую ситуацию в широком смысле понимают как совокупность условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности; как этап жизненного пути человека, как отображение цикла сплетений всей системы его деятельности, поведения, общения, как единицу анализа образа жизни человека. Ситуация (В. С. Ильин [2]), позволяет раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности, объединяя средства обучения и воспитания в целостные комплексы влияния на личность для обеспечения всестороннего развития. В. А. Павлов [3] рассматривает все компоненты учебного процесса как целостные образования, способные оказывать положительное влияние на личность не по отдельности, а в своей тесной взаимосвязи. Эти целостности называют педагогическими ситуациями. В. В. Сериков рассматривает ситуацию как «совокупность детерминант жизнедеятельности индивида» [4, с. 55–179].

С точки зрения Г. С. Костюка и Г. А. Балла [5], учебная ситуация представляет собой единство педагогических факторов, составляющих на данном отрезке учебного материала объект, стимул и условия учебной деятельности как системы действий учащихся с учебным материалом.

Понятие «учебная ситуация» связано с методической формой организации конкретного занятия или группы занятий, объединенных определенной учебной целью, в то время как понятие «педагогическая ситуация» подразумевает такую организацию учебного процесса, при которой вся учебно-воспитательная деятельность, во всем ее многообразии, направлена на воспитание личности. В стиле взаимодействия педагога с учащимися, в корректности поставленных задач и в адекватности избранных преподавателем методов и средств решения поставленных образовательных задач в конкретной учебной ситуации проявляется личностная позиция педагога.

Учебная ситуация вписывается в разнообразную систему взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Каждый субъект образовательного процесса осмысливает учебную ситуацию индивидуально, интерпретирует и создает ее «когнитивные соответствия» (М. М. Кашапов), исходя из своего личного опыта и коллективного, общего знания, позволяющего людям приходить к единому мнению относительно содержания учебной ситуации. Педагог не просто реагирует на педагогическую ситуацию, но определяет ее, определяя и себя в контексте данной ситуации, конструируя социальный и профессиональный мир.

Учебная ситуация представляет собой часть деятельности и, следовательно, обладает ее характеристиками (содержательность, эвристичность, иерархичность, структурированность, системность). Именно деятельностная составляющая является основой всех видов взаимоотношений, разворачивающихся в процессе профессиональной подготовки будущего педагога. Реализация учебной ситуации в образовательном процессе вуза осуществляется в контексте профессионально-ориентированной деятельности, сама же учебная ситуация представляет собой частичку процесса профессиональной подготовки.

В процессе профессиональной подготовки педагога необходимо учитывать то, что педагогической деятельности присущи многие векторы межличностного взаимодействия: учитель – ученик, учитель – родители, учитель – педагогический коллектив, учитель – администрация. Все вышеуказанные векторные пары значимы влиянием «значимого другого» на педагогическую деятельность. Будущий педагог должен быть подготовлен к межличностному взаимодействию по вышеуказанным векторам межличностного взаимодействия педагогической деятельности. Одним из средств, позволяющих сформировать способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, является учебная ситуация. Будущему специалисту важно видеть перед собой достойный пример, образец выполнения своих профессиональных обязанностей. Преподаватель вуза представляет собой не только обучающего субъекта, но и тот образец, эталон, на который может и должен равняться в своем самосозидании будущий специалист.

Диада «педагог – студент» представляет собой межличностное взаимодействие педагога

и студента (в данном случае педагогического вуза), направленное на достижение общих целей, при этом межличностный характер взаимодействия способствует личностному преломлению учебной ситуации в сознании, ее принятию с позиций субъективного опыта конкретного учащегося, заимствованию у педагога способов межличностного взаимодействия непосредственно в ходе конкретной учебной ситуации (посредством учебного предмета). В качестве единого вектора активности субъектов образования выступает педагогическая направленность профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования. Управление данным вектором активности осуществляется педагогом в рамках конкретной учебной ситуации.

Под учебной ситуацией понимается структурная единица учебной деятельности дидактического характера, направленная на активизацию деятельности субъектов образовательного процесса путем получения ими собственных смыслов в результате деятельности, осуществляемой на протяжении одного занятия или последовательности занятий, объединенных целью и задачами образовательного процесса.

Разработанная автором модель формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности содержит три этапа: мотивационный, деятельностный и этап самоактуализации. На каждом этапе формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности была создана определенная учебная ситуация.

Целью мотивационного этапа является формирование осознанного принятия будущей профессии, понимание будущим педагогом той ответственности, которая на него возложена в силу избранной им специальности. Ситуация инициации, создаваемая на мотивационном этапе, нацелена на осознание студентами мотивов выбора своей будущей специальности, на самоконтроль, развитие эмпатии по отношению к будущим ученикам. Средством межличностного взаимодействия векторной направленности «педагог – студент» стал художественный текст на основе которого студентам были предложены задания на интерпретацию содержания профессионально-ориентированного текста.

На стадии реализации деятельностного этапа вышеуказанной модели целью стало формирование способности к межличностному взаимодействию в совместной деятельности будущих педагогов. Создавая интегративную учебную ситуацию, автор стремился создать условия: для совместной деятельности студентов, интеграции и синтеза приобретенных ими ранее знаний, умений и навыков; для проявления индивидуальности каждого студента. Именно совместная деятельность позволила создать наиболее благоприятные условия для формирования эмпатии, самоконтроля, организационных способностей и рефлексии.

Ситуация самоактуализации (применялась на третьем этапе описываемой модели) была нацелена на формирование навыков самоконтроля, саморефлексии; позволила закрепить ранее полученные знания, умения и навыки, приобрести навыки профессиональной самопрезентации, способствовала проявлению личностной позиции, побуждая к межличностному взаимодействию.

Таким образом, учебная ситуация, являясь основой межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и базисом для формирования способности будущего специалиста к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, выступает в качестве системообразующего компонента учебной деятельности, задавая единый вектор активности пронизывающий процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Синенко, Т. Н.* Способность будущего педагога к межличностному взаимодействию: монография / Т. Н. Синенко. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., Saarbrucken, Germany, 2012. – 100 pp.

2. *Ильин, В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс): монография / В. С. Ильин. – М., 1984. – 144 с.

3. *Павлов, В. А.* Педагогические ситуации в воспитании сознательного отношения подростков к учению: метод. рекомендации / В. А. Павлов. – Волгоград: Заволжское производственное полиграфическое объединение, 1982. – 16 с.

4. *Сериков, В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

5. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К.: Рад.шк., 1986. – 143 с.

УДК: 371.32

И. В. Коробова

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Херсонский государственный университет (Украина)
E-mail: i_korobova@i.ua

Обоснована целесообразность введения организационно-управленческой компетенции в состав методической компетенции учителя физики; разработан алгоритм обобщенных организационно-управленческих действий учителя физики.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетенция учителя физики; организация; управление; алгоритм деятельности.

I. V. Korobova

ROLE OF ORGANIZATIONALLY-ADMINISTRATIVE COMPETENSE IN METHODICAL ACTIVITY OF TEACHER OF PHYSICS

Kherson State University, Ukraine

Expediency of introduction of organizationally-administrative competense is reasonable in the complement of methodical competense of teacher of physics; the algorithm of the generalized organizationally-administrative actions of teacher of physics is worked out.

Keywords: organizationally-administrative competense of teacher of physics; organization; management; algorithm of activity.

Потребности современного общества формируют социальный заказ образованию на подготовку молодежи, являющейся конкурентоспособной на рынке труда. Целью образования становится не запас знаний, а умение их самостоятельно добывать на протяжении жизни. Соответственно изменяется роль учителя: акцент в его профессиональной деятельности смещается с информационной функции на организационно-управленческую. Современная субъектно-гуманистическая парадигма образования рассматривает ученика в качестве *субъекта* обучения, который открывает новые знания и приобретает опыт их использования в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. При таком подходе основная роль учителя смещается с информатора на фасилитатора – облегчителя, *организатора* самообучения школьников. Главной его функцией становится не передача готовых знаний, а *организация учебно-познавательной деятельности учащихся*. Различные аспекты учебно-познавательной деятельности исследовались рядом ученых (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.); организационно-управленческая деятельность была предметом исследования Г. П. Щедровицкого и других ученых; содержание профессиональных функций учителя рассматривали в своих трудах Н. В. Кузьмина, И. О. Зимня и др. Однако с введением новых образовательных стандартов (процесс и результат обучения рассматриваются не через традиционные ЗУНы, а через набор компетенций) и соответствующим изменением функций учителя необходимость разработки содержания организационно-управленческой компетенции учителя-предметника приобретает все большую актуальность.

Целью статьи является обоснование включения организационно-управленческой компетенции учителя в состав методической, а также разработка алгоритма обобщенных организационно-управленческих действий учителя физики.

В процессе исследования проблемы педагогических функций учителя автором выделено несколько аргументов в пользу того, что организационно-управленческую компетенцию можно рассматривать как составляющую методической компетенции учителя-предметника. Ниже приведены несколько из них.

1. Г. П. Щедровицкий в своих работах выделяет два типа деятельности: *деятельность над материалом природы* и *деятельность над деятельностью*, то есть, *социотехническую* деятельность. Автор подчеркивает, что социотехническая деятельность проявляется в тех случаях, когда в качестве материала деятельности, который превращается в продукт, выступает деятельность других людей, а иногда и сами люди. По мнению Г. П. Щедровицкого, как организационно-управленческая, так и *педагогическая* деятельность *являются видами социотехнической деятельности* [4]. Таким образом, организационно-управленческая и педагогическая (методическая) деятельности имеют *общий объект – другую деятельность*. Объектом организационно-управленческой деятельности может быть любая деятельность, тогда как педаго-

гической (методической) – учебно-познавательная деятельность учеников. В частности, ученые (И. О. Зимняя и др.) подчеркивают, что предметом педагогической деятельности является *организация* учебной деятельности учеников, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Следовательно, педагогическая (методическая) деятельность – это частный случай организационно-управленческой социотехнической деятельности. Учитывая это, *организационно-управленческую компетенцию учителя можно считать ведущей составляющей его методической компетенции*.

2. Следует рассмотреть сущность понятий «организация деятельности» и «управление деятельностью» с целью выявления особенностей каждого из них. Согласно Большому энциклопедическому словарю, «*организация*» – это совокупность процессов или действий, которые ведут к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого. Понятие «организация» соотносится с такими понятиями, как «система», «структура». Следовательно, содержание организационной деятельности учителя можно представить как совокупность умений устанавливать связи между отдельными компонентами учебной деятельности как системы. Далее возникает вопрос: что представляляет собой методический инструментарий для установления выявленных связей? Для ответа необходимо обратиться к определению учеными понятия «управление». По С. Д. Смирнову, управление учебным процессом является целенаправленным, систематическим *воздействием учителя на коллектив* и отдельного ученика для достижения заданных результатов обучения. По мнению О. П. Губаш и В. В. Лапинского, управление – это процесс целенаправленного влияния на объект, которое осуществляется для организации его функционирования с целью достижения определенных целей…, то есть *влияние – это средство управления* [1]. Анализ приведенных определений показывает, что управление обучением есть, во-первых, *влияние (внешнее воздействие)* на объект деятельности (на деятельность учащихся); во-вторых – *целенаправленное* влияние (осуществляемое с определенной методической целью); в-третьих, *управление «через влияние» является средством организации деятельности* (учебно-познавательной деятельности учеников), ее методическим инструментарием. Умения отбирать и рационально использовать средства обучения относятся к содержанию методической деятельности. Следовательно, *организационно-управленческую компетенцию необходимо рассматривать в единстве ее частей (управленческой и организационной) и считать составляющей методической компетенции учителя-предметника*.

3. Г. П. Щедровицкий вводит понятие о двух типах знания: знание об объекте деятельности (объектные знания) и *знания о том, как действовать, вместе с орудиями и средствами (методические знания)*. Таким образом, методические знания – это процедурные знания, которые могут существовать в форме инструкций, предписаний, алгоритмов и тому подобное, а умение организовывать учебный процесс по изучению конкретного предмета – это методические умения. По мнению исследователя, выделенные *два типа «знания всегда должны особым образом соединяться»* [4]. Соединение объектных (информационных) и методических (процедурных) знаний в учебном процессе обеспечивается именно организационно-управленче-ской компетенцией учителя-предметника. Для ответа на вопрос «*как действовать*» (как организовывать учебную деятельность учеников) необходимо иметь процедурные (методические) знания (по Г. П. Щедровицкому). Следовательно, организационно-управленческую компетенцию можно отнести к методической как *компетенцию в установлении логических связей между отдельными компонентами системы обучения в виде совокупности управленческих воздействий учителя на познавательную деятельность учеников.*

На содержание организационной деятельности учителя влияют, по мнению автора, следующие факторы: модель обучения (репродуктивная, активная, интерактивная); технология обучения (модульная, критического мышления и т. п.); форма организации учебной деятельности учеников; индивидуальный стиль деятельности учителя (авторитарный, демократический, либеральный); профессиональная интуиция и профессиональная мобильность. По мнению ученых, «*организовать деятельность*» означает: определить учебные действия, необходимые для успешной учебы; составить программу их выполнения на конкретном учебном материале; определить четкую организацию упражнений по их формированию; при этом обращается внимание на то, что образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам учитель (И. А. Зимняя). Задача учителя *в процессе управления – изменение состояния управляемого процесса*, доведение его *до заранее намеченного*

уровня. По мнению С. Д. Смирнова, управление процессом обучения предусматривает *определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создания благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих заданий*. С учетом мнений ученых, содержание организационно-управленческой компетенции учителя по организации групповой формы учебно-познава-тельной деятельности учеников может быть представлено совокупностью организационно-управленческих умений. **Алгоритм обобщенных действий учителя физики по организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся** может быть следующим: определение цели деятельности; определение (обсуждение) необходимых материальных ресурсов; составление общего плана выполнения задания; предъявление образца действия (желательно); распределение обязанностей в группе; определение последовательности действий для каждого участника группы; определение сроков выполнения работы; определение формы отчетности (устный доклад, письменный ответ, компьютерная презентация и т. п.); предъявление «образца продукта» деятельности и «образца отчетности» (как результата выполнения типовых заданий); обсуждение вида контроля и критериев оценивания самостоятельной деятельности учеников. Необходимо отметить, что ученые (О. А. Крысанова, Л. Е. Солянкина и др.) обращают внимание на новые роли учителя в системе компетентностного образования [2; 3, с. 94]. В частности, *до начала* самостоятельной работы учитель исполняет роль *консультанта*; *в процессе* выполнения работы – *коуча, тьютора* и *координатора* деятельности учащихся; *после* окончания работы – *эксперта*.

Таким образом, организационно-управленческая функция – ведущая в методической деятельности учителя, поскольку основная задача обучения – развитие личности учащегося через организацию его самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Для ее освоения будущими учителями необходимо методическое обеспечение в виде набора алгоритмических (или эвристических) предписаний, а также образцов организационно-управленческой методической деятельности (например, видеоуроки).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Губаш, О. П.* Ретроспектива систем навчання, заснованих на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій та підвищенні фахового рівня вчителів / О. П. Губаш, В. В. Лапінський // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 6(14). – Режим доступу до журналу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html

2. *Крысанова, О. А.* Учитель физики меняет профессию или новый взгляд на педагогическую деятельность / О. А. Крысанова // Материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития»; МПГУ. – Ч. 3. – М. : МПГУ, Издатель Карпов Е. В., 2012. – С. 5–9.

3. *Солянкина, Л. Е.* Акмеологические технологии продуктивного развития профессиональной компетентности специалиста на этапе его вузовской подготовки / Л. Е. Солянкина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 92–95.

4. *Щедровицкий, Г. П.* Организация, руководство, управление [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : http://oru2.narod.ru/book/

УДК 37.011
ББК 74в

В. К. Пичугина

ГЕНЕЗИС АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПЕДАГОГИКИ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Определено научное понимание антропологического дискурса педагогики «заботы о себе» в аспекте его способности детерминировать описание и конструирование педагогической реальности и выявлены его сущностные характеристики.

Ключевые слова: антропологический дискурс, дискурс, забота о себе, конкретно-историческая форма дискурса, премодерн, модерн, постмодерн.

V. K. Pichugina

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE OF PEDAGOGY «CARE OF ITSELF»

Volgograd State Socio-Pedagogical University

The scientific understanding of the anthropological discourse of pedagogy «cares of itself » in aspect of its ability to determine the description and designing of pedagogical reality is defined and its intrinsic characteristics are revealed.

Keywords: anthropological discourse, discourse, care of itself, historical form of discourse, premodern, modern, postmodern.

Переосмысление антропологических оснований современной педагогической теории и практики осуществляется в логике общенаучного переосмысления установок на понимание человека. Наряду с понятиями «антропологическая традиция», «антропологический подход», «антропологический принцип», традиционно характеризующими антропологическое измерение педагогической реальности, исследователи все чаще обращаются к понятию «антропологический дискурс». Существенное увеличение нагрузки на понятие «антропологический дискурс» в педагогике (Г. Б. Корнетов, В. И. Слуцкий) является результатом фундаментальных изменений в рассмотрении антропологической проблематики, то есть перехода к качественно иной научной рефлексии проблемы человека. Очевидно, что для понятия «антропологический дискурс» (как и для самого понятия «дискурс») невозможно сформулировать единственное и общепринятое определение, в равной мере отражающее все многообразие его функций и удовлетворяющее всем направлениям исследовательского поиска [3]. Конкретизация антропологического дискурса в педагогике на современном этапе развития связана не столько с поиском исчерпывающего определения, сколько с закреплением за ними определенного содержания, которое раскрывается через реконструкцию конкретных и фиксируемых форм, которые антропологический дискурс педагогики принимал на разных этапах исторического развития. Проблемы детской свободы, автономности, сопротивляемости образованию и многие другие, с одной стороны, имеют статус вечных и составляют основу неизменного ядра антропологического дискурса педагогики, способного функционировать в любом культурном пространстве и времени, а с другой – на каждом историческом этапе обостряют свои противоречия в содержании и организации обучения и воспитания, то есть являются сравнительно новыми и открытыми для понимания в широком диапазоне конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики. В основе каждой конкретно-исторической формы антропологического дискурса педагогики лежит *концепт*, который обладает высокой степенью абстракции и вмещает изменения педагогических понятий, представлений об образе человека, его потенциале и способах его полноценной реализации, детерминированных ключевыми антропологическими ориентирами конкретной эпохи. Среди концептов антропологического дискурса педагогики особое место занимает концепт «забота о себе».

Исторически первой конкретно-исторической формой является *антропологический дискурс педагогики «заботы о себе»*, преобладавший «в греческом, эллинистическом и римском образе мысли» (М. Фуко). На современном этапе «epimeleia heautou» («забота о самом себе») в предельно широком понимании рассматривается как «выражение рефлексивной способности человека не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать» [2, с. 136]. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе» (Г. И. Петрова, А. Г. Погоняйло, С. А. Смирнов, А. Е. Соловьев, С. С. Хоружий и др.) связан с пониманием «рефлексивной способности» как способности размышлять о своем внутреннем состоянии в процессе познания. Историко-педагогический анализ феномена «заботы о себе» требует иной логики и расстановки акцентов: «рефлексивная способность» – это способность осуществлять целенаправленное изменение самого себя в процессе познания. Представителям разных научных направлений, конкретизирующих «заботу о себе, различия в частном не мешают единству в общем: в премодерне концепцией, в которой необходимость заботы о себе проявилась наиболее ярко и была соотнесена с образовательными идеалами, стандартами поведения и мышления, являлась концепция Сократа, а в постмодерне – концепция М. Фуко. Эпоха модерна, с точки зрения развития представлений о «заботе о себе», представляется как эпоха, в которой вне исследовательского внимания (как со стороны педагогов, так и со стороны философов) осталась концепция «заботы о себе» Ж.-Ж. Руссо.

Премодерн – исторический отрезок, отражающий уровень научных представлений Античности и Средневековья, в котором было сформулировано представление о «заботе о себе» в аспекте ведения осмысленной духовной жизни. Несмотря на то, что эпоха премодерна объединяла несколько веков и не была однородной, это был особый отрезок истории, в котором человек был растворен в окружающем его мире и настолько понятен, что в нем не видели «непостижимой тайны» (М. Бубер). Педагогический потенциал «заботы о себе» в понимании Сократа раскрыт в диалоге «Хармид,

или О благоразумии», где Сократ посредством вопросов и ответов приводил ученика к мысли о том, что знания не гарантируют счастья и полезны только, если позволяют человеку соотнести добро и зло. Установки Сократа на необходимость постоянного стремления к глубокому знанию были противопоставлены «всезнайству» софистов и представлениям об абсолютной познаваемости человека, и в большей степени соответствовали рациональности педагогики последующего познавательного поля – поля модерна. С точки зрения Сократа, забота о себе подразумевает то, что с***а***моконтролирующая душа становится с***о***моконтролирующей душой (от «somo» – тело), угодной как Богу, так и другим людям. Это процесс включает в себя два шага: «исследование себя с целью определения того, какой должна быть «правильная» диспозиция души» и «определенные действия, направленные на достижение этого «упорядоченного состояния» [6, с. 101]. С точки зрения Сократа, забота о себе гарантирует человеку определенную степень внутренней автономности и свободы от деструктивных влияний внешнего мира. Р. Дж. О'Коннелл указывает, что «праведность» у Сократа обозначает «божественный путь», следовательно, его представление о Боге значительно отличалось от распространенных в массах представлений: если афиняне верили, что богам, как и людям, были свойственны одни и те же страсти и пороки, то для Сократа «Бог совершенно благ, совершенно мудр... Его цель – улучшить человеческие души... Человек, чтобы быть благочестивым, должен служить в этом деле помощником Богу» [6, с. 100; 107].

Именно эта установка способствовала тому, что идея заботы о самом себе, осуществляемой человеком в процессе познания под контролем наставника, получила развитие в идеи спасения христианской педагогики. Несмотря на введение большого количества ограничений на образ жизни человека и развитие новых взглядов на его просвещение, христианство утверждало возможность спасения для каждого, кто стремится к познанию с опорой на веру. Как и в Античности, постижение человеком своей сущности рассматривалось как движение к мудрости, однако само движение было принципиально иным: от наставника требовалось раскрыть в человеке внутреннюю божественную мудрость, а от ученика – строго соблюдать христианские заповеди. Крупнейший философ и богослов Средневековья А. Августин, как и Сократ, отрицал античное понимание человека, в основе которого лежал перенос человеческих свойств на богов, а не божественных на человека. Его основной педагогический принцип заключался в следующем: пути постижения божественного затруднены тем, что человек не стремится «сосредоточивать душу и удерживать ее саму себе» [1, с. 125]. В модерне забота о себе из основы доступа к вечной жизни трансформировалась в основу разумной жизни и рационального поведения.

Понятие «*модерн*» связано прежде всего с эпохой Просвещения (конец XVII – первая половина XIX в.). Переосмысление «заботы о себе» осуществлялось в контексте приоритета разума над верой, настоящего знания о человеке перед прошлым, изжившим, требующим замены. Педагогической концепцией, не укладывающейся в мировоззренческую схему модерна, являлась концепция Ж.-Ж. Руссо. Значительное место в ней уделялось заботе о себе, рассмотренной с нестандартной для того времени позиции: чем глубже человек изучает самого себя, тем больше он оказывается непознанным. В романе «Эмиль, или О воспитании» и его продолжении «Эмиль и Софи, или Одинокие» Ж.-Ж. Руссо развивает идеи Сократа о том, что «Бог – существо разумное» и «Бог благ» и связывает заботу о себе с разумностью Творца: «...мне остается задаться вопросом ... какие правила должен предписать себе для того, чтобы выполнить свое назначение на земле, сообразно с предначертанием Того, Кто поместил меня сюда. Первая из всех забот есть забота о самом себе; однако же как часто внутренний голос говорит нам, что, создавая наше благо за счет других, мы делаем зло!» [4, с. 341]. Характеризуя главного героя, Ж.-Ж. Руссо подчеркивает, что Эмиль – идеальный воспитанник, взятый в нужном возрасте и наделенный природным здоровьем, то есть потенциально способный пройти три этапа заботы о себе: развить тело, развить ум и осуществить восхождение к Творцу, из рук которого и вышел человек. Как и Сократ, Ж.-Ж. Руссо подчеркивал, что на начальных этапах заботы о себе от наставника требуются особые усилия по разъяснению, что такое мудрость и в чем заключается истинная ценность знания. Выстраивая логику заботы о себе, Ж.-Ж. Руссо соотносит заботу о себе с внешней силой – Творцом всего сущего, который через наставника устанавливает и коррек-

тирует «зону ближайшего развития» воспитанника. Забота о себе в понимании Ж.-Ж. Руссо избирательна, не реализуема в массовой практике и в рамках специальных институтов, поскольку требует воспитательной изоляции. Антропологический дискурс педагогики «заботы о себе» Ж.-Ж. Руссо идет вразрез с безграничной верой в силу разума эпохи модерна: с одной стороны, он апеллирует к античным представлениям об образованном человека, а с другой – рассматривает педагогическую реальность в логике постмодерна (как реальность субъектов, осознающих непостижимость знания о самих себе и ограниченных осознанием этой непостижимости).

Понятие «эпоха постмодерна» связано с временным отрезком – вторая половина XX – начало XXI в. В постмодерне своеобразной «интеллектуальной реакцией» на существовавшие в модерне представления о заботе о себе стали работы М. Фуко. В «Герменевтике субъекта» он подчеркивает, что забота о себе объединяет «свод законов, определяющих способ существования субъекта, его отношение к окружающему, определенные формы рефлексии, которые ... делают из этого понятия исключительный феномен ... истории практических применений субъективности» [5, с. 3]. Характеризуя педагогический аспект «заботы о себе» Сократа, М. Фуко подчеркивает: «Сократ ждет ответа не на вопрос... Что же такое человек? <...> Под вопросом ... не природа человека, но то, что мы ... назвали бы субъектом. Что такое этот субъект, что это за точка, к которой должно обращаться мышление, деятельность рефлексивная и рефлексируемая, поворачивающая человека к самому себе?» [6, с. 93]. По мнению А. А. Хоружия, у М. Фуко зафиксировано следующее: дискурс «заботы о себе» – это прежде всего «деятельностный, «глагольный» дискурс, он говорит сугубо о том, как «заниматься собой», о действиях человека, и не оперирует никакими отвлеченными понятиями, сущностями» [7, с. 96].

В целом, антропологический дискурс педагогики «заботы о себе» объединяет несколько образов, противоречащих как в теоретическом осмыслении, так и в практической реализации данной «заботы». Вне зависимости от того, в каком познавательном поле осуществлялась забота о себе (премодерне, модерне или постмодерне), она предполагала четкую последовательность действий под контролем наставника. Отличительными особенностями «заботы о себе» Сократа являлись максимальное сродство с политикой и избирательность («забота о себе» как прерогатива политической элиты, выделяющая из толпы). «Забота о себе» в Средневековье была ориентирована на осуществление в повседневной массовой практике и требовала отречения от самого себя в этом мире в пользу возрождения в другом мире. В антропологическом дискурсе педагогики «заботы о себе» эпохи премодерна акцент был сделан на технологическом аспекте владения собой как на основе познания истины и особой роли наставника, ведущего от себя к себе. В педагогике модерна заботе о себе снова стала свойственна избирательность, поскольку осуществлялась с учетом сословных ограничений. В педагогике постмодерна забота о себе рассматривается как процесс и результат грамотного применения в массовой практике техник самотрансформации (в терминологии М. Фуко – «практик себя»). Историческая динамика концепта «забота о себе» во многом предопределила современные представления об информальном образовании – индивидуальной познавательной деятельности, носящей спонтанный характер и возникающей при интеграции педагогической и повседневной реальности. Обращение к конкретно-историческим формам антропологического дискурса педагогики открывает широкие перспективы для дальнейшего осмысления и типологизации педагогических феноменов с точки зрения универсальности и уникальности антропологических оснований ключевых педагогических проблем на разных этапах развития педагогической мысли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Августин, А.* О порядке / А. Августин // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://constitutions.ru/archives/5372

2. *Петрова, Г. И.* «Забота о себе»: технология или антропология? / Г. И. Петрова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 2(6). – С. 136–143.

3. *Пичугина, В. К.* Языковые и внеязыковые аспекты педагогического знания в условиях формирования дискурсивной онтологии / В. К. Пичугина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3(90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 134–138.

4. *Руссо, Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 19–593.

5. *Фуко, М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981–1982 учеб. г. / М. Фуко. – СПб.: Наука, 2007. – 680 с.

6. *Хлебников, В. Г.* Философская теология античности: аналитический обзор / В. Г. Хлебников. – М., 2005. – Сер. Проблемы философии. – Ч. 1. Досократики, Сократ, Платон, Аристотель. – 135 с.

7. *Хоружий, С. С.* Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии / С. С. Хоружий // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 74–239.

УДК 37.-11.33
ББК 74.5

Е. Е. Чудина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: echudina@mail.ru

Представлена модель процесса становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя. Выделены компоненты, функции данного феномена, отражены их особенности на начальном этапе педагогической подготовки в вузе.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, профессионально-личностное саморазвитие, становление, компоненты профессионально-личностного саморазвития.

E. E. Chudina

PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Volgograd State Social-Pedagogical University

The model of process of formation of professional and personal self-development of future teacher is presented. Components, functions of this phenomenon are allocated, their features are reflected in the initial stage of pedagogical preparation in higher education institution.

Keywords: self-development, professional self-development, professional and personal self-development, becoming, components of professional and personal self-development.

Проблема совершенствования качества подготовки выпускников высших учебных заведений России приобретает особое значение в современных условиях, когда обновляются образовательные стандарты, осуществляется подготовка по направлениям бакалавриата. В связи с этим в современном педагогическом образовании актуализируется поиск механизмов, способствующих целостному развитию человека, обеспечивающих его целенаправленное самосовершенствование в разных проявлениях: в студенческие годы, в формировании исследовательской позиции и в профессиональной деятельности. При этом сквозной идеей непрерывного образования выступает направленность специалиста на профессионально-личностное самосовершенствование. Обществу сегодня нужен специалист, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность. По определению В. И. Андреева, «Творческая личность – это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности».

Обращение к ФГОС ВПО показывает, что результатом освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с требованиями по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» является знание способов профессионального саморазвития и умение выстраивать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании.

Данные обстоятельства убедительно доказывают необходимость разработки модели профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в вузе. Для этого автор обратился к положениям гуманистической философии о человеке как субъекте отношений, способном к саморазвитию и самоорганизации (Э. В. Ильенков, А. Маслоу, А. Я. Розин, В. Д. Шадриков и др.); идеям о становлении профессионального саморазвития (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, А. В. Суворов). Также для разработки модели были использованы: целостный подход к исследованию педагогического процесса (В. С. Ильин, В. В. Краевский, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин); концепция непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеева; научные исследования общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе, эффективных технологий обучения и воспитания будущих учителей (С. И. Архангельский, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий, В. Я. Ляудис, Н. К. Сергеев).

Анализ исследований Г. Гегеля, К. Роджерса, А. В. Суворова, И. А. Шаршова, П. Г. Щедровицкого, представителей экзистенциальной психологии (М. М. Бахтина, М. Бубера, В. Франкла и др.) позволил выделить ряд существен-

ных характеристик этого феномена: саморазвитие – обязательно внутренний процесс; определенный способ реагирования человека на воздействие среды, сознательное усовершенствование себя самим человеком.

В системе синергетических представлений саморазвитие человека заключается в прохождении им множества точек бифуркации (то есть кризисов), от выбора направления движения, в которых зависит последующее состояние системы (В. И. Аршинов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин и др.)

Понятие «саморазвитие» является актуальным для современного образовательного процесса. Н. М. Борытко рассматривает саморазвитие педагога в качестве критерия динамики становления его воспитательной позиции, и вслед за Н. К. Сергеевым понимает саморазвитие как специфическую самоорганизацию педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, где происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. О. С. Газман рассматривает «саморазвитие» как собственную логику развития самоценной личности, утверждая приоритет этой логики в реальной педагогической действительности. Н. Б. Крылова подчеркивает, что саморазвитие личности является основой динамики общества. Б. З. Вульфов и В. Д. Иванов относят понятие «саморазвитие» к основным категориям педагогической науки и определяют его как собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала. Отсюда можно сделать вывод о том, что саморазвитие – обязательная составляющая современного образования.

Сопоставив характеристики, полученные на основе анализа имеющихся исследований по саморазвитию, автор пришел к выводу, что *саморазвитие* – это внутренний процесс самоизменения системы, под воздействием собственных противоречий, высший уровень самодвижения; при этом саморазвивающаяся система должна быть открытой, поскольку внутренние ресурсы не смогут обеспечить длительное существование системы.

Изучение категории саморазвития в профессиональной сфере позволило обратиться к исследованиям Б. М. Мастерова, Р. С. Немова, Г. А. Цукерман, в которых обосновывается идея детерминации развития личности деятельностью, и поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешной деятельности в ней. Было обнаружено, что, профессиональное саморазвитие правомерно рассматривать как целенаправленный процесс усовершенствования профессионализма, определяемый самим человеком.

Анализ исследований К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, Е. П. Ермолаевой приводит к выводу, что наиболее существенной характеристикой саморазвития является сознательное качественное изменение самого себя, являющееся основным внутренним механизмом индивидуально-личностного развития. Таким образом, стало ясно, что профессиональное саморазвитие – это внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение человека, выражающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества.

Исследование современной педагогической деятельности показывает неразрывное единство личностного и профессионального начал. Доказывают это утверждение исследования Е. П. Белозерцева, П. Ф. Гоноболина, В. С. Мерлина, В. А. Сластенина, В. И. Андреева. Учитель есть важнейшее и мощнейшее средство формирования личности школьника, и педагогические знания, педагогическая деятельность существуют только как знания и деятельность «личностные», как индивидуальная форма переживания и осмысления общего (Ю. Н. Кулюткин). Поэтому в своем исследовании автор рассматривает именно профессионально-личностное саморазвитие.

Проведенный анализ вышеуказанных исследований позволил сделать вывод о том, что профессионально-личностное саморазвитие педагога – это процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его личностной сферы, обеспечивающий саморазвитие личности ученика и являющийся неотъемлимым условием становления субъектности участников педагогического взаимодействия (педагога и воспитанника). Саморазвитие – целенаправленный процесс самосозидания, обеспечивающий неповторимость и открытость. В профессионально-педагогической деятельности связь категорий развития и саморазвития становится все более многоплановой. Н. К. Сер-

геев прямо указывает на то, что непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога – важнейший элемент самой профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна [1]. Анализ педагогического опыта автора статьи позволяет утверждать, что саморазвитие педагога становится ведущим фактором формирования развивающей среды в образовательном учреждении, фактором развития воспитанника. Результат педагогической деятельности имеет двоякий эффект: успешное развитие воспитанника в направлении, заданном педагогом, и изменения в личности самого педагога.

Вывод о том, что только через систему функций раскрывается сущность объекта, дает возможность наиболее полно раскрыть сущность профессионально-личностного саморазвития будущего учителя. Исходя из учета специфики педагогической деятельности, многообразия отношений и общения, возможностей творческой самореализации человека, автор выделил основные функции профессионально-личностного саморазвития будущего учителя: функция целеобразования; рефлексивная; функция активного взаимодействия; нормативная. Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач, и подчеркивает многоаспектность содержания педагогической деятельности, неотъемлемой частью которого является профессионально-личностное саморазвитие.

Функция целеобразования задает вектор развития личности и основных ее сущностных сил по отношению к поставленной цели, принятому идеалу, обеспечивает переживание ситуаций профессиональной деятельности, способность иметь цели и смыслы жизни, иметь гуманные ценности и идеалы, внутренние смысловые и мотивационные опоры. Это условие «самости», независимости, субъектности личности. Данная функция выступает основополагающей в структуре профессионально-личностного саморазвития будущего учителя.

Рефлексивная функция профессионально-личностного саморазвития будущего учителя состоит в творческом характере жизнедеятельности личности, направленном на осознание и преобразование себя и окружающего мира, побуждает будущего учителя к анализу причинно-следственных связей, стимулирует развитие его способности к самоизучению, работе над собой и применению этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия, поиску и личностной оценке собственного жизненного и педагогического опыта. Функция активного взаимодействия обусловливает потребность в деятельности и активности будущего учителя. Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностно-смысловом плане. Именно взаимодействие со значимым другим запускает механизмы саморазвития.

Нормативная функция профессионально-личностного саморазвития поддерживает равновесие в системе деятельности преподавателя, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в педагогической среде, предопределяет соблюдение правовых отношений. Любое регулирование деятельности исходит из определенных требований, норм, которые устанавливаются между участниками педагогического процесса. Нормы педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия между будущим учителем и преподавателем вуза, а также между будущим учителем и реальным учеником. В диссертации показывается специфика проявления выделенных функций у студентов педвуза и их взаимосвязь.

Выделенные функции позволяют определить понимание профессионально-личностного саморазвития будущего учителя и выявить его внутреннюю структуру. Профессионально-личностное саморазвитие – процесс целенаправленного, качественного, самоизменения личностной сферы будущего учителя, обеспечивающий саморазвитие личности воспитанника, через реализацию целеобразующей, рефлексивной, нормативной, активного взаимодействия функций развития личности.

Структура профессионально-личностного саморазвития представляет собой взаимосвязь четырех компонентов: самосознания, самооценки, самоорганизации, самоуправления. Самоосознание характеризуется: логичностью рассуждений и обоснованностью выводов на основе практического опыта; пополняемостью знаний о себе как будущем профессионале и идеальной модели профессиональной деятельности; представление личностью учебно-профессиональной значимости в отношении с собой и с окружающими. Без глубокого понимания себя, своих устремлений, без адекватной

оценки своих способностей невозможны ни ясность профессиональной цели, ни твердость и последовательность в ее достижении. Несформированность отношения к себе как к будущему учителю тормозит профессионально-личностное саморазвитие, поскольку именно благодаря самоосознанию студент понимает несоответствие своих качеств, требованиям профессии, а также социально-нравственным требованиям, и тем самым внутренне побуждается к преодолению этих противоречий, формируя своими действиями и поступками собственную личность. Осознавая свою профессиональную позицию, студент пытается культивировать, развивать, укреплять ее, выступая таким образом субъектом своего профессионального становления. Самоосознание, направленное на формирование целостного представления о себе как о специалисте, будущем учителе, изучение способов профессиональной деятельности обеспечивает реализацию функции целеобразования.

Самооценка как компонент профессионально-личностного саморазвития проявляется в осознании личных профессиональных качеств и этих качеств у других студентов. Самооценка означает не просто фиксацию уровня развития личности, а ценностное отношение к качествам личности, которое предполагает удовлетворенность положительными качествами и потребность в их закреплении, неудовлетворенность отрицательными или недостаточно развитыми качествами своей личности и желание внести в них изменения к лучшему [2]. Становление студента как субъекта профессиональной деятельности означает осознание личностной значимости и смысла своей деятельности. Самооценка, таким образом, обеспечивает реализацию рефлексивной функции.

Самоорганизация носит сознательный характер: происходит осознание, учет и выработка отношения к внешним целям и воздействиям, в результате чего они могут приобрести, а могут и не приобрести внутреннюю значимость для личности. Далее совершается выбор последующего поведения личностью, исходя из степени важности для нее внутренних и внешних целей, выбор степени активности и соответствующих практических действий для реализации этих целей. Самоорганизация проявляется в следующих признаках: соотнесенность усвоенных знаний с действительным отношением личности к себе и к окружающим, регуляции учебно-практической действий, целесообразности самопроявления в учебно-практической деятельности; оценке, контроле, корректировке будущего учителя как личности и субъекта деятельности. Самоорганизация обеспечивает реализацию функции активного взаимодействия

Самоуправление характеризуется следующими признаками: прогнозирование результатов собственной педагогической деятельности, рефлексия собственной профессиональной деятельности. Развитие данного компонента связано с умением будущего учителя организовать собственные действия, в которых зафиксированы значимые для него смыслы, определить иерархию предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно. Самоуправление – процесс творческий, и включает в себя ряд последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценки качества, принятие решений к действию, контроль, коррекция. Самоуправление обеспечивает нормативную функцию, исходя из определенных норм и требований профессии. Компоненты профессионально-личностного саморазвития взаимосвязаны между собой, изменение одного из них является условием развития любого другого.

Данная модель прошла экспериментальную проверку в педагогической деятельности и позволила автору выстроить и реализовать в учебно-воспитательном процессе естественно-географического факультета элективный курс «Профессиональное саморазвитие учителя», семинарские занятия по педагогике со студентами направления «Педагогическое образование». Также полученное знание помогло преодолеть методические проблемы проектирования содержания дисциплины «Методика преподавания педагогики», связать воедино содержание методики преподавания педагогики, организацию деятельности студентов на занятиях и во внеучебное время и их предстоящую профессиональную деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сергеев, Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография / Н. К. Сергеев. – СПб.; Волгоград, 1997. – 166 с.

2. *Елканов, С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М., 1989. – 189 с.

УДК: 37.02; 378.147

И. В. Коробова

ОБ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Херсонский государственный университет (Украина)

E-mail: i_korobova@i.ua

В статье проанализированы существующие подходы к толкованию, соотношению и соподчинению понятий «компетенция» и «компетентность», представлено авторское видение их отличительных черт.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, внешнее, внутреннее, потенциальное, актуальное, идеальное, реальное.

I. V. Korobova

ABOUT BASIC CONCEPTS OF COMPETENT EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Kherson State University, Ukraine

In the article the existent going is analysed near interpretation, correlation and collateral subordination of concepts «competense» and «competence», vision of author is presented in relation to their distinguishing features.

Keywords: competense, competence, external, internal, potential, actual, ideal, real.

Реалии экономического развития современного общества предопределяют изменения в образовательном процессе. В настоящее время стремительно разрабатывается и внедряется новая компетентностная образовательная парадигма, которая ориентирует педагогов на усиление практической направленности и личностной значимости обучения. Но при этом категориальный аппарат компетентностного подхода разработан еще недостаточно, невзирая на многочисленные исследования зарубежных и отечественных ученых в этом направлении. Следовательно, проблема соотношения и соподчинения категорий «компетенция» и «компетентность» остается актуальной.

Различные точки зрения на сущность основных понятий компетентностного похода высказывали в своих работах как зарубежные, так и отечественные ученые (Дж. Равен, А. В. Хуторской, И. О. Зимняя, В. В. Лебедєв, В. М. Коровин, И. В. Родыгина, О. В. Овчарук, О. И. Пометун, И. В. Бургун, О. И. Локшина и др.). Анализ научных разработок дает основания утверждать, что существует два основных подхода к толкованию понятий «компетенция / компетентность»: *отождествление* (Л. Н. Болотов, В. С. Леднев, М.Д.Никандров и др.) и *дифференциация* (И. О. Зимняя, В. В. Краєвский, А. В. Хуторской и др.). Большинство ученых придерживается второго подхода, который является одновременно и наиболее неопределенным. Расхождения в трактовке понятий «компетенция / компетентность» разными учеными затрудняют дальнейшие исследования компетентностного подхода. Это обусловило интерес к отмеченной проблеме.

Цель статьи – анализ существующих подходов к толкованию понятий «компетенция / компетентность» и разработка авторской концепции их соотношения и соподчинения.

Реализация цели исследования предусматривает следующую последовательность изложения: подходы к толкованию понятий «компетенция / компетентность»; соотношение этих понятий; их соподчинение; этапы формирования методической компетентности будущего учителя физики.

Подходы к толкованию понятий «компетенция» и «компетентность». Анализ научных источников засвидетельствовал, что подавляющее большинство ученых трактует понятие «компетентность» как «интегральное качество личности» (Н. В. Кузьмина), а также «уровень владения компетенцией» (А. В. Хуторской). Относительно толкования понятия «компетенция» автором установлено существование двух подходов, которые условно названы в настоящей статье – психологическим и дидактическим. Следует проанализировать эти подходы.

Компетенция как психологическое качество (возможность выполнять деятельность). Сторонниками психологического подхода являются представители научной школы И. О. Зимней, которые различают категории «компетенция / компетентность» по принципу «*потенциальное – актуальное*» [2; 3]. Автором статьи установлено, что при этом подходе компетенцию определяют как психологическое ка-

чество личности, которое отражает потенциальные, нереализованные возможности человека в исполнении деятельности. Учитывая это, компетентность трактуется как «*актуальное проявление компетенции*» [2, с. 17], *актуальная интегральная способность* (или готовность и способность). С этих позиций как компетенция, так и компетентность входят в структуру личности и соотносятся между собой как хорошо исследованные психологами задатки и способности (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Научно доказано, что задатки являются той почвой, при отсутствии которой не могут развиться никакие способности. Очевидно, по аналогии со способностями, выплывает разделение компетенций, которое встречается в исследованиях на *общие* и *специальные*. В частности, В. М. Коровин отмечает, что «высшим учебным заведениям, которые подписали Болонскую декларацию, в рамках проекта «TUNING» рекомендованы следующие группы компетенций: *общие* компетенции …; и *специальные (профессиональные)* компетенции» [6].

В пользу отмеченной аналогии можно отнести то, что *способности, как и компетентности*, формируются, развиваются и проявляются *в деятельности*. Но эта аналогия не является абсолютной. Так, М. Д. Никандров отмечает, что невзирая на то, что в переводе с английского «competence» в первом своем значении – это способность, ее нельзя свести к способности [4]. Различие задатков и компетенций заключается в том, что задатки – возможности человека, предопределенные исключительно наследственностью. *Компетенции* – потенциальные, скрытые возможности человека, которые основываются не только на наследственности, они включают знания в широком их понимании: информационные, процедурные, оценочные, рефлексивные. Тогда *компетентности* – это реально существующие, уже реализованные, актуальные возможности человека (специалиста) в определенной отрасли.

Автор статьи согласен с И. О. Зимней, которая обращает внимание на то, что компетенции отражают процедурную («знаю, как» – когнитивная и технологическая составляющие), а компетентности – субъектную стороны деятельности человека (результат обучения – знания, умения, навыки; система ценностных ориентаций, привычек и т. д.) [2]. Соотношение понятий «компетенция / компетентность» при психологическом подходе представлена в таблице (столбцы 2 и 3).

Таким образом, при этом подходе, *и компетенция, и компетентность – внутренние, психические качества личности, первая из которых существует в скрытом, идеальном виде, отражает потенциальные возможности человека выполнять определенную деятельность; вторая существует реально, характеризует субъект деятельности (человека), его своеобразие, индивидуальный стиль и эмоционально-ценностное отношение к деятельности.*

Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»

Компетенция как информация	Интериоризованная компетенция как процедурное знание («знаю, как»)	Компетентность как субъектный опыт человека
Внешнее, отчужденное	Внутреннее, личностное	
Объективное	Субъективное	
Потенциальное – возможное, предсказуемое (3-е значение)	Потенциальное – которое существует в потенции, в скрытом виде (2-е значение)	Актуальное – которое существует, проявляется в действительности (2-е значение)
Идеальное – нереальное, которое не существует в действительности	Идеальное – скрытое	Реальное – то, что существует (проявляется) в действительности
Типичное, обычное – то, что воплощает в себе характерные особенности любого типа лиц, явлений, предметов, которые часто встречаются	Типичное – то, что обнаруживает общее в отдельном, индивидуальном	Индивидуальное, уникальное – 1) присущее, свойственное только данному индивидууму, которое отличает его от других; 2) своеобразное, неповторимое, оригинальное
Социальный заказ	Усвоенные знания и стратегии деятельности	Опыт деятельности
Информация о стандарте (содержании деятельности)	Знание о стандарте (содержании деятельности)	Уровень соответствия стандарту

Компетенция как социальный заказ – образовательный стандарт. При подходе, условно названном автором дидактическим, «компетенция» и «компетентность» различаются как «внешнее, отчужденное» и «внутреннее, личностное» (или «объективное / субъективное»). По мнению авторов (В. В. Краевский, А. В. Хуторской): *компетенция* – это отчужденный, заранее заданнный социальный заказ (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективного производительного труда в определенной сфере деятельности; *компетентность* – устоявшееся качество личности и минимальный опыт деятельности в данной сфере.

Компетентность – это обладание учеником соответствующей компетенцией, включая его отношение в ней и к предмету деятельности. С аналогичной позиции понятия «компетенция / компетентность» рассматриваются В. В. Лебедевым, согласно которому: «*компетенция* – система, которая состоит из понятийного аппарата и действий, отражает некоторые объекты и позволяет субъекту взаимодействовать с ними в определенных контекстах; *компетентность* – субъектный опыт человека, который эффективно и качественно реализуется через интериоризованные компетенции в определенных контекстах» [7, с. 30]. Согласно позиции В. В. Серикова, компетентность – это личностное качество (основой которой является знание), интеллектуально и личностно обусловленное социально-профессиональной характеристикой человека [9, с. 344]. Соотношение понятий «компетенция / компетентность» при дидактичном подходе представлена в таблице (столбцы 1 и 3). Следовательно, с позиции рассмотренного подхода *компетенция – внешнее, объективное, идеальное, типичное, нормируемое, стандартизированное знание о содержании деятельности человека (содержании образования), представленное определенным набором стратегий; компетентность – субъектный опыт человека по овладению стратегиями деятельности, уровень соответствия стандарту.* Таким образом, проведенный выше анализ подходов к толкованию понятий «компетенция / компетентность» привел к выводам о существовании как внешних, так и внутренних компетенций.

1. *Внешние профессиональные компетенции:* задаются обществом как требования к профессиональной деятельности человека и представляют собой содержание, стандарт деятельности, объективированное знание типа «знаю, что» (информационное) и «знаю, как» (процедурное).

2. *Внешние образовательные компетенции:* задаются требованиями профессиональной сферы к образованию, формируют образовательный стандарт. При этом образовательный стандарт как научно обоснованные требования (В. М. Полонский) – это содержание образования, представленное не терминологией продуктов образовательной деятельности (знания, умения, навыки), а терминологией процесса их приобретения (компетенциями – стратегиями деятельности).

3. *Интериоризованные (внутренние) компетенции* – содержательный компонент компетентности специалиста; «скрытые» психологические качества человека, личностный *потенциал, возможность* выполнять деятельность.

4. *Компетентность (внутренняя)* – качество личности; уровень владения компетенцией, особенное, индивидуальное, реальное, актуальное, цель и результат образования, субъектный опыт деятельности.

Согласно психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев), любая деятельность всегда сопровождается двумя последовательными процессами – интериоризацией и экстериоризацией. *Интериоризация* – (от лат. interior – внутренний) – формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом внешних действий по предметам и социальных форм общения [8]. В случае, который рассматривается автором статьи, процесс интериоризации соответствует превращению внешней, отчужденной компетенции во внутреннюю. Интериоризованная компетенция существует в виде идеального образа будущей деятельности, воображаемого плана действий. *Экстериоризация* (от лат. exterior – внешний) – процесс, обратный интериоризации, означает переход изнутри наружу; это психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свернутой формы в форму развернутого действия [8]. В статье рассматривается экстериоризация как процесс превращения компетенции в компетентность в процессе приобретения опыта целостной деятельности (а не набора отдельных умений). Таким образом, процесс формирования компетентности специалиста можно изобразить в виде следующей схемы (см. рисунок).

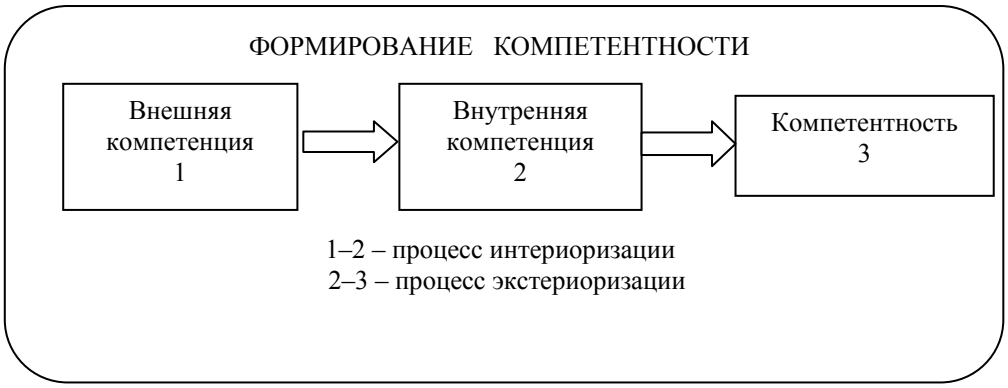


Схема формирования компетентности

Соподчинение понятий «компетенция» и «компетентность». В процессе анализа подходов к структурированию понятий «компетенция / компетентность» автором статьи выявлены две противоположные точки зрения на эту проблему: 1) компетенция шире компетентности; 2) компетентность шире компетенции. Представители первой точки зрения придерживаются мнения о том, что существует *компетенция* как потенциал, которая *проявляется в совокупности* актуальных *компетентностей*. Согласно этой концепции, компетенция – это целостное, *неделимое* психическое образование (способность), а *компетентности* (в которых она проявляется) – *стратегии деятельности*, которые вместе со знаниями, умениями (действиями), навиками (действиями) образуют компетенцию (Г. Б. Голуб, Е. А. Перелыгина, О. В. Чуракова).

Представители второй точки зрения представляют содержание образования как *совокупность* ключевых *компетенций*, в процессе усвоения которых формируется *компетентность* человека [4]. Сторонники этой модели отмечают, что «компетентность состоит из компетенций, обеспечивается компетенциями и проявляется в компетенциях» [5]; «компетентность – совокупность компетенций» [1], «*компетентность* включает в себя способность профессионала системно использовать обобщенные знания, умения, навыки и *компетенции* для решения определенного круга профессиональных проблем» [10, с. 104]. В частности, И. О. Зимняя подает следующую «трактовку *компонентной структуры компетентности*:

– компетентность шире знания и умения, она включает их;

– компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления;

– содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации;

– будучи активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой ситуации, которая этого требует» [3].

Следует отметить, что украинские ученые преимущественно придерживаются второй модели. В основу данного исследования положена концепция о том, что компетенции как воображаемые стратегии деятельности превращаются в реальную компетентность в результате приобретения человеком индивидуального (субъектного) опыта определенной деятельности вместе с формированием эмоционально-ценностного отношения к ней и ее продукту.

С изложенной выше позиции *формирование компетентности специалиста* можно представить в виде следующих этапов:

1) предъявление информации о содержании деятельности – демонстрация реального объекта методической действительности (пересмотр видеоуроков учителей, наблюдения уроков учителей в школах, наблюдение за урокомобучением в аудитори и т. д.);

2) выделение алгоритма методической деятельности учителя;

3) усвоение алгоритма (эвристических предписаний) методической деятельности;

4) формирование умений проектировать собственную деятельность – проектирование урока определенного типа (разработка сценария урока) – создание воображаемого образа будущей деятельности;

5) формирование методических действий (умений выполнять подвиды деятельности) – многократное воссоздание алгоритма определенного вида методической деятельности в лабораторных условиях (организация учебно-методической деятельности – проведение миниуроков);

6) приобретение опыта целостной методической деятельности (во время активной педа-

гогической практики), формирование индивидуального стиля методической деятельности.

Анализ понятийного аппарата компетентностного похода позволил автору сделать выводы о существовании компетенций двух типов – внешней и внутренней. Внешняя компетенция существует в двух видах: общественного заказа, а также образовательного стандарта, сформулированного на основе этого заказа. Внутренняя (интериоризованная) компетенция – это качество личности, существующее как потенциал в идеальном виде, характеризующее содержание деятельности. Компетентность – личностное качество человека, его субъектный опыт, который проявляется в реальной деятельности; компетентность включает не только компетенции, но и эмоционально-ценностные отношения личности.

Перспективы дальнейших исследований автор видит в создании модели формирования методической компетентности будущий учителей физики и разработке на ее основе методических рекомендаций к специальным дисциплинам методического цикла.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Богачков, Ю. М.* Деякі питання побудови та застосування стандартів ІКТ компетентностей учнів, вчителів, адміністраторів у дистанційному навчанні / Ю. М. Богачков, О. М. Кривонос // Інформаційні технології в освіті. Вип. 7. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – С. 166–169.

2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

3. *Зимняя, И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

4. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm .

5. Компетенции успеха учителя иностранных языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: // prosv.ru/Attachment.aspx?Id=7410

6. *Коровин, В. М.* Реализация основных положений компетентностного подхода в образовательной деятельности российских вузов / В. М. Коровин // Вестник ВГУ. – Воронеж, 2010. – С. 105–110.

7. *Лебедев, В. В.* Исследовательская компетентность педагога: технология мыследеятельности / В. В. Лебедев // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 29–35.

8. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.

9. *Сериков, В. В.* Компетентностная модель содержания высшего образования – путь к новому качеству / В. В. Сериков // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф., Волгоград, 22–25 сентября 2008 г.: в 2 ч. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – Ч. 1. – 381 с.

10. *Сидякина, Н. Ю.* Проблемы оценки качества компетентностно ориентированного образования / Н. Ю. Сидякина, З. С. Сазонова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 100–105.

УДК 796.011.1:613.7
ББК 75.0:51.204.0

Т. Н. Власова, И. А. Еременко

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

Волгоградский государственный аграрный университет
E-mail: irina.was@mail.ru

В данной статье представлены средства и методы освоения студентами специальной медицинской группы вузов валеологических компетенций в рамках дисциплины «физическая культура». Обоснована необходимость правильного использования методов физического воспитания для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности молодежи.

Ключевые слова: валеологическая компетенция, здоровьесбережение, физическая и функциональная подготовленность, специальная медицинская группа.

T. Vlasova, I. Eremenko

VALEOLOGICAL FOCUS OF EDUCATIONAL PROGRAM FOR PHYSICAL TRAINING FOR STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP

Volgograd State Agricultural University

This paper presents the development of tools and techniques by students of special medical groups valeologic competence within the discipline of "physical culture." The necessity of the proper use of methods of physical training to ensure full social and professional activities of young people is proved.

Keywords: valeological competence, health savings, physical and functional training, special medical group.

Учитывая ключевую роль образования в управлении общественным развитием, в качестве основной стратегической цели модернизации образования предполагается приобретение выпускниками вузов социальных, специальных, когнитивных, социально-информационных и коммуникативных компетенций. Одной из социальных компетенций является валеологическая компетенция, которая обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека, формируется, развивается и проявляется в социуме [2]. Под валеологической или компетенцией здоровьесбережения понимают результат усвоения валеологических знаний и умений, проявляющихся в осознании важности здоровья, а также способность и готовность личности контролировать свое самочувствие и состояние физического, психического, нравственного и духовного здоровья, своевременно реагировать на сбои.

ФГОСы третьего поколения чрезвычайно лаконичны к разделу «физическая культура» основных образовательных программ бакалавриата. В процессе освоения дисциплины студенты должны приобрести валеологические компетенции, то есть овладеть средствами самостоятельного и методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Разработанная примерная программа по физической культуре достаточно четко регламентирует содержательные и контрольные компоненты для студентов здоровых и физически развитых. Определение же содержания занятий для студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, предлагается разрабатывать специалистам специализированных кафедр в зависимости от контингента, наличия спортивной базы и других особенностей.

Вышеизложенное и стало основанием для разработки коллективом кафедры «Физическая культура и здоровье» ВолГАУ содержательного компонента рабочей программы по дисциплине для студентов с ослабленным здоровьем, имеющей валеологическую направленность.

Знания здоровьесбережения у студентов формируются в процессе лекционных занятий по медико-биологической тематике: «Социально-биологические основы физической культуры», «Здоровье. Здоровый образ жизни», «Психофизиологические основы учебного труда студентов», «Врачебный контроль и самоконтроль в процессе занятий физической культурой». Валеологическая подготовка студентов продолжается посредством проведения методических занятий, позволяющих получить студентам не только теоретические знания по оздоровительным технологиям, но и практические навыки их использования. Эффективность и результативность усвоения валеологических знаний во многом определяется спецификой и содержанием учебной программы, которая позволяет учащимся реализовать свой творческий потенциал в процессе освоения тематики методических занятий: «Закаливание», «Массаж. Самомассаж», «Рациональное питание», «Йога. Развитие гибкости», «Дыхание. Дыхательные упражнения», «Релаксация. Психорегуляция и психофизические упражнения», «Самоконтроль за состоянием организма в процессе занятий физической культурой», «Первая помощь при травмах и заболеваниях».

Содержательный компонент практического раздела программы предусматривает изучение гимнастических упражнений, подвижных игр, легкой атлетики, оздоровительной аэробики. Кроме того, в учебный материал добавлены специальные упражнения оздоровительной направленности (коррегирующие осанку, дыхательные и упражнения для улучшения зрения).

Основное место на занятиях отводится гимнастике, поскольку с ее помощью можно успешно совершенствовать двигательные качества и развивать двигательные навыки. Обращается особое внимание на поддержание правильной осанки и на укрепление мышц спины и живота. К тому же, характер гимнастических упражнений и методика их проведения позволяют заранее точно определить оптимальную нагрузку на организм занимающихся и ожидаемый педагогический эффект, что весьма важно в работе со студентами специальной медицинской группы. Вместе с тем гимнастический раздел полностью исключает лазанье по канату, упражнения на снарядах и сложные акробатические упражнения, связанные с натуживанием, продолжительными статическими напряжениями, вызывающими длительную задержку дыхания. Для снижения утомления и повышения работоспособности широко используются упражнения для расслабления мышц. Включены танцевальные элементы и хореографические упражнения.

Из легкоатлетических упражнений особое внимание придается строго дозированным хо-

дьбе и бегу, прыжковым и беговым упражнениям, так как эти виды тренируют и укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы. Однако прыжковые упражнения четко дозируются и ограничиваются по нозологиям заболеваний. Ограничены упражнения на скорость и выносливость.

На практических занятиях используются элементы спортивных и подвижных игр. Продолжительность игр с бегом и прыжками строго регламентируются и дозируются. Например, их продолжительность не должна превышать 5 минут во избежание перенапряжения и негативных последствий нагрузки на сердечно-сосудистую систему и опорно-двигательный аппарат.

В программу введен раздел дыхательных упражнений, которые используются на каждом занятии.

Занятие в специальной медицинской группе строится по стандартной схеме (подготовительная, основная и заключительная части), однако, в отличие от обычных уроков, имеет свои принципиальные особенности [3].

В подготовительной части урока (до 25 мин) выполняются общеразвивающие упражнения (в медленном и среднем темпе), чередуясь с дыхательными. Нагрузка повышается постепенно; применяются такие упражнения, которые обеспечивают подготовку всех органов и систем к выполнению основной части урока. В этой части занятия не следует использовать много новых упражнений, а также интенсивные нагрузки. В подготовительной части авторами применяются такие элементы, как построение, ходьба в различном темпе и направлениях, комплекс дыхательных упражнений, упражнения с предметами, бег в медленном темпе.

В основной части урока (30 мин) занимающиеся овладевают новыми двигательными навыками и совершенствуют приобретенные, получают определенную для них максимальную физическую нагрузку, испытывают эмоциональное напряжение, развивают физические качества (в пределах возможностей занимающихся): быстроту, силу, гибкость, выносливость, ловкость. Большое внимание уделяется развитию гибкости и улучшению координации движений. С этой целью применяются хореографические элементы в движении, чередующиеся с ходьбой, бросковые движения, подвижные игры, эстафеты, упражнения на растяжку.

Упражнения на быстроту, а также новые и поэтому пока сложные для студентов движения на координацию разучиваются в начале основной части урока. Это обусловлено тем, что с наступлением утомления центральной нервной системы снижается подвижность процессов возбуждения и торможения, создаются затрудненные условия для разграничения раздражителей.

Упражнения, дающие большую общую нагрузку (игры, бег и др.) и вызывающие эмоциональное переживание, используются в конце основной части урока, так как сильное возбуждение, усталость затрудняют овладение техникой последующих упражнений, воспитание быстроты и ловкости. Чередование упражнений, учитывающих особенности их структуры и влияние на группы мышц и функции организма в целом, необходимо, чтобы создавать наиболее благоприятные условия для выполнения последующих упражнений. Для снятия утомления между выполнением различных заданий авторами применяются упражнения на расслабление. В заключительной части (10–15 мин) используются упражнения, восстанавливающие организм после физической нагрузки (ходьба, дыхательные упражнения, упражнения на расслабление и др.).

Физическая нагрузка должна соответствовать структуре урока, функциональным и адаптационным возможностям студентов. От преподавателя во всех случаях требуются навыки контроля за состоянием занимающихся по внешним признакам и объективным показателям.

В ходе практической работы специалистами, работающими со специальным отделением, были определены рекомендации по динамике ЧСС в процессе выполнения нагрузки на практических занятиях по физической культуре (см. таблицу).

Занятия в учебном году условно делятся на два периода: подготовительный и основной [4]. Подготовительный период обычно занимает половину семестра. Его задачи: постепенно подготовить сердечно-сосудистую и дыхательную системы и весь организм к выполнению физических нагрузок; обучить элементарным правилам самоконтроля (судить о состоянии здоровья по самочувствию, характеру сна, наличию аппетита, по различной степени утомляемости).

Основной период по длительности зависит от приспособляемости организма студентов

Рекомендуемая частота пульса у студентов специального отделения при выполнении различных физических упражнений

Виды физических упражнений	Частота пульса, уд/мин		
	средне-групповая	мини-мальная	макси-мальная
1. Построение	103	91	116
2. Ходьба в медленном темпе	112	96	129
3. Ходьба в среднем темпе (строевая	120	105	134
4. Ускоренная ходьба (спортивная)	129	111	147
5. Бег трусцой в медленном темпе (2 мин)	133	116	151
6. Бег со скоростью 2,5 м/с (до 2 мин)	139	117	160
7. Дыхательные упражнения	116	100	132
8. Общеразвивающие упражнения	121	118	124
9. Элементы баскетбола	137	126	148
10. Подвижные игры малой интенсивности	129	126	132
11. Упражнения (эстафета) с набивным мячом	133	126	140
12. Упражнения на гимнастических коврике	119	109	130
13. Танцевальные упражнения	139	131	148

к физическим нагрузкам, от состояния здоровья, от пластичности и подвижности нервной системы. В содержание занятий этого периода постепенно включаются все общеразвивающие упражнения, виды легкой атлетики: медленный бег, эстафетный бег с отрезками от 10 до 30 м, элементы спортивной гимнастики: танцевальные шаги, некоторые висы и упоры, упражнения в равновесии; подвижные игры и элементы спортивных игр. Все упражнения строго дозируются в зависимости от индивидуальных особенностей организма.

Формирование валеологической компетентности у студентов ВолГАУ позволило разработать систему мониторинга состояния здоровья студентов. Конструктивный этап включает проектирование. В рамках реализации проекта студенты создают дневник здоровья и разрабатывают индивидуальные оздоровительные (реабилитационные) программы с учетом собственного заболевания и состояния здоровья. При построении индивидуальных оздоровительных программ студентам необходимо решать такие вопросы, как диагностика физического и функционального состояния человека и его изменений [1]. При этом успешность решения задач определяется знаниями студентов способов оценки уровня здоровья, методов его сохранения, укрепления и поддержания. Также студенты учитывают образ жизни, жизненный опыт, воспитание, физические способности и возможности, бытовые и учебные условия для поддержания и сохранения здоровья. Самооценка и положительная или отрицательная динамика результатов применения индивидуальных оздоровительных программ, их коррекция проводится самими студентами с помощью тестов, определяющих уровень здоровья, физических способностей и функционального состояния.

Включение студентов в систематическую здоровьесберегающую деятельность позитивно отражается на их повседневной жизнедеятельности. За период занятий физической культурой (3–4 года), по данным анкетирования, увеличилось количество студентов-участников, соблюдающих режим дня, и студентов, занимающихся физической культурой. Некоторые отмечают, что пытаются использовать различные методы саморегуляции. Часть студентов признались, что за экспериментальный период они избавились от одной или нескольких вредных привычек или борются с ними. Многие студенты посещают оздоровительные секции.

Интеграция валеологических знаний в процесс повседневной жизнедеятельности позволяет студентам достичь оптимальной интеллектуальной, физической работоспособности и социальной активности, профессиональной реализации и самоутверждения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Агаджанян, Н. А.* Проблемы адаптации и здоровье / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2005. – 203 с.

2. *Вайнер, Э. Н.* Валеология / Э. Н. Вайнер. – М., 2002. – 416 с.

3. *Виленский, М. Я.* Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М. Я. Виленский, Г. М. Соловьев // Физическая культура. – 2001. – № 3. – С. 2–7.

4. *Ирхин, В. Н.* Формирование ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни на основе концепции педагогического стимулирования / В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина, И. А. Коваленко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – № 24(95). – Вып. 8. – С. 304–310.

УДК 373(091)

А. В. Калачев

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ НИКОЛАЯ I

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: anvit@list.ru

В статье раскрывается противоречивый характер процесса демократизации отечественного образования в николаевскую эпоху. Подчеркивается возросшая социальная востребованность в людях, которые обладают знаниями во второй четверти XIX в.

Ключевые слова: образовательная политика, сословное образование, демократизация образования, приходские училища, теория официальной народности.

A. V. Kalachev

PECULIARITY OF THE PROCESS OF DEMOCRATIC EDUCATION IN THE NIKOLAI'S EPOCH

Volgograd State Social Pedagogical University

The article reveals the contradictory nature of the process of democratization of education in the era of Nicholai. Highlights the increased social demand in people who are knowledgeable in the second quarter of the XIX century.

Keywords: educational politics, allestate education, democratization of education, parish schools, theory of official nationality.

Эпоху царствования Николая I принято считать «апогеем самодержавия» в России. Редкое совпадение, но режим «Николая Палкина» почти все российские, как дореволюционные, так и советские историки, кроме дворянских официозов (М. А. Корф, С. С. Татищев, Н. К. Шильдер), оценивают негативно. Особенно преуспела в этом советская историография, представители которой годы правления Николая I представляют всецело как «эпоху реакции и мракобесия», подчеркивают тупое солдафонство царя и т. п.

Сегодня в научной и даже учебной литературе все чаще встречается более терпимое, мягкое, либеральное отношение к Николаю I. Выясняется, что это был «достаточно образованный для своего времени, волевой, прагматически мыслящий самодержец. Он профессионально знал военно-инженерное дело с приемами тактики… Он разбирался в литературе и искусстве, любил театр и музыку» [2, с. 129].

Восстание декабристов произвело на царя сильное впечатление. Человек здравого смысла, он не мог не задуматься над причинами, породившими движение декабристов. Материалы судебного дела, которые Николай I внимательно изучал, чтобы докопаться до «корней заговора», позволили увидеть реальную картину положения дел в стране. Он увидел необходимость проведения если не реформ, то серии мер, которые, не меняя существующей политической системы, смогли бы предотвратить вероятность нового революционного потрясения.

Этим объясняется противоречивость в политике Николая I: с одной стороны, постоянная в течение всего времени его царствования борьба с революционным движением в России и в странах Западной Европы, с другой – попытка проведения мер, направленных на разрешение острых социальных проблем, на экономическое и культурное развитие страны.

Противоречивостью отличалась и образовательная политика правительства в николаевскую эпоху. Одним из первых на это обратил внимание выдающийся русский историк С. Ф. Платонов. В «Лекциях по русской истории» он писал: «Меры в области народного просвещения при императоре Николае I отличались двойст-

венностью направления. С одной стороны, очевидны были заботы о распространении образования в государстве; с другой же стороны, заметен был страх перед просвещением и старания о том, чтобы оно не стало проводником революционных идей в обществе» [5, с. 680].

19 августа 1827 г. на имя министра народного просвещения последовал Высочайший рескрипт, согласно которому в основу разработки новых правил построения образования была положена идея сословной школы. По мысли нового императора, содержание обучения должно исходить из практических потребностей каждого человека, чтобы «повсюду предметы учения и самые способы преподавания были по возможности соображаемы с будущим вероятным предназначением обучающихся» [6, с. 198].

Основным документом, закрепившим основы новой образовательной политики в России, стал утвержденный 8 декабря 1828 г. «Устав гимназий и училищ уездных и приходских». Существенное отличие нового устава от прежнего заключалось в том, что закрепленная в Уставе 1804 г. преемственная связь между различными ступенями учебных заведений была отменена. Приходские и уездные училища утратили свой характер подготовительных учебных заведений для дальнейшего постижения гимназического курса, уровень образования должен был строго соответствовать социальному положению учащегося.

Каждый из существовавших в России типов учебных заведений получал завершенный курс учебных предметов, необходимый для соответствующего образования. Так, приходские училища должны были служить для людей «самых низших сословий»; уездные училища предназначались преимущественно для детей «купцов, ремесленников и других городских обывателей»; главная цель учреждения гимназий заключалась в «добавлении средств приличного воспитания детей дворян и чиновников».

Устав 1828 г. не был шагом вперед на пути демократизации отечественного образования, это был шаг назад. А. Л. Андреев об этом пишет более деликатно: «Правительственная политика, проводившаяся в сфере народного просвещения на протяжении всей второй четверти XIX в., конечно, не способствовала расширению того процесса, который можно было бы назвать продвижением социального горизонта или, если угодно, социальных границ образованности» [1, с. 77].

Еще одна важнейшая идея реформы 1828 г. состояла в том, что школа обязана не только обучать, но и воспитывать детей, причем дело воспитания должно находиться в руках государства. Власть стремилась к тому, чтобы в каждом сословии воспитывались верные и скромные слуги государства и через это укреплялись бы основы существовавшего в России строя. Таким образом, школа перестала рассматриваться просто как средство просвещения. Преобладающим стал взгляд на нее как на средство политического воспитания подрастающего поколения.

Существенные изменения в образовательной политике нуждались в убедительном и, по возможности, привлекательном обосновании. И вскоре его ключевые идеи были сформулированы. В 1832 г., еще будучи товарищем министра, С. С. Уваров после проверки Московского университета представил отчет, в котором признал недостаточным среди студентов уровень верноподданнической любви к существующему порядку. Для укрепления воспитательного влияния на российское юношество он предлагал «привести оное к той точке, где слияться должны, к разрешению одной из труднейших задач времени, – образование правильное, основательное, необходимое в нашем веке, с глубоким убеждением и теплой верою в истинно русские охранительные начала православия, самодержавия и народности, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего Отечества» [6, с. 214].

В знаменитой «уваровской троице» особый интерес представляет принцип «народности». Во-первых, потому что сразу напрашивается вопрос о том, способствовала ли реализация этого принципа развитию демократических процессов в российском образовании. Все-таки и слово «народность» и слово «демократия» имеют один и тот же, общий корень. Ну, а во-вторых, нельзя забывать, что оригинальность уваровской формулы связана именно с разработкой идеи народности. Что же касается принципов «православия» и «самодержавия», то их смысл и значение были ясны: достаточно познакомиться с коронационным манифестом Николая I от 22 августа 1826 г. и последующими официальными актами, обосновывающими приоритет православия для России и необходимость самодержавной формы монархического правления в ней.

Термин «народность» в идейной жизни России 30–40-х гг. XIX в. использовался уже достаточно широко. Демократически настроенная часть образованного общества связывала с ним борьбу за социальные преобразования в интересах народных масс, просвещение народа, демократизацию культуры и т. д. К «народным началам» апеллировали славянофилы. С. С. Уваров пошел другим путем, он угадал тот смысл, который хотел бы придать этому термину сам государь-император.

На взгляд автора, уваровская «теория официальной народности» своим истоком имеет внимательное прочтение манифеста Николая I по случаю казни декабристов. В этом манифесте император заявил, что восстание вскрыло «тайну зла долголетнего», его подавление «очистило отечество от следствий заразы, столько лет среди его таившееся». Эта «зараза» пришла с Запада как нечто чуждое, наносное: «Не в свойствах, не в нравах русских был сей умысел». И далее Николай I призывает насаждать «отечественное, природное, не чужеземное воспитание».

Здесь уже есть наметки «правильного» понимания народности, которые С. С. Уваров развил далее, сведя сущность своей теории к трем основным тезисам: 1) православие – основа духовной жизни народа, его нравственной чистоты и устойчивости; 2) самодержавие – опора и гарант российской государственности, ее бытия, могущества и величия; 3) народ российский по природе своей религиозен и царелюбив, предан самодержавию и православию, «един» с царем, как царь «един» с народом.

Все выступления против царизма получили с позиций «теории официальной народности» ярлык «случайных злодейств», которые «не в свойствах и не в нравах» русского народа. Истинная же Россия – «спокойное» и «устойчивое» государство, которое противостоит мятущемуся и разлагающемуся буржуазному Западу. Стало быть, залог счастливого будущего России заключается в том, чтобы поддерживать ее исконные самодержавно-крепостнические устои и пресекать подрывающие их «случайные злодейства». Основная же задача Министерства народного просвещения в этих условиях была сформулирована самим императором: насаждать «отечественное, природное, не чужеземное воспитание».

С. С. Уваров ревностно приступил к выполнению поставленной задачи, справедливо рассудив, что избежать опасностей «чужеземного воспитания» будет проще, если изучать будут российское законодательство, а не Кодекс Наполеона, русскую, а не зарубежную историю и т. д. Повсеместно в университетах стали открываться кафедры русской и славянской истории, русского языка и русской словесности, истории российского законодательства, истории русской церкви. Действительно, что «нет худа без добра», ведь независимо от того стремилось или нет к этому правительство, но национальная направленность отечественного образования заметно возросла.

Были и есть авторы, которые видят в этом заслугу правительства и прежде всего министра С. С. Уварова. Так, А. Н. Шевелев считает, что он «поддержал образованием национальное самосознание страны» и даже – «обеспечил расцвет национальной русской культуры» [7, с. 193, 200]. Более сдержанную позицию занимает А. В. Овчинников: «В основу деятельности Министерства закладывалась широкая программа, построенная на принципах приоритетного начала русской государственности и культуры. Противопоставляя уныние и колебания Европы поступательному развитию России, министр выражал озабоченность идейной, духовной обеспеченностью исконно российских начал, которые должны были сопровождать всю школьную политику двора и министерства» [4, с. 64].

По мнению автора, уваровская «народность» – это в первую очередь преданность и покорность самодержавию. Во второй четверти XIX в. в обстановке европейской нестабильности, вредного влияния революционных событий, социальных и национальных бурь перед Российской империей встала задача исторического выживания. А. И. Герцен верно подметил, что царизм «бежал в народность и православие от революционных идей».

Следует вернуться теперь к важному в этой статье вопросу о связи народности с демократией. Понятно, что «официальная народность» по сути своей с демократией (народовластием) не имеет ничего общего. С позиций этой «народности» демократизация образования – это опасный процесс, ведь у просвещенных людей преданность и покорность власти заметно уменьшается. Для того, чтобы просвещение народных масс держать под контролем, власть использует сословное образование. С. С. Уваров, безусловно, был его сторонником. Он считал, как отмечает А. Н. Шевелев, что «стремле-

ние выходцев из низов любыми путями, в том числе и через образование, прорваться наверх, следует регулировать и ограничивать». Он стремился, пишет далее А. Н. Шевелев, «ограничить приток в гимназии простолюдинов, число которых достигало в них 60 %» [7, с. 198].

То, что граф С. С. Уваров не был демократом особого удивления не вызывает, а вот бессилие власти «ограничить приток в гимназии простолюдинов» заслуживает объяснения. С. Ф. Платонов по этому поводу пишет: «по мысли министра народного просвещения графа С. С. Уварова, среднее образование, даваемое гимназиями, должно было составлять удел лишь высших сословий и предназначалось для детей дворян и чиновников… Для детей купцов и мещан предназначались уездные училища, причем правительство принимало некоторые меры к тому, чтобы лица из этих сословий не попадали в гимназии. Однако стремление к знанию настолько уже созрело в населении, что эти меры не приводили к цели. В гимназии вместе с дворянами поступали в большом числе и так называемые «разночинцы», то есть лица, уволенные из податных сословий, но не принадлежащие к дворянам потомственным или личным».

В этой цитате важной представляется мысль о том, что у населения «созрело стремление к знанию». Таким образом, социальная востребованность в людях, которые обладают знаниями, осознавалась не только государственной властью, но и «населением». С. Ф. Платонов далее пишет: «Наплыв разночинцев в гимназии и университеты составлял интересное и важное явление того времени: благодаря ему состав русского образованного общества, «интеллигенции», перестал быть, как прежде, исключительно дворянским» [5, с. 681]. Так начинается процесс постепенной демократизации русского образованного общества, породивший удивительный феномен российской интеллигенции. Как известно, понятие интеллигенции в дореволюционной России имело не столько профессиональный (образованный специалист в какой-то области), сколько этический смысл (образованный человек, бескорыстно служащий общественному благу).

Размышляя о своеобразии русского образованного общества, А. Л. Андреев отмечает, что его национальной чертой было сознание «некой возложенной на него историей особой миссии, в трактовке которой просветительские мотивы переплелись со своеобразно истолкованным принципом социального служения. Смысловым ядром этой трактовки стала специфически российская идея «долга перед народом», который своим трудом оплачивал «высшую образованность» и культуру верхов» [1, с. 79]. Не удивительно, что именно с возникновением «образованного общества» в России начинается общественное движение за распространение народной грамотности.

В 1845 г. в Москве был организован Комитет по распространению грамотности. И уже тогда изучение и обсуждение данной темы привело к постановке ключевого вопроса демократизации образования – вопроса о всеобщем обучении народа. Существует достоверная информация о том, что деятельность этого Комитета царем и его окружением воспринималась благосклонно.

Здесь уместно будет напомнить, что реализуемый Николаем I сословный принцип в образовании вовсе не означает, что какое-то сословие лишается права на образование, он лишь требует, чтобы все сословия получали только соответствующее их положению образование. «Необходимо, – говорится в императорском рескрипте, – чтобы повсюду предметы учения и сами способы преподавания были, по возможности, соображаемы с будущим вероятным предназначением обучающихся», но также необходимым признается, «чтобы каждый вместе со здравыми, для всех общими понятиями о Вере, законах и нравственности приобретал познания для него нужные, могущие служить к улучшению его участи» [6, с. 198].

Объективные потребности хозяйственного развития требовали все большего количества грамотных, знающих людей, даже среди низших сословий. Казалось бы, именно этим и должно было заниматься Министерство народного просвещения, но в Уставе 1828 г. сказано, что «Приходские училища открываются повсюду, где лишь представятся к тому средства, но учредители обязаны иметь при каждом законоучителя из живущих в том месте, или в соседстве Священников». Так что приходские училища могли открываться везде, где на них выделялись средства от городских и сельских обществ или от частных лиц. Финансирование начальной школы, таким образом, по-прежнему возлагалось на общество.

Но не все оставалось по-прежнему. Несколько возросло число приходских училищ

в городах, где они содержались на средства местного самоуправления. Хотя и здесь организация училищ нередко сталкивалась с непреодолимыми трудностями: не хватало помещений, местные священники из-за низкой платы отказывались работать в них законоучителями. Министерство же, по словам С. С. Уварова, «не принимало на себя обязанность учреждать на свой счет учебные заведения там, где не пробудилось стремление к образованию» [6, с. 282].

Что же касается сельских приходских училищ, то Министерство народного просвещения ими почти не занималось, рассудив, что если сельские общества не желали или были не в состоянии их содержать, то пусть об этом позаботятся те ведомства и частные лица, которым крестьяне принадлежат. И к середине XIX в. обнаружилось, что не Министерству народного просвещения, а другим министерствам и ведомствам принадлежало большинство начальных школ в России.

В литературе этот незаурядный факт чаще всего просто констатируется, но редко объясняется. Одно из объяснений можно найти в книге Н. А. Константинова и В. Я. Струминского: «Если министерство народного просвещения не располагало реальной базой для открытия и содержания сельских начальных школ, то фактически существовавшая в стране потребность в грамотности и элементарном образовании стихийно пробивала себе дорогу вопреки тем препятствиям, которые сознательно выдвигало реакционное правительство. Этот стихийный путь выразился в организации начальных школ другими ведомствами и частными лицами без участия министерства народного просвещения» [3, с. 96].

При внимательном чтении это объяснение подводит к неожиданному выводу: наверное «реакционное правительство» контролировало только Министерство народного просвещения, а другие министерства и ведомства не контролировало. Иначе, как можно объяснить, что эти ведомства «стихийно» (автор понимает это так, что без согласования с правительством) начинают создавать начальные школы. Или же вся эта «стихийность» состоит в том, что «другие ведомства» все-таки свои действия с правительством согласовывали, но позволяли себе их не согласовывать с Министерством народного просвещения? Но тогда зачем такой, не очень страшной для власти, «стихийности» требуется «пробивать себе дорогу»?

Автору кажется, что объяснение будет более четким и полным, если дать ясные ответы на два вопроса: почему «реакционное правительство», во всяком случае, «не мешало» подконтрольным ведомствам начальные школы организовывать и почему у этих ведомств такое желание вообще возникало?

Следует начать со второго вопроса. Н. А. Константинов и В. Я. Струминский абсолютно правы, отметив, что во второй четверти XIX в. в стране существовала «потребность в грамотности и элементарном образовании». Естественно, что эту потребность ощущали и в Министерстве государственных имуществ, и в Министерстве уделов, и в Горном ведомстве, и в Министерстве внутренних дел и т. д. Все они прежде всего были хозяйственно заинтересованы в создании элементарных профессиональных школ, которые бы готовили писарей, счетоводов, землемеров, садоводов, помощников фельдшеров и ветеринаров и т. п. По мнению Н. А. Константинова и В. Я. Струминского, именно такие школы «были единственными планомерно организованными начальными сельскими школами в России второй четверти XIX столетия. Общеобразовательный элемент в виде обучения грамоте, письму, счету и другим знаниям входил в учебные планы этих школ в качестве той основы, без которой никакая специализация немыслима» [3, с. 97].

Но в некоторых ведомствах также большое внимание уделялось организации общеобразовательных приходских училищ. В этом отношении выделяется Министерство государственных имуществ, которое возглавлял видный государственный деятель граф П. Д. Киселев. Он, осуществляя целый ряд прогрессивных реформ в жизни государственных крестьян, пришел к выводу, что они «не могут иметь ни успеха, ни прочности без распространения между крестьянами полезных сведений и убеждений о выгоде усовершенствованного хозяйства; когда поселяне приобретут более ясные понятия о вещах, более ясные ощущения новых потребностей, тогда родится желание и труд к улучшению хозяйственного быта» [3, с. 98]. Но чтобы появились «более ясные понятия о вещах», необходимо общее умственное развитие крестьянских детей, которое профессиональные школы обеспечить в полной мере не в состоянии.

Указом от 13 июля 1842 г. были учреждены сельские приходские училища в казенных селениях «на основании общего учебного устава

1828 г., под непосредственным наблюдением местного управления государственными имуществами и на счет общественного сбора» [6, с. 282]. Как видно, иллюзий по поводу финансирования этих школ быть не должно. Государство не участвовало в этом ни в лице Министерства народного просвещения, ни в лице любого другого министерства. Государственные крестьяне были обложены для этой цели особым «общественным сбором», правда, крестьянские дети обучались бесплатно, как того и требовал Устав 1828 г.

На первый вопрос можно ответить, лишь учитывая противоречивость процесса демократизации отечественного образования в первой половине XIX в. Да, государство начальное образование практически не финансировало и здесь просматриваются две причины: первая, оправдывающая упрек в его «реакционности» – «опасно, если простолюдины будут знать слишком много»; вторая, позволяющая в какой-то степени, его действия оправдать – не хватало денег, Россия всегда была небогатой страной. Так зачем же мешать ведомствам изыскивать средства и организовывать начальные школы, если и на самом верху уже понимали, что «плохо также, если простолюдины знают слишком мало». В свете этого понимания очередные шаги на пути демократизации образования становятся не только неизбежными, но и уже в ближайшем будущем вполне осознанными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Андреев, А. Л.* Отечественное образование во второй четверти XIX в. / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 76–86.

2. История России. XIX – начало XX в.: учебник для исторических факультетов университетов / под ред. В. А. Федорова. – М.: Изд-во «Зерцало», 1998.

3. *Константинов, Н. А.* Очерки из истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. – М.: Учпедгиз, 1953. – 272 с.

4. *Овчинников, А. В.* Народное просвещение в годы правления Николая I / А. В. Овчинников // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 61–67.

5. *Платонов, С. Ф.* Лекции по русской истории / С. Ф. Платонов. – М.: Высшая школа, 1993.

6. *Рождественский, С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / С. В. Рождественский. – СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902.

7. *Шевелев, А. Н.* Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики / А. Н. Шевелев. – СПб.: КАРО, 2003.

УДК 37С
ББК К74

С. Н. Филимончик

ПРОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМ В КАРЕЛИИ В 1920–30-е ГОДЫ

Петрозаводский государственный университет

E-mail: syrsa@yandex.ru

В статье охарактеризован процесс создания советской системы школьного образования, рассмотрены основные направления реформы образовательных школ Карелии в 1920–30-е гг., показана роль школы в сохранении культурной преемственности, пропаганде государственной политики и осуществлении индустриализации Карелии.

Ключевые слова: школьная реформа, методы обучения, гражданское воспитание, языковая политика.

S. Filimonchik

IMPLEMENTATION OF SCHOOL REFORMS IN KARELIA DURING 1920s–30s

Petrozavodsk State University

The article characterizes the process of creation of Soviet school education system; the main directions of school reforms in Karelia during 1920s–1930s are analyzed. The role of school in the preservation of cultural continuity, in state propaganda and in the process of Karelian industialization is discussed.

Keywords: school reform, methods of education, civil education, language policy.

Научное изучение истории советской школы в Карелии развернулось во второй половине XX в. на волне обновления социальной и интеллектуальной жизни. В работах тех лет акцентировалось внимание на демократизации школы после революции, подчеркивались успехи в укреплении материальной базы [1, 2, 3], были охарактеризованы новые учебные планы, программы, методы обучения [4]. Наиболее полно в советское время рассмотрены интересующие автора вопросы в работах А. И. Афанасьевой [5, 6]. Особое внимание она уделила

противоречиям языковой политики в образовании, наряду с демократизацией культурной сферы подчеркивала усиление в послереволюционное время идеологизации образовательного процесса. В 1980-е гг. широкая пропаганда большевистской идеологии среди молодежи характеризовалась как достижение культурной политики.

Однако в постсоветское время именно идеологизация и политизация образования оказались в зоне критики [7, 8]. Советская школа стала рассматриваться как социальный институт, характеризующий процесс утверждения в 1920–30-е годы авторитарного режима. Введя в научный оборот прежде засекреченные документы, исследователи осудили репрессии 1930-х гг. [9, 10, 11], вернули в историографию имена пострадавших в то время деятелей образования и просвещения, однако комплексного анализа сталинской политики в образовании пока не проведено. Настораживает тенденция последнего времени на ограничение доступа исследователей к архивным документам, попытки ограничить интеллектуальную свободу историков, изучающих сталинизм.

В ходе справедливой критики сталинского режима на второй план отошли достижения и успехи в развитии образования 1920–30-х гг. На фоне снижения интереса к этим темам в академической среде резко активизировалось внимание к истории образования среди музейных работников. Одним из центров изучения этих вопросов стал Музей истории образования Карелии, возглавляемый В. Г. Кондратьевым [12, 13]. В центр внимания историков перемещаются культурные феномены: нормы поведения, ритуалы, конструкция времени и пространства. Больше внимания стало уделяться взаимодействию разных культурных традиций в полиэтничном обществе, в том числе школам национальным, школам в пограничных регионах Карелии. В этом плане особенно важны исследования Л. И. Вавулинской, Е. Ю. Дубровской, О. П. Илюха.

В данной работе в основном на материалах Национального архива РК предполагается рассмотреть основные направления реформы образовательных школ Карелии в 1920–30-е гг. Ставится задача определить, насколько реформы способствовали сохранению культурной преемственности и идентичности, пропаганде государственной политики и большевистской идеологии, осуществлению индустриализации Карелии.

Если в 1913 г. в Олонецкой губернии треть детей школьного возраста оставалась вне начальной школы, то в конце 1920-х гг. в Карелии было охвачено учебой 97 % детей 8–10 лет. В годы первых пятилеток была создана материальная база для семилетнего образования, во второй половине 1930-х гг. ускоренными темпами стали создаваться средние школы-десятилетки. Перед Великой Отечественной войной в Карелии работало 598 начальных, 163 неполных средних, 58 средних школ, в которых обучалось 91322 ученика [14]. В городских поселениях было осуществлено всеобщее семилетнее обучение. Более половины выпускников семилеток продолжали учебу в средних школах. На селе обучением в семилетних школах в 1940 г. было охвачено 92 % подростков, однако в средних школах училось еще менее четверти сельских юношей и девушек соответствующего возраста [15]. Существенной проблемой оставался высокий отсев учащихся из семилетних и средних школ. В 1938 г. отсеялось из 5–7 классов 20 % , из 8–10 классов – 39 % учеников [16]. Отсев был связан, прежде всего, с низким уровнем жизни большинства семей. Не отвечало требованиям времени качество знаний учеников. Во время весенних переводных и выпускных испытаний в семилетних школах до трети учащихся не справлялись с заданиями [17].

В рассматриваемый период в школе преподавала в основном молодежь. В 1920-е гг. стаж 40 % учителей начальных классов, около трети преподавателей школ второй ступени не превышал пяти лет. Важной формой профессиональной подготовки учителей для республики стали три педагогических техникума. Большое значение для обеспечения республики учительскими кадрами имело открытие в Карелии в 1931 г. педагогического института и в 1940 г. классического университета. Однако одним из ведущих каналов подготовки школьных учителей оставалась курсовая подготовка. Она позволила быстро нарастить численность учителей. Согласно данным переписи 1939 г., в Карелии работало 3282 учителя. Около половины учителей начальных классов не имели среднего образования. Подавляющее большинство преподавателей неполных средних и средних школ (до 90 %) не имели высшего образования. Значительное число учителей не получило законченного педагогического образования (в семилетках – около 80 %). Недостаточный уровень

подготовки преподавателей способствовал формализации на практике многих педагогических новаций.

В 1920-е гг. существенно реформировалось содержание школьного образования. Развал старой государственности, ослабление прежде строгого надзора над жизнью учебных заведений в определенной мере активизировали попытки провести в жизнь назревшие еще в конце XIX – начале XX в. преобразования. Новый импульс получили идеи передовых педагогов дореволюционной школы: важно помочь подростку не только овладеть основами знаний, но и сформировать социальные умения, интегрироваться в окружающий мир [18].

Начальная школа строилась на комплексной системе обучения. На уроках дети получали информацию из разных областей научных знаний, связанную общей темой: «Времена года», «Дикие и домашние животные», «Охрана здоровья», «СССР», «Наш край», «Октябрьская революция» и др. С помощью комплексной системы рассчитывали раскрыть детям многообразные связи, существующие между явлениями реальной жизни, развить активность и инициативу учащихся в процессе овладения знаниями. Комплексная система подверглась критике ряда учителей и родителей, считавших, что ее применение ведет к снижению уровня овладения учебными навыками. Действительно, уровень усвоения учебной программы был низким: в 1924–1928 гг. в Карелии на второй год оставалось 15–21 % учеников [19]. В этих условиях в 1927/1928 г. были введены программы в новой редакции, предполагавшие сочетание комплексного и предметного обучения.

В школах второй ступени сохранялось предметное преподавание, но в обучении подростков также внедряли новые методы с целью укреплять активность самих школьников в учебном процессе. Пользовалась популярностью идеи американских ученых (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрика, Х. Паркхерст), критиковавших традиционную школу за то, что она основана на трансляции готовых знаний.

Взяв за основу идеи американских педагогов, новаторы российской школы попытались их приспособить к советской системе: «Нас не интересует индивидуальное воспитание, мы Дальтон-план переделываем на коллективную работу». К активизации форм групповой работы побуждали идеи о новом человеке-коллективисте, вынуждала отчасти и бедность школы, нехватка учебников и пособий. Фактически учитель заключал договор с группой учащихся о проработке нескольких учебных тем. В распоряжении учеников должны были быть учебники, лаборатории, книги из школьной библиотеки, консультации учителя.

В 1926 г. по требованию Наркомпроса на работу по Дальтон-плану перешла русская девятилетка в Петрозаводске. Знакомиться с принципами новой системы учителя ездили в Ленинград. Классы разбили на группы, каждая из которых получала задания. Так, по теме «Творчество Некрасова» ученики должны были прочесть рекомендованные произведения поэта, статьи литературных критиков, ответить на предложенные учителем вопросы. Преподаватель же выглядел простым учетчиком выполненной работы. Неслучайно некоторые родители на собраниях прямо заявляли, что «учителя и завели новую систему, чтобы не делать самим ничего, а предоставить все ученику». На самом деле от учителя при новых формах ведения урока требовалось большое методическое мастерство, доскональное знание индивидуальных особенностей учащихся, определение для каждого оптимального темпа работы. Об этом говорили на педагогических совещаниях сами учителя. Так, в выступлении А. П. Тихомирова отмечалось: «Преподавание по Дальтон-плану требует большого уменья и перевоспитания педагогов». Его поддержал коллега Д. В. Сидоров: «Самое трудное – выработать задания, для этого нужно положить очень много труда и подготовки». Многим преподавателям новая методика оказалась не под силу. Вскоре появились болтающиеся по школе без дела ученики. Некоторые пытались переложить задания на более активных членов группы.

Автоматически перенести в российские школы американский опыт не удалось, но активизации познавательной деятельности, воспитанию детей в контексте окружающей их среды отечественные педагоги уделяли большое значение, развивая краеведение, в организации которого в школах республики был накоплен богатый опыт. Наиболее активно дети участвовали в этнографических обследованиях. Под руководством учителей они записывали частушки, пословицы, загадки, предания. На втором месте стояло изучение природных явлений: сбор коллекций растений, минералов, образцов почв, изучение температурного режима, погодных условий. В школах систематически прово-

дились экскурсии на природу, на промышленные предприятия. Наиболее активных подростков члены Общества изучения Карелии привлекали к записи воспоминаний о революционном движении в крае. В Сороке и Пудоже собранный краеведческий материал стал основой школьных музеев [20].

Учебный план отдавал приоритет естествознанию и математике. В программах подчеркивалось, что математические сведения, полученные в школе, должны непосредственно применяться в практической деятельности детей. Поэтому в изучении математики акцент делался на составление смет, графиков и диаграмм, сбор статистического материала, измерение площадей, съемку планов и т. п.

Заметное место в учебном плане отводилось обществоведению. Нагрузка преподавателей этого предмета составляла 12 часов в неделю – на треть меньше, чем у других учителей. Уже в начальной школе преподавалась политграмота, велся политчас. Поскольку учителей-приверженцев марксистской идеологии в школах было немного, преподавание этих предметов в старших группах возложили на членов областного или уездных комитетов партии [21]. Те часто не принимали во внимание возрастных и психологических особенностей своих слушателей, поэтому дети часто усваивали материал поверхностно, лишь на уровне злободневных лозунгов [22]. В целом блок гуманитарных дисциплин в учебном плане был представлен недостаточно.

В 1920-е годы власти Карелии считали, что «возрождение карельской грамоты является ненужным и невыполнимым делом» [23]. При этом акцентировалось внимание на диалектной раздробленности карельского языка, его исторической и языковой близости финскому языку. В 1928 г. уже более половины школ в карельских местностях вели обучение на финском языке. Во всех остальных школах было введено обязательное преподавание финского языка в старших классах [24].

Если в 1920-е годы приоритетными задачами советской школы считались социализация ребенка, воспитание самостоятельной, инициативной личности, то в 1930-е гг. – получение знаний, формирование предметных компетенций. В организации обучения школа возвращалась к дореволюционным традициям. Это позволило поднять уровень общеобразовательной подготовки части школьников, ориентированных на поступление в вузы, работу на современном индустриальном производстве, а с другой стороны, способствовало закреплению авторитарных тенденций во внутреннем строе школьной жизни.

В условиях возросшей опасности войны была поставлена задача всесторонней подготовки населения к защите социалистической родины, возросло значение патриотического и государственно-охранительного воспитания юношества. Традиционно школа решала поставленные государством идеологические задачи, прежде всего через преподавание гуманитарных дисциплин.

Все школьники Карелии, начиная с 3 класса, вновь стали изучать историю. Новый предмет вызвал большой интерес у детей. В условиях нехватки учебных пособий учителя взяли на себя (точнее сказать, взвалили) очень трудоемкую работу – самостоятельно изготавливали раздаточные материалы, карты, таблицы, схемы, плакаты, альбомы. Учителя организовывали культпоходы и последующее обсуждение исторических фильмов. В старших классах выходили из положения через лекционную систему: учащиеся под диктовку записывали материал и учили его по тетради. В конце 1930-х гг. в выпускных классах преподаватели руководствовались в основном «Кратким курсом истории ВКП(б)» и преподавали по существу не гражданскую историю, а партийную. Многим учителям трудно давались уроки по древней, средневековой и новой истории, так как они сами не знали фактического материала. Нередко бывало так, что на уроке больше половины времени отводилось на опрос ребят, а рассказ учителя длился 7–8 минут. При этом каждое событие освещалось 2–3 сухими фразами [25].

После короткого нигилистического периода было восстановлено преподавание в школах литературы. Работу лучших учителей литературы отличало стремление учить подростков размышлять над прочитанным. Так, преподаватель литературы в старших классах 1-й школы Петрозаводска Р. Н. Миролюбова не просто требовала досконального знания текстов, но отмечала всякое проявление нестандартного, живого понимания писателя и его произведения, поощряла самостоятельность суждений, не жалела времени на уроках для обсуждения сочинений, позволяла ученикам самим придумывать темы для сочинений [26].

Разработанная в 1933 г. программа по литературе исходила из необходимости преодо-

ления вульгарного социологизма. Вместе с тем главной задачей курса истории литературы признавалось воспитание большевистского мировоззрения [27]. Литературные произведения рассматривались прежде всего с классовых позиций. На экзаменах часть учеников предпочитала собственным размышлениям точное следование заданным трафаретам. Так, в Кемской средней школе в 1938 г. все ученики 10 класса за исключением одного написали сочинение на тему «Тип большевика по повести А. Фадеева «Разгром». Сочинения строились по одному и тому же плану, и по содержанию дублировали друг друга [28].

В 1929 г. руководство республики официально утвердило финский язык в качестве единственного письменного и литературного языка карельского населения. В тех случаях, когда дети изучали финский язык в течение четырех-пяти лет под руководством квалифицированного педагога, они довольно свободно овладевали языком [29]. Наиболее устойчивый и массовый характер приобщение к финской грамоте получило в северной Карелии. По данным переписи 1933 г, в Ухтинском районе 80 % грамотного населения владело финским языком, 17 % – русским и финским одновременно [30].

В 1935 г. в республике восстановили добровольность выбора языка обучения для карелов. Школы южной Карелии стали возвращаться к преподаванию на русском языке. Во второй половине 1930-х гг. в республике развернулись массовые репрессии против финнов, и финский язык фактически оказался в школах под запретом. В сложную ситуацию попала молодежь северной Карелии: в 1937 г. в Ухтинской школе весь 7 класс из-за незнания русского языка был оставлен на второй год. Ситуация изменилась после советско-финляндской войны и преобразования КАССР в союзную Карело-Финскую ССР, когда возобновилось изучение финского языка. В 1940/41 учебном году в финноязычных школах Карелии обучалось 15,3 тыс. детей [31].

В то время, когда финский язык находился под запретом, началась кампания по разработке карельской письменности. В 1939 г. все ученики 1–4 классов и большинство учеников 5–7 классов карельских школ были переведены на обучение на карельском языке. Был выпущен букварь, учебник арифметики, книга для чтения на карельском языке [32]. На практике довольно скоро обнаружилось несовершенство грамматики, нехватка специалистов и другие совершенно естественные в столь трудном деле проблемы. Их решение требовало многолетней вдумчивой работы интеллигенции, финансовой и материальной поддержки государства. Однако работа по созданию карельской письменности была прекращена в 1940 г. по политическим мотивам.

Резкие изменения в языковой политике дестабилизировали жизнь школы, способствовали усилению авторитарных тенденций в ее развитии. В воспоминаниях М. Севандер рассказывается о том, как 13-летняя Мэйми начала учебу в русской школе. Русский язык давался подростку трудно: в первом диктанте оказалось 168 ошибок. Учительница жестко критиковала девочку, хотя видно было, какие огромные усилия та прикладывает, чтобы выучить язык. В результате жизнь ребенка превратилась в непрерывный стресс. Вспоминая дорогу в школу, она пишет: «По утрам тащилась я туда, еле переставляя ноги, с тяжелым комом в горле». При вопросе строгой учительницы русского языка «начинала дрожать от страха, хотя добросовестно готовила уроки». Больше всего поражает при чтении мемуаров то, с каким упорством учительница убеждала подростка, что ничего у нее не получится. Воля 13-летней девочки в данном случае оказалась несломленной, и учитель, в конце концов, признала: «Я вижу, что была неправа. Ты действительно старалась. Ну что ж, прости – я недооценила тебя». Примечательно, что у Мейми не осталось обиды на жестокость учителя: «До меня вдруг дошло, что Людмила Ивановна вовсе не демон. Она – учитель. Учитель с высокими требованиями и любовью к делу, учитель, ради которого мне хотелось так много работать и уважение которого я поклялась завоевать» [33].

Для местного сообщества школа выступала важнейшим очагом культуры и просвещения. Неотъемлемой частью школьной жизни стали клубы и кружки: драматические, хоровые, музыкальные, домоводства, радио и фото, переплетные, машинописи и др. [34] В школах Карелии был накоплен богатый опыт внеклассной работы. Школьный театр Кеми поставил «Дядю Ваню» А. П. Чехова [35]. Ученики Олонецкой школы второго концентра выпустили сборник статей, посвященных памяти Н. А. Некрасова. Многое делал для воспитания у детей любви к искусству художественный кружок Петрозаводской школы-девятилетки, работавший под руководством художника А. Андрианова [36].

Торжественно отмечались в школах праздничные дни Революционного календаря.

Важными направлениями просветительской работы школ стала пропаганда мер гигиены, санитарии, здорового быта. На родительские собрания стали приглашать врачей, которые рассказывали о профилактике детских болезней. От родителей требовали снабжать детей полотенцами, мылом, зубной щеткой, следить за режимом дня школьников.

Государство рассматривало школу в качестве проводника коммунистической идеологии, воспитателя активных участников социалистического строительства. Школы регулярно участвовали в перевыборных кампаниях Советов. На избирательных участках дети организовывали концерты, литературные вечера. Школы участвовали в распространении займов индустриализации, в пропаганде работы сберкасс и даже в сборе подписей под требованиями… Нанкинскому правительству Китая. Государство приветствовало участие детей в осуществлении функций, возложенных на органы правопорядка: охране колхозного имущества, задержании воров и расхитителей [37]. Активно выколачивались из школьников деньги. Так, в Сорокской школе собирали средства в пользу беспризорных, незрячих, в помощь общественным организациям, на постройку самолета «Красная Карелия», в пользу пострадавших азовских рыбаков и т. д.

Во время коллективизации и раскулачивания школьники оказались заложниками большой политики. В каждом классе учились и дети колхозных активистов, и дети противников коллективизации. В программу занятий старших групп входила тема «Коллективизации». В каждой школе устраивались собрания на эту же тему. В отчетах об этих собраниях в Сорокской начальной школе выступавшие дети назывались так: «бедняк-ученик», «подкулачники и кулаки». В отчете школы указывалось: «Школа в целом встала на фронт наступления на кулачество». Тут же отмечалось большое число антиколхозных выступлений, так как в школе училось много детей кулаков и лишенцев. Эти дети не получали в коллективе ни материальной, ни моральной поддержки [38].

В школах организовывались ячейки юных безбожников, в школьных библиотеках наращивалось число антирелигиозных брошюр. В дни церковных праздников ставились антирелигиозные спектакли, доклады. Даже в начальных школах устраивались собрания, на которых выносились резолюции о закрытии церквей.

В разгар «ежовщины» образовательные учреждения обязаны были участвовать в кампаниях поддержки действий власти. Во всех школах проходили комсомольские собрания, на которых осиротевшим ребятам могли предложить отказаться от родителей. Однако в целом ряде случаев такие мероприятия проходили формально. Нередко вместо отречений дети арестованных говорили о том, что они не верят в виновность родителей, и этим дело ограничивалось [39]. В ряде случаев директора школ, невзирая ни на что, поддерживали материально попавших в беду детей репрессированных, помогали им найти кров, работу. В условиях изощренной пропагандистской риторики оставались школы, которые отказывались делить детей на «наших» и «не наших», «своих» и «врагов», сохраняя тем самым верность своему культурному и духовному предназначению.

Важнейшим социальным достижением советской власти в 1920–30-е гг. явилось создание широкой и доступной все слоям общества системы школьного образования. Быстрый рост образовательного уровня молодежи стал залогом создания кадров квалифицированных рабочих, интеллигенции республики. Важнейшей задачей школы в это время стала подготовка растущего человека к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В то же время бюрократические методы работы, низкая профессиональная подготовка значительной части молодых учителей, слабость материальной базы, недостаточное программно-методическое обеспечение учебного процесса вели к тому, что многие начинания не получали на практике должного отклика, реализовывались формально. В условиях всеобщего обучения усилилась роль школы как важного инструмента контроля власти над обществом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Власьев, Г. Е.* Учительство Карелии в первые годы Советской власти / Г. Е. Власьев // Ученые записки Карельского педагогического института. – Петрозаводск, 1957. – Т. 4.

2. *Кучепатов, Н. Г.* Сорок лет (Краткий очерк народного образования в КАССР) / Н. Г. Кучепатов // Ученые записки Карельского педагогического института. – Петрозаводск, 1957. – Т. 4.

3. *Кучепатов, Н. Г.* Народное образование в Советской Карелии / Н. Г. Кучепатов. – Петрозаводск, 1958.

4. *Власьев, Г. Е.* Проблемы реформы школы, содержания и методов обучения в первые годы советской вла-

сти / Г. Е. Власьев // Ученые записки Карельского педагогического института. – Петрозаводск, 1968. – Т.XXI. – С. 13–26.

5. *Афанасьева, А. И.* Великий Октябрь и становление советской культуры в Карелии / А. И. Афанасьева. – Петрозаводск, 1983.

6. *Афанасьева, А. И.* Культурные преобразования в Советской Карелии. 1928–1940 / А. И. Афанасьева. – Петрозаводск, 1989.

7. *Илюха, О. П.* Социльный облик школьного учителя Советской Карелии (1920–30-е гг.) / О. П. Илюха // Карелия и Финляндия на пороге нового тысячелетия. – Петрозаводск, 1999. – С. 80–83.

8. *Илюха, О. П.* Карелия на страницах учебников финского языка 1920–1930-х годов: формирование идентичности советских школьников / О. П. Илюха, Ю. Г. Шикалов // Карелия на этнокультурной и политической карте России. – Петрозаводск, 2010. – С. 72–76.

9. *Макуров, В. Г.* Беломорско-Балтийский комбинат в Карелии. 1933–1941 гг. / В. Г. Макуров // Новое в изучении истории Карелии. – Петрозаводск, 1994. – С. 135–159.

10. *Такала, И. Р.* Репрессивная политика в отношении финнов в Советской Карелии 1930-х гг. / И. Р. Такала // Вопросы истории Европейского Севера. – Петрозаводск, 1993. – С. 111–128.

11. *Чухин, И. И.* Карелия-37: идеология и практика террора / И. И. Чухин. – Петрозаводск, 1999.

12. Введение в историю народного образования Карелии, XVII–XXI вв : учеб. курс / авт.-сост. В. Г. Кондратьев. – Петрозаводск, 2004.

13. *Кондратьев, В. Г.* Очерки по истории народного образования Карелии / В. Г. Кондратьев. – Петрозаводск, 2011. – С. 151, 155.

14. Национальный архив Республики Карелия (далее – НАРК). Ф. 1192. Оп.2. Д. 2/18. Л. 9. Д. 12/128. Л. 1.

15. Культурное строительство в Советской Карелии // Народное образование и просвещение. – Петрозаводск, 1986. – С. 64–65.

16. НАРК. Ф. 690. Оп.6. Д. 6/54. Л.29.

17. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 59/489. Л. 3-7.

18. *Константинов, Н. А.* Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М., 1956. – С. 166.

19. VIII Всекарельский съезд Советов. Протоколы. – Петрозаводск, 1929. – С. 203–204.

20. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 48/439. Т.1. Л. 379.

21. НАРК. Ф. 298. Оп.1. Д.44/571. Л. 62.

22. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.48/397. Т.1. Л.60-61.

23. Всекарельский съезд представителей трудящихся карел., 1–3 июля 1920 г. // I Всекарельский съезд Советов. Протоколы. – Петрозаводск, 1990. – С. 224.

24. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 10/97. Л. 53. Д. 348. Л. 97.

25. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.132/1203. Л.72-77.

26. *Савченко, И.* Образ светлый и прекрасный / И. Савченко // Карелия. – 2005. – 27 января. – С. 9.

27. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.96/799. Л. 145.

28. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 115/1084. Л. 54.

29. НАРК. Ф.1552. Оп.1. Д.158. Л.39-40.

30. Перепись населения АКССР 1933 г. Вып. 1. – Петрозаводск, 1934. – С. 36–37.

31. *Килин, Ю. М.* Карелия в политике советского государства. 1920–1941 / Ю. М. Килин. – Петрозаводск, 1999. – С. 224–225.

32. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 95/880. Л. 171.

33. *Севандер, М.* Они забрали у меня отца. Американские финны в сталинской России / М. Севандер, Л. Хертцель. – Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2010. – С. 81–90.

34. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.48/397. Т.1. Л.211-213.

35. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.10/100. Л.109-111.

36. Карелия в период восстановления народного хозяйства. 1921–1925: сб. док. и материалов. – Петрозаводск, 1979. – С. 241, 251.

37. От первых костров пионерских. Из истории пионерской организации Карелии: док. и материалы. – Петрозаводск, 1984. – С. 48.

38. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 57/479. Л.20- 27.

39. *Лупанова, И. П.* «Минувшее проходит предо мной…» / И. П. Лупанова. – Петрозаводск, 2007. – С. 83.

УДК 378
ББК Ч48

Р. В. Ященко, Е. В. Абраменко

ХРОНОТОП УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: roman-x69@mail.ru

Статья посвящена описанию учебной деятельности студентов через анализ понятия «хронотоп». Рассматриваются его системообразующие компоненты (время и пространство). А также их производные: психологическое время, временная перспектива, которые определяют специфику поведения студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность студентов, хронотоп, временная перспектива, психологическое время.

R. V. Yashchenko, E. V. Abramenko

CHRONOTOPE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

Volgograd State Technical University

The article describes the learning activities of students through an analysis of the concept of «chronotope». Its backbone components (time and space) and their derivatives: psychological time, time perspective, which define the specific behavior of the students are considered.

Keywords: educational activities of students, chronotope, time perspective, psychological time.

Учебная деятельность является важным этапом сознательной жизни для человека, когда он себя осознает как студент. Осознание это проистекает из набора тех условий, факторов,

предположений, которые молодой человек должен выстраивать в последовательности, определяемой статусом студента, в котором он в данный момент времени и пространства пребывает. Антиципация личностью перспективы, рассчитанной на ближайшие четыре года бакалавриата, в учебной жизни сменяется магистратурой. Таков предполагаемый алгоритм студенческой жизни, предполагающий, но не определяющий жизненную стратегию личности. Причины неясности, неопределенности находятся в прошлом, которым субъект учебной деятельности заручается, обращаясь к нему в поисках смысла настоящего. В нем «текущий» студент видит себя учеником школы или лицея (куда был определен родительским желанием и благословением), стремящимся войти во взрослую жизнь во всей полноте сбывшихся надежд, успешным представителем, как минимум, среднего класса. На что я могу надеяться, став студентом? Как я распоряжусь своим багажом знаний? Что меня ждет после окончания вуза? Все эти мечтания и переживания определяются набором понятий, отражающих синтез пространства и времени: психологического времени и времени физического, временной перспективы.

Истоки интересующей проблемы коренятся в «недрах естествознания». В 20-е годы XX века отечественный физиолог А. А. Ухтомский, вводит в научный обиход новое понятие «хронотоп» (от греч. chronos – время и topos – место) [6], предлагая новую трактовку пространства и времени. Основываясь на положениях специальной теории относительности А. Эйнштейна и подхода Г. Минковского, согласно которому «…мировое пространство имеет четыре измерения», А. А. Ухтомский, привлекает идею А. Эйнштейна в которой «…наличие векторов с мнимой длиной и еще более странных изотропных векторов, которые, не будучи нулевыми, имеют длину, равную нулю, побудило физиков считать это пространство фиктивным, воображаемым» [4, с. 291].

В статье «О состоянии возбуждения в доминанте» А. А. Ухтомский подходит к проблеме «…учитывания следов времени, от одного момента времени к другому моменту времени в течение одного и того же процесса времени», пока «…не научимся учитывать влияние следов в «истории системы», то есть пока не примем время как самостоятельный фактор [6, с. 62]. Например, в учебной деятельности студентов старших курсов поведение последних может отражать не текущие сессионные проблемы, а исходя из «центральной точки конуса» (Г. Минковский), регулироваться «высшими рецепторами», которые в подростковый или юношеский период отражают особенности учебного процесса в школе или на первом курсе университета.

Названные А. А. Ухтомским «высшие рецепторы» намечают «…для поведения организма предмет в среде с тем, чтобы организм реагировал на него задолго до контактного соприкосновения с ним». Смысл этого высказывания заключается в некой контролирующей функции, возложенной на них, чтобы следить за «низшими рецепторами». Большинство из нас (в том числе и студенты) в своем поведении стремятся идти по пути наименьшего сопротивления. Зачем напрягаться, если ситуация складывается в приемлемом для человека алгоритме. Так вот, эти «…высшие, эти наиболее дальнозоркие в пространстве и времени (*хронотопе*) этажи, предупреждают: очень возможно этот путь наименьшего сопротивления приведет весьма к большим бедствиям… предвидят предстоящую реальность задолго» [7, с. 81].

Одним из основных компонентов хронотопа выступает понятие «психологическое время». Результаты экспериментов психологов [1, с. 104] убедительно доказывают, что «…хронологическое время, отражающее равномерные циклические процессы в физических объектах, является условной мерой для развивающихся систем, в том числе и социальных с присущим им собственным временем, соответствующим специфике практической деятельности и сознания людей» [1, с. 6]. Кроме того, в исследованиях феномена психологического времени наблюдается так называемое несовпадение времени хронологического и времени, осознаваемого субъектом. В частности, отличие психологического времени от собственно времени хронологического заключается в субъективных ощущениях смысла жизни, мотивации индивида, в целом отражением в психике того или иного эмоционального состояния личности.

Дальнейшее развертывание идеи хронотопа в психологической науке проявляется в понятии «временная перспектива». Одним из первых проблему временной перспективы стал изучать Курт Левин. В работе, посвященной анализу теории поля в социальных науках, он рассматривает данное понятие, привлекая термин Л. К. Франка «временная перспектива»

(time perspectives): «…мы говорим о «временной перспективе» включающей в себя психологическое прошлое и психологическое будущее уровня реальности и различных уровней ирреального. Важно понять, что психологическое прошлое и психологическое будущее – это синхронные части психологического поля, существующего в данный момент t (т. е. времени. – *Р. Я.*)» [2, с. 246].

Бельгийский психолог Ж. Нюттен, продолжая развивать теорию временной перспективы, вводит в нее ряд новых параметров, в частности, временную ориентацию и временной аттитюд. Временная ориентация определялась им как преобладающая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего. «Временная установка» – это позитивная и негативная настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему. В совокупности, временная перспектива образовывается объектами или событиями, которые существуют на репрезентационном (когнитивном) уровне, и не зависит от настоящего, в котором она проявляется. При этом она не пустотна по своей природе, а образует некую наполненность мыслями, желаниями. Ж. Нюттен обозначил их «мотивационными объектами», существующими параллельно пространственным объектам [5, с. 354]. В сознании студента такие объекты существуют в виде ментальных образов (например, различные позитивные ожидания от университетской жизни, отождествление себя со статусом студента, важные контакты и т. п.) и одновременно не существуют во времени настоящем, порой тягостным от осознания совершать необходимые усилия в учебной деятельности.

Особенности временной перспективы в студенческом возрасте неотрывно связаны с учебной деятельностью, определяющей уровень и характер образования, формируют навыки деятельности профессиональной. На первом курсе обучения у студента происходит актуализация личностного смысла профессии, социального статуса. В дальнейшем через освоение элементов практики происходит формирование профессиональной ментальности будущего инженера, определяется жизненный путь личности. Так, в отличие от времени физического, в психологическом времени события могут повторно переживаться субъектом и влиять на его текущее поведение. Данное положение, например, принципиально отличается от фундаментального закона в бихевиористкой теории: личность человека – это совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию (естественно не «растянутую» во времени).

Таким образом, А. А. Ухтомский своей идеей хронотопа, обозначив основные параметры различия между понятиями «физическое время» и «психологическое время», не являющимися тождественными по своему проявлению, создал в будущем теоретический и практический задел для исследователей психики человека, в котором именно оно, то далекое по нынешним меркам прошлое, влияет на настоящее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Головаха, Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 130 с.

2. *Левин, К.* Динамическая психология // Избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

3. *Минковский, Г.* Пространство и время // Принцип относительности: сб. работ по специальной теории относительности / Г. Минковский. – М.: Атомиздат, 1973. – 332 с.

4. *Никонов, О. А.* Философские вопросы геометрии Г. Минковского / О. А. Никонов // Вестник МГТУ. – 2010. – Т. 13. № 2. – С. 291–294.

5. *Нюттен, Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

6. Общая психология: Энциклопедический словарь / под ред. А. В. Петровского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

7. *Ухтомский, А. А.* Доминанта как фактор поведения // Избранные труды / А. А.Ухтомский; под ред. Е. М. Крепса. – Л.: Наука, 1978. – 360 с.

Р. М. Петрунева, Н. В. Дулина

НАВСТРЕЧУ ДВАДЦАТИЛЕТИЮ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»...
(об итогах очередного межвузовского смотра-конкурса научных работ студентов «Социокультурные исследования – 2012»)

Волгоградский государственный технический университет

Межвузовский смотр-конкурс научных работ студентов «Социокультурные исследования» по возрасту уже опережает некоторых своих участников и уверенно движется навстречу своему двадцатилетию, которое состоится в мае 2013 года. Итоги прошедшего 2012 года обнадеживают, что предстоящая встреча будет не менее интересной и увлекательной.

Основные статистические данные предварительного этапа и заключительной конференции выглядят следующим образом (см. таблицу). Всего было подано более 130 заявок. К участию в заключительной конференции отобрано 109 работ. Среди всех участников почти четверть (24 %, 29 чел.) составили юноши, три четверти (76 %, 94 чел.) – девушки. Самыми активными участниками смотра-конкурса стали студенты ВолгГТУ, ими подготовлено чуть больше половины всех работ (51 %), а с учетом филиалов – 66 работ (61 %).

В прошедшем конкурсе заметно увеличилось количество работ, выполненных в соавторстве: 17 % конкурсных работ выполнены двумя или тремя авторами. К форме соавторства девушки прибегают значительно чаще (почти две трети от числа работ, выполненных в соавторстве), чем юноши. Довольно активно на конференции стали заявляться астраханские вузы: Астраханский государственный университет (АГУ) и Астраханский инженерно-строительный институт (АИСИ). Две работы поступили для заочного участия (из Санкт-Петербургского университета и из Астраханского филиала ЮГИ).

Количество работ, представленных студентами вузов на смотр-конкурс «Социокультурные исследования –2012»

Вуз	Направление (секция)						
	История	Культуро-логия	Педагогика и психология	Политология и право	Социо-логия	Фило-софия	Всего
ВолгГТУ	12	7	7	11	10	9	56
ВПИ (филиал) ВолгГТУ	–	1	–	–	5	2	8
КТИ (филиал) ВолгГТУ	–	1	–	–	1	–	2
ВолгГАСУ	6	2	–	1	–	–	9
ВолГМУ	–	–	–	–	2	–	2
ВолГУ	–	2	1	–	2	4	9
ВГСПУ	–	10	3	–	–	1	14
СПбГУ	–	–	–	–	1	–	1
АГУ	–	2	1	–	–	–	3
АИСИ	–	–	–	1	3	–	4
ЮГИ (Астраханский филиал)	–	1		–	–	–	1
Всего	18	26	12	13	24	16	**109**

По итогам заслушивания докладов студентов и дискуссий, развернувшихся в аудиториях ВолгГТУ, жюри вынесло свое решение, в соответствии с которым участники конференции получили места в общем рейтинге по секции, свои награды и призы. Общие итоги конференции выглядят следующим образом.

Секция «Социология» (жюри – д-р филос. наук профессор Сгибнева О. И., д-р соц. наук профессор Дулина Н. В., канд. филос. наук доцент Лебедева С. О., канд. ист. наук доцент Ефимов Е. Г., канд. пед. наук доцент Ященко Р. В., канд. пед. наук доцент Федотова Л. А.):

1. *Кузнецов А. А.* (ВолгГТУ). Работа: «Социальные сети в российских СМИ», научный руководитель Ефимов Е. Г.; 2. *Бакунцева В. В., Сарбаев Д. С., Горина В. В.* (ВолгГТУ). Работа: «Преподаватель глазами студента», научный руководитель Соловьева А. В.; 3. *Субботина К. И.* (КТИ – филиал ВолгГТУ) Работа: «Личность в условиях информационного общества», научный руководитель Димитрова С. В.

Поощрительные премии: *Нгуен Тхи Тху Хыонг* (ВолгГТУ). Работа: «Социальное изучение качества общественного транспортного обслуживания в г. Ханой (Вьетнам)», научные руководители Дулина Н. В., Гудков В. А.; *Фейтуллаев Ш. А., Синицин А. С.* (АИСИ). Работа «Региональные информациологические факторы политической активности молодежи Астраханской области», научный руководитель Арясова А. Ю.

Секция «Педагогика и психология» (жюри – д-р пед. наук профессор Петрунева Р. М., д-р соц. наук профессор Дулина Н. В., канд. техн. наук доцент Васильева В. Д., канд. филос. наук доцент Лебедева С. О., канд. пед. наук доцент Ященко Р. В., канд. пед. наук доцент Федотова Л. А.):

1. *Борблик М. Е., Черкасова Ю. В.* (ВолгГТУ). Работа: «Осознание своей социальной принадлежности студентами ВолгГТУ», научный руководитель Ященко Р. В.; 2. *Трубачева О. И., Арбузова А. Ю.* (ВолгГТУ). Работа: «Использование математических методов обработки данных, полученных в ходе тестирования по гуманитарным дисциплинам», научные руководители Симонова И. Э., Дулина Н. В.; 3. *Зацарная Т. С.* (ВГСПУ) Работа: «Воспитание культуры чувств ребенка на уроках ИЗО посредством интеграции», научный руководитель Лескова И. А.

Поощрительных премий по секции «Педагогика и психология» жюри решило не присуждать.

Секция «История» (жюри – д-р ист. наук профессор Орлов Г. В., канд. ист. наук доцент Песков А. Е., канд. ист. наук доцент Ситникова О. И., канд. ист. наук доцент Бобровников В. Г., канд. филос. наук доцент Австрийсков Е. В., канд. соц. наук доцент Селезнева И. Г., канд. ист. наук доцент Наумов И. Н., канд. ист. наук доцент Самчук М. М.):

1. *Байбакова Е. В.* (ВолгГТУ). Работа: «История создания Солдатского мемориала в селе Россошки», научный руководитель Ситникова О. И.; 2. *Корнеев К. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «История образования Качинского училища», научный руководитель Песков А. Е.; 3. *Каранов А. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «Особенности партизанского движения Сталинграда и Сталинградской области», научные руководители Орлов Г. В., Песков А. Е.

Поощрительная премия: *Гутоева В. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «Современные традиции Волгограда», научный руководитель Давыдова М. Ю.

Секция «Культурология» (жюри – канд. филос. наук профессор Баландина Э. Г., д-р филос. наук профессор Леонтьева Е. Ю., д-р филос. наук профессор Виноградова Н. Л., канд. филос. наук доцент Кленина Е. А., старший преподаватель Соловьева А. В., канд. филос. наук доцент Клейтман А. Ю.):

1. *Крестелева А. В.* (ВолгГАСУ). Работа: «Ломоносов, Тредиаковский, Сумароков: «Три пути российского стихотворчества»», научный руководитель Дьякова М. Г.; 2. *Карагодина А. Н.* (ВолгГТУ) Работа: «Арт-рынок России», научный руководитель Соловьева А. В.; 3. *Сарбаев Д. С.* (ВолгГТУ). Работа: «Рок в современной музыкальной культуре», научный руководитель Соловьева А. В.

Поощрительные премии: *Боротканич Д. И.* (ВолгГТУ). Работа: «Происхождение языка», научный руководитель Самчук М. М.; *Бжигакова Д. М.* (ВГСПУ). Работа: «Проблема репрезентации травматического опыта в актуальном искусстве», научный руководитель Вальковский А. В.

Секция «Политология и право» (жюри – канд. филос. наук доцент Леонтьев А. Н., канд. ист. наук доцент Песков А. Е., канд. ист. наук доцент Ситникова О. И., канд. ист. наук доцент Бобровников В. Г., канд. филос. наук доцент Австрийсков Е. В., канд. соц. наук доцент Селезнева И. Г., канд. ист. наук доцент Наумов И. Н.):

1. *Куц Д. В.* (ВолгГТУ). Работа: «Социальные сети как политический ресурс», научный

руководитель Леонтьев А. Н.; 2. *Арефьева А. И.* (ВолгГАСУ). Работа: «Влияние Интернета на политические взгляды общества», научный руководитель Песков А. Е.; 3. *Сафаров Э.* (ВолгГТУ). Работа: «Понимание государства и общества в период античности», научный руководитель Самчук М. М.

Поощрительные премии: *Шайхимова Л. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «Коррупция на современном этапе», научный руководитель Самчук М. М.; *Романов С. В.* (ВолгГАСУ). Работа: «Распад Югославии и его последствия для Европы: историко-социальный анализ», научный руководитель Австрийсков Е. В.

Секция «Философия» (жюри – д-р филос. наук профессор Леонтьева Е. Ю., канд. филос. наук профессор Баландина Э. Г., д-р филос. наук профессор Виноградова Н. Л., канд. филос. наук доцент Кленина Е. А., старший преподаватель Соловьева А. В., канд. филос. наук доцент Стручалина А. П.):

1. *Платонова Ю. Н.* (ВПИ (филиал) ВолгГТУ). Работа: «ТРИЗ как методология исследовательской деятельности», научный руководитель Баландина Э. Г. (РАНХиГС, Волгоградский филиал); 2. *Маслова А. С.* (ВолгГТУ). Работа: «Эвристический потенциал смысла жизни в экзистенциональном анализе В. Франка», научный руководитель Кленина Е. А.; 3. *Еремина В. С., Аликберова А. М.* (ВолгГТУ). Работа: «Исторические формы мистицизма», научный руководитель Стручалина А. П.

Поощрительная премия: *Артюхина Д. К., Свиридович К. О.* (ВолгГТУ). Работа: «Современная деформация языка виртуального общения», научный руководитель Стручалина А. П.

Кроме того, без внимания жюри не остались следующие работы и их авторы: *Ведерникова С. В.* (учащаяся гимназии № 12 г. Волгограда). Работа: «Роль женщины в процветании и развитии общества на примере женщин из королевской семьи Великобритании»; научный руководитель Бережнова Е. В.; *Синицина К. В.* (учащаяся лицея № 3 г. Волгограда). Работа: «Язык вражды в средствах массовой информации»; научные руководители Дородникова И. М. (ВолгГТУ), Клюева Е. Г. (лицей № 3 г. Волгограда).

Участники заключительной конференции «Социокультурные исследования», как отметило жюри при подведении итогов, демонстрировали свободное владение материалом доклада, хорошую устную речь, умение задавать вопросы и отвечать на них, привлекая знание из межпредметных областей, навыки работы на компьютере и подготовки презентаций для их публичной демонстрации.

Н. В. Дулина

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНОВ

Волгоградский государственный технический университет

Всероссийская (восьмая по счету) научно-практическая конференция «Проблемы модернизации в социокультурных портретах регионов России» в рамках реализации программы «Социокультурная эволюция России и ее регионов» прошла в Уфе 22–25 октября 2012 года. Впервые проведение этой конференции совпало с проведением социологического конгресса, а именно с IV Всероссийским социологическим конгрессом «Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие». Конференция стала одним из самостоятельных мероприятий в структуре конгресса (специальная сессия – конференция ВСК–4).

Отличительной особенностью данной конференции стало рассмотрение проблем социокультурной эволюции регионов России в тесной связи с задачами модернизации отдельных регионов и всей страны в целом.

В последнее время термин «модернизация» используется весьма часто – для обозначения перехода от структур традиционного общества к современным, к modernity. Споров о том, как должна осуществляться модернизации, бесчисленное множество, и проистекают эти споры от многозначности восприятия самого термина «модернизация» – в толковых словарях этот термин отсутствует, а трактовка глагольной формы термина (модернизировать – делать современным, изменять собственно требования современности, вводя различные усовершенствования) допускает значительный произвол по трем, как минимум, причинам. Во-первых, модернизировать (или осовременивать) экономику разных стран (развитых, среднеразвитых, малоразвиты и отсталых) стран, значит, решать в этих странах далеко не одинаковые задачи. Во-вторых, даже одинаковые задачи можно

решать различными методами, для чего современное хозяйство располагает богатым арсеналом разнообразных средств. И, наконец, в-третьих, в самом множестве средств решения экономических и социальных задач стремительно нарастают ускоряющиеся усовершенствования. Кроме того, модернизация может иметь разные и даже противоречивые ориентиры. Например, модернизация экономики может быть нацелена как на рост, так и на сокращение занятости населения в промышленности и материальном производстве.

Предлагая различные модели модернизации (в силу обозначенных выше причин), исследователи, как правило, используют недостаточно операционализированные термины и не уделяют должного внимания фактам продолжения процессов модернизации в современных, уже модернизированных обществах (соответствующих странах), но уже на новой стадии. Участники конференции попытались выработать свой собственный подход как к пониманию сущности модернизации, так и возможностям ее осуществления.

Руководитель программы «Социокультурная эволюция России и ее регионов» Н. И. Лапин, формулируя суть концепции, которую он предложил участникам программы, заметил, что в действительности глобальность модернизации отнюдь не означает линейного ее характера. Процесс модернизации не однозначно предзадан безликими силами, а совершается в результате стихийного или сознательного, рационального выбора, который осуществляют сами жители каждого региона и страны – индивиды и социальные группы, рядовые граждане и политические лидеры, в соответствии со своей культурой, ее ценностями, нормами, традициями. Он зависит от пройденного пути, но открыт будущему. Это прогрессирующий процесс, который в историческом масштабе ведет к социокультурному развитию (не исключая цивилизационных и культурных особенностей каждого народа, каждой страны) и повышению благополучия людей, а игнорирование этого процессе сопровождается социокультурной стагнацией и экономическим отставанием от других стран и регионов.

Практика свидетельствует, что подчас модернизация осуществляется болезненно и дорогой ценой. Выбор направления развития общества – это весьма ответственное дело, которое должно совершаться на основе научного глубокого анализа исторических тенденций и реального (объективного) состояния общества (страны в целом или отдельного региона). Эффективно способствовать модернизации можно лишь на основе операционального понимания ее сути и эмпирического измерения ее конкретных составляющих. На что и направлены усилия участников программы.

За основу инструментария, разрабатываемого Центром изучения социокультурных изменений Института философии РАН (ЦИСИ ИФ РАН) для эмпирического измерения конкретных составляющих модернизации в регионах России, принята точка зрения и наработки Центра исследования модернизации Китайской академии наук под руководством профессора Чуаньци Хэ. По мнению китайских исследователей, региональная модернизация в целом отличается следующими фактами:

– региональная модернизация является объективной реальностью, связанной с динамикой дифференциации регионов страны (увеличение – сокращение межрегионального экономического разрыва, сближение – расхождение уровней регионального развития), аналогичной динамике национальной модернизации;

– подчиняется основным законам национальной модернизации: первичная модернизация предполагает индустриализацию и урбанизацию, вторичная – информатизацию, сопряженную с интенсификацией знаний;

– может отличаться от национальной модернизации, поскольку регионы стране могут проводить модернизацию по-разному;

– связана с взаимодействием регионов, которое выражается, с одной стороны, в конкуренции между ними (в условиях рыночной экономики свободная конкуренция усиливает разрывы между регионами), с другой – в поиске взаимной поддержки;

– зависит от основных возможностей регионов;

– крайне неравномерна.

Применительно к современной России необходимость интегрированной модернизации как способа координации первичной и вторичной модернизаций обоснована специалистами ЦИСИ ИФ РАН чл.-корр. РАН Н. И. Лапиным, д-ром соц. наук, ведущим научным сотрудником ЦИСИ ИФ РАН Л. А. Беляевой. Инструментарий, предложенный ими, был в пилотных проектах апробирован в нескольких регионах страны, и результаты исследований и замеча-

ния по качеству инструментария обсуждались на конференции. По инструментарию исследования участники конференции сошлись во мнении, что он нуждается в большей адаптации к особенностям России. Тем не менее отдельные регионы, а точнее исследователи из этих регионов, на конференции представили результаты, полученные с использованием данной методики в пилотных проектах. Среди наиболее интересных и содержательных выступлений следует назвать следующие доклады: Н. И. Лапин «О структурировании регионов России по их вовлеченности в процессы модернизации», Е. А. Когай «Тенденции и перспективы модернизации регионов Центрального Черноземья», Ю. М. Пасовец «Качественный потенциал населения в контексте региональной модернизации России (на примере Курской области)», Г. Ф. Ромашкина, В. А. Давыденко «Модернизация российских регионов: попытка индикативной оценки» и др. Исследователям, работающим по данной проблематике в Волгоградской области, еще только предстоит освоить предлагаемые методику, технику, инструментарий с тем, чтобы подобного рода измерения провести на территории нашего региона и полученные данные сравнить с данными других регионов и страны в целом.

В целом работа конференции была построена следующим образом. В рамках первого пленарного заседания «Социокультурные факторы модернизации регионов» была организована работа четырех «круглых столов»: «Этнические, демографические, поселенческие, экологические факторы», «Человеческий потенциал и капитал в процессе модернизации регионов», «Трудовая мотивация, социальная стратификация, экономические предпосылки модернизации регионов» и «Власть и гражданское общество в региональной системе координат». В рамках второго пленарного заседания «Социокультурные проблемы и перспективы модернизации регионов» была организована работа еще одного «круглого стола» «Проблемы анализа социокультурной модернизации регионов и ее стратегии».

В работе конференции приняли участие и преподаватели ВолгГТУ д-р соц. наук профессор, зав. кафедрой «История, культура и социология» Н. В. Дулина и канд. техн. наук доцент той же кафедры В. В. Токарев.

По итогам работы конференции издан сборник материалов «Проблемы модернизации в социокультурных портретах регионов России». Материалы, собранные в этом сборнике, без сомнения, могут быть полезны и интересны социологам, политологам, регионоведам, конфликтологам, культурологам, преподавателям вузов, специалистам в сфере государственного управления, журналистам и всем, кто интересуется вопросами социокультурного развития России и ее регионов.

На заключительном заседании, подводя итоги работы конференции, участники согласились с тем, что цель и задачи конференции реализованы полностью, наметили пути дальнейшего сотрудничества, место и сроки очередной конференции в рамках реализации проекта.

Н. В. Дулина, В. В. Токарев

ПРОДОЛЖАЯ ГРУШИНА…

Волгоградский государственный технический университет

Грушинская конференция (Грушинские чтения), как между собой называют это мероприятие социологи страны, или Международная социологическая конференция «Продолжая Грушина», как официально в документах она значится (в феврале-марте 2013 года эта конференция состоялась уже в третий раз) – явление в жизни социологического сообщества страны относительно новое. Название конференции («Продолжая Грушина…») свидетельствует о том, что речь идет об отношении к научному наследию наших учителей, старших коллег, первопроходцев социологии после ее возрождения в нашей стране в середине прошлого века, вклад которых в науку еще не до конца изучен, понят, оценен, «взят на вооружение».

Справедливости ради следует заметить, что Грушинские чтения – не единственный пример успешного мемориального форума, проводимого социологическим сообществом страны. В разных городах страны, но в первую очередь, и это понятно, в обеих столицах, проводятся чтения, посвященные памяти известных ученых: Г. С. Бытыгина, Ю. Н. Давыдова, Т. М. Дридзе, А. Г. Харчева в Москве; В. Б. Голофаста в Санкт-Петербурге, Л. Н. Когана в Екатеринбурге.

Грушинские чтения объединяют исследователей, научным интересом которых является изучение общественного мнения. Чтобы можно было оценить масштаб фигуры ученого, необходимо напомнить, что Борис Андреевич Грушин (02. 08. 1929 – 18. 09. 2007) внес значительный вклад в изучение массового сознания, в анализ деятельности средств массовой пропаганды, в подготовку социологов и журналистов, в формирование социологии как самостоятельной научной дисциплины. Достаточно перечислить его основные работы («Мнения о мире и мир мнений», 1967; «Массовая информация в советском промышленном городе», 1980; «Массовое сознание», 1987 и др.), чтобы понять, что Б. А. Грушин один из первых исследователей страны, обратившийся к исследованию общественного мнения в опоре на результаты собственных опросов.

Не случайно инициатором проведения Грушинских чтений выступил именно ВЦИОМ, где в свое время (а именно со времени начала работы этого центра в 1987 году) заместителем у академика Т. И. Заславской работал Б. А. Грушин. В настоящее время Грушинские чтения проводятся совместно ВЦИОМ, Фондом содействия изучению общественного мнения «Vox populi» и Российской академией народного хозяйства и государственной службы (РАНХ и ГС) при Президенте РФ.

Выступая на пленарном заседании Б. З. Докторов, д-р филос. наук профессор, Почетный доктор Института социологии РАН, действительный член Российской академии социальных наук, с 1994 года проживающий в США, заметил, что он следующим образом трактует общий девиз конференции «Продолжая Грушина»: «Во-первых, это совершенствование существующего и создание нового теоретико-методологического и инструментального аппарата изучения общественного мнения. Во-вторых, честное оглашение получаемых результатов и привлечение экспертных групп и журналистов к всестороннему обсуждению состояния общественного мнения по важнейшим для общества проблемам. В-третьих, поиск путей и средств для усиления роли общественного мнения в институтах демократии и повышения эффективности соответствующего типа исследований. В-четвертых, изучение международного опыта сбора и анализа данных об установках, суждениях, мнениях населения. В-пятых, создание в сообществе полстеров духа свободной дискуссии по всем аспектам профессиональной деятельности» (*Б. Докторов*, Наследие Б. А. Грушина: для всех и надолго // Материалы к Междунар. социол. конф. «Продолжая Грушина». – С. 4). Следует заметить, что дух конференции вполне соответствовал такому пониманию девиза конференции.

Программа конференции была весьма разнообразной и включала в себя работу секций, «круглого стола» и проведение мастер-классов. На пленарном заседании «Новый мир постгэллаповских опросов» докладчики обратили внимание собравшихся на тот факт, что последний электоральный цикл в России и в Америке дал много аргументов в пользу мнения, что прежний арсенал опросных методов уже недостаточен для адекватного изучения социальной и политической реальности и точного предсказания траекторий ее изменения. Классические опросные методы снижают свою эффективность, на смену им идут новые, названные организаторами конференции «постгэллаповскими». Основная тема пленарного заседания – это попытка понять, чем новые методы отличаются от прежних, почему растет необходимость в применении новых методов, а главное, что это дает для понимания быстро меняющихся реальности и социума.

Не имея возможности даже кратко передать основное содержание дискуссий, развернувшихся в рамках секций, обозначим лишь их названия. Секция № 1 «Послепротестная Россия: новый курс и новая политика властей, новые форматы политической активности, новый общественный запрос» строила работу в формате двух заседаний: «Новый курс и новая политика властей» и «Новые форматы политической активности. Новый социальный запрос». Секция № 2 «Мультимедийные измерения: новые подходы и технологии», секция № 3 «Социально-экономическое развитие России и финансовое поведение населения: опасные противоречия и возможные последствия», секция № 4 «Методологический семинар. Интеллектуальная собственность как объект социологических исследований», секция № 5 «Социология и власть», секция № 6 «Общее и особенное. В чем схожесть и в чем различия социальных настроений в странах постсоциалистического мира», в рамках этой секции прошло отдельное заседание «Специальный “российско-польский блок”», где обсуждались результаты российско-польского исследования ВЦИОМ – CBOSS. Секция

№ 7 «Методология телефонных опросов в России». Секция № 8 «Социология социальных коммуникаций» включала в себя проведение двух заседаний: «Социология общественного мнения, сетевых коммуникаций и медиаполитики» и «Социология межнациональных и этнических коммуникаций».

«Круглый стол» «Современная российская социологическая периодика: состояние и перспективы» собрал редакторов ведущих социологических изданий страны для поиска ответов на вопросы, среди которых: какова роль современной российской социологической периодики в развитии социологии как науки и как академической дисциплины; выполняет ли социологическая периодика роль зеркала российского общества и др.

Мастер-классов на Грушинских чтениях было проведено четыре. Первый – «Экстремальная социология: специфика проведения социальных исследований труднодоступных объектов». Ведущий С. Р. Хайкин, канд. филос. наук, директор Института социального маркетинга, профессор НИУ «Высшая школа экономики», вместе с участниками искал ответы на следующие вопросы: кому нужны социальные исследования в зонах вооруженных конфликтов; есть ли смысл изучать мнения людей, живущих в условиях тоталитарных режимов; возможно ли правильное измерение там, где выражать свою точку зрения опасно; как учитывать специфику культур и менталитета населения в массовых опросах; как не навредить людям, которые тебе доверяют; можно ли считать «несанкционированным массовым мероприятием» фокус-группу в сельском районе; «закрытые» зоны и «закрытые» темы?

Второй мастер-класс «Обзор мирового и российского рынков маркетинговых исследований» провел А. М. Демидов, канд. филос. наук, Генеральный директор «ГФК– Русь». Он рассмотрел объемы рынка, представил «основных игроков», показал тенденции развития, дал характеристику современным методам и технологиям, специальным инструментам, определил будущее маркетинговых исследований в России и в мире.

Третий мастер-класс «Электоральная панель: опыт политических исследований в современной России» провел В. В. Федоров, канд. полит. наук, Генеральный директор ВЦИОМа. Он рассказал об особенностях проведения панельного исследования в российских условиях, представил выводы о закономерностях электорального поведения россиян, которые были сформулированы в ходе реализации семи волн панельного исследования политических ориентаций российских избирателей (сентябрь 2011 – март 2012 гг.).

И, наконец, четвертый мастер-класс «От соломенных опросов к постгэллаповским опросным методам» провел Б. З. Докторов. Он рассмотрел двухвековую эволюцию методов изучения установок американского электората, показал, как сформировался современный арсенал опросных технологий и сформулировал предположения о характере его изменений в первой половине текущего столетия. Кроме того, в рамках чтений на мастер-классе была представлена новая книга Б. З. Докторова «От соломенных опросов к постгэллаповским опросным методам», посвященная памяти Б. А. Грушина.

Волгоградские исследователи на Грушинских чтениях были представлены двумя вузами города – Волгоградским филиалом РАНХ и ГС при Президенте РФ (довольно многочисленная делегация, что, в общем-то, понятно) и ВолгГТУ: Н. В. Дулина и В. В. Токарев (кафедра «История, культура и социология»), их традиционные выступления прошли на секции № 3 и № 8. Кроме того, В. В. Токарев был приглашен на Грушинские чтения в качестве спикера на заседании «Социология общественного мнения. Сетевых коммуникаций и медиаполитики» (секция № 8) с докладом «Внештатные сотрудники исследовательских компаний: характеристика, структура активности, мотивация, удовлетворенность», основанного на результатах прикладного социологического исследования, проведенного Ассоциацией региональных исследовательских компаний «Группа 7/89». Оба представителя от ВолгГТУ получили сертификаты участников (за активную работу) и приглашение на следующую конференцию.

О. И. Ситникова, А. В. Соловьева

ОЛИМПИАДА ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ «ИСКУССТВО И ВОЙНА»

Волгоградский государственный технический университет

23 ноября 2012 г. в ВолгГТУ обстановка на восьмом этаже высотного корпуса выглядела для непосвященных более чем странно. Студенты в субботний день расхаживали в непонятных одеяниях: кто в белых халатах, кто в плащ-палатке, кто в военных пилотках. Ясно было одно: готовится какое-то серьезное мероприятие, и скорее всего оно связано с темой войны.

И действительно, шли последние минуты приготовления перед олимпиадой по культурологии для студентов первого курса. На первый взгляд культурология и война – понятия не взаимосвязанные. Однако преподаватели кафедры истории, культуры и социологии приняли решение посвятить олимпиаду по культурологии в этом учебном году важной дате – 70-летию Победы в Сталинградской битве и выбрали тему для конкурса «Искусство и война». Как известно, победы не достигаются только силой оружия, не менее важна сила духа. Ни одна страна не знала такого непосредственного участия деятелей культуры в войне, как в Советском Союзе. Ни в одной стране не было такого взлета научной и творческой мысли, как в нашей. В годы войны большая часть деятелей культуры, забыв о своих высоких званиях, взяла в руки оружие или превратила свое искусство в оружие. Свои короткие рассказы, задания команды должны были посвятить вкладу советских деятелей культуры в победу.

Почти месяц ушел на подготовку к олимпиаде. Дело в том, что задания требовали серьезной предварительной работы. Олимпиада включала три конкурса: тест на тему: «Памятники г. Волгограда, посвященные Сталинградской битве»; презентация на тему: «Вклад деятелей культуры СССР в победу в Великой Отечественной войне»; три сюжета-загадки для команд-соперников на тему: «Отражение Сталинградской битвы в искусстве».

В городе очень много памятных мест, связанных с войной. Была поставлена задача: не только составить их перечень, но знать, когда и кем они созданы, кому посвящены. Работа шла долгая и кропотливая. Студенты технического университета неплохо знают город, но тут выяснилось, что знают они далеко не все, некоторые очень интересные современные памятники им были неизвестны.

Самым трудным, отнявшим больше всего времени, было задание по подготовке презентации. Поиск материала в библиотеках, интернете сопровождался обсуждением, как выстраивать сценарий, на что сделать упор, ведь было известно, что все команды готовятся по одной теме, и это усложняло задачу. Важно было не повториться, выглядеть оригинальными, Трудностей было немало, занятий никто не отменял, поэтому собирались после занятий, вечерами и даже в выходные дни. Понятно, что те, кто больше всего приложил усилий, в итоге оказались призерами, но и те, кто оказался за призовой чертой, хорошо потрудились.

Все презентации, задания были сделаны с душой, тепло и сердечно, и это самое главное, что явилось итогом олимпиады. Тема войны прозвучала проникновенно и щемяще, и в этом заслуга всех ребят и их руководителей.

Сюжеты, использованные в презентациях, были самыми разнообразными, но голос Юрия Левитана в этот день звучал неоднократно. И это правильно, ибо диктор Всесоюзного радио Юрий Борисович Левитан, обладатель уникального голоса, одним из первых вступил в незримый бой. В течение всей войны Ю. Левитан зачитывал фронтовые сводки и приказы Верховного Главнокомандующего. Как писал впоследствии генерал И. Д. Черняховский, голос Ю. Левитана был равносилен целой дивизии. Он был поддержкой советских солдат и грозой фашистов. В нем было все: и ненависть к врагу, и гнев, и мужество перед нагрянувшей бедой. Адольф Гитлер объявил диктора своим личным врагом № 1 и обещал «повесить, как только вермахт войдет в Москву».

Сразу несколько команд обратили внимание на то, как начали военные действия ведущие графики нашего искусства, как открылась новая славная глава советской графики – антифашистский плакат. Известно, что центральное издательство «Искусство» за годы войны выпустило около 1,5 тыс. плакатов. Боевые плакаты шли вместе с армией в наступление, появлялись в освобожденных землях, они способствовали как подъему боевого духа наших воинов, их сознательности, так и бодрости тыла.

Наверное, главным рефреном выступлений были песни войны. Это не случайно: в годы войны массовая песня – самый распространенный жанр советской музыки. Она одной из первых отразила события войны и стала ее музыкальной летописью. Как необходимы песни были воинам, как тянулись к ним тысячи сердец… Песни пели в тылу и на фронте, на поле боя и в короткие минуты отдыха, в землянках и партизанских отрядах. Они звучали в исполнении концертных бригад и отдельных певцов. Выдающимися исполнителями были Лидия Русланова, Леонид Утесов, Клавдия Шульженко…. В Великую Отечественную войну 45 тысяч артистов, 4 тысячи бригад исполнили 1,5 миллиона концертов, по 10 каждый день. Они не просто поднимали боевой дух армии, «За синий платочек» в атаку шли.

Обо всем этом не только рассказывали студенты, но и пели под гитару.

Литература на войне тоже сражалась. Около двух тысяч писателей ушли на фронт, более четырехсот из них не вернулись. Родина, война, смерть и бессмертие, ненависть к врагу, боевое братство и товарищество, любовь и верность, мечта о победе, раздумье о судьбе народа – вот основные мотивы военной поэзии, прозы, публицистики.

Не обошли вниманием студенты и вклад деятелей науки в победу. Приятной неожиданностью стал видеосюжет об ученых и студентах родного вуза, внесших свою лепту в оказание помощи фронту.

Как доказали студенты-участники олимпиады, музы на войне не молчали. Художники и артисты, поэты и писатели, композиторы и фотографы, спортсмены и кинооператоры на войне были рядом с народом, помогали ему воевать и побеждать. Музы тоже сражались на войне!

Строгое жюри, обсудив работу команд, взвесив все «за» и «против», приняло решение: первое место – команда группы ИИТ-173 (факультет электроники и вычислительной техники»); второе место – команда автотранспортного факультета; третье место – команда группы АУ-120 (машиностроительный факультет).

Научное издание

И З В Е С Т И Я
Волгоградского государственного технического университета
№ 9(112), 2013 г.

С е р и я «ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ»
(Выпуск 13)

Межвузовский сборник научных статей

Редактор *Е. В. Кравцова*
Компьютерная верстка *Е. В. Макаровой*

Темплан 2013 г. (научные издания). Поз. № 49н.
Подписано в печать 21.06.2013. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,32. Уч.-изд. л. 22,78.
Тираж 150 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 Exel, 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. *Бурдье, П.* Социология политики: пер. с фр. / П. Бурдье. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.

2. *Витгенштейн, Л.* Logisch-philosophische Abhadlung = 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

УДК 168.5
ББК 72.4

Е. Ю. Леонтьева

ИСТОКИ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОГО АНАРХИЗМА (ЗАДОЛГО ДО П. ФЕЙЕРАБЕНДА)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: leont@avtlg.ru

Идея эпистемологического анархизма традиционно ассоциируется с американским философом науки Полом Фейерабендом. Однако ключевые идеи этой концепции четко и недвусмысленно еще в начале двадцатого века были озвучены и опубликованы отечественным философом Львом Шестовым. Взгляды последнего на процесс познания, науку, свободу мышления и возможность выйти за границы общепризнанных правил и методологии и представлены в данной статье.

Ключевые слова: мышление, свобода, методология науки и познания.

E. Y. Leontyeva

ORIGINS OF ANARCHISTIC THEORY OF KNOWLEDGE (LONG BEFORE FEYERABEND)

Volgograd State Technical University

The idea of epistemological anarchism has traditionally been associated with the American philosopher of science Paul Feyerabend. However, the key idea of this concept were announced and published domestic philosopher Lev Shestov clearly and unambiguously in the early 20th century. His views on the process of learning, science, and freedom of thought and the ability to go beyond the generally accepted rules and methodology presented in this paper.

Keywords: thinking, freedom, methodology of science and cognition.

В последней четверти двадцатого века, в бесконечном стремлении философии науки объяснить сущность и закономерности развития последней, возникает концепция эпистемологического анархизма П. Фейерабенда, которая своими скандальными и безапелляционными утверждениями не могла не привлечь внимание философской общественности. Скандальным было все. Даже название «эпистемологический анархизм» нравилось далеко не всем. Что уж говорить о ключевых идеях, общий вывод из которых состоит в том, что наука – это тиран, захвативший власть в области знания, подавляющий все новое, и, следовательно, тормозящий развитие человечества. А в процессе познания не должно быть никаких ограничений – допустимо все!, и только это есть условие для возникновения нового знания, рождения нестандартных идей, действительного прогресса.

Однако такой подход в рассмотрении сущности и значимости научных изысканий отнюдь не был новационным. Действительным новатором методологического анархизма был наш соотечественник Лев Шестов, а манифестом указанного направления стала его работа «Апофеоз беспочвенности (опыт адогматического мышления)», вышедшая в 1905 году в Санкт-Петербурге.

Книга написана в виде отрывков мыслей, афоризмов – невероятно емких, интересных и глубоких, что само по себе нарушает привычное, строгое и логично выверенное изложение, коим должны соответствовать претендующие на научность труды. Уже в предисловии к работе автор пишет, что к такой общепринятой форме изложения «не должно ли явиться у человека отвращение?» Спросят почему? Потому что «последовательности приносилось в жертву то, что больше всего должно оберегать в лите-

ратурном творчестве – свободная мысль» [1, с. 148] Общепринятые рамки изложения мыслей – начало и постановка вопроса, рассуждения (обязательно логичные и последовательные), выводы – это то, что по сути губит свободную мысль, затаскивая ее в прокрустово ложе общепринятых правил и методов, а поэтому «незаконченные, беспорядочные, хаотические, не ведущие к заранее поставленной разумом цели, противоречивые как сама жизнь размышления – разве они не ближе нашей душе?» [1, с. 149–150].

Само мышление, «думание» Л. Шестов понимает иначе нежели простое логическое размышление: «Несомненно, думать никто не хочет – я, разумеется, говорю не о логическом мышлении, которое…как и всякое естественное отправление, доставляет человеку большое наслаждение… Но думать, – ведь значит махнуть рукой на логику: думать – значит жить новой жизнью, изменяться, постоянно жертвовать самым дорогими и наиболее укоренившимися привычками, вкусами, привязанностями – притом, не имея даже уверенности, что все эти жертвы будут хоть чем-нибудь оплачены» [1, с. 78]. Поразительно созвучны эти слова идеям М. Хайдеггера, высказанным много позднее – более чем полвека спустя: «наука не мыслит, поскольку ее средства таковы, что она не может мыслить… науку и мысль разделяет пропасть… самое важное в наше время – то, что мы еще не мыслим по настоящему…» [2, с. 150].

Л. Шестов один из первых озадачился вопросом: как соотнести между собой свободу мысли и строгие общепринятые правила, будь то логика, или традиции парадигмы. Именно поэтому важнейшей проблемой эпистемологии становится свобода творческой мысли и несвобода той среды где она (мысль) творит. Размышляя об этом, Л. Шестов нащупывает онтологические основания проблемы свободы вообще. Он не говорит об этом последовательно (иначе в жертву можно принести саму мысль), но строки его работы содержат важную идею – мысль как сущностная свобода реализует свое бытие в мире несвободы, в детерминированной реальности.

Высказывая критическое отношение к «кабинетной» философии, Л. Шестов именно с философией связывает возможность свободы мысли, которая «с логикой не должна иметь ничего общего; философия есть искусство, стремящееся прорваться сквозь логическую цепь умозаключений и выносящее человека в безбрежное море фантазии, фантастического, где все одинаково возможно и невозможно… но с привычками к домоседству трудно быть хорошим философом – и то, обстоятельство, что судьбы философии всегда находились в руках профессоров, может быть объяснено исключительно нежеланием завистливых богов дать смертным всеведение. Пока оседлые люди будут искать истины – яблоко с дерева познания не будет сорвано. За это дело должны взяться бездомные авантюристы, природные кочевники…» [1, с. 18]. Кабинетная философия профессоров для Л. Шестова тоже не настоящая мысль, потому что погребена под завалами запретов правил и методик, только свобода от них, полет фантазии без оглядок на общепризнанные традиции позволяет родиться собственно мысли, осуществиться мышлению в его подлинном смысле.

Изучение истории возникновения великих идей также приводит ученого к мысли о том, что «Все наиболее замечательное, что создавалось гением, являлось результатом фантастического, бестолкового, казавшегося всем смешным и ненужным, но упорного искания» [1, с. 81]. Действительно – и это уже в конце двадцатого века прекрасно обыграет П. Фейерабенд в своем труде «Избранные труды по методологии науки» [3] – великие открытия – новации в науке делаются вне и помимо методик и методологий… Наша мысль, полагает философ, не должна сковываться даже самими лучшими инструментами и методологией. Ученый должен довериться себе и только в этом случае он «сможет видеть там, где еще никто не видит», он должен иметь свою собственную мысль, свободную от «всемства» и очевидностей. Обидно, но иногда ученый должен проявить свою неграмотность, некомпетентность, признать невозможность объяснить тот или иной процесс, явление или событие. Фактически «Гений должен согласиться культивировать в себе осла – это условие так унизительно, что на него человек идет только в крайнем случае» [1, с. 23–24]. Сомневающийся не должен стремиться объяснить что-либо с позиции уже известного и общепризнанного, он должен найти в себе смелость сказать – не знаю и не понимаю, тем самым открыв возможность родиться принципиально новому, никогда еще «не бывшему» знанию.

Рождение же нового знания – это сложный процесс обретения мыслью формы, когда смут-

ное, внутреннее возбуждение, недоосознание чего-либо постепенно становится все более и более ясным, обретает плоть в виде слова. Л. Шестов явно осознавал сложность этого процесса и писал по этому поводу: «самые важные и значительные мысли, откровения, являются на свет голыми, без словесной оболочки: найти для них слова – особое, очень трудное дело, целое искусство» [2, с. 29]. Буквально в одной фразе философу удалось отразить эпистемологическую проблему «выражения мысли в слове», которая в двадцатом веке будет актуальна в компаративистских исследованиях понимания мысли на Востоке и Западе. Для первого мысль – это волна, не всегда выразимая, отразимая в системе языка, более узкая и скудная, чем само мышление, а для второго мысль – это частица, корпускула, то, что может и должно быть выражено в слове: если мысль не выразима словом, значит она недостаточно ясна.

Весьма интересно звучит предположение Л. Шестова о том, что неудача метафизики, которую обвиняют в безрезультатности, может быть, как раз и состоит в том, что академические философы «очень бескорыстные и смелые на вид, в сущности были чрезвычайно расчетливы и боязливы. Они прежде всего добивались покоя – ведь на философском языке высшим благом называется покой. А им бы следовало оценить выше всего постоянное беспокойство, бесцельное и непланомерное даже» [1, с. 81]. Л. Шестов подозревает, что рано или поздно любой философ или ученый реализует свое тайное желание мыслить без правил, делая «робкие попытки неметодологических вылазок, втайне надеясь, что таким способом можно проложить себе путь к неведомому, вопреки их собственным толстым книгам, скучно и бестолково доказывающим великие преимущества научного познания» [1, с. 105].

Побудительной причиной таких неметодологических вылазок становится сомнение – великий двигатель нашего разума, главная особенность мыслящего человека и именно сомнение должно «стать постоянной творческой силой… пропитать собой самое существо нашей жизни». Сомнение помогает нам иметь всегда свежий взгляд, а нахождение в рамках каких-либо убеждений, парадигм, в определенной системе норм, принципов, знаний и задает определенный угол зрения, и то, что находится за его пределами, просто-напросто не воспринимается. Поэтому даже случайно натолкнувшись на новое явление, ученый, работающий в определенной парадигме, навряд ли его заметит или проинтерпретирует адекватно «ибо твердое знание есть условие несовершенного восприятия» [1, с. 50].

История науки и демонстрирует подобную исследовательскую слепоту, которая является всего лишь следствием безоговорочной веры в традиции и общепризнанную систему взглядов. Так, когда физики, пытаясь увидеть след электрона в камере Вильсона, обнаружили, что этот след имеет форму развилки, то они отнесли этот эффект к погрешностям эксперимента. (Как тут не вспомнить знаменитое гегелевское «Если моя теория не согласуется с фактами, то тем хуже для фактов»). И только когда Дирак (английский физик, один из создателей квантовой механики, квантовой электродинамики) «на кончике пера» открыл позитрон, стала ясна истинная суть двойного следа в камере. Тем самым, очевидные открытия могут интерпретироваться как погрешности или недоработки, потому что зашоренное мышление опасается глянуть дальше признанных на сегодняшний день парадигм и устоявшихся теорий.

Увы, но следует признать что «новые мысли, даже собственные, не скоро завоевывают наши симпатии. Нужно сперва привыкнуть к ним» [1, с. 91]. Следует признать, что в сообществе интеллектуалов положительным качеством считается, если человек имеет одну постоянную точку зрения, может достойно защитить и отстоять ее. Однако следует вспомнить о том, что одним из важнейших качеств настоящего ученого является открытость новому знанию, умение и желание признать и поддержать то, что не вписывается в привычный теоретический каркас. По этому поводу и сожалеет Лев Шестов: «Каждый писатель, мыслитель … считает необходимым иметь одну постоянную точку зрения. Взберется на какую-нибудь вышку и оттуда не спускается уже до самой смерти… Очень винить за это человека нельзя. Оно и в самом деле небольшая радость таскаться по точкам зрения и каждый раз перекочевывать с одной вершины на другую» [1, с. 91–92].

Однако истинный талант, а тем более гений никогда не отмахнется от внезапно вспыхнувшей мысли, тем более в угоду общепризнанному и неоспоримому: «раз мысль явилась – открывай ворота. Ибо если ты закроешь ей легальный вход, она ворвется силой или, как крыловская муха, проползет тайком: мысль не

считается с законами чести и морали» [1, с. 8]. В силу этой абсолютной свободы совершенно теряет смысл, по мнению философа, говорить о «прочности мысли», о «твердости убеждений», «о точке зрения». В области метафизики, как и в области наук, прочных убеждений не может и не должно быть. Слово «прочность» здесь не имеет значения. Уместно говорить о вечном колебании и шатании мысли. Именно они доказывают ее развивающийся характер, ее противодействие застойности и загниванию. Если ты растешь, меняешься – ты не сформирован, если же остановился… Факт существования зрелой сформированной теории, которая уже есть, которую надо лишь применять, означает, что нет роста, а значит, нет и мысли. Сам факт сформированности чего-либо означает окончание, скорую гибель вследствие застывания и окончания развития: «Раз ты сформировался, ты потерял право расти, ты должен оставаться статуей, о которой все знают в чем ее качества и в чем недостатки» [1, с. 63].

Постоянное развитие, совершенствование, смелость в мыслях и предположениях, умение не оглядываться на авторитеты и не замыкаться в традиции отказаться от признанной всеми парадигмы и увидеть новое – неизменные качества не просто ученого, но прежде всего мыслящего человека. Именно это – позитивные зерна эпистемологического анархизма Пола Фейерабенда, и именно на это красноречиво и поэтично указывал еще в начале двадцатого века первый идеолог «беспочвенности» в мышлении Лев Шестов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Шестов, Л.* Апофеоз беспочвенности (опыт адогматического мышления) / Л. Шестов. – М.: Захаров, 2000. – 175 с.

2. *Хайдеггер, М.* Разговор на проселочной дороге: сборник / М. Хайдеггер. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

3. *Фейерабенд, П.* Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М: Прогресс, 1986. – 544 с.

ББК Ю21

А. П. Стручалина

ДИАЛЕКТИКА СОБСТВЕННОСТИ: МИР ЛЮДЕЙ И МИР ВЕЩЕЙ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: astruchalina@yandex.ru

Феномен собственности рассматривается в генезисе и историческом развитии, в связи с природой человека. В отношениях собственности отражается система ценностей личности: мир вещей говорит о мире людей.

Ключевые слова: собственность, владение, присвоение, отчуждение, мир людей, мир вещей.

A. P. Struchalina

DIALECTICS OF PROPERTY: «WORLD OF THINGS» AND «WORLD OF PEOPLE»

Volgograd State Technical University

The phenomenon of property is considered in genesis and historical development, in connection with human nature. In the relations of property the system of values of the personality is reflected: the world of things speaks about the world of people.

Keywords: property, ownership, conversion, alienation, world of things, world of people.

Философская методология формирует особый ракурс исследования собственности как способа связи человека с природным, вещным миром и с самим собой (своими способностями, результатами своей деятельности). На этом уровне возникают вопросы: чем вызвано стремление к владению предметным миром, каким родовым потребностям человека оно отвечает; как влияет на формирование и развитие личности, какие социальные связи и отношения порождает?

В логике анализа на первый план выдвигается вопрос о причинах происхождения феномена собственности. Неоспоримым является утверждение, что стремление индивидов к владению (то есть присвоению) обращено прежде всего на те предметы, которые могут удовлетворить потребности многих людей, но имеются в ограниченном количестве и не могут принадлежать всем в равной мере. Поэтому их присвоение отдельными людьми ограничивает доступ для других и может вызывать социаль-

ные конфликты (войны, перевороты, антисоциальные действия).

Уже в ранних обществах возникают *правила* по поводу присвоения и отчуждения. Их содержание исторически изменчиво, отражает уровень материального благополучия общества, базовые условия среды обитания и выживания, закрепляется в ментальных традициях и привычках людей. Для воинственных кочевников ценными предметами были оружие и средства передвижения – кони, на которых и распространялось право собственности. Как известно, близкая система ценностей была свойственна русскому казачеству, осваивающему и охраняющему южные границы страны. В общностях, ведущих оседлый образ жизни, возделывающих природную среду, главными ценностями были земля, лесные, степные угодья. В урбанистических цивилизациях ценилась собственность на предметы быта, комфорта, роскоши.

В современном обществе потребления с его идеологией консюмеризма или нового гедонизма, где предложение на предметы потребления может превышать спрос на них, стремление к владению определяется не столько потребительскими свойствами вещей, а их символической ценностью – степенью эксклюзивности, непохожести, исключительности.

Средства перехода права собственности из одних рук в другие тоже отражали историческую эволюцию общественных отношений, уровень цивилизационной зрелости. В родоплеменных общинах (родах, племенах, семьях) оно закреплялось правом ограниченного пользования своих и стремлением отделить, защитить среду своего обитания от чужих. Имущественное расслоение внутри общины привело к сакральному обоснованию права отдельных лиц (вождей, шаманов). Этот тип владения можно определить как неформализованное, добровольно принимаемое естественное родовое право. Порой оно оказывалось сильнее юридического.

Уходит в древние времена обретение права владения через захватнические войны, разбои, грабежи. Об исторической роли такого разбойничьего, захватнического способа обретения собственности писали М. Вебер, В. Зомбарт и другие авторы, исследующие природу и генезис капитализма. Они же говорили о мещанском духе или духе мещанских добродетелей (бережливости, расчетливости, экономии) как втором генетическом способе накопления богатства, приумножения собственности, что особенно свойственно торговой и ростовщической деятельности. Формирование сословной, классовой структуры закрепило семейное, родовое право наследования собственности, сохранило его до наших дней.

Таким образом, естественное стремление человека к владению миром вещей исторически реализовывалось в разных формах: родового права, насильственного захвата, наследования, трудового присвоения, которые с определенного времени стали закрепляться юридическим правом.

История философской рефлексии выявляет социальный и культурно-исторический контекст понимания феномена собственность. Для Платона, рассматривающего социальное через врожденные духовно-психические свойства людей, собственность оправдана только для тех, кто в соответствии с вожделеющей частью своей души занят производительным трудом в земледелии и ремесле, обеспечивает материальное благополучие остальных граждан (правителей-философов и воинов).

Для Аристотеля собственность так же естественна, как естественны витальные потребности человека, обеспечиваемые владением материальными ресурсами. Но владение должно регулироваться принципом меры. Для общества пагубно как излишнее богатство, так и крайняя бедность. Умеренная собственность не вызывает зависти и не провоцирует на захват чужого. «Они не стремятся к чужому добру, как бедняки, а прочие не посягают на то, что этим принадлежит, подобно тому, как бедняки стремятся к имуществу богатых». Поэтому средний класс, то есть класс средних собственников, по мнению Аристотеля, обеспечивает социальную стабильность [1, с. 525].

Философы Нового времени впервые подтверждают естественное право владения собственностью как условие самосохранения и воспроизводства жизни человека, а к регулированию возникающих между собственниками противоречий призывается государство. «Чтобы совместное общежитие не превратилось в «войну всех против всех», государство должно выступить гарантом сохранения частной собственности, его «ночным сторожем» (Т. Гоббс, Дж. Локк). «Великой и главной целью объединения людей в государства и передачи ими себя под власть правительства является сохранение

их собственности» [4, с. 285]. В эпоху Просвещения звучит и настороженный голос тех, кто предостерегает от слишком большого сосредоточения собственности в руках немногих (Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, К. Гельвеций), ибо возникает угроза присвоения ими всей власти и желание возложить бремя государственных расходов на бедных людей.

Большое влияние на теорию собственности оказала концепция Г. В. Ф. Гегеля, изложенная им в «Философии права» [3, с. 105]. Собственностью можно считать то, что отчуждаемо, то есть может быть продано, подарено владельцем другому лицу. Такое определение логически выводит собственность из товарно-денежных отношений «купли-продажи», с чем многие современные авторы не согласны. Всякое отчуждение предполагает взаимное признание прав владения (присвоения), ибо нельзя отчуждать то, что никому не принадлежит. Передача собственности какому-то лицу будет иметь для него ценность и смысл, если объект собственности принадлежал другому на основании полного права. А это право должно иметь какие-то основания: проживание в пределах зафиксированных границ; принадлежность к роду, семье; общественный вложенный труд, корпоративный капитал и т. д. В обществах, где не произошло такой индивидуализации связи субъекта с объектом, акт отчуждения через «куплю-продажу» не может быть полностью осуществлен, возникают другие формы владения: аренда, передача в залог, перекрестное право на Востоке.

Концепция Г. В. Ф. Гегеля оказала большое влияние на современников, имеет много последователей, в том числе К.Маркса. Он разворачивает теорию присвоения и отчуждения в несколько ином ключе, полагая, что эти процессы являются следствием только частной собственности и выявляют ее исторически-преходящий характер. Социальное и историческое оправдание собственности, по мнению марксистов, может быть связано только с трудом и, следовательно, законным собственником может быть только тот, кто создает материальные блага своим трудом.

С философской точки зрения, право собственности всегда складывалось как *субъект-объектное отношение*, где субъект – собственник, а объект – предмет владения. Но следует подчеркнуть, что собственность несводима к индивидуальному владению, она функционирует как социальное отношение: за отношениями собственности всегда стоят отношения людей. Ведь мало объявить вещь своей, надо, чтобы это право признали за тобой другие. Собственность выступает как мироупорядочивающий фактор, как мироустроитель. Она определяет наличное бытие людей, бытие для себя и в то же время бытие для других. На ее основе формируется социальная структура общества, собственность выступает коммуникативным знаком, маркером различия «свой – чужой».

Мир вещей, являющихся предметом собственности, составляет социально-предметную среду обитания человека, к которой он относится активно, не только потребляет, но создает и конструирует. Почему же человеческие индивиды стремятся к владению этим миром, к его субъективации через установление индивидуальных личностных связей? В самом общем плане таких причин, оснований достаточно много. На взгляд автора, таким образом субъект конкретизирует, закрепляет субъектно сферу проявления своих преобразовательных сил и возможностей, отграничивает среду своего обитания, существования и самореализации, согласует ее наполнение со своими субъективными вкусами и ценностями; осуществляет и закрепляет свой социальный статус, стабильность и надежность своего существования; создает защитную среду для самореализации своего «Я» и, одновременно, для его презентации в мире Других. Хотя закрепилось определение собственности как субъект-объектного отношения, по мнению автора, правомерно говорить о *расширении субъектности*, о переносе на объект владения следов-признаков личности владельца, его способностей, ценностей, предпочтений. Мир вещей выступает символической оболочкой мира людей, вещи говорят о своих владельцах.

Можно выделить несколько *уровней субъективации*. Предметы собственности формируют целостный мир человека, его наличное бытие, составляют основу его существования, границы его неприкосновенности. Древнейшее правило христианской морали: «Не желай дома ближнего твоего,… ни вола его, ни осла его». В этих пределах человек больше, чем собственник, он – хозяин, то есть распорядитель, учредитель правил, распорядка и порядка в своем домохозяйстве. Границы домохозяйства как типа организации жизни могут сколь угодно расширяться – до имения, предприятия, корпо-

рации и метрокорпорации, страны и государства и даже претендовать на все человечество (претензии сверхдержав в XX и XXI столетиях на установление мирового порядка, которое всегда связано с разделом и переделом собственности). В философском аспекте при этом важно восприятие наличного бытия («бытия в мире собственности») как личного, как пространства для реализации индивидуально-групповых правил и притязаний.

Человек связан с предметным миром не только телесно, физически. Он создает вокруг себя среду, комфортную не только для материального, но и для духовного существования. В предметах собственности опредмечиваются жизненные силы и устремления субъектов, уровень их способностей, потребностей. В стремлении приумножить собственность заложены не только материальные, экономические стимулы, но и психологическая потребность продемонстрировать другим субъектам потенциал своих деловых, творческих возможностей. Какие же привилегии дает собственность ее владельцу? Главной ценностью, которую обретает собственник, можно считать экономическую и личную свободу. В границах владения человек обретает подлинное бытие для своего «Я», он позволяет себе быть таким, как есть, без масок или навязанных обществом, чуждых для личности ролей. Он может быть лучше или хуже с позиций общественного мнения, но обретая подлинность, он может вносить в нее собственные коррективы, что важно для саморазвития личности. Социальной ценностью является и экономическая свобода. С ней связаны возможность выбора сферы и средств проявления своих преобразовательных, творческих сил, выбора места жительства, смены периодов труда и отдыха, реализации личных предпочтений, привязанностей (поддержки близких, участия в социально-значимых благотворительных проектах и т. д.). Но одновременно владение значительными материальными ресурсами ограничивает степень личной свободы: возникает осознание ответственности за сохранение собственности, стремление к ее приумножению, что ограничивает другие формы личной самореализации, требует трезвого расчета, осторожности, смещает систему жизненных стимулов в пользу выбора материального успеха, выгоды. Крупные собственники становятся публичными людьми; за их деятельностью, жизнью, следит общественные мнение, жестко оценивает их промахи, нравственные отступления. Мнение о том, что частная собственность развивает деловую инициативу, ответственность, формирует хозяйственное отношения к делу, нельзя признать как однозначное. И не только потому, что подобные надежды не реализовались в постсоветской России. Безусловно, для успешной самореализации личности нужны благоприятные материальные условия, которые обеспечиваются владением собственностью, но владение – всего лишь предпосылка такого развития личности. Не менее, а, может быть, и более важными оказываются исходные личностные характеристики владельца (уровень его образованности, личной культуры, нравственных качеств и др.), а главное при этом: «каким образом, какими средствами получена во владение собственность?». Является ли факт владения следствием трудовых усилий субъекта, его таланта и способностей или проявлением небезызвестного принципа: «оказался в нужное время в нужном месте». Потому и мировоззренческие оценки влияния собственности на личность могут быть разнообразны.

Собственность выступает структурообразующим элементом социума, благодаря тому, что формирует бытие человека для самого себя и для других людей. Отношения индивидов, опосредуемые отношением к собственности, становятся не личностными, а общественными. Каждый становится для другого средством удовлетворения его потребностей. Удовлетворение индивидуальных потребностей тоже становится общественным, так как общество предоставляет разные возможности индивидам для этого. Одни потребности оно стимулирует через их удовлетворение, другие превращает в химеры. Бытие одних индивидов оно расширяет, бытие других ограничивает. Регуляция этих процессов происходит через отношения собственности, которые формируют тип общественного устройства и которые поддерживаются властными институтами данного общества. Таким образом, собственность остается тем негласным стражем, который охраняет всю систему общественных связей, в которую вплетены индивиды. И все индивидуальные свободы и устремления изначально ограничены этим достаточно жестким и устойчивым каркасом. И чем мощнее становятся эти скрепы (а они связаны с концентрацией собственности в руках крупных мировых корпораций), тем менее реальна динамика социальных связей или, как говорят социологи, социальных лифтов.

Общественная саморегуляция осуществляется в постоянном взаимодействии двух альтернатив: экономической эффективности и социальной справедливости. Первую обеспечивает рынок, в котором в настоящее время все явственнее тенденция концентрации собственности, так как она более прибыльна и ею легче управлять. В этих условиях справедливость должна обеспечиваться государством как надклассовым, надгрупповым институтом. Олигархизация государства, то есть защита им интересов крупных собственников, приводит к деонтологизации принципа справедливости, потере его жизненных оснований. Справедливость превращается в лозунг, все о ней говорят, но никто не может или не хочет предложить средства ее жизненной реализации. В политических дискуссиях сталкиваются две непродуктивные позиции. Оставить все по-прежнему, пусть большая часть когда-то государственной или, как говорили, общенародной собственности принадлежит группе богатых и сверхбогатых, так как нового передела собственности Россия не выдержит из-за возможной гражданской войны. Другие предлагают национализацию ведущих отраслей экономики. Между тем правительство, законодательные органы не используют в должной мере промежуточные экономические средства: изменение системы налогообложения по прогрессивной шкале, повышение оплаты труда и т. д. Но для реализации этих программ нужны сильные партии, сильные лидеры, способные выступать в интересах народного большинства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Аристотель*. Афинская политика / Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – С. 525.

2. *Бердяев, Н. А*. Философия неравенства / Н. А. Бердяев // Русская философия собственности. – СПб, 1993. – С. 304.

3. *Гегель, Г. В. Ф*. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1990. – С. 105.

4. *Локк, Дж*. Сочинения / Дж. Локк. – М.: Наука, 1991. – С. 285.

5. *Маркс, К*. Экономическо-философские рукописи 1844 г. Предисловие / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 42. – С. 32–37.

УДК 101.1
ББК 86.7

Н. Л. Виноградова

ТЕРРОРИЗМ И ТЕРРОР: ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: NVinogradova@yandex.ru

В статье анализируются явления современного терроризма, террора и нового террора. Предлагается рассматривать феномен нового террора, когда террористами выступают обыватели, с позиции деструктивных трансформаций мировоззрения и общества. Проведены параллели между терроризмом и террором, обозначены сущностные черты данных явлений в историческом и онтологическом аспектах. Делается вывод, что утрата обществом духовности и доминирование материальных ценностей провоцирует порождение новых извращенных форм террора.

Ключевые слова: современный терроризм, террор, деструктивные трансформации, общество потребления, насилие, страх.

N. L. Vinogradova

TERRORISM AND TERROR: DESTRUCTIVE TRANSFORMATIONS OF MODERN SOCIETY

Volgograd State Technical University

In article the phenomena of modern terrorism, terror and «new terror» are analyzed. It is offered to consider a phenomenon so-called «new terror» when as terrorists inhabitants, from a position of destructive transformations of outlook and society act. Parallels between terrorism and terror are drawn, intrinsic lines of these phenomena in historical and ontologic aspects are designated. In article the conclusion is drawn that loss by society of spirituality and domination of material values provokes generation of the new perverted forms of terror.

Keywords: modern terrorism, terror, destructive transformations, consumer society, violence, fear.

В истории человечества не было и не будет периодов беспроблемного существования, но никогда проблема терроризма не становилась проблемой номер один, и никогда терроризм не принимал столь извращенные формы проявления. Общество массового потребления, теряя

потенциал духовности и доброты, приобретает новые формы террористической деятельности, которые можно назвать новым террором. Террором в этом понимании являются участившиеся случаи применения насилия людьми, в привычном смысле не называемыми террористами, то есть простыми обывателями, которые в один момент берут нож или огнестрельное оружие и устраивают массовые побоища среди беззащитных граждан, детей. Что это – психоз или порождаемая обществом новая форма терроризма, которую автор обозначил как новый террор. Следует разобраться, что есть терроризм, террор и насколько современное общество обладает деструктивным потенциалом.

При попытках определить терроризм автор сталкивается с проблемой того, что научное рассмотрение терроризма носит междисциплинарный характер. Каждая из конкретных наук отражает специфические стороны терроризма, согласно своему характерному объекту исследования. Наибольший вклад в рассмотрение терроризма вносит политология, в рамках которой сформировались конфликтология экстремизма и террология. Однако и у политологического дискурса есть свои ограничения, связанные с невозможностью выйти в своем анализе предмета за рамки сферы политического. Политология видит корень всех изменений в современном обществе в развитии человека политического, в изменениях его мировоззрения, его идентичности, политической социализации. Для политологии характерным будет определение терроризма, представленное через феномен границы и геополитическую идею. Типичным является определение международного терроризма: под ним понимается посягающее на международный правопорядок применение (или угроза применения) организованного насилия, направленное на устранение политического противника либо на достижение иных международно-противоправных целей путем устрашения лиц, не являющихся непосредственными объектами нападения [1, с. 11].

Затрудняет анализ феномена терроризма и террора то, что для российских, эмигрантских и некоторых западных социально-политических мыслителей характерно жестко увязывать понятия «терроризма» и «террора» с понятием «революция» и «революционная идея». «Революционный терроризм» первоначально носил характер индивидуальной активности и осуществлялся прежде всего приверженцами революционных идей. В данном контексте произошло определенное отождествление терроризма и анархизма, но последний далеко не всегда сводится к насилию. По мнению автора, современный терроризм и «революционный терроризм» и «революционный террор» достаточно далеки друг от друга и могут рассматриваться как самостоятельные явления, требующие отдельного исследования.

Выделив из общего контекста современный терроризм, следует в первую очередь подчеркнуть, что он в наше время приобрел статус глобальной проблемы именно потому, что несет в себе весомый деструктивный потенциал и затрагивает основания стабильного развития общества. Никогда еще в истории человечества террористические акты не носили столь масштабного характера как сегодня. Масштабными террористические акции являются и по числу участвующих людей, и по охвату территорий, и по вовлечению экономических и политических ресурсов, и по социальному и культурному резонансу, и по информационному обеспечению.

Современный терроризм не является порождением какой-либо одной или нескольких группировок, не существует в границах какой-то одной или нескольких стран, не представляет какую-либо культуру, идеологию или доктрину. На взгляд автора, терроризм можно определить как социальный феномен, целью которого является манипуляция социальными субъектами в локальной или глобальной ситуации посредством создания и нагнетания атмосферы личного и социального страха, через использование насилия или угрозы насилия против гражданских людей. Терроризм – агрессивное социальное действие, которое выходит за рамки традиционно-этических или законодательно принятых норм поведения человека или социальной группы. В сознании субъекта терроризма происходит деструктивная трансформация понятия «должного» и «недопустимого» [2, с. 5].

Из этого определения становится ясно, что феномен террора концептуально очень близок терроризму. Обратившись к филологическим источникам, которые не всегда могут дать точный ответ по толкованию того или иного понятия с учетом специфики конкретной науки, однако они помогают очертить содержание понятия с учетом его этимологического значения. «Современный словарь иностранных слов» трактует понятие «терроризм» как политику

и тактику террора, а террор (лат. terror – страх, ужас) определяет как «политика устрашения, подавления политических противников насильственными средствами». С точки зрения этимологии слова, необходимо обратить внимание на присутствие двух существенных моментов в родовом значении слов «терроризм» и «террор» – насилие и страх. Иначе говоря, терроризм и террор по своей изначальной сути – это то, что несет в себе ужас, страх, насилие.

Следует отметить, что в современной научной литературе существует свыше ста определений терроризма. Согласно Оксфордскому словарю, терроризм предстает перед нами как систематическое использование насилия и угроз для того, чтобы подвинуть правительство или общество к принятию определенных политических требований. Как отмечают А. В. Змеевский и В. Е. Тарабрин, терроризм – явление весьма сложное, динамичное и многоплановое. Помимо правовых он затрагивает и целый ряд других проблем – психологических, исторических, технологических и т. д. Не случайно международному сообществу так и не удалось выработать единое юридическое определение терроризма, хотя сущностное наполнение этого феномена для всех более или менее понятно. Здесь присутствует и противозаконное насилие, как правило, с применением оружия, и стремление запугать широкие слои населения, и невинные жертвы, а применительно к террористическим актам, выходящим за рамки государственных границ, – международный элемент» [3, с. 14].

Американские исследователи терроризма так же подчеркивают, что это явление легче описать, чем дать ему четкое, однозначное толкование. Именно так поступает Б. Дженкинс при трактовке данного явления. Он пишет, что терроризм определяется в зависимости от характера акции, а не от личности исполнителя или сути дела, за которое он борется. Все террористические акции сопряжены с применением насилия или угрозой насилия, часто насилие направлено против гражданских объектов. Согласно позиции В. Н. Давыдова: «Суть проблемы терроризма состоит… в ответе на вопрос: почему люди допускают исход за пределы морали с неизбежной деградацией собственного Я… Размывание нравственной плотины, отделяющей Личность от безликой толпы, периодически подкашивало цивилизацию, неизменно сопровождаясь массовым и кровавым насилием. Подобное психическое недомогание социума, типичное для так называемых смутных времен, выглядит, благодаря психоанализу, столь же естественно и неизбежно, что и обычная болезнь тела и души. В данном контексте терроризм можно рассматривать как наиболее острую форму этой болезни» [4, с. 21–22].

В приведенных выше определениях фигурируют понятия «терроризм» и «террор». Однако прежде чем перейти к дальнейшему анализу обозначенного явления, хотелось бы высказать свою позицию относительно сходства и различия «терроризма» и «террора», тем более что долгое время эти термины отождествлялись друг с другом.

Необходимо отметить, что понятие «террор» воспринималось с конца XVIII и в течение двух третей XIX века в достаточно широком смысле. В соответствии с этимологией, данное слово обозначало как открытую форму диктатуры с ярко выраженными насильственными методами управления, так и практику политических убийств и покушений. Оно олицетворялось и с репрессивными методами воздействия во время войны, и с самой войной. Понятие «терроризм» часто применялось как синоним слова «террор», приобретая в определенных контекстах специфический оттенок: терроризм – это осуществление террора. Если изначально понятий «террор» и «терроризм» не было в арсенале идеологов-теоретиков, то постепенно, начиная с середины XIX века, они выходят из сферы теории и практики военных действий и во многих случаях перестают отождествляться с последними. Понятия начинают закрепляться за определенными видами политической борьбы, для которых характерно насилие и пренебрежение к законодательной власти и традициям общества. В основном термин «терроризм» распространился на политические убийства, осуществляемые индивидуалами-террористами и террористическими организациями. Термин «террор» в большей степени стал отождествляться с действиями крупных группировок и даже государства как одной из самых масштабных организаций. Таким образом, с точки зрения исторического среза следует отметить изменчивость в понимании природы и сущности понятий «террор» и «терроризм».

Феномен нового террора вписывается в данное определение терроризма, по некоторым положениям он сопоставим с террором. Однако доминирующее значение при формировании

данного явления играет общество и общественные отношения. Уже в постановке цели человек руководствуется символами и ценностями, присущими его мировоззрению [5, с. 6]. Если террорист ставит перед собой цель в виде захвата власти (власти над одноклассниками или маленькими детьми), значит, его мировоззрение позволяет сделать это, причем через применение насилия, что в свою очередь говорит о полном отсутствии этой самой власти или свободы выбора в обыденной жизни данного субъекта и постоянном присутствии в ней насилия. Здесь можно говорить, что субъекты террористической деятельности изначально подвержены соответствующему влиянию той социальной среды, которая и позволила сформировать соответствующее мировоззрение. Следовательно, не столько личность формирует в себе террористическое мировоззрение в противовес социуму, а социум создает терроросреду как лакмусовую бумажку, явный признак нездоровой динамики развития общества. На взгляд автора, подобная динамика начала свой отсчет со второй половины XVII века – начало эпохи доминирования мира материальных ценностей, потребления над духовными.

Современное общество должно культивировать и практиковать поиск конструктивных социальных отношений, основывающихся на принципах ненасилия, гуманизма, духовного взаимодействия, при которых человек станет целью общественного развития, а не средством для его достижения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Грачев, С. И.* Контртерроризм: базовые концепты, механизмы, технологии: автореф. дис. … канд. ист. наук / С. И. Грачев. – Н. Новгород, 1996. – 48 с.

2. *Пашкевич, И. Л.* Онтология современного терроризма / И. Л. Пашкевич, Н. Л. Виноградова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ.– Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 7). – С. 5–8.

3. *Змеевский, А. В.* Терроризм. Нужны скоординированные усилия мирового сообщества / А. В. Змеевский, В. Е. Тарабрин // Международная жизнь. – 1996. – № 4. – С. 14–23.

4. *Давыдов, В. Н.* Военно-политические черты международного терроризма / В. Н. Давыдов, Су Минь // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Политология. – 2006. – № 1. – С. 21–39.

5. *Тельнова, Н. А.* Специфика формирования социальной идентичности / Н. А. Тельнова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии.– 2012. – № 2. – С. 5–10.

ББК 86.2
УДК 2 З-48

А. С. Шагаров

СИНКРЕТИЧЕСКОЕ СМЕШЕНИЕ РЕЛИГИЙ КАК РЕШЕНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: Shagarbeketovka@mail.ru

В статье рассмотрен опыт и методы сближения различных конфессий через сближение взаимодействующих религий и культур. Это позволяет более успешно адаптировать носителей религиозного мировоззрения и локальной культуры в существующую модель антропоцентристского демократического социума и решить разногласия между различными вероисповеданиями.

Ключевые слова: взаимодействие религий, демократический социум, антропоцентризм, религиозное мировоззрение, буддизм, синтоизм, религиозная толерантность, межконфессиональные конфликты.

A. S. Shagarov

SYNCRETIC MIXTURE OF RELIGIONS AS A SOLUTION TO THE INTERNATIONAL CONFLICT

Volgograd State Technical University

This article examines the experience and methods of convergence different confessions purposely for approximation interacted religions and cultures. That makes possible to adopt the carriers of religious worldview and local culture to the current model of anthropocentric democratic society and resolve discords between different deities and cultures.

Keywords: interaction of religion, democratic society, anthropocentrism, the religious worldview, Buddhism, Shintoism, religious tolerance, interreligious conflicts.

Религия – это явление, сопровождавшее человечество на протяжении всего его существования. В современном материалистически ориентированном обществе некоторые религиозные взгляды представляются лишь атавизмом предыдущих этапов развития или увлечением

людей, ищущих духовного познания. В действительности религия по-прежнему остается одним из главных факторов, влияющих на все виды социальных отношений, зачастую отнюдь не благоприятно. Пресытившись научной картиной мира и культурой потребления, многие индивидуумы ищут решения своих проблем в религии или же в силу локальных традиций просто не имеют возможности выбирать никакое иное мировоззрение, кроме религиозного, и такие люди составляют значительную часть человечества. Но более того, такое сосуществование таит в себе не только противостояние научного и религиозного мировоззрений, но и межконфессиональные и, как следствие, межкультурные конфликты. Несмотря на богатый европейский опыт разрешения такого рода конфликтов, так и не было найдено решения, приемлемого в современном обществе и отвечающего интересам противоборствующих сторон. Тем не менее европейская культура не является единственным источником исторического и культурного опыта человечества. Не находя ответа в Европе и Ближнем Востоке, следует обратиться к истории цивилизации, развивавшейся параллельно европейской.

Китай и Япония – лидирующие страны азиатского региона, несмотря на разнообразие бытующих в этих странах верований, на протяжении своей истории практически не знали межконфессиональных и вообще религиозных конфликтов. Чтобы понять причины этого, необходимо рассмотреть существующие в этих странах религии, их взаимодействие между собой на протяжении всей исторической перспективы, а также методы решения религиозных разногласий и конфликтов, если таковые возникали. Следует начать с буддизма, активно распространявшегося на территории этих стран и вступавшего в неизбежное соприкосновение и противостояние с локальными религиями, но не истребившего их и не исчезнувшего как конфессия, несмотря на многочисленные его упадки и ренессансы.

Основой любого цивилизованного общества, бесспорно, являются гуманизм и антропоцентризм, а также признание равенства всех индивидуумов и возможность их развития. Если западная цивилизация буквально выстрадала эти понятия, то буддизм с самого начала содержал это в себе и, более того, признавал возможность каждого человека достичь божественного состояния, тем самым не отрицая другие религии как учения самостоятельно достигших просветления людей и воплотивших их в самостоятельные каноны. Этим он на порядок увеличивал религиозную толерантность в исповедовавших его государствах и позволял гармонично производить синкретические смешения различных этносов, религий и культур, представляя собой универсальное, живое учение, способное к самоочищению, к постоянному обновлению. Практически буддизм предвосхитил внедрение в религию эпистемологического оптимизма и создал в себе принципы диалектики, так называемый срединный путь, отказавшись от единственности истины. Тем самым эта религия на порядок повысила свой эволюционный и ассимиляционный потенциал, сделав громадный скачок от религиозного к философскому мировоззрению. При отсутствии этой «божественной истины» отпадает необходимость в убеждении в ней религиозных противников, упорствующих в своей «божественной истине». Внедряемые буддизмом морально-этические установки, так называемый благородный восьмеричный путь, схожи с христианской моралью, но в тоже время отличны от них самой идеей их предназначения. Если в христианстве эти нормы закладываются как запреты, данные непререкаемым духовным авторитетом и скрепляемые угрозой божественного возмездия за их нарушение, то в буддизме они рассматриваются как необходимые условия развития личности, идущей по пути самосовершенствования, пути приближения к божественному состоянию. Именно самопознание и самосовершенствование закладываются в онтологию верующих как необходимая часть жизни людей как мыслящих индивидуумов в противовес животному или полуживотному состоянию не желающих эволюционировать и развиваться. Таким образом, создается ограничение от субъективного добра, добра от страха наказания или в поисках награды, так распространенного в европейских и ближневосточных религиях. Буддизм предпочитает невмешательство в существование других индивидуумов, которое может навредить их внутренней эволюции, пускай долгой, болезненной и трудной, но их собственной. В буддизме нравственные поступки индивида в конечном итоге оцениваются не столько с позиций добра и зла, справедливости и несправедливости, сколько с позиций омраченности или неомраченности сознания. Дурные деяния осуждаются постольку, поскольку

они порождают новые желания и страсти, укрепляют человека в его самомнении и самоутверждении. Что касается хороших поступков, то они становятся таковыми, если «ведут к подчинению страстей и желаний и к искоренению иллюзий». Таким образом, практически искореняется возможность провокации, оскорбляющей чувства верующих, так как оскорблением этих чувств становится не сама провокация, а реакция на нее. Оскорбившись или разгневавшись, буддист сам совершит грех, породив в себе страсти и иллюзии, тогда как, проигнорировав подобные провокации, он сведет все негативные последствия к незначительным. В качестве примера здесь будет уместно привести «Choju giga 鳥獣戯画, японские религиозные карикатуры эпохи Хэйян и Камакура, рисовавшиеся от руки и имевшие довольно широкое хождение среди населения и рисовавшиеся тендайским монахом Тоба Соджо Какую 鳥羽僧正覚猷 » [1, с. 298–299]. Они имели явную сатирическую окраску по смыслу и демонстрировали буддийские религиозные ритуалы по содержанию. Эти карикатуры служили сближению двух религий, сводя на нет агрессию улыбкой и в то же самое время демонстрируя основные буддийские ритуалы и приучая к ним синтоистов. Забавной была бы подобная пародия в Европе XI века, изображавшая обезьяну в епископской мантии, крестящуюся на распятие, и не менее забавной была бы дальнейшая судьба автора этой сатирической картинки. Приближенность буддизма к философскому мировоззрению и обусловливает его различия от европейских религий, тем самым выдвигая тезис о необходимости реформирования религий как таковых, приближая их к философскому мировоззрению и гармонизируя их существование в современном обществе. Претензии на единственность истины, фанатичность и догматичность явно не идут на пользу плюралистическому, антропоцентристскому социуму.

Распространившись на территорию Китая, буддизм вошел в симбиоз с конфуцианским и даосистским философскими течениями, образовав прочную основу великой китайской культуры и государственности, позволившую не только избегать религиозных конфликтов внутри страны, но и растворять в себе этнические государства и внешние агрессивные социумы с менее устойчивыми системами государственных и религиозных отношений. «Распространение буддизма по территории Азии было многоуровневым, комплексным и блестящим» [2, с. 131]. Эта религия принималась в первую очередь элитой, причем той частью элиты, которая была заинтересована во внешнеполитических и межнациональных отношениях, что вызывало неизбежные политические трения внутри самой элиты. Однако прогрессивная часть элиты, опираясь на образованное буддийское монашество и внешнеполитические связи и сплоченное общей буддийской идеей, неизбежно начинала преобладать над закостенелыми и разрозненными противниками буддизма. Добившись права на существование своей религии, буддисты не стремились уничтожать своих религиозных противников, остановившись на уничтожении противников политических. Получив право распространять свою религию, они не делали это принудительно, чем грешило большинство европейских конфессий, а делали ставку на грамотную рекламу и благотворительность, что явно не являлось повсеместной парадигмой того времени. Наглядные изображения, предметы буддийской культуры и культа служили существенным дополнением к проповедям и диспутам с целью ознакомить людей с новой религией. «Несомненно, именно буддийский визуальный импульс, то что может быть названо «Буддийской изобразительной культурой», стал определяющим в успешном распространении буддийской религии по территории восточной Азии» [2, с. 384]. Именно инновационность буддизма, его свежесть и новизна в целом и необычность и революционность методов его распространения позволяли избегать его отторжения даже среди приверженцев другой религии. Ненавязчивая развлекающая пропаганда приучала население к существованию буддизма, не вызывая в них раздражение. Одним из ноу-хау этой буддийской пропаганды стали etoki, своеобразные прародители современной мультипликации в виде свитка со сменяющимся последовательным изображением какой-либо религиозной притчи или биографии буддийского деятеля, показ которого сопровождался рассказом в соответствии с картинками [3, с. 112]. Etoki появились в середине эпохи Нара в пору активного распространения буддизма и делились на два типа. Первый тип демонстрировался в храмах и носил религиозно-обучающий характер, демонстрируя иллюстрации различных джатак и сутр, второй же тип был развлекательно-популяризационным, с меньшей смысловой нагрузкой и большей долей мирского; например,

etoki второго типа, повествующая о жизни Сетоку Тайси, изобиловала схватками и красавицами, тогда как etoki первого типа, вроде бы повествующая о том же, концентрировалась на философских и религиозных аспектах. И в этом различии легко уловить момент социальной детерминации буддизма, имеющего упрощенные версии для менее грамотного населения, с насыщением религиозной информации развлекательным или юмористическим контентом. Такое упрощение носило двунаправленный характер, привлекая простонародье в эту конфессию и формируя положительное общественное мнение о представителях этой религии, демонстрируя их близость к народу, открытость и занимательность, и тем самым улучшая отношение к самой религии. Но не в меньшей степени, чем доступность пропаганды, распространению и не конфликтности буддизма служила его детерминированная классовая направленность, развивающаяся и усиливающаяся с расширением паствы этой религии и общим развитием социума. Своего пика этот процесс достиг в период Камакура. «Инновации буддизма периода Камакура заключались не в самом буддийском учении, а в классово-направленном подходе в вовлечении в эту религию» [4, с. 75] .

Параллельно с распространением буддизма и закреплением его положительного образа происходило изменение и самого буддизма, ассимилирующего местные верования. Придя на территорию Японии, буддизм первоначально вызвал политический и религиозный конфликт правящего рода Мононобе, сторонников синтоизма и традиционализма, и рода Сого, активно сотрудничавшего с Кореей и Китаем, принявшего буддизм и состоявшего из мыслителей и реформаторов. Этот конфликт имел политические первопричины, но носил религиозную окраску и зачастую принимал характер гонений на всех принявших новую религию. Именно тогда буддисты и проявили немалую религиозную толерантность, не став мстить синтоистам после победы рода Сого. Соединив проявленное к побежденным милосердие и синтоистскую легенду о заморской чистой земле, с которой не может прийти зло, они проложили первый мостик взаимопонимания между двумя конфессиями, который впоследствии лишь расширялся и укреплялся. Мифологическое, творческое сознание людей всегда довольно точно обрисовывает их духовный мир и их духовные ценности. Стихотворная антология «Собрание мириад листьев» (Манъёсю, 759 г.) впервые переплетает в одном письменном источнике традиционные ценности синтоизма искренность (макото) и храбрость (масураобури) с буддийскими и конфуцианскими добродетелями, став предпосылкой к слиянию синтоизма и буддизма. Принятие буддизма как официальной религии и занимание многих административных должностей буддийскими монахами вызывало эпистемологический кризис замены синтоизма буддизмом, что во многом было компенсировано высоким ассимиляционным потенциалом этой религии. Начало процессу положил основатель школы сингон-сю (направление ваджраяна) Кукай. Буддизм не был ни противопоставлен синтоистской системе, ни уподоблен ей. В основе данной теории лежал тезис о том, что все японские божества являются локальным проявлением буддийского пантеона. Посредством этого была сделана «тонкая попытка уменьшить возможность конфликта и примирить две формы понимания – синтоистскую и буддийскую. Параллельным путем шла школа тендай-сю, которая являлась локализацией консервативной школы тянтай, при локализации на территории Японии не только не утратившей консервативности, но усугубившей ее, и ее основатель Сайтё. Но его цели заметно отличались от целей Кукая, Ками были востребованы в качестве обоснования теократических теорий данной школы. Признание Ками в качестве бодхисатв влекло за собой легитимизацию прав босацу-со (бодхисатв монахов) на опеку японского государства. Кульминацией этого процесса стали синтоистские церемонии в хиэйских храмах, в частности, жертвоприношения Ками были совершены при открытии монастыря Энряку-дзи в 788 г., одного из самых влиятельных монастырей в японской истории. Учреждение бога-защитника горы Хиэй, строительство в честь него храмов и другие мероприятия породили новую религиозную парадигму в мировоззрении японского общества, олицетворяющую прочную связь Ками с тэндайским буддизмом. Согласно этим доктринам, японские божества Ками признавались бодхисатвами буддийского пантеона, но если доктрина Кукая была направлена на гармонизацию мировоззрения, то доктрина Сайтё была обоснованием для введения буддийских монахов во власть. Высокопоставленные монахи, признаваемые при жизни бодхисатвами, получали права опеки и вмешательства в дела опекаемых

ими земель, таким образом они вливались в онтологию синтоистов не только как агенты социально-политических действий, но и как носители божественной воли, способные влиять на природные явления. «Таким образом, создавалась новая методика религиозных верований» [5, с. 40].

Как бы много не различало буддизм и европейские религии, есть вещи, которые идентичны в них. Благотворительность и образовательные программы, здравоохранение и теории социального устройства, эти признаки, безусловно, роднят эти религии, придавая им несомненную ценность для общества. Но роднит их не только это. Политическая активность и жажда власти, эти неотъемлемые для любой группы людей, приобретших признание и влияние, амбиции характерны также и для любой религии. Возрастающие аппетиты религиозных деятелей, их жажда власти неоднократно вводили человечество в социальные, политические и военные кризисы. Какая бы религия не рассматривалась, вывод будет всегда одинаков – слияние религии и политики недопустимо, слияние религии и идеологии недопустимо также, как слияние религии и государства. Для эволюции социума жизненно необходима эволюция самой религии, изменение и улучшение ее внутреннего содержания и внешнего облика. Реалии современности требуют от нас отказа от фанатичной веры и догматов и перехода к вере философской, способной сосуществовать с другими точками зрения. В то же время требуется воля и желание самих людей сосуществовать с представителями этих самых иных точек зрения. Именно этот тезис должны взять за догмат религии, претендующие на существование в современном мире. Сближение и смешение религий и будет являться решением большинства межконфессиональных конфликтов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Yonemura, A.* Choju Giga / A. Yonemura // Kodansha Encyclopedia of Japan. – Tokyo, 1983. – Vol. 1.

2. *Hiromitsu, W.* Transmitting the Forms of Divinity: Early Buddhist Art from Korea and Japan / W. Hiromitsu, P. Youngbok, K. Woo-Bang; edited by Naomi Noble Richard // Reviewed by Cynthea Bogel. – New York: Japan Society, 2003.

3. *Kaminishi, I.* Explaining Pictures – Buddhist Propaganda and Etoki Storytelling in Japan / I. Kaminishi. – Honolulu: University of Hawai's Press, 2006.

4. *Repp, M.* Honens religioses Denken / M. Repp. – Harrassowitz, 2005.

5. *Blum, M. L.* Rennyo and the roots of modern Japaneese buddhism / M. L. Blum, Y. Shin'ya. – New York: Oxford University Press, 2006.

УДК 101.1: 316
ББК Ю6

А. А. Соловьев

СОЦИАЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: lokotigr@mail.ru

В статье изучается влияние неопределенности будущего на сферу образования. Обосновывается вывод о том, что неопределенность способствует появлению новых образовательных механизмов. Исследуются факторы, способствующие культурному развитию человека. Проводится анализ классической модели образования, исследуется ее роль в процессе созидательного обновления социального организма.

Ключевые слова: образование; общекультурное развитие; неопределенность; общество; социальная философия.

A. A. Soloviev

SOCIAL UNCERTAINTY AND EDUCATION

Volgograd State Technical University

In this paper influence of uncertainty of the future on the educational sphere is investigated. The conclusion that uncertainty promotes occurrence of new educational mechanisms proves. The factors promoting cultural development of the human being are investigated. Classical model of the education and its role during creative updating a social organism is analyzed.

Keywords: education; universe-cultural development; uncertainty; society; social philosophy.

Всякое социальное состояние на определенном этапе трансформируется в другое состояние. Вместе с этим преобразуются и ценностные приоритеты большей части населения. Человеческие качества формируются на основе представлений о том, каким человеку быть, или

о том, каким путем ему развиваться. Классическое образование, традиционно обеспечивавшее воспроизводство культурного наследия, постепенно теряет свою привлекательность. Наметилась тенденция к преобразованию культурной составляющей общеобразовательного процесса в социально-прагматическую.

В наше время в содержание понятия «образование» часто включают лишь то, что относится к понятию «обучение». Несомненно, образование ориентировано на различные виды деятельности, но такая ориентация не отменяет воспитание или развитие. Образованность связана не только со знаниями, умениями, навыками, но и с проективным характером понимания, опережающим мышлением и предвосхищающей осознанностью [7, с. 190]. Допустим, что существует некоторый набор истин, которыми нужно овладеть подрастающему поколению, а способы, с помощью которых обучаемым помогают овладевать истинами, известны. Дело образования представляется в данном контексте весьма простым. Но на самом деле мало кто может предсказать те события, которые будут происходить с человеком в течение его жизни. А знание того, как человек будет относиться к этим событиям после их совершения, тем более представляется маловероятным.

Никогда нельзя в точности и абсолютно достоверно предсказать, в какой форме обнаружится что-то очевидно новое, но следует ожидать его прихода, то есть ожидать неожиданного. «И если произошло что-то неожиданное, мы должны уметь пересмотреть свои теории и идеи, а не вводить новый факт насильственными методами в теорию, которая в действительности не способна его принять» [3, с. 33]. Человек должен встречать неопределенность безбоязненно. Стремление сохранить традиционный способ деятельности лишает неизвестность возможности в должной мере представить себя в культуре. Но быстро меняющийся мир трудно представим в качестве исключительной традиции безо всякого опережения.

Конечно, современная наука позволяет (теоретически) просчитывать те или иные события будущего. И может показаться, что последнее уже заложено в настоящем и какие-то немыслимо гениальные расчеты полностью прояснят дальнейший ход исторического процесса (по крайней мере, в объеме, включающем значимые факторы жизни отдельно взятой человеческой личности). Но если представить, что «...будущее каким-то образом содержится в настоящем, в котором заключено и прошлое, то что, собственно, означает стрела времени? Стрела времени является проявлением того факта, что будущее не задано...» [5, с. 58–59]. Если будущее не задано, то как возможно узнать, каким мы должны сформировать человека? Ведь если нет точной информации о будущем техники, экономики, искусства, то как определить то содержание образования, которое необходимо передать подрастающему поколению?

Образовательная система, медленно осваивающая нововведения, оказывается в ситуации отставания от динамичных социальных институтов, все менее способна удовлетворить запросы учащихся [8, с. 39]. Задачи, которые обычно им предлагаются во время практического закрепления теоретических знаний, несомненно, не так просты. И все же они в известной степени предсказуемы. Как же при этом возможно рассчитывать на наделение человека дополнительным ресурсом для реализации целей вне зависимости от складывающихся обстоятельств? А ведь именно такой ресурс чаще всего позволяет находить ту самую информацию, которой человек специально не обучен, в более короткие сроки.

Такое саморазвитие становится скорее непривычным, чем трудным. Оно может вызывать негативную реакцию как обучающихся, так и обучающих. Ведь и те, и другие, как правило, стремятся к наименьшему сопротивлению внешней среды в процессе достижения целей.

Проблема усугубляется и тем, что современному человеку нелегко существовать в ценностной системе ценностей, сложившихся в иную эпоху. Он не способен развивать свое образование, поскольку не видит способов применения полученных знаний. Последние успешно применялись в предыдущую эпоху, что вызывает желание использовать их и сейчас, но иногда обнаруживается невозможность этого использования. Человек меняет ценностный контекст: ему представляется, что знание в той или иной плоскости все-таки применимо в то или иной деятельности. Но подобная иллюзия зачастую лишь отдаляет его от настоящей культуры.

В условиях общества третьей волны существует (планируется) многообразие методов и форм получения образования. При этом прогнозируется увеличение количества альтернативных возможностей, повышение возможности выбора индивидуальных программ обуче-

ния [2, с. 126]. К такому выбору человек должен быть готов. В данном случае «воспитываемый должен быть уже воспитан». Здесь воспитываемый (образовываемый) постепенно должен становиться воспитывающимся (образовывающимся). Работа с такими учащимися (студентами) вызывает определенную трудность: их образовательные запросы различаются. Напротив, базовая идентичность обучаемых обеспечивает стройный ход учебного процесса.

Но в связи с проникновением результатов научно-технического прогресса в образовательную деятельность массовое обучение перестает быть ориентированным на развитие человека в рамках общей культурной идеи. Возможно, оно ориентировано на иную ментальность, на большие способности человека, основанные на наличии в его сознании готовых методов деятельности? Такие структуры не требуют постоянного озарения, творческой интуиции, а предоставляют отработанные интеллектуальные схемы. Эти схемы обеспечивают нормальную жизнедеятельность индивида, что не позволяет заниматься сколько-нибудь серьезной творческой деятельностью. Ориентация на интеллект заменяет способности к воображению.

В отдельных случаях востребованность интеллектуальных видов деятельности все-таки сохраняется при выполнении значительной части «черного» умственного труда электронно-вычислительной машиной. И прежде всего это относится к различным формам творчества. Мало того, информационные технологии зачастую создают и принципиально новые формы деятельности, новые смыслы и ценности.

Трудностью на этом пути становится поиск не столько различий между классической и массовой культурами, сколько точек их соприкосновения. В конечном счете, обе культуры существуют для выживания человечества в том ключе, в котором человеческая история начиналась, существовала и будет существовать. Развитие человека с помощью различных моделей образования возможно лишь тогда, когда все традиционные средства исчерпаны, когда проявляется его биологическая неспособность выживать [6, с. 44–45]. Именно здесь требуется применение социальной способности, той самой возможности человека проявить его собственно человеческую природу во всем многообразии ее атрибутов. Мир теряет устойчивость, предстает тем «между», которое характеризует саму процессуальность социокультурных коммуникаций [4, с. 20]. Положительные эффекты неустойчивости представляются обычно незначительными, но их исследование имеет массу неразгаданных возможностей. И если ранее данная проблема разрабатывалась преимущественно в рамках естественных наук, то современная междисциплинарная парадигма позволяет применить полученные методы и в обществознании.

Отрицательные эффекты неустойчивости, неизвестности социальных условий могут быть частично нивелированы опережающим образованием, которое в современных условиях возможно за счет переориентации программы с обучения на свободное развитие. Не исключено при этом, что общественность может насторожить вероятность перехода подобной самоорганизации в неуправляемый хаотичный процесс. Локальная хаотичность может повышаться в связи с ростом объема информации в современном мире. Причиной беспорядочности тех или иных социальных отношений становятся не только фактические данности, но и разнообразие ценностных ориентаций социальных групп.

Отсутствие общих критериев оценивания конструктивного потенциала события (информации о событии, явлении, мнении) приводит к потере общего знаменателя для оценки социальной ситуации. Чем больше информации, тем меньше возможности полноценного понимания ее человеком. Чем меньше понимания, тем больше негативного объяснения событий. Поэтому для выработки способов поведения в новом обществе необходимы превентивные стратегии образования, нестандартные способы конструирования не столько объективной, сколько субъективной реальности.

Непросто современному социально-гуманитарному знанию и дифференцировать сферы человеческой жизнедеятельности. К тому же границы между характером деятельности («конструктор»; «исполнитель»; «контролер»; «свободный художник»; «зависимый художник») в современном обществе частично или полностью стираются. Можно говорить о том, что разные социальные роли, исполняемые человеком в тех или иных ситуациях в течение жизни, вызывают необходимость в различных знаниях, навыках, компетенциях и квалификациях. В этом ключе еще раз следует указать на особую значимость целенаправленной подготовки индивида к неопределенности грядущего, к динамизму общественных взаимодействий.

В связи с интенсивным реформированием всех форм учебно-воспитательного процесса, описывая и объясняя результаты социологических исследований, теория почти всегда обращается к прошлому опыту. Выходит, что исследования такого рода ориентированы на уходящую эпоху. Автору представляется, что сама образовательная парадигма должна быть опережающей. В этом случае она сможет адекватно реагировать на технологические и социальные изменения. Имеется в виду нацеленность на будущее при отсутствии определенной информации о том, что представляет собой это будущее.

«Тщетно ожидать большого прибавления в знаниях от введения и прививки нового к старому. Должно быть совершено обновление до последних основ, если мы не хотим вечно вращаться в круге с самым ничтожным движением вперед» [1, с. 17]. Сложившиеся в системе образования традиции (даже если их эффективность подтверждена на опыте), не могут быть с абсолютной уверенностью в успехе применены в современном обществе. На взгляд автора, ориентация на будущее должна учитывать ненадежность социальных прогнозов, принимать в расчет невозможность точных предсказаний.

Приоритеты образования совмещают в себе традиции и новации. При этом именно современная школа (в широком смысле этого слова) может обеспечить эффективное взаимодействие проверенного и рискованного, традиционного и инновационного, современного и опережающего, материального и духовного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бэкон, Ф.* Новый органон / Ф. Бэкон; пер. с англ. // Соч. в 2 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1972. – С. 5–222.

2. *Калюжина, Е. В.* Социально-исторические модели высшего образования / Е. В. Калюжина // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. Социология и соц. технологии. – 2011. – № 1 (13). – С. 123–127.

3. *Морен, Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования / под ред. В. Г. Буданов. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С. 24–96.

4. *Петрова, Г. И.* Ностальгия по классике университета: возможность оправдания и реальность перспективы / Г. И. Петрова // Классический университет в неклассическое время: труды Томского гос. ун-та. Сер. Культурологическая / под ред. Г. И. Петровой, М. Н. Баландина. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2008. – Т. 269. – С. 20–23.

5. *Пригожин, И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

6. *Савельева, М. Ю.* Трансформация представлений о развитии и эволюции человека / М. Ю. Савельева // Рефлексии. Журнал по философской антропологии / под ред. О. В. Никоновой. – Волгоград: Волгоградское книжное издательство, 2010. – № 2. – С. 41–54.

7. *Тарасова, О. И.* Антропологический кризис и феномен понимания / О. И. Тарасова; под ред. Н. В. Омельченко. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. – 220 с.

8. *Штыров А. В.* Модернистские педагогические ценности как причина сегодняшнего кризиса образования / А. В. Штыров, Н. В. Казанова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 36–39.

УДК 1 (091)
ББК ЮЗ (0) 414

А. Н. Гулевский, Н. А. Гулевская***

АПОЛОГИЯ ВОЙНЫ В ЗАПАДНОЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ХРИСТИАНСКОЙ ФИЛОСОФИИ

***Волгоградская академия МВД России**
****Волгоградский государственный технический университет**
E-mail: gulewski@rambler.ru

В статье проводится исследование, имеющее своей целью вскрыть логику исторических воззрений на природу войны, существовавших в западноевропейской средневековой христианской философии.

Ключевые слова: война, религия, философия, пацифизм, христианство.

A. N. Gulevsky, N. A. Gulevskaya***

WAR APOLOGIA IN THE WESTERN MEDIEVAL CHRISTIAN PHILOSOPHY

***Volgograd academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russia**
****Volgograd State Technical University**

In article the research, having is conducted by the purpose to open logic of historical views on the nature of the war, existing in the West European medieval Christian philosophy.

Keywords: war, religion, philosophy, pacifism, Christianity.

Осмысление феномена войны развело философов по две разные стороны баррикад: на ее защитников и пацифистов. Война как специфический вид человеческой деятельности признается пацифистами как нечто негативное, бессмысленное, иррациональное, животное.

Существует предубеждение, что мир во всех случаях предпочтительней войны. Аргумент мира – лишь бы не было войны – является определяющим для многих важнейших решений современности. Наиболее распространенным аргументом пацифистов являются ссылки на антимилитаристский характер христианской этики. Однако использование такой однозначной аргументации пацифистов с апелляцией к христианству не является вполне корректным. Христианские государства в мировой истории вели большое количество кровопролитных конфликтов, среди которых крестовые походы и две мировые войны. Именно христианские государства создали самое опасное для человечества оружие массового поражения, бактериологическое оружие и химическое оружие и применяли его как в отношении христиан, так и в отношении представителей других религий.

Чтобы лучше понять и разобраться с этими вопросами, необходимо обратиться к анализу периода средних веков европейской истории, так как именно в этот период появилось движение крестоносцев и духовные военные ордена. Чтобы понять причины этих явлений, необходимо проанализировать эволюцию философской мысли в средневековой христианской философии. Если обратиться к истории средневековой философии, то в трудах философов можно обнаружить теоретические попытки решить проблему войны в жизни общества. Уже тогда философы задумывались о неизбежности войны как необходимого зла. Именно в средневековой христианской философии, которая казалось, должна была быть пацифистской, с особой категориальной четкостью и системностью были выдвинуты основные положения, легшие в основу, практически всех последующих апологий войны.

В христианской картине мира война занимала важное место, но отношение к ней было всегда неоднозначным. Многие сюжеты Ветхого Завета представляют собой описания войн, сражений, осад и штурмов, в них описываются военные подвиги Авраама, Моисея, Иисуса Навина, Самсона, Давида, Иуды Маккавея. Библейская война – проявление активного присутствия Бога, его участие в истории, причем каждая новая война вне зависимости от ее итога не является имитацией предыдущей, а имеет свою ценность, свой собственный исторический, а значит и сакральный урок. Тексты Нового Завета не дают однозначного ответа на вопрос о допустимости войны и участия в ней христиан.

Логика исторических воззрений на природу войны, существовавших в западноевропейской средневековой христианской философии, прослеживается на протяжении ее трех основных этапов развития: апологетика, патристика, схоластика.

Для периода апологетики характерен пацифизм. Так, Тертуллиан полагал, что «всю последующую воинскую службу Господь упразднил. Разоружив Петра, Господь разоружил всех солдат» [1, с. 266]. Ориген увещевал: «Не вытаскивайте меч ни для ведения войны, ни для утверждения своих прав, ни для какой либо другой цели, ибо эта заповедь не терпит никакого исключения» и «Копья, коими мы некогда сражались, мы перековали на косы; мы не поднимем больше меч ни на один народ, ибо Христос сделал нас сынами мира» [2, с. 281]. В центре внимания раннего христианства оказывается в первую очередь духовное борение, ожесточенная внутренняя борьба за христианские добродетели и их претворение в жизнь. Подвиги христианина – это подвиги в борьбе с самим собой, в отстаивании своей души против многочисленных бесов, в борьбе со злыми побуждениями. Как и всякий воин, христианин должен быть бесстрашным, упорным, готовым к самопожертвованию. Отдав свою жизнь за веру, христианин становился святым мучеником. Погибая за веру, мученики повторяли путь Христа (христомимезис), меняя мир, заставляя задуматься своих мучителей, язычников самих перейти в христианство.

Для периода патристики характерно переосмысление пацифизма и разработка учения о справедливой войне. По мнению отцов Церкви, в некоторых особо оговоренных случаях христиане должны всемерно поддерживать военные усилия или непосредственно участвовать в войне. Создается культ святых воинов, духовных покровителей воинств: Георгий, Михаил, Маврикий. Пересматривается и понятие мученичества, которое помимо духовного аспекта, приобретает физический аспект борьбы со злом на физическом, материальном уровне. Уже с императора Константина начинает создаваться союз «двух мечей» (духовный и светский материальный). Первое христианское государство осознало ответственность за общество и необходимость его защищать от окружавших Рим варваров. Миланский епископ св. Амвросий был одним из первых отцов Церкви, кто полностью оправдывал войну и даже освя-

щал ее, если она велась ради защиты отечества от варваров. По утверждению русского философа Е. Н. Трубецкого в работе «Миросозерцание Блаженного Августина», именно Августин создает теоретическую основу войны, органично проистекающую из христианского учения. В соответствии с христианским учением Августин считал, что внутри каждого человека развертывается борьба бога и дьявола. Эта борьба неизбежна и перманентна и она не может не проявляться во внешнем мире на историческом уровне. Августин выделяет два града: Град Божий и Град Земной, и исходя из этого два типа войны: справедливая и несправедливая. Справедливая война ведется во имя добра, любви к богу и презрения к себе, несправедливая война – во имя любви к себе, и до презрения к богу. Война ради власти, славы, гордости – не справедлива. Война необходима, говорит он, для защиты Града Божьего от врагов, но война еще есть часть Божьего замысла. «Справедливыми называют те войны, которые ведутся для того, чтобы отомстить за оскорбления, возместить ущерб, понесенный одним народом от другого» [3, с. 171]. Для Августина порядок – наиважнейшее состояние и отклонение от этого порядка представляет собой опасное нарушение спокойствия, дисбаланс, могущий привести к хаосу. Война оборонительная, то есть ведущаяся ради защиты имущества и жизни, для отца Церкви была, безусловно, справедливой и необходимой, тем более, что именно такую войну вели римляне, отражая набеги варваров. Справедливая война обретает статус богоугодного дела, а участие в ней становится актом веры. Война справедлива и желательна, даже по собственной инициативе, если она направлена на установление стабильного справедливого порядка. Война оборонительная для защиты жизни и имущества также справедлива. Хотя мир есть более желательное состояние, он может иногда быть хуже войны, писал Августин в работе «О граде Божьем» о гражданской войне в Риме: «На этот раз мир оспаривал жестокость у войны и одержал победу. Война убивала вооруженных, а он – безоружных. Война была для того, чтобы убиваемый, если был в состоянии, сам убивал; а мир – не для того, чтобы избежавший смерти жил, а для того, чтобы, умирая – не защищался» [3, с. 139]. Отец Церкви считал, что пацифизм противоречит христианским принципам, ибо человек, обладая свободной волей, принимает либо сторону добра, либо сторону зла. Не участие в конфликте не означает, что человек остается над схваткой. Если он не содействует наказанию зла и восстановлению порядка, то он уже сделал вольно или невольно свой выбор, недеятельно потворствуя злу. Отдавая должное справедливой войне, Августин полагал, что бессмысленное насилие, осквернение церквей и жестокость не должны сопутствовать ей ни при каких условиях. Свирепость и жестокость – знаки войны, которую ведут не из любви к справедливости, а из склонности к убийству.

Для схоластики характерна окончательная разработка доктрины справедливой войны и ее переход к теории священной войны. Фома Аквинский выразил свое отношение к войне в работе «Сумма теологии». Находясь под влиянием Аристотеля и Августина, Ф. Аквинский положил в основу апологии справедливой войны понятие общественного блага. Он считал, что справедливость – это этическая добродетель, способствующая гармонизации межличностных отношений, необходимая для общего блага. Фома Аквинский рассматривает вопрос о войне не только через призму понятия «справедливость», но также и через понятие любви к Богу. Ученый утверждает, что война не есть порок, противоречащий этой любви. Напротив, участие в войне – если эта война справедливая – может быть формой любви. Естественно, война – всегда антитеза миру, но она может быть желательной, поскольку мир не всегда является порядком, который следует поддерживать. Ф. Аквинский уверен, что война может быть средством достижения справедливого мира, а также, что немаловажно, средством нарушения мира несправедливого. В своей работе «Сумма теологии» он писал: «… что касается враждебных отношений с чужаками, закон дал подобающие заповеди. Ведь, во-первых, он установил, чтобы войны велись справедливо: ибо было заповедано (Втор 20, 10): Когда подойдешь к городу, чтобы завоевать его, предложи ему мир. Во-вторых, закон постановил, чтобы, начав войну, вели ее неустрашимо, доверившись Богу… В-четвертых, закон постановил, чтобы результатами победы пользовались умеренно, щадили женщин и детей и не вырубали плодовые деревья на завоеванной территории» [4, с. 539].

Именно Ф. Аквинский считал, что монашеское и военное служение можно объединить под эгидой военного духовного ордена, который бы сражался во имя защиты богопочита-

ния, обеспечения общественной безопасности, защиты бедных и угнетенных. Духовное служение сольется с мирским, война духовная объединится с войной физической. Подобная идея была очень созвучна логике ученого, стремившегося следовать традиции Аристотеля и не разделять идею от материи (форму от потенции). Он указывает на три критерия справедливой войны: правомочная власть, справедливая цель и правильное намерение. Первому из них соответствует законный суверен. Что же касается второго и третьего, философ цитирует мотивы, определенные Августином: отмщение за зло, наказание вражеского государства, возвращение неправедно захваченного. Все вышеперечисленные пункты входят в число справедливых целей, а обеспечение мира, наказание злодеев и поддержка добрых людей – признаки правильных намерений. Напротив, войны не соответствующие вышеперечисленным критериям, должны рассматриваться в высшей степени несправедливыми, а потому греховными. Дав критерии благой войны, он не указывает как ее нужно вести, но только сообщает, что следует стремиться к наказанию лишь злодеев, а не всех. Применение силы должно быть адекватным, а сама война должна носить более созидательный, чем разрушительный характер. Почему христианин должен вести праведную войну? Философ считает, что Бог желает сдерживать зло среди своих творений и сдерживать зло человек должен своими же руками. Используя силу в праведной войне, человек свершает справедливость, он подавляет зло и искореняет хаос, привносимый неправедной войной, ведомой противной стороной. Все это человек делает из любви к ближнему, а значит и из любви к Богу. Сражаясь за правое дело, воин приобщается к более тесному общению с Создателем, а, погибая на поле боя, праведные солдаты попадают в рай, где получают вечное блаженство от общения с Богом. Применение силы имманентно акту любви, отказ от участия в справедливой войне – есть отказ от добродетели, от милосердия, от общения с Богом. Отказ совершать благо – есть грех. Участие в благой войне – значит участие в исправлении греха. Грех – есть преступление против Бога для теолога, а для философа грех – есть преступление против разума. Рациональность представленная как общее благо и вечное блаженство, дает санкцию на участие в войне. Общее благо требует восстановить справедливость, наказать виновных, установить порядок, вечное блаженство может быть достигнуто через милосердие. Справедливый мир и справедливая война – суть деяния милосердия. Военная служба должна быть на стороне правды.

Средневековый мыслитель французский аббат Бернард Клервоский, принимавший участие в создании духовно-рыцарского ордена тамплиеров, проповедовал необходимость священной войны с неверными и язычниками. В его учении походы в Святую землю есть исполнение пути покаяния и отпущения грехов, поэтому и христианские народы и их властители должны идти в Иерусалим как для освобождения своих братьев, так и для того, чтобы пожертвовать за них жизнью. Развивая учение Августина, святой Бернард Клервоский преобразует концепцию справедливой войны в концепцию справедливейшей священной войны, во всех отношениях угодной Богу. Он делит мир на две области: область мира (христианские страны) и область войны (земли находящиеся под властью язычников и мусульман). И если факт существования войн в христианском мире он объясняет проявлениями греховной природы человека, то войны, ведомые вне него, безусловно, получают полное оправдание. Священная война, в понимании святого Бернарда Клервоского, ведется от имени Бога и под непосредственным его патронажем, вследствие чего она приобретает статус наисправедливейшей. Те же, кто ведут ее, обретают особые привилегии в области духа. Победа в сражении – приобретение немеркнущей славы, намного более высокой, чем суетная слава обычных рыцарских баталий. Смерть в бою – обретение блаженства, участие в акте свидетельства – высшая награда, которую только может получить человек в конце жизненного пути. «…Убивать или умирать за Христа не есть грех, а есть, напротив, могучее притязание на славу. В первом случае, обретешь нечто для Христа, во втором же – обретешь самого Христа», – писал Бернард Клервоский в своем сочинении «Похвала новому рыцарству» [5, с. 8].

Таким образом, логика суждений на природу войны, существовавших в западноевропейской средневековой христианской философии представляет собой эволюцию взглядов от отрицания физической войны в период апологетики вплоть до апологии ее справедливой формы в период патристики и признания священности войны, ведомой христианами против язычников и мусульман, в схоластике.

Средневековые христианские мыслители, в особенности Фома Аквинский, исходили из разумности устроенного Богом мира и исторического процесса. Человеческая история развивается не сам по себе, а согласно замыслу Бога. Война, как наиболее яркое историческое явление, по необходимости должна обладать собственным смыслом и внутренней логикой. Чистый пацифизм с аргументом лишь бы не было войны порочен, что доказано в трудах Августина Блаженного и Фомы Аквинского. Рождаясь, человек обречен на принадлежность к полу, культуре, государству, вере, профессии, мировоззрению и автоматически мобилизован на их защиту. Если не защищать всего этого, то, пожалуй, наступит смерть культуры, ведь и гуманность нужно защищать. Война подобна поиску истины, ибо поиск истины всегда предполагает насилие или над собой, или над своим оппонентом. Можно сказать, что поиск истины включает в себя акт насилия, имеющий целью заставить противника признать нашу точку зрения единственно верной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тертуллиан*. Об идолопоклонстве / Тертуллиан // Избранные сочинения. – М.: Прогресс-культура, 1994. – 443 с.

2. *Контамин, Ф*. Война в средние века / Ф. Контамин; пер. с фр. Ю. П. Малинина, А. Ю. Карачинского, М. Ю. Некрасова; под ред. Ю. П. Малинина. – СПб.: Ювента, 2001. – 410 с.

3. *Августин Блаженный*. О граде Божьем: репринт с изд. 1906–1910 гг. / Августин Блаженный / В 4 т. – М., 1994.

4. *Аквинский, Ф*. Сумма теологии / Ф. Аквинский; пер. А. В. Апполонова; под ред. Н. Лобковица и А. В. Апполонова. – М.: Издатель Савин С. А., 2012. – Т. 4, ч. 1, ч. 2. – 687 с. – Вопросы 68–114.

5. *Клервоский, Б.* Похвала новому рыцарству / Б. Клервоский. – Режим доступа: http://www.newacropol.ru/library/Bernar/.

Средневековые христианские мыслители, в особенности Фома Аквинский, исходили из разумности устроенного Богом мира и исторического процесса. Человеческая история развивается не сам по себе, а согласно замыслу Бога. Война, как наиболее яркое историческое явление, по необходимости должна обладать собственным смыслом и внутренней логикой. Чистый пацифизм с аргументом лишь бы не было войны порочен, что доказано в трудах Августина Блаженного и Фомы Аквинского. Рождаясь, человек обречен на принадлежность к полу, культуре, государству, вере, профессии, мировоззрению и автоматически мобилизован на их защиту. Если не защищать всего этого, то, пожалуй, наступит смерть культуры, ведь и гуманность нужно защищать. Война подобна поиску истины, ибо поиск истины всегда предполагает насилие или над собой, или над своим оппонентом. Можно сказать, что поиск истины включает в себя акт насилия, имеющий целью заставить противника признать нашу точку зрения единственно верной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тертуллиан*. Об идолопоклонстве / Тертуллиан // Избранные сочинения. – М.: Прогресс-культура, 1994. – 443 с.

2. *Контамин, Ф*. Война в средние века / Ф. Контамин; пер. с фр. Ю. П. Малинина, А. Ю. Карачинского, М. Ю. Некрасова; под ред. Ю. П. Малинина. – СПб.: Ювента, 2001. – 410 с.

3. *Августин Блаженный*. О граде Божьем: репринт с изд. 1906–1910 гг. / Августин Блаженный / В 4 т. – М., 1994.

4. *Аквинский, Ф*. Сумма теологии / Ф. Аквинский; пер. А. В. Апполонова; под ред. Н. Лобковица и А. В. Апполонова. – М.: Издатель Савин С. А., 2012. – Т. 4, ч. 1, ч. 2. – 687 с. – Вопросы 68–114.

5. *Клервоский, Б.* Похвала новому рыцарству / Б. Клервоский. – Режим доступа: http://www.newacropol.ru/library/Bernar/.

В работе «Новое и легкое доказательство философского критицизма» философ разделяет логические законы мышления на естественные и нормативные. Первые «действуют сами собой, независимо от нашего умысла и даже часто вопреки нашему желанию». Вторыми он называет законы, «исполнение или неисполнение которых зависит от нашего умысла, который при достаточном числе повторений может сделаться и привычным, обратиться во вторую природу» [2, с. 6]. К естественным А. И. Введенский относит закон тождества и закон исключенного третьего; к нормативным – закон достаточного основания.

А вот закон противоречия, по мнению русского философа, имеет двойственный характер. С одной стороны, он естественный, потому что человек не в силах представить себе осуществленное противоречие (вещь имеет и одновременно не имеет какой-либо признак). С другой стороны, он нормативный: ведь в мышлении человек старается избегать противоречия, так как естественным путем оно не может быть устранимо. Отсюда этот закон является одновременно и естественным, и нормативным [2, с. 10].

Исходя из этой классификации законов мышления, А. И. Введенский решает проблему построения метафизического знания на основе законов формальной логики. Он отмечает, что первоначально необходимо различить понятия «представление» и «мышление». Даже то, что невозможно представить, возможно помыслить (четырехмерное пространство, душа, Бог, платоновские идеи). Подобная ситуация наблюдается с законом противоречия. Составляя естественный закон представлений, он, как закон мышления, нормативен. Например, человек в состоянии помыслить триединого Бога, но не может его представить [2, с. 12].

Из этого следует, что закон противоречия – естественный для наших представлений и нормативный для нашего мышления. С другой стороны, любой вывод (то есть работа мышления) основывается на законе противоречия. Поэтому, заключает А. И. Введенский, выводы можно делать лишь о наших представлениях. Но эти выводы бессильны и неуместны в отношении всего, что находится за пределами представлений, то есть в отношении вещей-в-себе (ибо закон противоречия естественен только для сферы представлений).

А. И. Введенский, разрабатывая свою теорию знания, постоянно делал попытки найти различия между логикой и психологией. Психология изучает мышление «безоценочным образом, то есть она оставляет в стороне все вопросы о правильности и ошибочности мышления, а вместо этого рассматривает, из каких неразложимых дальше и несводимых друг к другу элементов душевной жизни слагаются переживания или процессы явлений мышления». Логика подчеркивает, что в мышлении имеет место «только правильность и ошибочность, независимо от того, каков состав душевных переживаний в том и другом случае и какова связь этих переживаний с другими явлениями душевной жизни» [1, с. 6].

А. И. Введенский считает, что следствием подобного смешения является подмена знания верой. С психологической точки зрения вера и знание ничем не отличаются друг от друга; их можно определить как «переживание уверенности в истинности некоторых наших мыслей» [1, с. 13]. Но с логической точки зрения, это разные категории. Знание можно доказать с помощью законов логики, а веру – нет.

Данный подход в понимании соотношения логики и психологии дает возможность А. И. Введенскому выявить связь логики и философии. Рассуждая об определении философии, мыслитель исходной посылкой выдвигает тезис о том, что философия представляет собой систему мировоззрения. Под мировоззрением он понимает «совокупность ответов на все вопросы, возбуждаемые вопросом о смысле существования человека». Мировоззрение, основанное на научном анализе, является целью любой концепции в истории философии. Поэтому в общем виде можно определить философию как «систему научно разработанного мировоззрения» [1, с. 22–23]. Основой такого типа мировоззрения, с точки зрения мыслителя, является теория познания, которая составляет важнейший и основной раздел философии.

Эта аргументация является основанием для определения философии. Мыслитель дает следующее определение: «Философия есть теория познания с присоединением связанной с ней и основанной на почве добытых ей выводов системы научно разработанного мировоззрения» [1, с. 27]. Основной вопрос гносеологии, по мнению А. И. Введенского, заключается в том, что «возможно ли знание трансцендентных предметов или же всякое мнение о них должно оставаться навсегда лишь верой, хотя бы даже и неопровержимой, но недоказуемой?». Если

же попытаться сделать данный вопрос еще более общим и учесть то, что изучением трансцендентных предметов занимается метафизика, то вопрос ставится следующим образом: «возможна ли метафизика в виде знания, или же те самые условия, которые дали бы нам право считать вообще возможным какое бы то ни было знание сверх простой установки данных опыта (например, «мне больно», «я вижу то-то»), они-то навсегда лишают нас надежды на метафизическое знание?» [1, с. 29–30].

Основываясь на вышеизложенном, можно определить следующие проблемы метафизики:

– тождество вещи-в-себе (истинное, ноуменальное бытие) и данных опыта (кажущееся, феноменальное бытие);

– сходство и различие между вещью-в-себе (истинным, ноуменальным бытием) и данными опыта (кажущимся, феноменальным бытием);

– входят ли в состав истинного бытия трансцендентные предметы, или же нет никаких трансцендентных предметов, а всякое бытие имманентно? [1, с. 32].

Здесь встает вопрос: а как в системе А. И. Введенского соотносятся в таком случае метафизика и гносеология? Теория познания (а вместе с ней и логика) на начальном этапе должна отличать понятия «метафизического» и «трансцендентного». Безусловно, все трансцендентное окажется метафизическим, но будет ли все метафизическое трансцендентным – пока неясно. Теория познания, по мнению мыслителя, должна исходить из факта, что знание существует: примером этому служат математика и естественные науки, то есть всякое изучение данных опыта, производимое независимо от того, считаются ли они истинным или кажущимся бытием.

Возможна ли метафизика в виде знания или она возможна в виде веры? Прежде чем давать ответ на этот вопрос, А. И. Введенский подчеркивает значимость этой проблемы. Ведь с помощью него можно провести границу между верой и знанием, что очень существенно, ведь, по мнению философа, у них разные нравственные права. Человек не имеет никакого морального права принуждать другого человека к исполнению требований, приписываемых верой первого, потому что, «как бы ни была тверда моя вера, я не имею ни малейшего нравственного права принуждать других людей к исполнению требований, предписываемых моей *верой*; во имя веры нравственно позволительно обращаться с каким-либо требованиями только к тем, кто и сам исповедует мою веру». Но зато «нет ровно ничего безнравственного, если во имя требований, предъявляемых *знанием*, принуждают принимать различные меры против эпидемической болезни и тех, кто сам совершенно не понимает необходимости этих мер» [1, с. 38]. Поэтому решение вопроса о возможности метафизики в виде знания нравственно обязательно для современной науки.

А. И. Введенский решает основной вопрос гносеологии в духе И. Канта, считая, что метафизика в виде знания невозможна, она возможна только в виде веры, неопровержимой, но одновременно и недоказуемой. Метафизика стремится узнать само истинное бытие, гносеология рассматривает возможность познания истинного бытия, а не бытие как таковое. Исходя из этого, становится понятна важность логики как части теории познания, ведь именно логика является наукой о законах правильного мышления, без которой не может существовать теория познания, а, следовательно, и философия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Введенский, А. И.* Логика как часть теории / А. И. Введенский. – Петроград: Типография М.М. Стасюлевича, 1917. – 430 с.

2. *Введенский, А. И.* Новое и легкое доказательство философского критицизма / А. И. Введенский. – Петербург: Сенат. тип., 1908. – 26 с.

3. *Введенский, А. И.* Опыт построения теории материи на принципах критической философии: магистерская диссертация / А. И. Введенский. – Петербург, 1888.

4. *Зеньковский, В. В.* История русской философии / В. В. Зеньковский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – Т. 2. – 544 с.

5. *Кант, И.* Критика чистого разума // Сочинения в 6 т. Т. 3 / И. Кант; пер. с нем. – М.: Мысль, 1966. – 799 с.

УДК 128/129
ББК 87.21

Е. А. Кленина

МОДУСЫ СИМВОЛИЧЕСКОГО БЕССМЕРТИЯ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: klenina.el@yandex.ru

В статье анализируются универсальные способы иммортализации. Квинтэссенцией рассуждений является тезис, что культ бессмертия – это культ любви, где последняя – это универсальная действенная сила, имманентно присущая человеческой сущности и характеризующая действительно подлинное человеческое бытие, ибо она именно то, что придает полноту жизни и дарит гарантии бессмертия.

Ключевые слова: символическое бессмертие, модусы, иммортализация, страх смерти, любовь, коммунистическая идеология.

E. A. Klenina

MODES SYMBOLIC IMMORTALITY (CONCEPTUAL THINKING)

Volgograd State Technical University

The paper analyzes the universal methods of immortalization. Quintessential argument is the thesis that the cult of immortality – it is a cult of love, where the latter – it is a universal active force, it is inherent in human nature and is characterized by an authentic human being, because it is what gives the fullness of life and gives assurance of immortality.

Keywords: symbolic immortality, modes, immortalization, fear of death, love, the communist ideology.

В экзистенциальном плане смерть – это не просто исчезновение индивидуальной жизни. Это вопрос о посмертном существовании, вопрос о том, как можно преодолеть страх перед смертью.

Жизнь конкретного человека «во плоти и крови» определяется не только инстинктом самосохранения, но и инстинктом увековечения. Человек, как писал М. де Унамуно, живет и творит для вечности, так как осознание смерти пробуждает жажду бессмертия. Начинается борьба за то, чтобы каким-то образом пережить себя в памяти других. Это борьба не на жизнь, а на смерть, за то, чтобы имя пережило человека. Человек хочет быть уникальным. И чем уникальней, тем ближе к иллюзорному бессмертию: смерть горька, но слава вечна [1, с. 70–71].

Человеческое желание жить требует, чтобы истинным было то, что позволяет сохранить и увековечить себя, то, что поддерживает существование отдельного индивида и общества. Не случайно в платоновском «Федоне» прослеживается жажда личного бессмертия как стремление смягчить трагизм личной смерти. И в этом смысле бессмертие – сугубо антропологический феномен.

Поэтому одна из экзистенциально-важных задач, которую ставит себе человек – поддержание жизни перед лицом неизбежной смерти. «Трагическое чувство жизни» вынуждает и в какой-то мере обязывает человека творить символику бессмертия. Более того, в контексте витальной парадигмы инстинкт самосохранения перерастает в позитивную программу жизни, и жажда бессмертия становится определяющим вектором человеческого существования, имманентной частью культуры. В результате человек культивирует различные способы компенсации страха смерти: формирует в своей психике структуры соответствующей символики бессмертия, которая и обеспечивает человеку возможность существования в условиях осознания смерти.

В свое время З. Фрейд свел идею бессмертия к инфантильным иллюзиям, которые взрослый человек должен отбросить во имя принципа реальности. Но переломным моментом применительно к данной проблеме оказались работы К. Г. Юнга. Исследуя мифологические представления народов мира, он отметил необычайную близость представлений о посмертном существовании в разных культурах и в разные периоды. Отсюда он пришел к выводу о том, что на самом глубоком психологическом уровне – коллективного бессознательного – нет ничего, что отвечало бы представлениям о времени, и из этого выводил идею бессмертия [2].

Сама потребность в выработке символов бессмертия, на взгляд автора, ни в коей мере не иллюзорна, она есть необходимое условие для поддержания жизни.

Если следовать зарубежной традиции, то можно выделить пять универсальных модусов бессмертия (способов иммортализации): 1) биологический – надежда на продолжение жизни

в потомстве; 2) творческий – надежда на продолжение жизни посредством активной деятельности и ее результатов; 3) теологический – различные религиозные формы трансцендирования смерти: бессмертие души и воскресение тела, метемпсихоз, реинкарнация; 4) натуралистический – бессмертие через слияние с природой; 5) чувственная трансценденция – механизм иммортализации, основанный на непосредственном личном опыте, связанном с достижением различных состояний, таких как экстаз, просветление, расширение сознания, преодоление чувства времени, которые воспринимаются как пребывание «по ту сторону смерти» [3, с. 73–74].

Актуальность того или иного модуса бессмертия детерминирована конкретной социокультурной ситуацией. Исходя из этого, наблюдается непрерывная смена и новое утверждение названных модусов параллельно с изменениями условий существования.

Российская ментальность, например, в своей историко-культурной динамике демонстрирует своеобразное сочетание деструктивной (отрицание, табуирование) позиции по отношению к смерти и некроцентристской позиции в контексте развития идей витальности и бессмертия. И это нашло наиболее яркое воплощение в коммунистическом варианте отношения к смерти.

Стремление отрицать смерть и отчаянные попытки обрести совершенно отличную систему бессмертия привели к появлению одного из фундаментальных мифов коммунизма – мифа о разрушении до основания и создании всего заново. В коммунистическом, по сути тоталитарном, государстве происходит переоценка ценностей, и место вытесненных индивидуальных ценностей занимает идеология, предписывающая стереотипы мышления и поведения, являющиеся единственно правильными. Даже тип восприятия смерти в таком обществе превращается в идеологический феномен. Наряду с этим возрастает интерес к новым экспериментальным методам иммортализации.

Коммунистическая идеология смерти в основе своей обнаруживала противоречивую тенденцию одновременного сокрытия и экспонирования смерти. Эксплицитная позиция сводится к фактическому вытеснению темы смерти, если только речь не идет о «выдающихся деятелях государства». Фраза Б. Пастернака «но быть живым, живым – и только», на взгляд автора, точно фиксирует суть коммунистического витализма, где нет места для смерти, где смерть вождя представлялась как переход в бессмертие.

В то же время коммунистическое отношение к смерти не исчерпывается теоретическим отрицанием смерти. Имплицитно обнаруживается иррациональное утверждение смерти – своего рода amor mortis (от лат. любовь к смерти), приглашение к смерти. Речь в этом случае идет о героическом аспекте доктрины, связанном с идеализацией смерти за дело коммунизма. Легализуется, разумеется, не само событие смерти, а акт самопожертвования ради идеи, который превращается в ритуальное жертвоприношение. Смерть здесь скорее апофеоз жизни, а образ мученика делает человека всеобщим героем.

Технология власти превращает смерть в банальное событие повседневности. Угроза со стороны смерти в эпоху коммунизма имеет социальное значение: смерть открывает символическую функцию крови, благодаря которой происходит распределение по линии «благородной и неблагородной крови» [4, с. 114].

Не будет преувеличением сказать, что коммунистическое сознание фиксировано на смерть. Это подтверждает и коммунистическая геронтократия: жизнь в ожидании смерти коллег, то есть политическая структура коммунистического универсума функционирует под знаком смерти.

Противоречивая тенденция коммунистической идеологии смерти получает эмпирическое воплощение в таком социокультурном феномене, как Мавзолей, где экспонирование и визуализация телесной смерти – это вера в сохраняющееся мертвое тело, избежавшее тления и распада, вера в бессмертие.

Мавзолей предстает не только как символ оживления смерти, где смерть симулирует жизнь («живой спящий»), но и как символ нетления, бессмертия. Он хранит в себе надежду на новую онтологию, на возможность телесного бессмертия. В этом, как кажется автору, главный смысл его уникальной символики – мечта о победе над смертью, мечта о бессмертии для тела, представленная наглядно.

Можно предположить, что коммунистический миф о телесном бессмертии экзистенциального порядка. Он основывается на метафизической неудовлетворенности существованием, поэтому и декларирует «жизнь и бессмертие одно».

Однако выставленная на всеобщее обозрение смерть (тело – форма) превращается в фикцию, лишается сакральности (теряет содержание). Происходит «циничное попирание смерти», где смерть умалена до предела посредством экспонирования именно трупа (ср. по «Толковому словарю живого великорусского языка» В. Даля: ст.-слав. троупль, троупъ, что значит «пустой», «опустошенный»). Вспомним для подтверждения и тот факт, что рядом с главным кладбищем страны нередко устраиваются рок-концерты, музыкальные фестивали, театральные постановки.

Коммунистическая интерпретация смерти Бога обернулась культом вождя, причем мертвого, так как реальным объектом поклонения является труп, символизирующий мнимое бессмертие (но эта идея не нова: у Н. Ф. Федорова уже встречается идея телесной патрификации – телесного воскрешения мертвых). Можно констатировать, что коммунистическая ментальность выявляет свою языческую природу, пытаясь придать значение объективной реальности тому, что ее не имеет.

Быть умершим, но не погребенным – таков архетип коммунизма, который обостряет ситуацию социального разрыва. Между тем православная традиция (и не только она одна) рассматривает случай отказа в погребении как наивысшее наказание, как ситуацию «экстремальной нечистоты». Осуществляя подобным образом «прорыв в бессмертие», коммунистическая система оправдала и одновременно реализовала призыв «общего дела», что центр тяжести общества нужно перенести на кладбище. В результате, коммунистическая ментальность обнаруживает культ смерти, который теоретически отрицался, но фактически существовал и обернулся десакрализацией и деритуализацией смерти.

Для современного российского человека потеряли свою убедительность не только те модусы, которые были актуальны в период язычества на Руси, но и те, которые успешно действовали еще в прошлом столетии. В настоящее время ментальная стратегия направлена на постепенный переход от решающей роли безличных природных или сверхъестественных сил к более сложным символическим построениям, более психологичным и теснее связанным с жизнью индивида.

Осознание того, что смерть человечества уже не мифологизируется, а выступает как порождение техники, ослабляет, а точнее, подрывает все существующие модусы символического бессмертия. Биологический модус оказался подорван в наибольшей степени в конце XX – начале XXI вв., поскольку в ситуации, когда происходит нарастание смертогенных тенденций, когда смертность превышает рождаемость, заложенный в человеке глубинный слой «базисного доверия к миру» (термин Э. Эриксона) и уверенности в будущем постепенно нивелируется.

Затронутым оказался и теологический модус. Смерть Бога и современный нигилизм девальвируют надежду на посмертное существование, а само обещание духовного выживания теряет свою символическую и утешающую силу, если не сопровождается гарантией земного выживания.

Значение творческого бессмертия также неизбежно подрывается, так как оно связано с надеждой на длительное сохранение результатов деятельности. Особенно ослабевает вера в благотворное воздействие научно-технического прогресса, поскольку современное состояние цивилизации, где наблюдается превалирование материальных ценностей, где растет конфликтность на всех уровнях человеческого взаимодействия, свидетельствует об отрицательных последствиях такого прогресса. Отсюда – негативизм и неверие в силу научной рациональности и всевозможное распространение вненаучных форм знания.

Натуралистическое бессмертие (характерное для японской и индийской культуры) и опытная трансценденция (получившая главным образом распространение в буддизме и дзэн-буддизме) практически никогда не являлись актуальными для отечественной культуры. И как итог – девальвация всех модусов символического бессмертия и непреодолимый страх перед смертью, ибо символическая иммортализация предстает в основе своей не только как преодоление, отрицание смерти, но и делает возможной полноценную жизнь перед лицом неизбежной смерти.

Автор полагает, что в таких условиях можно предложить еще один способ обретения реального бессмертия. Посредством чего? Оказывается, посредством любви: ведь «жажда вечности – это и есть то, что зовется у людей любовью; и если ты любишь другого, то это значит, что ты хочешь обрести в нем вечность» [1, с. 58].

Любовь – то единственное, что является убедительным свидетельством существования человеческой целостности. Это универсальная действенная сила, имманентно присущая человеческой сущности и характеризующая действительно подлинное человеческое бытие, так как она открывает человеку жизнь и ее ценности. Любовь («мышление сердцем») есть род познания, постижения целостности: любящий прозревает целостность в объекте своей любви и в самом себе. Любовь – это то, что придает полноту жизни и дарит гарантии бессмертия.

Еще Платон и Аристотель утверждали, что личностный «эйдос» живет до тех пор, пока живущие помнят об умершем. А в отечественной традиции человек предстает как Личность, которую нельзя ни постичь разумом, ни растворить в космическом потоке, но можно понять только через любовь (именно эта идея неразрывно связана с культурой русского православия).

Через любовь человек обретает способность жить в Другом, переходит границы своего феноменального бытия, вступает на путь бессмертия. «Благодаря любви наша жизнь перестает быть кратким эпизодом и обретает смысл вечности» [5, с. 311]. Любовь – это возрождение, она превращает смертных в бессмертных (характерно, что в мировой литературе проводится параллель между смертью и любовью: «сильна как смерть любовь», «смерть нивелирует – любовь возрождает»).

Таким образом, культ умерших – это не культ смерти, но культ любви и воспоминания, а значит – культ бессмертия. Поэтому он никогда не потеряет своей актуальности, так как любовь – основа человеческого существования: amore ergo sum (от лат. – «я люблю, следовательно, я существую»).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Унамуно, М. де.* О трагическом чувстве жизни у людей и народов / М. де Унамуно; пер. с исп., вступ. ст. и коммент. Е. В. Гараджа. – Киев: Символ, 1996. – 416 с.

2. *Юнг, К. Г.* Психология бессознательного / К. Г. Юнг; пер. с нем. В. Бакусева, А. Кричевского, Т. Ребеко. – М.: АСТ-ЛТД: КАНОН+, 1998. – 397 с.

3. *Лифтон, Р.* Жизнь и умирание / Р. Лифтон, Э. Ольсон // Буржуазные психоаналитические концепции общественного развития: реферат. сб. – М.: ИНИОН, 1980. – С. 64–92.

4. *Подорога, В. А.* Власть и культура / В. А. Подорога // Новое в современной западной культурологии. – М.: АН СССР. Ин-т философии, 1983. – С. 96–137.

5. *Печчеи, А.* Человеческие качества / А. Печчеи; пер. с англ. О. В. Захаровой; общ. ред. и вступ. ст. Д. М. Гвишиани. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1985.– 312 с.

УДК 130:2:8
ББК Ю3(0)6

Е. П. Панова

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПОЭЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В. МАЯКОВСКОГО

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: panova_ep@mail.ru

В статье рассматривается вопрос о влиянии ранней философии Ф. Ницше на поэзию для детей В. Маяковского. Дионисийское настроение нашло свое воплощение прежде всего в образной системе произведений для детей В. Маяковского.

Ключевые слова: Дионис, образность, вещный мир, карнавальная традиция.

E. P. Panova

PHILOSOPHICAL PROBLEMS IN POETRY FOR CHILDREN OF V. MAJAKOVSKIY

Volgograd State Technical University

In article the question on influence of early philosophy of F.Nitsshe on poetry for children of V.Majakovskiy is considered. Dionis' mood has found the embodiment, first of all, in figurative system of products for children of V.Majakovskiy.

Keywords: Dionis, figurativeness, thing's world, carnival tradition.

Творчество В. Маяковского, казалось, изучено в полной мере, но, тем не менее, исследования о влиянии философских идей Ф. Ницше на поэзию для детей В. Маяковского не проводились. В статье разговор будет идти о раннем Ф. Ницше и о его работе «Рождение трагедии из духа музыки», в которой философ вводит два понятия, находящихся, с одной стороны, в постоянном противоречии и борьбе, а с другой – взаимно сосуществующие и взаимно по-

буждающие друг друга ко все новым и все более мощным порождениям – дионисийское и аполлоновское начала.

В данной статье анализируется, как дионисийское начало проявляется в поэзии для детей В. Маяковского. Знаменателен тот факт, что творчество поэта, находящееся на стыке веков, пережило несколько революций и смену экономической формации. В. Маяковский творит в ту эпоху, когда сложившаяся в XIX веке капиталистическая культура, имеющая свой жесткий порядок, рушится. Поэт в своем раннем творчестве устраивает настоящий бунт против буржуазной культуры, пытаясь страстно преодолеть ее границы. В своем раннем творчестве В. Маяковский призывает довериться жизненному порыву, той невинной стихии, которая заставляет двигаться вперед, к новому, непознанному, при этом поэт подчеркивает, что без преодоления себя подобное движение невозможно.

Поэзию для детей В. Маяковский начал писать уже в зрелый период своего творчества, когда устоялось мировоззрение поэта и поэтическая система художника. Какие-то элементы поэтики его ранней поэзии ушли в прошлое, а какие-то прочно вошли в поэтическую систему его творчества, поэтому не удивительно, что поэзия для детей В. Маяковского не избежала влияния философских идей Ф. Ницше. Однако в зрелой поэзии В. Маяковского, в том числе и в стихах для детей, дионисийское начало несколько уступает свои позиции, но по-прежнему остается определяющим мироощущением. Дионисийские настроения нашли свое воплощение прежде всего в образной системе произведений для детей, а также в организации ритмико-интонационного рисунка стихов. В данной статье следует остановиться подробнее на образности и на способах изображения действительности в поэзии для детей В. Маяковского.

Образный мир стихов для детей В. Маяковского наполняется прежде всего реалиями конкретно-вещного мира. Знаменательно, что помимо городской (трамвай, машины, самолет, корабль, завод, стройка, фонарь, гул, шум) и военно-революционной вещности (винтовки, флаги, лозунги, будка красногвардейца, звезда), в детской поэзии почти равноправное, не менее значимое место занимают образы конкретно-вещного мира, принадлежащие к детской субкультуре (игрушки, сладости, скворечники, велосипед, шлем, школа, учебники, класс). Взрослый урбанизированный и военно-революционный конкретно-вещный мир в детской поэзии талантливо организован и представлен В. Маяковским через игру.

Игровой момент является важным и определяющим структурным элементом детской поэзии В. Маяковского. Играя с папой, Сима приобщается к труду и сооружает себе велосипед и шлем с красной звездой. Играя, пионеры строят скворечники для встречи весенних птиц, обучаются стрельбе из винтовок. При помощи игры В. Маяковский знакомит ребенка с миром взрослых и через игру приобщает ребенка к решению взрослых задач: вопрос выбора профессии, вопросы образования и связанного с ним вопроса о процессе социализации ребенка, вопрос становления личности, не боящейся взять на себя ответственность в сложной ситуации, вопрос самовоспитания. Поэт признает в ребенке маленького гражданина и не боится заговаривать с ним о сложной военно-революционной ситуации в стране, помогает ему определиться в общественно-политических и революционных взглядах.

Идеи карнавально-смеховой культуры, карнавальная образность, истоки которой, как известно, восходят к празднику Диониса, наиболее ярко представлены в сказке В. Маяковского «Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий». Образ пира и связанные с ним «анатомо-физиологический ряд телесности» «еды и питья», а также образ «гротескного тела» сопровождают образы буржуев. Образы Симы и его папы связаны с образами коллективного веселого пиршества и объединенного праздничного шествия. Могучая тенденция к изобилию и всенародности налична в заключительной сцене пира октябрят, определяющая положительный гиперболизм и веселый тон финала сказки.

В своей книге «Творчество Ф. Рабле и народная культура» М. М. Бахтин определяет понятие гротескного тела: «Акценты лежат на тех частях тела, где оно либо открыто для внешнего мира /…/: разинутый рот, детородный орган, груди, фалл, толстый живот, нос» [1, с. 27–33]. Следует обратиться к анализу сказки В. Маяковского и, в частности, к образу Пети: «Петя, / выйдя на балкончик, / жадно лопал сладкий пончик: / словно дождик по трубе, / льет варенье *по губе*»; «Собеседник Петю взял, / вчетверо перевязал, / затянул покрепче узел, / поплевал ему *на пузо*. / Грозно / вынул / страшный страж / свой чернильный карандаш, / вывел ад-

рес без помарки, / две / на *зад* / наклеил марки, / а на *нос* / - не зря ж торчать! – сургучовую печать» [2, с. 194, 197]; «*Рот* раскрыл, / слюна на нем»; «*Пузу* отдыха не дав, / вгрызся он в железный шкаф». Параллельно гротескному образу тела с его частями низа: пуза, носа, зада, открытого рта – разворачиваются мотивы, сопровождающие тему пира: мотив чрезмерного роста тел: «Петя, / скисши от поста, распечатался и встал. / Петя / плоский, как рубли. / Он уже не шар, / а блин /…/. Худобы в помине нет, / весь налился, / как ранет»; мотив разинутого рта: «Рот раскрыл, / слюне на нем / – Ну, – сказал, – с чего начнем?»; мотив глотания: «Все глотает, не жуя: / аппетит у буржуя»; мотив разверзшегося лона: «Петя / лопнул попалам / Дом / в минуту / с места срыв, / загремел ужасный взрыв» [2, с. 201–202]. Значение и функция пиршественных образов в сказке разворачивается на фоне гротескной традиции: в образе пира, согласно карнавальной традиции, заложена тенденция к корысти и жадности, поэтому процесс пожирания Петей такого изобилия вещей приобретает гротескно-сатирические формы, превращаясь в некое фантасмагорическое действо. Казалось ранее вещный порядок обращается в хаос, в абсурд бытия. Космический миропорядок устанавливается вновь после того, как Петя лопнул и из него в изобилии, словно дождь, посыпались блага на головы готовящихся к пиршеству (объединенному действу-празднеству) октябрят. Хаос мира организуется на новом жизненном витке. «Одна из основных тенденций гротескного образа тела сводится к тому, чтобы показать два тела в одном, одно – рождающее и отмирающее, другое – зачинаемое, вынашиваемое, рождаемое» [1, с. 33]. Пир Пети не заканчивается, и, как и всякий пир, который «дает не абстрактный и голый конец, но именно завершение, всегда чреватое новым началом» [1, с. 312], перерастает в новый пир октябрят. Таким образом, лопнувший Петя становится символом старой, уходящей буржуазной жизни, чьи границы рушатся, и на фоне нее рождается новая жизнь в едином стихийном дионисийском порыве. Соответственно, пир октябрят символизирует, на взгляд автора, рождение нового мира и нового человека (нового второго тела из отмирающего старого гротескового образа тела).

Пир октябрят сопровождается искренним безудержным весельем, выливающимся в праздничное коллективное шествие: «Сели дети, / и отряд / съел с восторгом все подряд». Заключительная сцена пира, выступающая в сказке в роли победоносного торжества и обновления, выполняет свое функциональное предназначение – заканчивает сказку.

Необходимо рассмотреть, как дионисийское начало связывается с праздничным весенним коллективным шествием. В стихотворении «Майская песенка» поэт воспевает пробуждение весенней природы и наступление грандиозного всеобщего первомайского праздника: «Весна сушить развесила свое мытье». Ощущение всеобщего праздничного веселья сквозит в каждой строке стихотворения: «Улица рада, / весной умытая / Шагаем отрядом, / и мы, и ты, и я». Настроение устремленности к объединенному действу-празднеству пронизано все стихотворение «Мы молодо и весело / идем! Идем! Идем! / На ситцах, на бумаге – огонь на всем. Красные флаги / несем! Несем! Несем!». Идея коллективного праздничного шествия становится основной темой «Майской песенки». Дионисийская устремленность к коллективному единому порыву, выливающемуся в едино шествие, звучит в стихотворении: «Возьмем винтовки новые»: «Блестят винтовки новые, / на них флажки. / Мы с песнею в стрелковые / идем кружки. / Раз, два! Подряд! Шагай, отряд!» [2, с. 239–240]. Очевидно, что В. Маяковскому присуща тяга к дионисийскому всеобъединяющему действу-празднеству.

Образ пробуждающейся весны: буйства красок, шума, веселья, птичьего гомона, всеобщей радости и единения звучит в стихотворении «Мы вас ждем, товарищ птица, отчего вам не летится?»: «Несется клич со всех концов, / несется клич во все концы: / – Весна пришла! / Даешь скворцов! / Добро пожаловать, скворцы!». Ребята-пионеры с радостью встречают прилет птиц, испытывая ощущение настоящего праздника-единения: «Пионеры сами лезут / на березины бока. /…/ Грохочет гром от труб ребят, / от барабана шалого. / Ревут, кричат, пищат, трубят / – Скворцы, добро пожаловать! – / Бьют барабаны бешеней» [2, с. 225–226]. Блаженный восторг, поднимающийся из недр человека и природы, разрушает все границы principium individuation, всеобщее ликование под звуки барабанов и труб выливается во всеобщее шествие пионеров с пением и плясками, что во многом напоминает дионисийское безудержное шествие под музыкальный аккомпонимент.

Человек, охваченный единым оргиастическим порывом, начинает, как ему кажется, говорить на родном языке со всем мирозданием, сам как бы сливается с вещным миром и ощущает себя неотъемлемой его частью: «Один (пионер. – *Прим. автора*) с трубою на носу / уселся аж на самый сук. / Вспорхнуть бы и навстречу / с приветственной речью. / – Одна заминка: без крылышек спинка /…/ и в ожиданье безутешном / ребята по скворешням / расположились сами» [2, с. 226]. Под чарами радостного торжества весны в ребятах исчезает все субъективное до полного самозабвения, происходит настолько полное слияние с природой, что дети забираются сначала на березы, а затем – в скворечники. А тело в едином порыве готово расправить несуществующие крылья и полететь подобно птице.

Мотив оргиастического исступления, единение с людьми, единение с миром, праздник рождения нового мира (я заменяется на мы – дионисийское единение с людьми), уничтожение вековых законов и праздничное безудержное шествие под музыкальный аккомпанимент (праздник, шествие, мировая революция) – основные черты поэзии В. Маяковского для детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бахтин, М. М.* Творчество Ф. Рабле и народная культура / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990 – 543 с.

2. *Маяковский, В. В.* Стихи для детей / В. В. Маяковский // Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. – М.: Изд-во «Огонек», Изд-во «Правда», 1968. – С. 191–253.

3. *Ницше, Ф.* Рождение трагедии из духа музыки. Послесловие к Рихарду Вагнеру / Ф. Ницше // Сочинения в 2 т. Т. 1. Литературные памятники. – М.: Мысль, 1990. – 829 с.

УДК 172.3

Ю. В. Назарова

ЭТИЧЕСКИЕ ДИЛЕММЫ СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: Fox353@yandex.ru

Концепция прав человека была сформирована на основании философии либерализма. Однако современная концепция прав человека, в аспекте глобализации, порождает ряд дилемм и этических коллизий, ставя вопросы как о границах толерантности, так и о границах законности.

Ключевые слова: либерализм; утилитаризм; права человека; политическая толерантность; этические дилеммы.

Y. V. Nazarova

ETHICAL DILEMMAS OF THE MODERN CONCEPTION OF HUMAN RIGHTS

Tula State Pedagogical University

The conception of the human rights was based on the philosophy of liberalism. But the modern conception of the human rights has many ethical dilemmas. It raises the questions about limits of tolerance and legality.

Keywords: liberalism, utilitarianism, human rights, political tolerance, ethical dilemmas.

Концепция прав человека начала формироваться в Новое время одновременно с идеями либерализма и явилась порождением либерализма. Появление прав человека – это попытка основания новой политической эпохи.

«Билль о правах», как первая подобная попытка, имел в своем идеологическом основании философские концепции Т. Гоббса и Дж. Локка. Основной этической идеей данных концепций было признание врожденного себялюбия, природного эгоизма. По словам Е. Л. Дубко: «врожденное себялюбие является…., по сути – главной латентной идеей старой философии прав человека…Тем самым эгоизм утверждается в сфере нравственности. Напрашивается вывод о том, что концепция прав человека является разновидностью этического эгоизма» [1].

Это утверждение еще раз подтверждает мысль о том, что и основанием прав человека, так же как и либерализма, с философской точки зрения, являлся утилитаризм как одна из разновидностей этики эгоизма. В аспекте социальной философии права человека можно назвать одной из форм общественного договора, построенного на признании принципа себялюбия. Таким образом, идеи свободы, равенства, справедливости, мира, представленные в правах человека, приобретают особый смысл и мотивацию, если рассматривать их через призму утилитаризма.

Для создания полной картины формирования современной концепции прав человека следует обратиться к истории понимания основных прав.

Естественные (то есть неотъемлемые, данные от природы) права человека, казалось бы, очевидны для наших современников: это право на жизнь, право на свободу, право на труд, на участие в политической жизни, на собственность, и так далее. Однако в концепциях идеологов прав человека и в первых декларациях все было не так однозначно, и список естественных прав никогда не был статичным. Так, для английской философии характерно отделение политических прав от естественных. Например, Г. Спенсер считал, что политические права бессмысленны, если соблюдены права на жизнь, свободу и безопасность. Дж. С. Милль, являвшийся последователем либерализма, также скептически относился к особому значению политических прав. Необходимо заметить, что и в нормативных документах того периода (декларациях прав человека) политическим правам не уделяется особенного внимания. Так, требования во французской декларации прав человека и гражданина были обобщены следующей фразой: «Цель всякого политического союза – обеспечение естественных и неотъемлемых прав человека. Таковые – свобода, собственность, безопасность и сопротивление угнетению»[2]. Похожая формулировка прав была и в американской Декларации независимости: «Мы исходим из той самоочевидной истины, что все люди созданы равными и наделены их Творцом определенными неотчуждаемыми правами, к числу которых относятся жизнь, свобода и стремление к счастью» [3].

Таким образом, с точки зрения истории прав человека, можно разделить основные права на три группы: а) естественные права человека, к которым относятся право на жизнь, право на свободу, право на безопасность; б) политические права человека, которые исторически не признавались естественными, а, стало быть, необходимыми и обязательными. В современной декларации прав человека ООН политические права формулируются следующим образом: избирательное право; легальное право на оппозицию; гражданские свободы; право собраний и объединений; отделение церкви от государства; в) право на собственность. В современной декларации право на собственность расширено до формулировки «экономические права», которая подразумевает под собой право на частную собственность; право доступа к общественной собственности; право на организацию по интересам; право на защиту от мошенничества.

XX век конкретизировал понимание всеобщего блага в такие составляющие, как мир, свобода и справедливость. После Второй мировой войны, в период укрепления ООН, концепция прав человека уже начинает претендовать на звание некоего нормативного общечеловеческого свода этических правил. Права человека, изложенные в декларации, представляют из себя нормативный общечеловеческий кодекс, первый универсальный кодекс в истории. В современной Всеобщей декларации прав человека ст. 4–21 посвящены гражданским и политическим правам, а ст. 21–27 – экономическим, культурным и социальным правам. Некоторые исследователи замечают, что это различие основано на двух разных философских антропологиях: в декларации человек предстает, с одной стороны, как разумный и природный агент, а с другой – как социальное существо. Обе системы прав признаны взаимозависимыми, но вошли в резолюцию ЭКОСО 1966 года по отдельности [1]. Таким образом, во Всеобщей декларации прав человека наблюдается некая иерархия прав – одна группа прав доминирует над другой.

С философской точки зрения, можно обозначить два основных вопроса, благодаря которым формируются проблемы концепции прав человека: 1) права человека – универсальная нравственность или насилие; 2) права человека – мораль долга или мораль добродетелей?

Предлагается рассмотреть содержание указанных вопросов.

1. *Идея универсальности*.

а) Со стороны критики идеи универсальности можно привести следующие доводы.

Если права человека претендуют на универсальность, это значит, что они признаются на данный момент высшими нравственными истинами, своего рода новой религией, и распространение этой религии мыслится либо как миссионерство, либо предстает в форме общественного договора. Однако было бы заблуждением утверждать, что нравственные нормы складываются именно таким образом. Они создаются как на основе индивидуальной, так и на основе институциональной этики.

Различное экономическое развитие стран не предполагает одинаковой институциональной

этики, у них разное понимание необходимости тех или иных задач и целей. Существуют, безусловно, ценности индивидуальной этики, касающиеся естественных прав, которые одинаковы для каждого человека. Но равный закон возможен только между равными. Требования прав человека могут вступать в конфликт с национальной, этнической, нравственной культурой других стран, что опять-таки подтверждает мнение об их неэффективности.

С правовой точки зрения, в судебной резолюции не предусмотрены какие-либо гарантии по правам человека, то есть на основании прав человека суды могут признать лишь сам факт нарушения; дальнейшее решение находится только в ведении суда.

б) Со стороны поддержки идеи универсальности прав человека, можно привести следующие доводы.

Права человека могут быть необходимым нравственным минимумом, отправной точкой для создания законов, своеобразным ориентиром. Права человека как нормативные правила призваны не наказывать за уже совершенные преступления против прав, а предотвращать их. Таким образом, они имеют функцию нравственной профилактики. Они являются порождением социально-нормативной конкретизации этики, естественного длительного процесса, необходимость в которой появилась, когда произошло смешение цивилизаций и культур; в период промышленных революций и развития науки, когда традиционные религиозные предписания и ограничения перестали быть всеобщим императивом.

Развивающаяся глобализация экономики и культуры требует глобализации и некоторых наиболее важных этических требований. В условиях глобализации разница нравственных ценностей может привести к катастрофическим конфликтам.

Как и все вопросы, принимающие форму дилеммы, изложенное выше не может иметь однозначного решения и никогда не найдет однозначной оценки. Можно констатировать только тот факт, что права человека на данный момент являются особой интерпретацией современных представлений о политике, политических отношениях, политической этике, которая представлена в виде нормативных требований, на которых строятся отношения между современными государствами.

2. Необходимо также уделить внимание и *содержанию прав человека с точки зрения морали*.

Как уже было сказано в части защиты идеи универсальности, современные права человека являются нравственным минимумом, что подчеркивает один из принципов либерализма – равенства, равенства всех не перед Богом, а перед законом. Добродетель гражданина в том, чтобы исполнять свой гражданский долг – долг перед законом. Таким образом, концепция прав человека основана не на добродетели, а на долге.

Общая дилемма гражданских прав заключается в самой практике судебного производства. В судебной резолюции нет гарантий по правам человека: суды признают факт нарушения прав, но то, что они примут решение по защите этих прав, не является гарантированным фактом. В этом случае гражданские права могут вступить в конфликт с экономическими, культурными или социальными правами.

Дилемма политических прав наиболее ярко проявляет себя в рамках международной политики, уточняя дилемму универсальности. Международная политика в рамках концепции прав человека базируется на справедливости закона. Дилемма международной политики состоит в противоречии между универсальным требованием соблюдения прав личности (культурных, социальных и экономических), с одной стороны, и требованием невмешательства во внутренние дела и сохранением государственного суверенитета, с другой стороны. Последние события, в ходе которых все еще нарастает напряжение между ближневосточными странами и Западом, иллюстрируют эту дилемму наиболее ярко.

Еще одна дилемма политических прав, в контексте политической толерантности, связана с вопросом об оппозиции (дилемма гражданского неповиновения). Право на оппозицию, право на собрания и объединения, о котором говорится во Всеобщей декларации прав человека, предполагает признание плюрализма любых мнений и связано с этикой политического сопротивления. Права человека допускают только такое политическое сопротивление, которое не выходит за рамки закона и не нарушает конституционный порядок. Это обстоятельство и создает очередную дилемму политической толерантности: допустимость плюрализма мнений, с одной стороны, и ограниченное право на политическое сопротивление – с другой.

Очередная дилемма политических прав – дилемма веротерпимости заключается в праве на свободу совести, с одной стороны, и отделе-

нии церкви от государства – с другой. Право на свободу совести лежит в области прав на личную свободу, в то время как вопрос о разделении государства и церкви – в области политических прав. С одной стороны, каждый имеет право исповедовать только ту религию, которую считает истинной, в чем проявляется толерантность государственного устройства. С другой стороны, эта толерантность существует до тех пор, пока Церковь не становится нетерпимой к свободе вероисповедования других, и именно эта граница четко обозначена в политических правах.

Таким образом, политическая толерантность, институализируемая в правах человека, не является абстрактной этической категорией, потому что права человека относятся не к морали добродетелей, но к морали долга, что предполагает достаточно ясные условия и предписания. Она может определяться как терпимость весьма условно, так как имеет четкие границы и критерии. На границах политической толерантности формируются дилеммы этического характера, когда мораль добродетелей вступает в своего рода конфликт с моралью долга, что заставляет использовать этический подход к рассмотрению концепции прав человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Этика прав человека: материалы Междунар. конф. / МГУ им. М. В. Ломоносова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1994. – 223 с.

2. Документы истории Великой французской революции: учеб. пособие для студентов вузов: в 2 т. Т.1 / под ред. А. В. Адо. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 528 с.

3. Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательство / под ред. О. А.Жидкова. – М.: Прогресс, 1993. – С. 25–28.

УДК 21.009:316.37

О. Ю. Акимов

АВТОРСКОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ В ЛИТЕРАТУРЕ ВАСИЛИЯ РОЗАНОВА

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

E-mail: aktula1@gmail.com

В статье рассматриваются особенности передачи смысла в текстах В. Розанова. Передача эта осуществляется как взаимодействие формы и содержания. В. Розанов не просто фиксирует реальные события, а воспринимает их как объекты во времени.

Ключевые слова: время, форма, содержание, сознание, субъект.

O. Ju. Akimov

REALIZATION OF HIMSELF, ACCORDING TO THE TIME IN WORKS OF ROZANOV

Tula State Pedagogical University named after Leo N Tolstoy

This paper gives some points of meansexpression by Rozanov. It is with help of coordination between structure and idea concepts possible. Rozanov does not register the real life, he creates the images of events inside of time.

Keywords: time, dorm, plot, realization, subject.

Розановская литературная деятельность, включавшая в себя несколько общеизвестных периодов, всегда так или иначе касалась ряда проблематических точек. Точки эти не сводятся непосредственно к сюжетам розановских статей или фельетонов, их темам, или конкретным датам, или событиям, которым они были посвящены. Анализируя розановские тексты, необходимо учитывать ту основную их особенность, что любое, описываемое Розановым событие подчиняется не логике вовлеченного в изначально данную рядность человеческой истории эмпирического факта, а логике его дискрипции; сама же эта дискрипция обращена в мир как некоторое универсальное целое культуры, которое в одинаковой степени доступно субъективному восприятию как форме презентации реальной действительности и как форме следующего за этой презентацией ее комментирования, которое, будучи отвлечено от ряда ограниченных конкретных содержаний, представляет их себе в виде законченных языковых и смысловых структур, а говоря точнее, текстовых единств. Основная творческая задача писателя, художника и мыслителя В. Розанова, по мнению автора, заключается, в частности, в том, чтобы показать фундаментальные интенции формы относительно содержания и фундаментальные интенции содержания относительно формы. Именно поэтому «без формы мир не стоит» [1].

Это кажущееся абстрактным утверждение отражает динамику становления многообразия розановской сюжетности извне, при подобном подходе необходимо, интерпретируя автономный многослойный мир В. Розанова, всякий раз оценивать его как продолжение некоторой внешней четко организованной заданности, которую можно определить, классифицировав ее, исходя из набора стандартных спекулятивных признаков, наличие которых проясняется обычно несколькими предельно общими вопросами, такими как «о чем», «для чего», «при каких обстоятельствах», «когда». При этом вопросу «о чем», как правило, предшествует вопрос «когда». Восстановленный контекст времени всегда или почти всегда открывает читателю узловые элементы смежности сюжетного целого. Ответить на вопрос «что» или «зачем», можно лишь предварительно ответив на вопрос «когда». Лишь в этом случае координата времени, то есть тех или иных событий, последствия и причины которых отражены в тексте, подтверждает или опровергает читательское отношение к смыслу написанного. Система открывается только за счет введения ее характеристик в содержательные рамки другой системы. Эта другая система, в которой обычно функционирует читательское восприятие, есть система доказательства актуальности того или иного события или жизненной ситуации, главным образом за счет констатации того неоспоримого факта, что последнее соответствует детальному представлению о ходе жизни, ее течении, когда само по себе действие в своей процессуальной значимости формирует в сознании определенные статические принципы описания, которые затем трансформируются в средства выяснения внутренней формы этого события как предметности, служащей отправной точкой для субъективного восприятия. Воспринимая то или иное событие, мы, как правило, дифференцируем его характеристики по степени значимости в контексте текущего момента собственных переживаний, которые чаще всего связаны с эмоционально-волевыми усилиями человеческого сознания, направленными на свертывание видимого события до предмета объективного интенционального внимания. В этом случае во главе угла оказываются эмоциональные или интеллектуальные потребности человека, удовлетворение которых опять же соотносится субъектом с определенными четко фиксируемыми временными границами. Этими границами чаще всего датируется форма актуализации или реактуализации того или иного жизненного содержания в обыденном мире конкретного человека. Эта форма, а не сами по себе отдельные аспекты ее различных содержаний, составляет перцептивную доминанту человеческого сознания, и дело лишь в том, является ли эта доминанта относительной, как это имеет место в большинстве критических статей, отзывов, рецензий, публикуемых во многих случаях в качестве источников справочной информации, благодаря наличию которых читатель как бы расширяет зону актуального развертывания своего сознания в априори враждебной по отношению к нему внешней среде окружающего мира. Плотность этого внешнего окружения варьируется в зависимости от того фонового культурно-эстетического контекста, в котором то или иное индивидуальное сознание привыкло находить себя в качестве метаобъективно существующей данности. Тексты публицистических произведений В. Розанова, как считает автор, заключают в себе вышеназванную доминанту как абсолютный признак существования в определенной культурной среде. Именно поэтому литература розановских статей и очерков как бы написана на одну тему или, говоря точнее, в ней или через нее создается то самое внешнее средовое окружение человеческого сознания, которое как всеобщая универсальная форма заполняется затем любыми возможными содержаниями, при этом сами эти содержания у писателя множественны и выглядят как описания внешних впечатлений от событий, родственные друг другу лишь стилистически. В. Розанов поэтому «никогда не смотрит в глаза на событие» [4]. С первого взгляда может показаться, что писатель передает свое настроение или внешнее впечатление, рассматривая все окружающие предметы под единым строго определенным углом зрения. Однако фактически Василий Васильевич соотносит некоторый предельный феноменологический конструкт или аспект здесь и сейчас нахождения предмета с перспективой его полной редукции или перемещения в качественно иную понятийную плоскость, в которой уже не возможна работа, связанная с описанием его параметров как статичных содержаний единой формы субъективного сознания. Примечательно, что форма, взятая вне или, точнее говоря, отдельно от содержания, существует в розановских публицистических произведениях как

единство ряда конкретных элементарных относительных величин выстраивания того или иного сюжетно-тематического плана. Однако план этот создается В. Розановым как качество описания, константно данное в любом произведении и лишенное системных характеристик, которые могли бы быть зафиксированы посредством обнаружения их конкретных признаков. Именно поэтому имеет место столь большое количество интерпретаций содержания розановского творчества. Любая интерпретация, как правило, автоматически исключает сам факт своего сосуществования с множеством других подобных ей интерпретаций. Обычно публицистика В. Розанова интерпретируется лишь как совокупность в большей или меньшей степени последовательно разработанных тем, фактически же Василия Васильевича интересует лишь одна тема, или говоря точнее, один тематический блок, который связан с восстановлением подлинного контекста совершающихся во внешнем мире событий, исходя из адекватной их перцептивной форме содержательной деформации или деструкции их масштабного представления во времени. Поэтому «то, чего нет кажется ему действительным» [4]. Розановские статьи, датируемые, например, девяностыми годами девятнадцатого и десятыми годами двадцатого века, объединяет одна существенная характерная особенность, которая впоследствии в максимально возможной степени объективируется в последних розановских работах, таких как «Уединенное», «Мимолетное», «Опавшие листья» или «Апокалипсис нашего времени». Это своеобразное выталкивание формы за границы содержания, когда отсутствие фиктивных формальных рамок вызывает у читателя весьма своеобразную иллюзию или, говоря по-другому, перцептивную привычку к многоплановости, многосторонности, многозначности содержания, которая к тому же очень во многих случаях сознательно провоцируется Розановым. Розановская литература, которая при поверхностном взгляде и беглом просмотре текста кажется чистым, неограниченным никакой формой содержанием, на самом деле представляется, не определенной никаким константным фиксированным содержанием, формой высказывания. Именно поэтому В. Розанов впоследствии напишет о том, что с ним можно беседовать обо всем на свете, при этом сам разговор есть в данном конкретном случае скорее физический процесс звучания обращенной к другому речи, чем обмен абстрактными содержаниями или смыслами сказанного. Именно поэтому любая розановская статья, посвященная определенному событию, всегда написана как бы в обход события, непосредственно вслед ему и открыта не анализу данного события как такового, а скорее воспроизведению устойчивых формальных критериев реальной действительности, благодаря наличию которых данное событие возможно в принципе. В обычной ситуации взаимодействия адресанта и адресата той или иной статьи или книги воспроизводится смысловой ряд, связывающий содержание высказывания с определенной формой авторского изложения. В розановских же работах воспроизводится универсально данная форма текста, содержание которого лишь весьма условно связано с предметом высказывания. Именно поэтому обо всем, что его интересует в тот или иной период жизни, В. Розанов пишет как о посторонней себе реальности, составляющей некоторую от века сокрытую тайну. Любая розановская статья только вскользь касается тех содержательных пластов, которыми привыкло оперировать человеческое сознание, анализируя текст, то есть, говоря иначе, выявляя предельный уровень лингва-семантической экспликации авторских интенций, оно постоянно приходит к определенному сжатому, абсолютно концентрированному способу обнаружения в тексте своего присутствия. Присутствие это есть тот смысл, который впоследствии де факто становится средством выражения читательского кредо – отношения к происходящим процессам или событиям. При этом сами события или процессы неудержимо стремятся быть понятыми, проанализированными, описанными, то есть усвоенными в определенной знаковой системе и через посредство ее восстановленными в сознании как его прошлое, с которым можно, а под час и необходимо взаимодействовать, не изменяя исходных координат его функционирования как единого целого переживания и его предмета. В розановских же статьях дан лишь исходный архетип подобного взаимодействия, а само взаимодействие остается так до конца и не реализованным, возможным лишь потенциально, обращенным в зону негативного, отрицательного качества консеквентности стержневых парадигматических характеристик типических отношений языка и мышления, а точнее, слова произнесенного и слова написанного.

Произнесенное слово всегда или почти всегда вызывает в сознании субъекта определенный образ или графическую модель как свое продолжение, при этом образ этот захватывает часть объективной реальности в состоянии анте ре, то есть непосредственно до события и объективной реальности пост ре, то есть непосредственно после события. Таким образом, собственно реальна лишь сфера наименования, находящаяся на уровне ожидания наступающего события или на уровне реагирования на событие, уже наступившее. Обозначение события данным конкретным именем всегда отражает целостный облик события как спресованного до нерасчленимости времени, его застигнутом в своем конкретном и абсолютно материальном срезе или овеществленном действии. Действие всегда направлено от начала к завершению и обозначается лишь условно, исходя из возможности более или менее четкого определения вектора своего направления, любое же спекулятивное действие, а следовательно, и любой текст есть или схватывание этого материального аспекта времени или попытка воспроизведения актуальных для субъективного сознания результатов предыдущих схватываний, которые регулируются уже не непосредственно временем как таковым, а потребностью человеческого сознания, воплощенной в мышлении. Таким образом, время как акцептуальная имматериальная характеристика всего происходящего обретает свое материальное измерение в мышлении. Вторичной реальностью любого мышления является текст, который однако первичен по отношению к собственно материальным вещам, то есть поименованным отдельным отрезкам времени, функционирующим в материальных предметах. Текст есть определенный канал передачи или ретрансляции исходного временного фона человеческого существования в его конечную субстанциальную форму, которая в своей непосредственной явленности человеческому сознанию есть материальный мир или событие материального мира, воспринимаемое мышлением (не осознаваемое, а именно воспринимаемое) как материальная вещь. Розановские тексты как бы размыкают привычную последовательность подобной работы со временем или, говоря точнее, этого оперирования временем во времени, когда каждый отдельный момент выглядит как частное слагаемое времени, а их целокупность – как сумма или произведение этих отдельных моментов, возможная де факто лишь благодаря спонтанному вмешательству мышления. Они воспринимаются как общее времени или как время само по себе, лишенное конкретных точек убывания или присоединения, момент наличествующей до и после него реальной действительности. Розановские тексты дают событию времени быть предметом действительности, а не предметом мышления, то есть объективироваться вне связи с конкретным содержанием, которое моментально узурпирует время, втягивая его в себя или формируя его в себе как смысл, истину, порядок, то есть получается образ предмета, открывается пространство называния. Оно объединяет в себе различные проекты его видения и получается единый, доселе не существовавший его образ, который есть абсолютное содержание. У В. Розанова нет четкой системы дифференциации этого образа, но зато есть достаточно четкая система высвечивания тех элементарных темпоральных реальностей, которыми слагается этот образ. Именно благодаря этому любой розановский очерк или статья, посвященные тем или иным проблемам жизни, всегда или содержательно глубже заявленной изначально постановки проблемы, или вообще оставляют последнюю в стороне. Единственной по-настоящему актуальной проблемой розановского текста становится в данном случае время во времени или переживание в переживании. Именно поэтому писатель постоянно описывает не события или идеи, а свое отношение к событиям или идеям, принятое как данность «другом-читателем». Читатель при этом должен постоянно искать некоторую точку опоры, которой, в конечном итоге, оказывается сама жизнь сомневающегося и смертного человека Василия Розанова, описанная как жизнь предметов, идей, форм и тем самым становящаяся вечным содержанием розановской литературы от первого лица. Понять эту литературу, значит понять и разгадать собственную жизнь, к чему и призывает читателя выдающийся русский мыслитель Василий Розанов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Розанов, В. В.* Собр. соч. Когда начальство ушло… / В. В. Розанов; сост. П. П. Апрышко и А. Н. Николюкин. – М.: Республика, 2005.

2. *Розанов, В. В.* Собр. соч. Мимолетное / В. В. Розанов; под общ. ред. А. Н. Николюкина. – М.: Республика, 1994.

3. *Розанов, В. В.* Среди художников: с портретами / В. В. Розанов. – СПб., 1914. – 499 с.

4. *Розанов, В. В.* Уединенное / В. В. Розанов; сост., вступ. статья, коммент., библиогр. А. Н. Николюкина. – М.: Политиздат, 1990.

ББК 67.401
УДК 342.547

Н. Г. Семедова-Полупан

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ (на примере Чувашской Республики)

Чебоксарский филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы
E-mail: ninapolupan63@rambler.ru

В статье рассмотрены основы сущности эффективности, представлены подходы к оценке эффективности управления, приведены интегральные показатели оценки эффективности государственного управления, проинтерпретированы в современном контексте понятия экспертной деятельности и общественной экспертизы. Дан анализ результатов исследования среди населения уровня доверия к региональным институтам власти и государственных гражданских и муниципальных служащих на предмет оценки морально-психологического климата и информационной открытости органов управления Чувашской Республики. Статья может быть полезна студентам, слушателям курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, научным работникам, практикам в области государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: эффективность, оценка эффективности, экспертиза, общественная экспертиза, экспертная деятельность, прозрачность государственной гражданской и муниципальной служб.

N. G. Semedova-Polupan

SOCIOLOGICAL ESTIMATION OF THE EFFICIENCY OF THE REGIONAL MANAGEMENT CHUVASH REPUBLIC

Russian Academy of National Economy and State Service, Cheboksary branch, Chuvash Republic

The article deals with the theoretical aspects of the efficient activity of state service and municipal branches. The paper represents a methodological approach to definition of the efficiency and expertise. The article presents some sociological research conducted in the Chuvash Republic which illustrates the level of information availability. The article may be of use to students, audience of advanced training courses, scientists and state service officials.

Keywords: efficiency, efficiency evaluation, expertise, public expertise, surveying activities, transparency of state service and municipal branches.

Проблема оценки эффективности деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих в последнее время находится в центре внимания многих российских и зарубежных управленцев, социологов и экономистов, поскольку быстро меняющиеся социально-экономические условия современного мира требуют пересмотра традиционных методов управления государственной службой и повышения эффективности деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих. На сегодняшний день показатель эффективности госслужбы в России находится на достаточно низком уровне, о чем свидетельствуют результаты опроса россиян: 10 % респондентов считают ее эффективной, а большинство (от 56,6 до 66,5 %) характеризует ее как неэффективную. Сложившаяся ситуация отрицательно сказывается на взаимодействии государства и общества, и в итоге препятствует достижению успеха любых преобразований в России. Поэтому повышение эффективности деятельности государственных гражданских и муниципальных служащих, качественная реализация государственных и муниципальных услуг населению являются главными задачами проводимой в стране реформы госслужбы.

Модернизация системы государственного и муниципального управления неразрывно связана с определением оптимальных параметров,

способствующих формированию государственного управления как открытой, динамичной социальной системы. Для формирования эффективной модели государственного и муниципального управления необходим комплексный анализ соотношения между политической системой, государственной властью, институтами гражданского общества, социально-экономическими стандартами и социокультурными нормами. В современных условиях актуализируется проблема становления адекватной системы государственного и муниципального управления, способной эффективно реагировать на вызовы внешней среды. Очевидна необходимость разработки сбалансированной системы показателей и критериев эффективности деятельности органов государственной власти и муниципального управления.

Российский социолог Г. В. Атаманчук подразделяет социальную эффективность государственного управления в целом и деятельности органов государственной власти в частности на три вида:

а) *общая социальная эффективность* – раскрывает результаты функционирования системы государственного и муниципального управления;

б) *специальная социальная эффективность* – характеризует состояние организации и функционирования самого государства как субъекта управления общественными процессами;

в) *конкретная социальная эффективность* – отражает деятельность каждого управленческого органа и должностного лица, каждого единичного управленческого решения, действия, отношения.

Эффективность деятельности органов государственной власти и местного самоуправления определяется не только величиной экономического эффекта, но и прежде всего социально-политическими результатами деятельности органов управления.

С точки зрения эффективности, может оцениваться любой аспект (сторона) или характеристика деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, рассматриваемого как социальная целостность и система.

Важной необходимой составляющей «измерения температуры» социума, дающей объективную информацию о состоянии ценностного содержания духовно-культурной микросреды местного сообщества являются социологические исследования. Именно они выступают критерием модернизации современного российского общества, позволяющим выявить характер отношений между традиционными, исторически сложившимися и новыми ценностными ориентирами; позволяют определить социальную эффективность государственного и муниципального управления.

Эффективность деятельности органов управления можно оценивать двумя основными способами: объективным и субъективным. При этом, субъективная оценка деятельности органов власти может быть дана как самими государственными и муниципальными служащими, так и населением.

Так, согласно объективным показателям, Чувашия высоко оценена в комплексной оценке эффективности деятельности органов власти среди субъектов Российской Федерации. Республика заняла 5 место в целом по комплексной оценке эффективности по итогам 2011 года, 4-е – по оценке деятельности в сфере государственного управления. Показатель младенческой смертности в Чувашии на уровне европейских стран – 4,5 (в России – 7,3).

Результаты исследования по уровню доверия населения Чувашской Республики к региональным институтам власти, проведенного в рамках гранта РГНФ «Социокультурный портрет региона», показали, что доля тех, кто доверяет институтам региональной власти – падает, а тех, кто, не доверяет – растет, непостоянна и та часть респондентов, которая выражает «безверие» («трудно сказать») (табл. 1).

Можно предположить, что данная ситуация объясняется тем, что республика в период с 2008 по 2011 гг. претерпела множество изменений в управлении субъектом как на республиканском, так и на муниципальном уровнях.

Аналогичная тенденция вырисовывается и в готовности жителей принять участие в акциях протеста (против снижения уровня и качества жизни, прав и свобод). Заметный рост протестного настроения отмечается как у горожан, так и у представителей села (табл. 2).

Важным показателем эффективности государственного и муниципального управления является противодействие коррупции. Рассматривая результаты опроса, связанные с коррупционным поведением, обращает на себя внимание тот факт, что количество респондентов, которые затруднились и отказались от ответа, увеличилось почти в два раза (табл. 3).

Таблица 1

Уровень доверия населения Чувашской Республики к региональным институтам власти

Региональные институты власти	Доверяю		Трудно сказать		Не доверяю	
	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.
Суд	50	44,2	27	22	20	33,8
Президент	59	44,2	19	23,2	18	32,6
Профсоюз	32	25,5	33	29,9	27	44,6
Прокуратура	41	40,7	30	23,8	24	35,5
Милиция (полиция)	31	30,0	26	21,6	40	48,4
Правительство	46	37,5	26	27,4	24	35,1
Региональные отделения политических партий	21	16,5	32	28,3	38	55,2
Парламент	32	29,3	34	30,6	26	40,1
СМИ (печать, радио, телевидение)	38	31,4	25	25,1	34	43,5
Муниципальные органы	–	31,4	–	25,1	–	43,5

Таблица 2

Жители Чувашской Республики о своей готовности принять участие в акциях протеста (против снижения уровня и качества жизни, прав и свобод человека)

Уровень готовности	Город		Село		Всего	
	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.
Готов	11,9	15,8	13,7	16,6	12,6	16,2
Пожалуй, готов	18,5	20,8	19,1	18,9	18,7	19,8
Пожалуй, не готов	17,0	20,5	9,3	13,9	14,0	17,2
Не готов	39,3	22,3	35,1	25,0	37,7	23,7
Нет ответа, затрудняюсь	13,3	16,1	22,8	22	17,0	19,0
Отказ от ответа	–	4,5	–	3,7	–	4,1

Таблица 3

Часто ли Вам лично приходилось сталкиваться с фактами вымогательства, взяток, коррупции?

Варианты ответов	2006 г.	2012 г.
Лично не сталкивались	68,9	68,4
Изредка	21,5	18,2
Часто	4,0	4,3
Затруднились ответить	4,9	6,3
Отказались от ответа	0,7	2,8

Претерпевают отрицательную динамику и показатели социальной защищенности от социальных опасностей. Упал уровень защищенности от произвола чиновников и правоохранительных органов. Появился значимый разрыв по таким видам опасностей, как преследование за политические убеждения, ущемления из-за национальности и притеснения за религиозные убеждения (табл. 4).

В целом же, можно констатировать, что региональные различия в отношении политических ценностей и установок населения Чувашской Республики имеют такой же тренд, как и в других субъектах Российской Федерации.

Анализ ситуации, связанной с морально-психологическим климатом в коллективах и степенью информационной открытости органов управления, по мнению самих же государственных гражданских и муниципальных служащих, оценивается следующим образом.

В целом все государственные гражданские служащие дали высокую оценку морально-психологическому климату в своих коллективах. Средняя оценка составила 9,5 балла из 12 возможных. Так ответили 79 % респондентов. Обращает на себя внимание оценка, данная специалистами младшей группы должностей, она оказалась самой высокой, самой сдержанной (9,4 балла) среди специалистов ведущей группы.

Таблица 4

Жители Чувашской Республики о своей социальной защищенности от социальных опасностей

Виды опасностей	Защищен		Трудно сказать		Не защищен	
	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.	2006 г.	2012 г.
Преступность	22,5	19,7	27,1	25,8	50,4	54,5
Бедность	27,2	21,5	25,7	26,0	47,1	52,5
Экологическая угроза	35,5	24,4	26,2	36,1	38,3	39,5
Произвол чиновников	28	17,9	33,9	35,3	31,5	30,7
Произвол правоохранительных органов	34,6	25,4	34,8	35,9	30,6	51,3
Притеснения из-за возраста и пола	60	56,6	24,1	28,4	15,9	15
Преследования за политич. убеждения	60,5	44,3	30,1	38,0	9,4	17,7
Ущемление из-за национальности	76,6	66,7	17,5	24,6	5,9	8,7
Притеснения за религ. убеждения	76,4	68,6	19,4	25,5	4,2	5,9

Рассматривая государственные комитеты и службы Чувашской Республики, наиболее благополучными (10,5 балла) в оценке морально-психологического климата в коллективе явились государственные гражданские служащие государственной жилищной инспекции. Чуть ниже оценили ситуацию работающие в государственном комитете по делам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций (10,3 балла).

На 10,1 балл оценили климат в своих коллективах служащие государственного комитета по конкурентной политике и тарифам. Причем, комфортнее всего чувствуют себя представители старшей и главной группы должностей (11,7 и 11 баллов соответственно). Ниже всего оценили морально-психологический климат в коллективе (9,2 балла) работники государственной службы занятости.

Оценка ситуации в министерствах субъекта обращает на себя внимание сдержанными ответами. Так, самым высоким баллом (10,2) является оценка климата в министерстве культуры, хотя при этом только на 8,6 баллов оценили климат служащие ведущей группы. Самым низким рейтингом среди министерств, участвующих в исследовании, обладает министерство природных ресурсов и экологии (средний балл 8,5).

В целом, следует признать, что социально-психологический климат среди муниципальных служащих удовлетворительный.

Определить, чем вызвана такая дифференциация в ходе проведенного исследования, не удалось, так как не были предусмотрены дополнительные условия и показатели. Проблема исследования формирования профессиональных деградаций у специалистов в области государственного и муниципального управления является многоаспектной, большое влияние на этот показатель оказывает синдром профессионального выгорания.

Рассматривая уровень информационной открытости деятельности органов власти и органов местного самоуправления, нельзя не обратить внимания, что самым значимым, с точки зрения муниципалов, источником получения информации о деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления является официальный портал государственных органов Чувашской Республики и органов местного самоуправления (23 %), на втором месте по значимости – Интернет (22 %), третье место разделили газеты и телевидение (19 %). Не значимыми для муниципалов являются такие источники, как родственники, знакомые, друзья, коллеги (1 %) .

Важным показателем открытости власти является оказание государственных и муниципальных услуг населению. Так, более половины респондентов (60 %) обращались в государственные органы Чувашской Республики и в органы местного самоуправления за получением информации в текущем году и ранее по различным направлениям.

Респонденты высоко (на 4,5 баллов) удовлетворены качеством информирования о предоставлении государственных и муниципальных услуг. Наиболее доступной респонденты называют информацию в виде перечня документов, необходимых для получения услуги, образцы документов (48 % респондентов).

Высока удовлетворенность опрошенных объемом полученной информации, предоставляемой государственными органами Чувашской Республики и органами местного само-

управления, приемом должностными лицами Чувашской Республики для получения государственной (муниципальной) услуги.

Таким образом, можно констатировать удовлетворительный уровень информационной открытости деятельности органов власти и местного самоуправления в республике.

Социологические исследования, общественная экспертиза позволяют осуществить не только контрольную функцию деятельности органов власти и местного самоуправления, но и могут рассматриваться как перспективные формы участия граждан в управлении, которые позволяют выявить проблемные точки и выработать предложения и рекомендации по совершенствованию деятельности органов власти и местного самоуправления для удовлетворения приоритетных потребностей и интересов населения республики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации: принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г. (с поправками от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ и от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ) // Российская газета. – 2009. – 21.01. Режим доступа: URL: http://www.rg.ru/2009/01/21/konstitucia-dok.html/

2. Об общественной палате Российской Федерации: Федеральный закон от 04.04.2005 г. № 32-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/.

3. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2009 г. № 322 «О мерах по реализации Указа Президента Российской Федерации от 28 июня 2007 г. № 825 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации».

5. Инновационная Россия – 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) – Проект; Концепции долгосрочного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.garant.ru/.

6. *Атаманчук, Г. В.* Теория государственного управления / Г. В. Атаманчук. – М: Омега-Л, 2004. – 301 с.

7. *Наумов, С. Ю.* Государственное и муниципальное управление: учебное пособие / С. Ю. Наумов, Н. С. Гегедюш, М. М. Мокеев [и др.]. – М.: Дашков и Ко, 2012. – 556 с.

8. *Ежукова, О. А.* Оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления в Российской Федерации: проблемы и перспективы / О. А. Ежукова // Конституционное и муниципальное право. – 2012. – № 1. – С. 61–67.

9. *Зайцев, А.* О некоторых вопросах оценки эффективности органов местного самоуправления (на примере Архангельской области) / А. Зайцев // Муниципальная служба. – 2011. – № 1. – С. 40–43.

10. *Лексин, В. Н.* Результативность и эффективность действий региональной и муниципальной власти: назначение и возможности корректной оценки / В. Н. Лексин // Регион: экономика и социология. – 2012. – № 1. – С. 3–39.

11. *Федорова, А. С.* Оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления / А. С. Федорова // Практика муниципального управления. – 2010. – № 1. – С. 74–78.

УДК 316. 334. 2
ББК 60. 561. 2

Н. В. Дулина, Д. В. Моисеева, В. В. Токарев

ФИНАНСОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ: СБЕРЕЧЬ ИЛИ ВЗЯТЬ ВЗАЙМЫ? (на материалах социологического исследования «Волгоградский Омнибус»)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: nv-dulina@yandex.ru, moiseeva-D@yandex.ru

Рассматриваются теоретические вопросы финансового поведения населения и результаты прикладного социологического исследования. Подробно проанализированы особенности стратегий финансового поведения: накопительной и кредитной. Сделан вывод об отсутствии возможности активного финансового поведения широких слоев населения из-за катастрофического снижения уровня жизни и обнищания большей части населения.

Ключевые слова: финансовое поведение населения, финансовая активность населения, финансовая грамотность, финансовые стратегии населения, сбережения, кредиты.

N. V. Dulina. D. V. Moiseeva, V. V. Tokarev

FINANCIAL BEHAVIOR OF THE POPULATION: TO SAVE OR BORROW?

Volgograd State Technical University

Discusses the theoretical issues of the financial behavior of the population and the results of applied sociological research. Analyzed in detail the peculiarities of the strategies of the financial behaviour: the accumulation and credit. The conclusion is made about the absence of the possibilities of the active financial behavior of wide layers of the population because of the catastrophic decline of living standards and the impoverishment of large parts of the population.

Keywords: financial behavior of the population, the financial activity of the population, financial literacy, financial strategies of the population, savings, loans.

Изменения, произошедшие в стране за последнюю четверть века, а именно, развитие новых экономических институтов (различные формы собственности, денежно-кредитный рынок, валютный рынок, рынок ценных бумаг и т. д.), сделали необходимым формирование у населения институциональной модели финансового поведения. Весь предшествующий опыт жителей страны, кроме определенных финансовых взаимоотношений с государством, можно легко объяснить, напомнив лозунг, знакомый всем жителям бывшего СССР: «Храните деньги в сберегательной кассе!». Иначе говоря, весь практический опыт ограничивался (если не принимать во внимание нелегитимные формы участия в валютных операциях или «инвестиционной» деятельности в теневой сфере отдельных физических лиц) рамками финансово-сберегательной, а точнее, накопительной стратегии поведения. Усложнение и появление многообразных форм финансового поведения россиян попало под пристальное внимание экономистов, политологов, историков и, конечно же, социологов. Актуальность изучения финансового поведения, с точки зрения понимания его как процесса, выявления факторов, обеспечивающих формирование эффективных стратегий финансового поведения населения, неоспорима.

В общем виде под финансовым поведением понимают поведение населения на финансовом рынке, которое связано с перераспределением и инвестированием денежных ресурсов. Специфика финансового поведения обусловлена не только особенностями финансового рынка, но и характером самого объекта этого поведения, то есть активами, которые используются для достижения максимальной выгоды, – наличными денежными ресурсами. Попытки понять и объяснить, как же субъект распоряжается наличными денежными ресурсами, предпринимаются уже достаточно давно. Справедливости ради нужно заметить, что ведущие теоретические подходы к анализу финансового поведения населения были заложены и сформировались в западной научной традиции и связаны с такими именами, как Джон Мейнард Кейнс и Йозеф Алоиз Шумпетер (см., напр., [5, 6, 8] и др.). Однако история распорядилась так, что более востребованными оказались идеи Дж. Кейнса. Среди современных исследователей финансового поведения людей наиболее известно имя американского экономиста, лауреата Нобелевской премии Ф. Модильяни, который в 1985 году получил эту премию именно за разработку основ теории сбережений и функциональные исследования динамики накопления и финансовых рынков. Следует напомнить, что Ф. Модильяни, разрабатывая дальше «потребительскую функцию», предложенную в работах Дж. Кейнса, обнаружил более рациональную основу для объяснения макроэкономического поведения отдельных индивидуумов, предложив в итоге гипотезу «жизненного цикла». Основная цель этой гипотезы – попытка объяснить закономерности личных накоплений и сбережений. Ф. Модильяни полагал, что главная причина накоплений – это желание каждого человека поддерживать свой жизненный стандарт; сбережения человека отражают разницу между предполагаемым уровнем потребления и изменяющимся уровнем его доходов в течение определенного времени или даже всей трудовой жизни. Сами сбережения автоматически растут от исходного и относительно низкого уровня к максимальному, после чего опять снижаются после выхода человека на пенсию. П. Самуэльсон, оценивая вклад Ф. Модильяни в науку, заметил, что у Модильяни много достижений, но бриллиант в его короне – это гипотеза о жизненном цикле сбережений.

Теория, предложенная Ф. Модильяни, как и любая другая, содержала некоторые упрощающие предположения, с которыми в реальной практике вряд ли можно встретиться, но людям дожидаться создания идеальных условия для реализации идеальных моделей возможности нет – надо демонстрировать реальное финансовое поведение, адаптируясь к новым условиям хозяйствования. Как они это ежедневно делают? Ответ на этот и другие вопросы можно получить, если обратиться к результатам, полученным в ходе социологических исследований.

Целью данной статьи является, с одной стороны, продолжение осмысления специфики и различных форм финансовой поведения как особой разновидности социально-экономического поведения в целом, а с другой – обобщение и анализ результатов социологических исследований финансового поведения населения Волгоградской области, в котором авторы принимали непосредственное участие.

Катастрофическое снижение уровня жизни и обнищание большей части населения объективно лишают широкие его слои самой возможности активного финансового поведения.

Для доказательства этого утверждения следует обратиться к результатам регулярного социологического исследования, которое проводится Центром «Аналитик» (г. Волгоград), начиная с 2005 года. Исследование проводится восемь раз в год (два раза в квартал) и получило название «Волгоградский Омнибус». Сроки проведения полевого этапа первой в 2013 году волны – с 5 февраля по 15 февраля 2013 года.

В бланк интервью исследования «Волгоградский Омнибус», начиная с апреля 2010 года по заказу Комитета по бюджетно-финансовой политике администрации Волгоградской области, включается блок вопросов, посвященных оценке информированности жителей городов исследования о бюджетной политике и ее реализации. Со второго квартала 2011 года в инструментарий включается блок вопросов, посвященных оценке финансовой активности и финансовой грамотности населения. Отдельные результаты выполненных волн исследования были уже представлены ранее (см., напр., [2, 3, 4] и др.).

В настоящее время в качестве объекта исследования «Волгоградский Омнибус» рассматривается население Волгограда и городов областного подчинения (Волжский, Камышин, Михайловка, Урюпинск, Фролово) в возрасте 16 лет и старше. Общее число жителей Волгограда и городов областного подчинения составляет около 1613 тыс. человек (около 62 % от населения области), в том числе около 1391 тыс. человек в возрасте 16 лет и старше. Именно эти люди и стали объектом завершенного исследования. Общий объем выборки составил 801 интервью, в том числе в Волгограде – 403 интервью, в Волжском – 146 интервью, в Камышине – 80 интервью, в Михайловке, Урюпинске и Фролово – 172 интервью. Максимальная статистическая погрешность выборки такого объема при уровне значимости 0,05 составляет 3,5 %. В качестве метода исследования был использован метод CATI–интервью (Computer Assistant Telephone Interview).

Предваряя изложение полученных результатов, необходимо прокомментировать некоторые исходные положения проведенного исследования для более корректного прочтения и интерпретации данных, представленных в таблицах.

В таблицах, где представлены индексы, общее правило интерпретации результатов – чем выше значения индекса, тем выше общая оценка ситуации. Если значения больше 100, то доля положительных оценок превышает долю отрицательных. Если индекс меньше 100, то относительное большинство опрошенных дало негативные оценки ситуации по тому или иному признаку.

В третьей части некоторых таблиц («Камышин и другие города областного подчинения») представлены результаты обработки данных по городам – Камышин, Михайловка, Урюпинск, Фролово.

Итак, каковы же результаты исследования в отношении сберегательного поведения? Принимая во внимание оценку материального положения семьи, можно утверждать, что сберегать не очень-то и получается (см. табл. 1). Треть населения нашего региона (от 29 % респондентов в Волжском до 34 % в Волгограде) за последний год зафиксировала ухудшение материального положения своей семьи, половина опрошенных изменений не заметила, и только каждый пятый (от 16 % респондентов в городах области до 23 % в Волжском) отметил позитивные изменения.

При этом, как можно заметить, от волны к волне наблюдается устойчивый ряд данных (воспроизводимость результата), что лишний раз свидетельствует о грамотно разработанном инструментарии проекта. Самый низкий индекс изменения материального положения семьи зафиксирован в Волгограде – 70 баллов, самый высокий в Волжском – 89 баллов (см. табл. 1).

Отвечая на вопрос интервью: «Если говорить о крупных покупках для дома, таких как мебель, холодильник, бытовая техника, телевизор, то, как Вы полагаете, сейчас в целом хорошее или плохое время для того, чтобы делать такие покупки?», четверть орошенных (25 %) ответили, что сейчас плохое время для совершения крупных покупок, треть (34 %), напротив, уверены, что сейчас хорошее время для совершения крупных покупок. Индекс покупательской активности в последней волне исследования составил 115 единиц.

Если обратиться к данным табл. 2, то становится понятно, что «идеальная модель» Ф. Модильяни (для поддержания достойного уровня жизни люди используют свои сбережения, которые они должны накапливать в течение активной жизни на тот период, когда «уйдут в отставку»; в этой модели идеального жизненного цикла сбережений активы исчерпываются одновременно с окончанием жизни их владельца) разбивается о суровую практику бытия.

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос об изменении условий жизни семьи в течение последнего года

Как Вы полагаете, Ваше нынешнее материальное положение (вашей семьи), лучше, хуже или примерно такое же, каким оно было год назад?	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Волгоград									
Материальное положение семьи хуже, чем было год назад	33%	29%	34%	33%	39%	33%	42%	35%	34%
Материальное положение семьи такое же, как год назад	49%	48%	46%	47%	46%	50%	40%	44%	48%
Материальное положение семьи лучше, чем год назад	18%	22%	21%	21%	15%	16%	19%	21%	18%
Индекс изменения материального положения семьи	**70**	**86**	**76**	**78**	**56**	**66**	**61**	**77**	**70**
Волжский									
Материальное положение семьи хуже, чем было год назад	26%	29%	28%	32%	31%	29%	34%	34%	29%
Материальное положение семьи такое же, как год назад	53%	49%	54%	52%	52%	51%	49%	44%	48%
Материальное положение семьи лучше, чем год назад	21%	22%	18%	16%	17%	20%	18%	22%	23%
Индекс изменения материального положения семьи	**90**	**86**	**78**	**68**	**71**	**80**	**68**	**79**	**89**
Камышин / другие города областного подчинения									
Материальное положение семьи хуже, чем было год назад	23%	23%	25%	26%	33%	32%	33%	31%	30%
Материальное положение семьи такое же, как год назад	57%	49%	44%	59%	48%	47%	47%	51%	54%
Материальное положение семьи лучше, чем год назад	19%	28%	31%	15%	19%	20%	20%	18%	16%
Индекс изменения материального положения семьи	**90**	**112**	**112**	**74**	**74**	**76**	**76**	**73**	**71**

Треть населения (32 %) не имеет возможности что-либо отложить, а тратит все деньги на текущие нужды, больше половины жителей региона никакого финансового планирования не ведут и живут от зарплаты до зарплаты (см. табл. 2). В том, что сейчас хорошее время для того, чтобы делать какие-то сбережения, уверен только каждый пятый (21 %) из числа опрошенных, в обратном (плохое время, чтобы делать сбережения) уверены почти в два раза больше респондентов (36 %) (см. табл. 3).

В исследованиях советского периода, посвященных изучению движения сумм в сберкассах, было замечено, что в СССР преобладали вклады на сравнительно короткие сроки, то есть деньги или накапливались для приобретения дорогих вещей, или сберегались до той поры, пока нужная вещь не появлялась в продаже. В противоположность этому в западных странах в то же время преобладали систематические многолетние накопления, то есть деньги сберегались на старость, на лечение в случае длительных тяжелых заболеваний и т. д. [7, с. 280]. На сегодняшний день в России складывается аналогичная картина: у населения почти отсутствует практика долгосрочного финансового планирования. И это объясняется не столько неблагоприятной экономической ситуацией, сколько укорененностью хозяйственного действия в социальной структуре, на которую в своих работах указывает М. Грановеттер (см., напр., [1]).

Таблица 2

Распределения ответов респондентов на вопросы, связанные с финансовым поведением

Варианты ответов	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Как Вы, Ваша семья обычно распоряжаетесь своими доходами в повседневной жизни?									
Трачу все деньги на текущие нужды, ничего не откладываю	31%	27%	32%	33%	31%	32%	38%	35%	32%
Трачу деньги на текущие нужды, а то, что остается, откладываю	44%	45%	41%	39%	43%	41%	38%	43%	46%
Сначала что-то откладываю (на крупные покупки, другие расходы), а остальное трачу на текущие нужды	22%	25%	25%	24%	24%	24%	22%	20%	21%
Затрудняюсь ответить, отказ	3%	2%	2%	4%	2%	3%	2%	3%	1%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Средняя оценка по 5-балльной шкале	**2.25**	**2.43**	**2.30**	**2.26**	**2.30**	**2.27**	**2.09**	**2.09**	**2.20**
На какой срок обычно осуществляется финансовое планирование в Вашей семье?									
Финансового планирования нет, живем от зарплаты до зарплаты	52%	56%	57%	54%	53%	59%	58%	60%	55%
Есть планы на срок до полугода	25%	22%	19%	22%	24%	17%	21%	22%	25%
Есть планы на срок от полугода до года	14%	14%	15%	13%	14%	15%	12%	11%	13%
Есть планы на срок от года до трех лет	3%	3%	4%	3%	4%	3%	4%	3%	3%
Есть планы на срок три и более лет	2%	2%	2%	3%	3%	2%	2%	1%	2%
Затрудняюсь ответить, отказ	4%	2%	3%	5%	3%	4%	4%	3%	2%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Средняя оценка по 5-балльной шкале	**1.17**	**1.14**	**1.16**	**1.20**	**1.24**	**1.12**	**1.10**	**0.99**	**1.13**

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос о том, хорошее или плохое сейчас время, чтобы делать сбережения

Варианты ответов	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Определенно плохое	17%	10%	11%	13%	16%	15%	14%	15%	15%
Пожалуй, плохое	22%	24%	21%	20%	24%	24%	26%	22%	22%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое, трудно сказать	42%	44%	44%	44%	44%	42%	41%	40%	43%
Пожалуй, хорошее	15%	18%	19%	18%	13%	17%	18%	19%	17%
Определенно хорошее	4%	3%	4%	4%	3%	3%	2%	5%	4%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Плохое время для того, чтобы делать сбережения	39%	34%	32%	34%	40%	39%	39%	37%	36%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое	42%	44%	44%	44%	44%	42%	41%	40%	43%
Хорошее время для того, чтобы делать сбережения	19%	21%	23%	22%	16%	19%	20%	24%	21%
Доля результативных ответов	58%	56%	56%	56%	56%	58%	59%	60%	57%
Индекс активности в отношении сбережений	66	76	83	79	56	66	67	78	73

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос о том, хорошее или плохое сейчас время, чтобы брать кредиты

Варианты ответов	Волна 1201 (январь-февраль 2012 г.)	Волна 1203 (март 2012 г.)	Волна 1204 (апрель-май 2012 г.)	Волна 1206 (июнь 2012 г.)	Волна 1207 (июль 2012 г.)	Волна 1209 (сентябрь 2012 г.)	Волна 1210 (октябрь 2012 г.)	Волна 1212 (декабрь 2012 г.)	Волна 1301 (февраль 2013 г.)
Определенно плохое	27%	20%	19%	24%	30%	28%	27%	23%	25%
Пожалуй, плохое	23%	28%	23%	21%	17%	22%	25%	25%	23%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое, трудно сказать	34%	34%	40%	36%	34%	33%	32%	35%	35%
Пожалуй, хорошее	12%	15%	15%	16%	15%	14%	13%	14%	14%
Определенно хорошее	3%	2%	2%	2%	5%	2%	3%	3%	2%
Общий итог	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Плохое время для того, чтобы брать кредиты	51%	48%	43%	45%	47%	50%	52%	48%	49%
В чем-то хорошее, в чем-то плохое	34%	34%	40%	36%	34%	33%	32%	35%	35%
Хорошее время для того, чтобы брать кредиты	16%	18%	17%	19%	20%	16%	16%	17%	17%
Доля результативных ответов	66%	66%	60%	64%	66%	67%	68%	65%	65%
Индекс активности в отношении потребления кредитов	47	54	57	58	60	49	47	51	51

Брать кредиты для поддержания достойного образа жизни жители области тоже пока не очень готовы: только 17 % опрошенных высказали мнении, что сейчас хорошее время для того, чтобы брать кредиты (см. табл. 4).

На оценку респондентами, хорошее или плохое сейчас время для того, чтобы делать сбережения, больше всего оказывает влияние их материальное положение (см. табл. 1, 2). Понятно, что чем хуже материальное положение респондентов, тем больше среди них тех, кто дает отрицательные ответы. Другие социально-экономические и социально-демографические показатели на полученные ответы респондентов значимого влияния не имеют. Фиксируется лишь более оптимистический настрой в этом отношении молодежи и более пессимистичные оценки людей пенсионного возраста, что вполне ожидаемо и закономерно.

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования, можно заключить, что в финансовом поведении населения в настоящее время преобладают вынужденные мотивы, пассивные и традиционные (скорее, даже привычные) формы финансового поведения, что вполне ожидаемо, поскольку весь предыдущий опыт повседневности закреплял именно такие практики. Фактическая оторванность большей части населения от активного участия в финансовом рынке и их психологическая неготовность к этому обусловлена как внешними факторами, так и внутренними характеристиками самих участников финансового рынка. Массовое изменение поведения населения региона на финансовом рынке станет индикатором их адаптации. Пока же, можно констатировать, этого не произошло.

Более глубокое изучение финансового поведения жителей региона требует проведения комплексного социологического исследования, основу которого должны составить мониторинг в масштабах области и фокусированные интервью для выявления мотивов демонстрируемого финансового поведения. Для устойчивого и поступательного развития региона эта задача важна и неотложна. Чем более развитыми, зрелыми будут становиться институты финансового рынка и рыночные отношения в целом, тем более востребованными будут теоретические и эмпирические исследования финансового поведения населения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Грановеттер, М.* Экономическое действие и социальная структура: проблема укорененности / М. Грановеттер // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 3. – С. 44–58.

2. *Дулина, Н. В*. Бюджетная политика в оценках и мнениях жителей региона (по итогам мониторингового исследования «Волгоградский Омнибус») / Н. В.Дулина, В. В. Токарев // Бюджет и финансы. – 2011. – № 1. – С. 259–267.

3. *Дулина, Н. В.* Финансовая грамотность населения / Н. В. Дулина, В. В. Токарев // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3(90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 37–40.

4. *Дулина, Н. В.* Финансовое поведение жителей Волгограда (по итогам прикладного социологического исследования) / Н. В. Дулина, В. В. Токарев // Бюджет и финансы. – 2008. – № 3. – С. 44–50.

5. *Ельмеев, В. Я.* Социальная экономия труда: общие основы политической экономии / В. Я. Ельмеев. – СПб.: Изд-во Петербург. ун-та, 2007. – 576 с.

6. *Веселов, Ю. В*. Капиталистическое общество: проблема справедливости / Ю. В. Веселов, В. И. Дудина, В. Я. Ельмеев и др.; под ред. Ю. В. Веселова // Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. – СПб., 2011. – 292 с.

7. *Осипов, Г. В*. Рабочая книга социолога / Г. В. Осипов и др.; под ред. Г. В. Осипова. – М.: Наука, 1983. – 478 с.

8. *Веселов, Ю. В*. Экономическая социология: теория и история / Ю. В. Веселов, Е. В. Капусткина и др.; под ред. Ю. В. Веселова и А. Л. Кашина. – СПб.: Нестор – История, 2012. – 760 с.

УДК 316:347
ББК 60.56

Б. Р. Могилевич

СОЦИАЛЬНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ДИАЛОГА

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского
E-mail: mogilevich@sgu.ru

Диалог как текстовый тип представляет собой единственно правильный механизм социальной коммуникации для достижения взаимопонимания партнеров по социальной интеракции. Демократический диалог как полифункциональное явление невозможен без учета социокультурного контекста и интенций его участников.

Ключевые слова: демократический диалог, социокультурный контекст, взаимопонимание, социальная коммуникация, диалогические отношения.

B. R. Mogilevich

THE SOCIAL ACTUALIZATION OF A DIALOGUE

Saratov State University

Dialogue as a text type is the only correct mechanism of social communication to gain communicators' mutual understanding. The democratic dialogue as a multifunctional phenomenon is impossible without taking into consideration the sociocultural context and intentions of its participants.

Keywords: a democratic dialogue, sociocultural context, mutual understanding, social communication, dialogue relation.

Движение вперед, к демократическим преобразованиям, всегда сопровождается, а часто и начинается с межкультурного диалога. Характерные особенности такого диалога обусловлены национальными культурными традициями, доминирующими архетипами в социальных и политических системах.

Демократический диалог полифункционален, он включает в себя: когнитивный взаимообмен информацией, интенциональность (желания, цели, волеизъявления), прагматичность (способы решения проблем), прогнозирование дальнейших действий. Но главная функция диалога – это открытое определение субъектами своей интенциональности и понимания проблем. Демократический диалог не следует отождествлять с полемикой, в процессе которой одна сторона стремится управлять другой, навязывая ей свою точку зрения как единственно истинную. По словам М. Фуко, функция «говорить истинно» не должна принимать форму закона, точно так же было бы тщетно полагать, что она на законном основании проживает в спонтанных играх коммуникации [1]. Диалог дает возможность коммуникантам опробовать свои концептуальные суждения и ценностные ориентации. При невозможности осуществления полноценного демократического диалога и для избежания конфликтных ситуаций коммуниканты могут использовать такой диалоговый вариант, как компромисс. Этот способ ведения коммуникации часто оказывается наиболее продуктивным.

Демократический диалог способствует сближению конструктивных социокультурных и политических тенденций участников коммуникативного процесса. Диалоговые характеристики (содержание, интенциональность) обусловлены

многими факторами: состоянием социума, коммуникативной структурой коммуникантов и их ментальными особенностями. Любой диалог как вид коммуникации регламентирован своими дискурсивными нормами.

Основное правило диалога – это равенство возможностей коммуникантов, основанное на рациональном дискурсе, который отвергает двойственность позиций коммуникантов, иллюзорность экспектаций, дезинформацию. Именно владение информацией дает возможность одним коммуникантам управлять другими, поэтому взаимообеспечение и взаимообмен информацией являются залогом успеха коммуникативного процесса.

Ю. Хабермас ввел понятие дискурсивной этики, означающее использование диалога как рационального действия на основе взаимного партнерства, достижения взаимоприемлемых решений и более высокого уровня равноправного диалогического взаимодействия (социального, культурного, политического) [2]. Он относил понятие дискурсивной этики к общественной этике. На принципе дискурсивной этики основана и межкультурная коммуникация, успех которой определяется конструктивностью, взаимоприемлемостью точек зрения и ориентированностью на перспективы участников межкультурного диалога – носителей разных языков и разных культур.

Диалог как вид социальной коммуникации в настоящее время представлен несколькими видами:

– *социально-партнерский диалог*, участники которого равноправны во владении информацией, взаимных обязательствах, социально, культурно и политически эмпатийны;

– *социально-толерантный диалог*, где стороны занимают разные позиции, сближение невозможно/нежелательно, но они не стремятся к управлению, подавлению друг друга. Такие диалоги отражают высокий уровень демократичности взаимодействующих культур;

– *оппозиционный диалог* как одна из идентификаций истинной демократии предполагает наличие альтернативы;

– *манипулятивный диалог*, при котором партнерство и толерантность заменяются PR-технологиями, ориентированными на управлении партнером.

Манипулятивные диалоги могут стать конфронтационными диалогами, которые больше напоминают агрессию. В процессах социального взаимодействия диалогическая типология функционирует, как правило, в комбинации различных характеристик. Вместе с тем наблюдается распространение манипулятивных и даже конфронтационных диалогов, не приводящих к достижению согласия и обеспечению позитивного взаимодействия непродуктивных способов коммуникации. Напротив, именно социально-партнерские, социально-толерантные и оппозиционный типы диалогов характеризируют рациональный и плодотворный дискурс коммуникативного процесса разрешения конфликтов.

В процессе коммуникации коммуникативные личности (коммуниканты) участвуют в коммуникативном акте – диалоге с сходно-ценностной, полярно-ценностной, со сложной сходно-полярной структурами.

В сходно-ценностных диалогах коммуниканты демонстрируют сходство взглядов, социально-партнерские отношения: «Я думаю, что это так». – «Я тоже так считаю».

Полярно-ценностные диалоги могут развиваться по-разному, в зависимости от применяемых коммуникативных тактик в рамках избранной коммуникативной стратегии, преследуемой коммуникативной цели и уровня коммуникативного опыта участников коммуникации – диалоги могут быть социально-толерантными, оппозиционными, манипулятивными и конфронтационными.

Диалоги со сложной сходно-полярной структурой также могут развиваться по схеме полярно-ценностных, но имеют больше успеха в достижении взаимоприемлемых коммуникативных целей. В течение такого типа диалога коммуниканты могут сначала не принимать ценностных норм друг друга, но для достижения своей коммуникативной цели менять свою коммуникативную тактику. В процессе диалога проявляются социальные роли коммуникантов, достигается общественное признание их деятельности.

На уровне межкультурной микрокоммуникации диалог представляет собой межкультурное взаимодействие индивидов; межкультурная мидикоммуникация проявляется в диалоге между социальными группами в межкультурном пространстве; межкультурная макрокоммуникация представляет собой продуктивный диалог между народами, государствами и цивилизациями. М. Бубер, дифференцируя диалог (субъект-объектное взаимодействие) и управление (субъект-объектное взаимодействие), описывал их как: «Я – Ты», то есть перетекание «Я» в

«Ты» – диалог, основанный на понимании; «Я – Оно», где «Я» относится к окружающим как к объектам манипулирования, эксплуатации и агрессии. Он назвал свою теорию «диалогическим персонализмом» и считал, что только диалог реализует личности в полной мере [3].

В. С. Рахманин подробно рассмотрел роль диалоговой коммуникации в разрешении политических проблем. Он описывает современную общественную демократическую систему, фундаментально отличающуюся от других систем [4]. Ее основное отличие заключается в использовании межкультурных диалогов. Уклонение от диалогов ведет к возникновению конфликтогенных ситуаций. По справедливому замечанию А. И. Пригожина, «конфликтность современной истории» объясняется «дефицитом диалогичности». Само собой разумеется, что все конфликты онтологически разнообразны, но именно недостаток диалогичности часто приводит к конфронтации и противоборству [5]. В настоящее время, когда социокультурные конфликты тесно переплетены с политическими, успехи политических диалогов являются залогом разрешения социокультурных конфликтов, и наоборот.

Известно, что диалог – это речевое взаимодействие индивидов, продукт речевой деятельности, обусловленный ситуацией общения и социокультурным статусом коммуникантов, другими словами, диалог представляет один из типов текста. М. М. Бахтин в своих исследованиях выделил такие категориальные характеристики диалога, как диалогические отношения. Согласно его концепции, диалогические отношения представляют собой смысловые отношения между коммуникантами. Высказывания могут находиться в разных пространственно-временных параметрах, но вступают в диалогические отношения (коммуникацию), если между ними есть общность проблемы (общая точка зрения, какое-то совпадение взглядов т. д.) [6].

Таким образом, каждый текст находится в диалогических отношениях с текстами, если между ними существует смысловая конвергенция. Данная концепция определила изучение диалога представителями многих областей гуманитарного знания. Более того, в процессе восприятия, а затем интерпретации любого типа текста адресант и адресат вступают в диалогические отношения.

С точки зрения социологического подхода, эти диалогические отношения представляют собой межличностную интеракцию. Именно диалоги (разговоры), с точки зрения символического интеракционизма, представляют наиболее полную актуализацию человеческого взаимодействия. Большой вклад в изучение диалогов (повседневных разговоров) внес И. Гофман. Он использовал свой драматургический подход к исследованию ситуаций повседневного общения. По его мнению, все действия индивидов, в том числе и речевая деятельность социально структурированы, а повседневность представляет собой фабрику социальностей. И. Гофман разработал типологию повседневного разговора с точки зрения их успешного понимания, причем особое внимание он обращал на различие фреймов – правил разговоров между знакомыми и незнакомыми индивидами, а не с точки зрения локутивных, иллокутивных и неллокутивных речевых действий коммуникантов. Оптимальная коммуникация при повседневном разговоре будет достигнута, если коммуниканты следуют правилам «ситуативного приличия» (situational propriety), что означает осознание уместности/неуместности речевых действий в рамках социального контекста; коммуниканты придерживаются адекватного уровня вовлеченности (involvement), предполагающего одинаковую заинтересованность в разговоре; все участники разговора должны быть доступны друг для друга (accessibility), причем акцент делается на приветствие, вступление в разговор; коммуниканты обязаны продемонстрировать гражданское невмешательство (civil inattention) в чужое пространство, характеризующееся уважением друг к другу [7].

Ситуативные приличия представляют собой пресуппозицию как критерий нормальности/ненормальности речевого поведения участников коммуникативного процесса. Смена ролей участников повседневного разговора означает, что партнеры по разговору реализуют интенции в конкретных ситуациях. Это становится возможным только при учете партнерами типовых ситуаций общения в виде их знания темпа повседневного разговора с точки зрения типовых и фоновых знаний, то есть наличия общих пресуппозиций. Пресуппозиция воплощает общность знаний адресанта и адресата в конкретной ситуации речевой коммуникации. Когерентность текста (содержательная связность) обеспечивается наличием пресуппозиций. В свою очередь, конкретность текста обусловливает возможность его понимания и после-

дующей интерпретации как части текстовой картины мира.

В рамках повседневного разговора особое значение имеют социальные взаимоотношения партнеров в виде симметричных интеракций, основанных на равенстве и ассиметричных, обусловленных социальными различиями коммуникантов. Интерактивная ассиметричность партнеров, с одной стороны, может быть результатом их разных статусов в виде разных уровней образования и профессиональной компетенции, или социальных ролей в процессе коммуникации, а с другой стороны, может быть объяснена принадлежностью коммуникантов к разным культурам. Этот тип межкультурной интерактивной ассиметричности может быть причиной культурного шока и вызвать социокультурный конфликт.

Таким образом, диалогичность как способ решения социальных, культурных и политических противостояний представляет собой, с одной стороны, показатель открытости социума (стремление к взаимодействию, коммуникативность, толерантность), а с другой стороны, субъективные способности членов социума к взаимообмену культурными достижениями, независимому и демократически ориентированному мышлению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Фуко, М.* Забота об истине. Беседа с Франсуа Эвальдом / М. Фуко // Воля к истине по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. – М.: Касталь, 1996. – С. 325–326.

2. *Хабермас, Ю.* Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас. – М.: Academia, 1995. – С. 12.

3. *Бубер, М.* Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высш. школа, 1993. – С. 175.

4. *Рахманин, В. С.* Диалог политических культур как демократический процесс / В. С. Рахманин // Логос. Философско-литературный журнал. – 2005. – № 4(49).– С. 243–251.

5. *Пригожин, А. И.* Диалогические решения / А. И. Пригожин // Общественные науки и современность. – 2004. – № 3. – С. 52.

6. *Бахтин, М. М.* Проблемы речевых жанров / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Худож. лит, 1986. – С. 440–441.

7. *Гофман, И.* Анализ фреймов / И. Гофман. – М.: Ин-т социологии РАН. Ин-т фонда «Общественное мнение», 2004. – С. 663.

УДК 316.334.56
ББК 60.546.21

В. А. Парамонова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ПРОБЛЕМЫ БРЕНДИНГА СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ

Волгоградский государственный университет
E-mail: vparamonova@rambler.ru

В данной статье анализируются основные этапы и особенности формирования бренда территории (города) в России. Обозначаются базовые проблемы, характерные при разработке брендинговой политики провинциальных городов.

Ключевые слова: бренд города; провинциальный город; маркетинг территории (города); исторические этапы позиционирования города; цель брендинговой политики.

V. A. Paramonova

MILESTONES AND CHALLENGES BRANDING OF MODERN RUSSIAN CITIES

Volgograd State University

This article analyses the main stages and features of forming brand territory (City) in Russia. Are basic problems typical when developing a branding policy provincial cities.

Keywords: the brand of the city; country town; marketing territory (City); historical stages of positioning; the purpose of branding policy.

Исследования различных элементов жизнеустройства провинциальных российских городов выявили необходимость в долгосрочном плане развития малой Родины и потребность в целенаправленном формировании маркетинговой политики территории. В последние десятилетия происходит включение городов в конкурентную борьбу за инвестиционные ресурсы. Побеждает тот, кто не только сможет привлечь необходимые ресурсы, обеспечивающие рост конкурентоспособности, но и имеет грамотно разработанную программу продвижения терри-

тории, направленную на активное и системное формирование факторов прямого и косвенного воздействия на уже существующие ресурсы для увеличения конкурентного потенциала города.

Самые первые проекты по позиционированию города появились задолго до вхождения в научный оборот словосочетаний «брендинг места», «брендинг территории», «брендинг города». Е. Серегина [13] отмечает, что достаточно рано возникает практика целенаправленного продвижения городов, способствующая их развитию. Исследователь акцентирует внимание на следующих возможностях позиционирования территорий: привлечение паломников к святыням; формирование и развитие образовательных центров; ориентация на приток торгового люда, то есть наличие продуманной экономической политики власть предержащих. По сути дела, уже на ранних этапах маркетинга территорий определяется два основных направления конкурентоспособности населенных пунктов: туризм (будь то религиозный, образовательный или какой иной) и экономическая специализация места. Причем, несмотря на существующие различия, общим являлось создание соответствующей инфраструктуры, что выводило территорию в лидеры на определенном историческом отрезке развития общества.

В России, в отличие от Запада, поступательное развитие брендинга территорий было прервано Октябрьской революцией 1917 г., что и определило появления нескольких этапов формирования брендов места. На первом, дореволюционном этапе брендинговая политика развивалась в русле мирового процесса позиционирования территорий (например, Нижегородская ярмарка, художественное литье из Касли и пр.).

Второй, советский этап был ориентирован на создание, по сути дела, лишь одного единственного бренда – «страна, победившего пролетариата». Именно идея – построение общества «свободного трудового народа» – стала основополагающей при формировании позиционирования огромной территории на протяжении почти всего XX в. Построение нового мира не предполагало возможности использования царского наследия, так как идеологи новой власти ориентировали революционно настроенные массы на разрушение «старого мира до основанья» и строительство страны Советов.

Новая политическая система беспощадно боролась с «чуждыми элементами», не соответствовавшими советской идеологии: будь то осколки белой гвардии, либеральной интеллигенции или мелкой буржуазии, не принявших революционные идеалы или материальные символы старого режима. Процесс революционного преобразования затронул абсолютно все сферы жизнедеятельности населения, в том числе способствовал изменению обликов исторических городов: уничтожались как архитектурные строения светского и религиозно-культового назначения, мешавшие проведению парадов Советской Армии или соответствовавших вкусу «разложившейся буржуазии», так и памятники политическим деятелям, «запятнавших себя сделкой с царским правительством». В соответствие с новой идеологией была приведена и система топонимов страны в целом и каждого отдельно взятого населенного пункта в частности. С карты исчезали старые «контрреволюционные» названия (Царицын, Екатеринбург, Екатеринодар и пр.) и появлялись новые, соответствовавшие духу времени (Ленинград, Сталинград, Горький, Свердловск и пр). К тому же плановая экономика СССР не предполагала самостоятельности развития регионов и городов. В данной ситуации утрачивается значение ярмарок, уникального производства и прочего, обеспечивавших ранее развитие населенных пунктов и являвшихся основой при формировании брендов конкретных поселений. На данном этапе преимущества (включенность в единую транспортную систему страны, наличие трудовых и природных ресурсов и т. п.) в развитии города определялись государством. Сложившаяся ситуация не требовала позиционирования территорий на внутреннем, а тем более на внешнем рынке.

Однако даже в жесточайших условиях монополии государства на все и вся, в исключительных случаях, при наличии определенных преимуществ, территория становилась узнаваемой. Формирование брендов городов происходило по нескольким направлениям: а) «колыбель революции» (Ленинград) отказался от ранее существовавшего бренда столицы и «северной Венеции» и сосредоточил внимание на новых гранях брендинга территории. Обусловлено это было новыми историческими реалиями: столицей СССР стала Москва; атрибуты революционного прошлого города (например, крейсер «Аврора») позволили сохранить за городом сакральную значимость и в новой символической системе страны; тем более что трудовой народ, не имевший возможности выезда

за пределы страны, не мог соответственно провести параллели между «северной Венецией» и итальянским городом; б) город ударной комсомольской стройки, что позволяло позиционировать территории как новые социалистические города (город Юности – Комсомольск-на-Амуре и др.); в) города-герои и города воинской славы, (Волгоград, Одесса, Севастополь и пр.); г) города Золотого кольца (Суздаль, Ростов Великий и пр.) – основной ресурс – это аутентичность; д) уникальное производство (русские народные промыслы – гжель, хохлома, каслинское литье) и пр. Однако говорить о целенаправленной брендинговой политике в этот период вряд ли возможно. И при всей неразвитости брендов отдельных населенных пунктов в советский период в дальнейшем у этих поселений уже имелся в заделе значимый ресурс развития – туристическая направленность и наличие определенной инфраструктуры.

Третий, постсоветский период сопровождался, особенно в самом начале, попыткой переосмысления своего исторического прошлого, в первую очередь советского периода, не вписывающегося в рамки евроцентристской модели развития общества. Либерализация российской экономики поставила перед регионами вопрос о самостоятельной разработке программ по развитию территорий, что и определило обращение как к уже накопленному опыту зарубежных стран в данной сфере, так и собственным наработкам.

В результате очередных крупномасштабных преобразований в стране все российские города, не обладающие статусом столицы, оказались в сложных социально-экономических условиях. К провинциальным городам современной России С. С. Касаткина относит малые исторические, многопрофильные и многофункциональные города [7, с. 81–83]. При всем том, что хотя подобные города обладают общим набором критериев провинциального города [1; 3; 5; 6; 9; 11; 12], однако они отличаются не только своей экономической специализацией, но и исторически сложившейся совокупностью ресурсов (включенность или не включенность населенного пункта в советскую туристическую систему, возможность позиционирования города как «культурной столицы» или «третьей столицы» России и т. п.) и инвестиционным потенциалом, определяющими возможности поступательного развития территории. С учетом различных экономических, социокультурных, образовательных и иных ресурсов и инвестиционного потенциала провинциальных городов их можно условно разделить: на а) малые исторические города, которые в свою очередь включают в себя населенные пункты: вошедшие в Золотое кольцо России; имеющие уникальное производство; исторические малые города, не попавшие в Золотое кольцо России и не имеющие уникальное производство; б) монопрофильные города, которые различаются по степени открытости и закрытости (закрытые административно-территориальные образования) и отраслевой принадлежности; в) многопрофильные города, среди которых можно выделить: столичные (Казань); города-герои и города воинской славы, чьи бренды были сформированы вокруг боевой славы в годы Великой Отечественной войны; города Севера, Сибири и Дальнего Востока.

При всех отличительных особенностях провинциальных российских городов существуют общие проблемы, которые приходится учитывать при разработке брендинговой политики:

– отсутствие четкого понимания на всех уровнях власти (федеральном, региональном, муниципальном), что бренд города – это продукт стратегического мышления [10, с. 27];

– эффективность городского бренда зависит не только от сохранности узнаваемого облика, но и совокупности ценностей, которые, как замечает А. В. Костромицкая [8, с. 108], должны отвечать «запросам по возможности всех субъектов маркетинга (жителей, инвесторов, туристов)»;

– сложная ситуация с инфраструктурой и в промышленном секторе;

– недостаточные темпы развития туристической сферы;

– недостаточность информации о существующих направлениях туризма и позитивных событиях, происходящих в населенных пунктах;

– похожесть как характерная черта крупных городов (близнецы-братья), благодаря плановой экономике в СССР (эту особенность использовали создатели кинофильма «Ирония судьбы, или С легким паром»);

– отсутствие опыта по разработке брендинговой политики населенных пунктов;

– отсутствие политики сохранения уникальности центральной части исторических городов в угоду сиюминутным потребностям дельцов.

Несмотря на все особенности формирования брендинга места в России, при разработке

маркетинговой политики города, следует учитывать исторический опыт по позиционированию территорий. На протяжении веков сформировалось два основных направления продвижения поселений: торгово-промышленное (при этом населенный пункт обладал либо уникальным производством, либо являлся торговой площадкой) и туристическое (религиозный, образовательный, оздоровительный, экологический и прочие направления туризма).

На современном этапе инвестиционная привлекательность города определяется умением эффективного использования его социально-экономического, политического и культурного потенциала. И здесь необходимо учитывать, как указывает А. В. Бетехтина, специфические факторы формирования бренда территории (города): «географическое положение и глобальная геополитическая роль территории, природно-ресурсный потенциал, национально-культурные особенности страны, территориальной единицей которой является данная территория, текущая визуальная политика и символика территорий» [2, с. 9].

Таким образом, целью брендинговой политики провинциальных городов является повышение конкурентоспособности данного места. Решение этой цели невозможно без нескольких составляющих: привлечения инвесторов и туристов; сохранения, а в идеале увеличения постоянно проживающего на данной территории населения; эффективного использования имеющихся ресурсов и преимуществ конкретной территории; активного воздействия различных общественных институтов.

Иначе говоря, позиционирование города во внешней среде следует рассматривать как городские интересы, к которым, как отмечает Д. Визгалов [4, с. 31], относятся: сохранение и увеличение социально-экономического потенциала города; расширение ценового и профессионального ассортимента рабочих мест, а также спектра возможностей для творческой самореализации горожан; развитие социальной инфраструктуры города; повышение качества городской среды; улучшение социального климата в городе, благодаря повышению уровня безопасности (в том числе и экологической) и толерантности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Акопов, Г. В.* Российское сознание: историко-психологический очерк / Г. В. Акопов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 90 с.

2. *Бетехтина, А. В.* Брендинг монопрофильных и «закрытых» городов: особенности и возможности / А. В. Бетехтина // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 8–13.

3. *Вагин, В. В.* Русский провинциальный город: ключевые элементы жизнеустройства / В. В. Вагин // Мир России. – 1997. – Т. 4. – № 4. – С. 53–88.

4. *Визгалов, Д.* Брендинг города / Д. Визгалов. – М.: Институт экономики города, 2011. – 160 с.

5. *Дягилева, Н. С.* «Столичность» vs. «провинциальность»: влияние на городскую идентичность / Н. С. Дягилева // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 64–70.

6. *Каганский, В.* Россия. Провинция. Ландшафт / В. Каганский // Отечественные записки. – 2006. – № 5. – С. 244–257.

7. *Касаткина, С. С.* Культурно-образовательный ресурс вуза в формировании бренда провинциального города / С. С. Касаткина // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 81–84.

8. *Костромицкая, А. В.* Логотип как часть городского бренда / А. В. Костромицкая // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 108–114.

9. *Микляева, А. В.* Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2011. – 160 с.

10. *Чернатони, Л. де*. Брендинг. Как создать мощный бренд : учебник для студентов вузов / Л. де Чернатони, М. Макдональд. – М. : Юнити-Дана, 2006. – 543 с.

11. *Штейнбах, Х. Э.* Психология жизненного пространства / Х. Э. Штейнбах, В. И. Еленский. – СПб.: Речь, 2004. – 240 с.

12. *Дзякович, Е. В.* Подходы к исследованию провинции как социокультурного, ментального и кроссрегионального феномена [Электрон. ресурс] / Е. В. Дзякович. – Режим доступа: http://www.teoria-practica.ru/-4-2010/sociologiya/ dzyakovich.

13. *Серегина, Е.* История возникновения брендинга территории [Электрон. ресурс] / Е. Серегина. – Режим доступа: http://www.exlibris.ru/media/publications/detail/istoriya_vozniknoveniya_brendinga.

УДК 332.1
ББК У04

Ю. П. Дубровченко, С. О. Лебедева

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

Волжский политехнический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета
E-mail: astords@gmail.com, lebedeva@vlz.ru

Авторы исследуют причины распространения практики реализации проектов социально-экономического развития в деятельности региональных органов государственной власти. Рассмотрен опыт применения проектного подхода в Волгоградской области, выявлены его перспективы и проблемы.

Ключевые слова: регион, социально-экономическое развитие, проект, проектный подход, инфраструктура, региональные органы власти.

Yu. P. Dubrovchenko, S. O. Lebedeva

THE PROJEKT APPROACH TO SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF REGIONS

Volzhskiy Polytechnic Institute (branch) of
Volgograd State Technical University

Authors examine the determinants practice of sharing a project on social and economic development in regional public authorities. The experience of the project approach in the Volgograd region, identified its prospects and problems.

Keywords: region, socio-economic development, project, project approach, infrastructure, regional authorities.

Для современной России чрезвычайно важной является задача нахождения путей, ведущих общество к качественно новому уровню развития. Одним из таких путей является широкое распространение проектного подхода, суть которого заключается в разработке и реализации проектов, призванных обеспечить быстрый экономический рост и социальное благополучие. Причины и механизмы реализации данного подхода на региональном уровне (уровне субъектов федерации) являются предметом рассмотрения в данной работе.

Понятие «проект» предлагается трактовать как совокупность мероприятий, направленных на достижение конкретных целей в ограниченный промежуток времени и с привлечением необходимых средств. Проектирование широко применяется в различных областях человеческой деятельности (техника, наука, бизнес). Распространенным является социальное проектирование, направленное на эффективное решение конкретных проблем. Как отмечалось ранее, реализация различных проектов является одним из аспектов функционирования органов государственного и муниципального управления.

Необходимо рассмотреть, чем обусловлена потребность органов государственной власти в реализации проектов социально-экономического развития. Несмотря на то, что российская экономика с начала 2000-х гг. демонстрирует (за исключением пикового периода глобального экономического кризиса) увеличение значений количественных показателей, очевидно, что рост этот неустойчив, подвержен влиянию множества негативных факторов. В значительной мере указанный рост не привел к кардинальному решению принципиально важных проблем: неблагоприятной демографической ситуации, большого социального разрыва между различными слоями общества, узости среднего класса, ограниченности интеллектуально ориентированных сфер экономической деятельности и т. д.

В таких условиях логичным является допущение о необходимости придания различным сферам российского общества дополнительного импульса, обеспечивающего высокую интенсивность развития. Примером подобных импульсов являются приоритетные национальные проекты: «Здоровье», «Образование», «Жилье», «Развитие АПК», направленные на развитие человеческого потенциала. Помимо указанных проектов существуют и иные, менее масштабные, например, как создание инновационного центра мирового уровня в г. Сколково.

Проектный подход к обеспечению социально-экономического развития осуществляется и на региональном уровне. Региональные проекты нужно разделять на инициируемые федеральной властью (подготовка и проведение саммита АТЭС во Владивостоке, Олимпийских игр в г. Сочи и др.) и органами власти регио-

нального уровня. Ко второму типу относятся, например, более тридцати проектов, касающихся сфер экономики, образования и воспитания, социальной сферы, представленных в «Стратегии социально-экономического развития Волгоградской области до 2020 года».

Заинтересованность региональных органов государственной власти в осуществлении проектов социально-экономического развития заключается в неспособности существующей институциональной базы обеспечить достижение желаемых результатов. Лишь в сравнительно небольшом числе регионов существуют необходимые условия для привлечения инвестиций и самостоятельного решения проблем модернизации экономической и социальной инфраструктуры. Помимо Москвы и Санкт-Петербурга к ним относятся республики Татарстан, Башкортостан, Краснодарский край, Свердловская, Ростовская области и другие (всего около 30–35 регионов, включая традиционно богатые регионы добычи нефти и газа). Основными факторами роста, в зависимости от специфики региона, выступают: большая емкость потребительского рынка, развитый третичный сектор экономики, ее отраслевая сбалансированность, обеспеченность трудовыми, в том числе интеллектуальными ресурсами. Прочие регионы нуждаются в кардинальных решениях, создании точек роста, обеспечивающих инвестиционную привлекательность и повышение уровня качества жизни.

Следующая причина привлекательности проектного подхода – особенности налогообложения и межбюджетных отношений. Так как большая часть доходов контролируется и распределяется федеральной властью, то региональные администрации стоят перед необходимостью получения средств из бюджета государства через подготовку планов мероприятий (проектов), обосновывающих потребность в них.

Следует указать, что внедрение проектного подхода обеспечивается спецификой российской административной системы. Способность разрабатывать проекты и претворять их в жизнь является одним из критериев эффективности представителей региональной власти. Проектный подход, в некотором роде, одно из проявлений политической моды. Нацеленность на него демонстрирует современность, креативность чиновников.

Участие региональных органов власти в различных проектах зачастую служит реализации их ведомственных интересов, таких как получение дополнительного финансирования, возможность распоряжаться значительными материальными ресурсами. К сожалению, это нередко приводит к распространению коррупции.

В Волгоградской области за последние десятилетия был накоплен определенный опыт разработки и реализации различных проектов. В качестве определенного кейса следует рассматривать осуществление проекта строительства мостового перехода через р. Волга. Данное строительство обладает всеми основными признаками проекта. Оно не является частью более широкой программы, имеет собственную историю и движущие силы. Осуществление масштабных инфраструктурных проектов предполагает ожидание важных социальных последствий. Так, начало строительства (1996 г.) пришлось на годы, наиболее сложные для экономики региона и страны, и должно было оживить местную промышленность, облегчить проблему безработицы. Окончательный ввод в действие моста (строительство ведется в четыре этапа) увеличит значение волгоградского узла в функционировании транспортных коридоров, повышая его инвестиционную привлекательность. Важную роль мостовой переход призван сыграть в развитии волгоградской агломерации. В свою очередь, агломерации обладают способностью активизировать социально-экономические процессы поселений, входящих в ее состав. Эта позитивная способность агломераций изучена в работах О. С. Пчелинцева, Г. М. Лаппо, Т. Г. Нефедовой, А. И. Трейвиш [2–4]. Как показывает исследование Н. В. Зубаревич, именно крупные города и агломерации являются центрами экономического развития и модернизации в современной России [1].

К настоящему моменту завершен лишь первый (самый дорогостоящий) этап строительства. К заметным результатам реализации проекта стоит отнести сокращение дорожного пути между г. Волгоградом и Заволжьем, а также активное освоение строительной отраслью прилегающей к мосту территории, приведшее к повышению ее рыночной стоимости. Более значимые последствия обнаружат себя не ранее ввода в строй второй части моста, ожидаемого через несколько лет. В этой связи можно поставить вопрос: была ли реальная необходимость в реализации рассматриваемого проекта, по крайней мере, в указанное время? При затрате огромных средств, достижение стратегических

целей растянулось на десятилетия. Вероятно, более целесообразным было бы решение чрезвычайно сложной транспортной проблемы г. Волгограда (расширение городской дорожной сети, вывод транзитных потоков за пределы города, развитие общественного транспорта).

В разрабатываемой стратегии развития Волгоградской области, как уже отмечалось выше, предусматривается реализация большого количества проектов. Они сгруппированы в три основных направления: «Умная экономика», «Проект «Победа», «Проект «Чемпионат мира по футболу 2018». Каждое из направлений включает в себя от пяти до семи отдельных проектов. В дополнение к ним представлены еще пятнадцать приоритетных проектов, имеющих организационную, экономическую, социальную либо инфраструктурную направленность. Не следует ставить под сомнение качество указанных проектов, очевидно, оно проверено должной экспертизой. Но нужно отметить, что значительная часть из них касается г. Волгограда, другие же города напрямую не представлены. Не просматривается, по крайней мере, если судить по наименованиям проектов, перспектива расширения социально-экономических связей между экономическими системами поселений.

Отдельно стоит упомянуть о несостоявшихся проектах. Самые известные из них – проект строительства интермодального транспортного терминала в г. Волжском и организация в г. Волгограде центра патриотического воспитания федерального уровня. Каждый из проектов был инициирован руководством исполнительной ветви власти города (в первом случае) либо области, получил широкое освещение в прессе, вызвал сомнения по поводу финансового обеспечения, ожидаемых результатов и был остановлен вследствие кадровых изменений.

Детальный анализ причин неудач указанных проектов заслуживает отдельного исследования. Можно ограничиться выводом о том, что проектный подход содержит в себе значительные противоречия. Проекты конкретны, имеют узкую целевую направленность. В этой связи возможно недостаточное внимание к процессам, функционирующим на более высоких уровнях организации социальной системы, а также несогласованность различных проектов. Разработка и реализация проектов требует достаточного количества профессионалов, умеющих выполнять данную работу, а также осуществлять качественную их экспертизу. Вряд ли стоит ожидать высококачественных проектов, разработанных на уровне администраций сельских поселений. Нередко проекты выступают причиной межведомственных противоречий, связанных с разделением функций, ресурсов и ответственности. И, как отмечалось выше, разработчиками проектов может двигать не желание решить социальные проблемы, а реализация интересов (нередко корыстных) отдельных групп аппарата государственного и муниципального управления.

В заключении необходимо отметить, что проектный подход может и должен активно применяться в целях достижения необходимых результатов. Но он не должен замещать собой организационной работы, способствующей эволюционному, но динамичному социально-экономическому развитию регионов на достаточной и прочной институциональной основе. Основе, которая обеспечит развертывание процессов самоорганизации, повышение уровня экономической активности населения, частной инициативы, расширение сфер бизнеса и конкуренции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Зубаревич, Н. В.* Города как центры модернизации экономики и человеческого капитала / Н. В. Зубаревич // Общественные науки и современность. –2010. – № 5. – С. 5–19.

2. *Пчелинцев, О. С.* Рациональное размещение производства и проблема больших городов / О. С. Пчелинцев // Вопросы философии. – 1961. – № 2.

3. *Лаппо, Г. М.* Концепция опорного каркаса территориальной структуры народного хозяйства: развитие, теоретическое и практическое значение / Г. М. Лаппо // Известия АН СССР. Серия географическая. –1983. – № 5. – С. 16–28.

4. *Нефедова, Т. Г.* Сильные и слабые города России / Т. Г. Нефедова, А. И. Трейвиш // Полюса и центры роста в региональном развитии. – М., 1998.

5. Стратегия социально-экономического развития Волгоградской области до 2020 года. – Режим доступа: http://economics.volganet.ru/folder_2/folder_3/

УДК 141.319.8:159.923.2:004.738.5
ББК 87.5:88.37:32.973.202

Н. В. Зудилина

МОТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНОНИМНОСТИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского
E-mail: nzudilina@rambler.ru

Способом формирования идентичности в киберпространстве являются виртуальные проекции идентичности. Выделено четыре типа виртуальных проекций идентичности, два из которых соответствуют состоянию анонимности пользователя в киберпространстве. Мотивы использования анонимности в киберпространстве определяют то, как повлияет состояние анонимности на формирование идентичности пользователя.

Ключевые слова: мотив, анонимность, формирование идентичности, виртуальная проекция идентичности (ВПИ), виртуальная оболочка (ВО), технологическая маска (ТМ), ник, «аватар».

N. V. Zudilina

MOTIVES OF THE USE OF ANONYMITY IN CYBERSPACE OF THE INTERNET AS A FACTOR OF IDENTITY FORMATION OF MAN

Taurida National V. I. Vernadsky University

A way of identity formation in cyberspace is the virtual projections of identity. Four types of virtual projections of identity are identified, two of which correspond to the state of the user's anonymity in cyberspace. Motives of the use of anonymity in cyberspace determine how the state of anonymity shallinfluence on the user's identity formation.

Keywords: motive, anonymity, identity formation, virtual projection of identity (VPI), virtual cover, technological masque (TM), nick, "avatar".

Актуальность темы исследования. Согласно данным World POPClock Projection, население Земли на 27 октября 2012 года составило 7,048,417,021 человек [1]. Из них 2,405,510,175 человек, то есть более 34 % населения планеты являются пользователями Интернета [2], и этот процент постоянно растет. В жизни многих людей Интернет стал необходимостью, и они проводят в киберпространстве бóльшую часть своего времени. Поэтому исследование факторов, влияющих в киберпространстве Интернета на формирование идентичности пользователей, является в высшей степени актуальным. К этим факторам относится, среди прочих,и анонимность пользователя. Возможность относительной анонимности является одной из главных особенностей и одновременно искушений киберпространства. Как отмечают А. Е. Жичкина и Е. П. Белинская, «пользователи Интернета используют эту возможность (анонимности. – *Н. З.*) очень по-разному» [3]. В данной статье исследовано влияние анонимности пользователя на формирование его идентичности с учетом того, ради чего и каким образом он использует анонимность.

Степень разработанности. Хотя об идентичности в Интернете написано много работ, однако формирование идентичности в киберпространстве Интернета все еще является сравнительно новой и недостаточно изученной областью исследования. Формирование идентичности в виртуальных мирах изучают С. Абрахам (C. Abraham), Н. А. Джонсон (N. A. Johnson), А. Джанглас (I. Junglas), П. МакЛафлин (P. MacLoughlin), Д. Стил (D. Steel) и др. Однако во многих случаях формирование идентичности в киберпространстве отождествлено со способами саморепрезентации, конструированием «аватаров» и игрой ролей. В результатете работы, в которых действительно изучается формирование идентичности в Интернете, являются немногочисленными. Проблемы влияния анонимности на идентичность пользователя изучают Р. Бартл, Е. П. Белинская, Г. Бехар-Израэли (H. Bechar-Israeli), Ш. Грасмук (S. Grasmuck), А. Е. Жичкина, Ш. Зао (S. Zhao), Ж. Лью (G. Z. Liu), Дж. Мартин (J. Martin) и др.

Цель данной статьи – исследовать мотивы использования анонимности пользователя в киберпространстве Интернета как фактор формирования его идентичности. Для достижения данной цели необходимо выполнить ряд ***задач***: 1) выделить отличия формирования идентичности человека в онлайн- и оффлайн-среде; 2) рассмотреть *виртуальные проекции идентичности* (далее – *ВППИ*) как способ проявления идентичности в киберпространстве, выделить струк-

туру ВППИ, а также типы виртуальных оболочек ВППИ; 3) представить мотив пользователя как детерминанту выбора того или иного типа *виртуальной проекции идентичности* (далее – *ВПИ*); 4) исследовать мотивы пользователя для использования анонимности и влияние этих мотивов на формирование его идентичности.

1. Отличия формирования идентичности человека в онлайн- и оффлайн-среде. Формирование идентичности человека – это *актуализация* его идентичности в процессе перехода примордиального потенциала идентичности из латентного состояния в действительное [см. также 4, с. 63–69; 5, с. 73–76; 6, с. 20–22]. Как утверждает Николай Кузанский, человек «…не выходит за свои пределы, когда творит, но, развертывая свою силу, достигает самого себя; и он не производит чего-то нового, но обнаруживает, что все творимое им при развертывании уже было в нем самом» [7, с. 260]. В данной статье понятия формирования идентичности и актуализации идентичности употребляются как взаимозаменяемые.

Следует кратко остановиться на причинах отличия актуализации идентичности человека в онлайн- и оффлайн-среде. Наиболее важными из них являются: 1) *технологически опосредованный способ саморепрезентации и взаимодействия пользователей* (с использованием так называемых «ников» и «аватаров»); 2) *неприсутствие физического тела в киберпространстве*, а следовательно, возможность в любой момент прервать взаимодействие. Эти причины вызывают ряд последствий. Во-первых, чувство безопасности, а значит, нередко, безнаказанности за такой стиль коммуникации, который в оффлайн-общении никто не допускает во избежание проблемных ситуаций. Во-вторых, отсутствие непосредственной угрозы повреждения или смерти тела является фактором, смягчающим восприятие любых ситуаций в киберпространстве. В результате, можно констатировать, что актуализация идентичности в киберпространстве отличается от актуализации в реальном мире: из-за отсутствия прямой угрозы физической безопасности; относительной анонимности; возможности в любой момент прервать взаимодействие в онлайн-среде.

2. Виртуальные проекции как способ формирования идентичности в киберпространстве. Согласно модели ВППИ, способом проявления идентичности человека в киберпространстве являются виртуальные проекции его идентичности [см. также 4, с. 169–179; 8, с. 71]. В каждый момент времени ВПИ пользователя состоит: из 1) *виртуальной оболочки* (далее – *ВО*); 2) психологического содержания.

Психологическое содержание ВППИ – это, по сути, то же самое, что и психологические проекции в оффлайн-среде, трактуемые в широком смысле как «…смещение… психологического явления вовне, переход либо от центра к периферии, либо от субъекта к объекту» [9, с. 379]. В данной статье рассмотрены такие случаи, когда человек локализует эти содержания не в других людях, а в созданных им *виртуальных оболочках* (далее – *ВОО*), выбранных или созданных им в киберпространстве Интернета.

В психоаналитическом понимании, проекции осуществляются человеком *бессознательно*. В данном исследовании предлагается более широкая трактовка проекций, в которой они могут быть как *бессознательными*, так и *сознательными.* Кроме того, проекции могут быть: *естественными* (когда выражают реальную идентичность человека без искажений, или то, что человек не замечает в себе, еще не открыл в себе); *желаемыми* (когда выражают то, кем человек мечтает быть, сознательное или бессознательное воплощение его идеала, осознаваемого или неосознаваемого); *нежелаемыми* (которые создаются человеком на основе вытесненных из-за неприятия или отрицания мыслей, мотивов и чувств, и выполняют защитную функцию; это проекции в собственно психоаналитическом смысле). Будучи сознательными или бессознательными, желаемые и нежелаемые проекции являются ***психологическими масками***. При создании психологической маски психологическое содержание ВПИ является более или менее убедительным воплощением выбранного образа, тогда как ***естественное состояние*** не искажает и не скрывает реальную идентичность пользователя.

В модели ВППИ «ник»и «аватар» являются ***виртуальной оболочкой ВПИ.*** Эта оболочка является *знаком физического тела* пользователя в киберпространстве; пользователь может конструировать эту оболочку, выбирая ее параметры (пол, возраст, профессию и т. п.). ***Ник*** (от англ. *nick* – сокр. от *nickname* – прозвище) – «…имя, которое пользователь сети обычно использует для общения в Интернете» [10], иногда ник совпадает с настоящим именем. Что касается понятия «***аватар***», то существует много его дефиниций [11, с. 407]. В данной статье под

«аватаром» подразумевается графическая репрезентация пользователя в киберпространстве (двумерный графический образ или трехмерный персонаж игры).

В любой ВО может быть выделено два аспекта: собственно ***технологическая основа*** (созданная на компьютере строка текста, графический образ или динамический персонаж); ***параметры, приписанные технологической основе*** (пол, возраст, национальность и т. д.). Очевидно, что выбор ВО *обусловлен* идентичностью данного пользователя. Но сами по себе параметры избранной оболочки не являются частью идентичности пользователя. Это всего лишь параметры *технологического посредника* для онлайн-репрезентации пользователя.

В зависимости от параметров, приписанных технологической основе, существует два типа оболочек: 1) ***прозрачные (транспарентные) оболочки***, когда человек использует подлинную фамилию и/или имя и собственное фото; 2) ***технологические маски*** (далее – *ТММ*), когда выбранные параметры ВО отличаются от действительных параметров идентичности пользователя, искажают или скрывают ее атрибуты. Выбор второго типа ВО, то есть ТММ, дает человеку возможность быть анонимным в онлайн-среде.

Таким образом, в киберпространстве человек может скрыть себя под двумя масками одновременно: не только под психологической (что часто происходит также и в оффлайн-среде), но и под *технологической маской* (далее – *ТМ*), которая является знаком тела человека в киберпространстве. Это существенно отличает способ саморепрезентации пользователя от способа самопрезентации человека в реальной жизни. Выбор ТММ (в диапазоне от едва отличающихся от реальной идентичности до полностью несоответствующих ей) обусловлен самой идентичностью человека, который потому и выбирает именно эти маски.

Итак, виртуальная проекция идентичности человека состоит: из виртуальной оболочки и психологического содержания. Существует два типа ВО: транспарентные оболочки и технологические маски. Выбор ТММ обеспечивает анонимность в онлайн-среде.

3. Мотив пользователя как детерминанта выбора типа виртуальной проекции идентичности. Можно выделить четыре типа ВППИ, которые являются различными комбинациями типов ВО и типов психологического содержания: 1) психологическое содержание в естественном состоянии и прозрачная (транспарентная) ВО; 2) психологическое содержание в естественном состоянии, а ВО является ТМ; 3) психологическое содержание в скрытом и/или измененном состоянии (психологическая маска) и прозрачная ВО; 4) психологическое содержание в скрытом и/или измененном состоянии (психологическая маска), а ВО является ТМ.

Мотив пользователя определяет направленность формирования его идентичности: направленность *аутентичности* (стремление *быть* каким-либо) и направленность *имитации* или *маска* (стремление *казаться* каким-либо). В первом случае человек хочет достичь того внутреннего состояния, которым, в его представлении, должен обладать выбранный им герой. Во втором случае ему достаточно казаться таковым, создать лишь видимость соответствия для тех, с кем он вступает во взаимодействие в онлайн-среде. Направленность аутентичности имеет место, когда психологическое содержание ВПИ является естественным, вне зависимости от того, прозрачна ли ВО или нет – это первый и второй типы ВППИ. Направленность имитации имеет место в том случае, когда психологическое содержание проекции является психологической маской, вне зависимости от того, прозрачна ли ВО или нет – это третий и четвертый типы ВППИ. Важно подчеркнуть, что: а) в отличие от схематизированных типов ВППИ, реальный поток манифестаций идентичности человека является флуктуацией (или колебанием) между естественным и измененным психологическим состоянием, но общая направленность этого потока будет определяться выбором человека в пользу аутентичности или масок; б) процесс выбора и актуализации виртуальных проекций происходит с той или иной мерой осознанности или неосознанности.

В итоге, мотив пользователя является детерминантой выбора типа ВПИ. В зависимости от мотива, направленность формирования идентичности может быть следующей: направленность *аутентичности* и направленность *имитации* или *маска*. Можно выделить четыре типа ВППИ, которые являются различными комбинациями типов ВО и типов психологического содержания.

4. Мотивы использования анонимности и их влияние на формирование идентичности пользователя. Согласно психологическому словарю, *анонимность* – это «...любое состояние,

когда личность одного субъекта неизвестна другим» [12, с. 50]. *Анонимность пользователя* – это состояние, когда личность данного пользователя неизвестна остальным пользователям в киберпространстве.

Состояние анонимности пользователя в киберпространстве соответствует второму типу ВППИ (психологическое содержание в естественном состоянии, а ВО является технологической маской) и четвертому типу виртуальных проекций (психологическое содержание в скрытом и/или измененном состоянии (психологическая маска), а ВО является ТМ).

Когда пользователь хочет быть анонимным, отправной точкой для него является выбор ВО (ника и/или «аватара»). Эта оболочка должна быть непрозрачной, то есть должна быть ТМ. Например, ник, который не совпадает с реальным именем, выдуманная двумерная картинка вместо собственного фото, персонаж игры, выполняющий функции, отличающиеся от тех, которые данный пользователь выполняет в реальной жизни.

Если мотивом пользователя является отождествление с выбранным образом, то пользователь выбирает ТМ и пытается проявлять те черты характера, которые соответствуют выбранным параметрам ВО. Поначалу эти параметры являются внешними по отношению к нему, к его идентичности. Однако если параллельно с онлайн-опытом приобретать соответствующий опыт в реальной жизни, то возможно постепенно в какой-то мере выработать желаемые черты характера (телесные ограничения иногда непреодолимы).

Если же пользователю достаточно казаться каким-либо персонажем, то маска будет оставаться не более чем маской до тех пор, пока человек будет осознавать, что он играет роль этого персонажа. Тем не менее идентичность человека при этом все равно меняется: например, развивается актерский талант, вырабатываются качества притворства, лицемерия или же, при недостатке самоконтроля, развиваются, но незаметно для самого человека, те качества, которыми, с его точки зрения, должен обладать выбранный им персонаж.

И в случае стремления быть кем-то и в случае стремления казаться кем-то человек осознанно или неосознанно пытается создать психологическую маску, которая, в идеале, должна соответствовать выбранной ТМ. Есть два способа сделать это: усилием воли, сохраняя постоянный самоконтроль (но это сопряжено со значительной затратой энергии), а также с помощью вживания в другую идентичность. Автор статьи согласен с Тиной Индалесио (Tina Indalecio), которая утверждает, что «…если индивидуум создает виртуальную идентичность, которая отличается от его идентичности в реальной жизни, то поддержание такой ложной идентичности может потребовать много психологических усилий» [13]. Иногда отождествление с персонажем происходит для игрока незаметно, само собой, если ему нравится выбранный персонаж и ему удается успешно играть эту роль. В случае отождествления с выбранным персонажем, последний воспринимается игроком как продолжение самого себя. Поэтому в некоторых случаях успехи и поражения персонажа затрагивают игрока очень сильно. Как поясняет это Ричард Бартл, «если Вас убили в бою, Вы не чувствуете, что Ваш персонаж умер, Вы чувствуете, что умерли Вы» [14, с. 155].

Маска прирастает к человеку, если в процессе отождествления себя с выбранным персонажем или образом, человек забывает, что играет роль. Если такое происходит, то игрок не может в полной мере управлять психологической маской, одевать и снимать ее по своему желанию, и до какой-то степени верит, что в действительности обладает качествами своего персонажа, и даже является этим персонажем.

Предлагается рассмотреть, ради чего человек использует анонимность в киберпространстве Интернета, и как влияет анонимность на формирование его идентичности в зависимости от мотива.

Анонимность ради творческого эксперимента. В анонимных Интернет-сообществах, где, с одной стороны, вроде бы все не по-настоящему, а с другой стороны, никто не знает, кто есть кто (или, по крайней мере, так думает определенная часть пользователей), некоторые желают поэкспериментировать со своей идентичностью. Хотя такое экспериментирование может показаться безобидным, это не так, поскольку при этом *изменяется направленность актуализации* идентичности человека. Конечно, тело человека всегда находится в оффлайн-среде, однако когда сознание пользователя погружено в киберпространство, то именно деятельность его сознания, вызывающая переживаемые пользователем состояния в процессе игры или общения, определяет, какие именно аспекты его идентичности будут актуализированы.

Анонимность ради возврата к себе. Иногда *обычное* состояние человека в оффлайн-среде может и не быть его естественным состоянием. По разным причинам не всем удается достичь естественности самовыражения в жизни. Анонимность в киберпространстве дает человеку возможность выбора такой роли, на которую он никогда не решился бы в реальной жизни. Парадокс заключается в том, что он может почувствовать, что эта роль ближе к его естественному психологическому состоянию, чем та психологическая маска, которую он по разным причинам надевает на себя в жизни. Это не значит, что пользователь открыл в себе новую идентичность, а свидетельствует о том, что в условиях анонимности исчезло стеснение или страх разоблачения, человек освободил в себе то, что обычно не позволяет себе проявить, вытесняет или не хочет в себе видеть. В результате, пребывание в киберпространстве может давать чувство хотя бы временного раскрепощения. Однако это не решает проблем самоопределения в реальной жизни, хотя и может быть толчком для их решения. Чаще это приводит к откладыванию решения указанных проблем на неопределенный срок, давая временное обезболивание человеку в невыносимой для него внутренней или внешней ситуации.

Анонимность ради самораскрытия. В некоторых случаях человек может осознанно выбрать ту или иную роль, чтобы стимулировать процесс самораскрытия, проявления задатков. Однако чаще всего такого успеха достигают случайно. Евгений Горный утверждает: «В процессе создания воображаемых миров или участия в виртуальном мире человек парадоксальным образом достигает самопознания через объективацию своего «я» (или некоторых его сторон) в персонаже, которого он создает или в которого играет» [15]. Иными словами, манифестация ВППИ является объективацией содержания идентичности пользователя.

Анонимность ради бегства от себя. Иногда человек использует анонимность в киберпространстве, чтобы забыться, забыть свою идентичность, поскольку неудовлетворен ею, не может с ней смириться (точнее, с тем, что он видит в той крошечной части огромного примордиального потенциала идентичности, которая им актуализирована). Это происходит, если человек не находит в себе сил бороться за изменение себя в реальной жизни. Тогда он пытается убежать от себя, играя того, кем не смог стать в жизни (так называемый «виртуальный эскапизм» [16, с. 16]). Но это тупиковый путь, поскольку вылепить себя заново возможно только в том случае, если есть из чего лепить. Отказываясь от себя, от своей идентичности, человек отказывается от того единственного материала, который у него есть. Этот материал – примордиальный потенциал идентичности, который человек может свободно актуализировать в любом выбранном направлении. В действительности, этот потенциал огромен, но, блокируя себя самонепринятием, человек теряет возможности изменить себя и свою жизнь путем актуализации новых аспектов своей идентичности.

Анонимность ради поиска свободы в изменении внешних условий (или уход от ответственности). Киберпространство отличается от реальной жизни еще одним преимуществом, связанным с анонимностью. Это чистый старт, отсутствие причинно-следственных связей, созданных индивидуумом в прошлом, возможность много раз начинать сначала. Но как только пользователь начинает действовать, причинно-следственные связи, которые неизбежны в оффлайн-среде, быстро начинают появляться и в онлайн-среде. В целом, начинание заново избавляет от необходимости иметь дело с последствиями своих собственных действий (а значит, и от необходимости отвечать за них) лишь на очень короткий срок. Однако, стремясь избежать ответственности в киберпространстве, человек соответствующим образом актуализирует свою идентичность, изменяет свой характер. Смена «аватаров» не помогает (или помогает на очень краткий срок), если сам человек не в состоянии соответствовать той роли, которую на себя взял. В этом законы оффлайн- и онлайн-среды совпадают. Возможно, именно в погоне за этим кратким сроком ложной «свободы» в Интернете существует категория пользователей, которые очень часто меняют свои ники и «аватары».

Анонимность ради безопасности и приватности. Следует отметить, однако, что в некоторых случаях частая смена «аватаров» и имен производится с целью сохранения анонимности для безопасности или приватности. Эту часть пользователей не интересует игра ролей, их задача – остаться неизвестными.

Анонимность ради наблюдения или управления. Некоторые пользователи не заинтересованы в идентификации с персонажем, так

как предпочитают либо роль наблюдателя, отслеживающего процесс коммуникации или игры, либо роль режиссера, направляющего ход общения или игры. Это предполагает некоторую дистанцированность пользователя от происходящего, что развивает и укрепляет соответствующие аспекты его идентичности.

Итак, были рассмотрены некоторые мотивы использования анонимности в киберпространстве. Именно мотив, которым движим человек при использовании анонимности в киберпространстве, определяет, как повлияет анонимность на формирование его идентичности.

Выводы

1. Актуализация идентичности в киберпространстве отличается от актуализации в реальном мире: отсутствием прямой угрозы физической безопасности; относительной анонимностью; возможностью в любой момент прервать взаимодействие в онлайн-среде.

2. Виртуальная проекция идентичности человека состоит: из виртуальной оболочки; психологического содержания. Существует два типа виртуальных оболочек: транспарентные оболочки и технологические маски. Выбор технологических масок обеспечивает анонимность в онлайн-среде.

3. Мотив пользователя является детерминантой выбора типа виртуальной проекции идентичности. В зависимости от мотива, направленность формирования идентичности может быть следующей: направленность аутентичности и направленность имитации или маска. Можно выделить четыре типа виртуальных проекций идентичности, которые являются различными комбинациями типов виртуальных оболочек и типов психологического содержания.

4. Состояние анонимности пользователя в киберпространстве соответствует второму и четвертому типам виртуальных проекций идентичности. Рассмотрены различные мотивы использования анонимности, анонимность ради творческого эксперимента; возврата к себе; самораскрытия; бегства от себя; поиска свободы в изменении внешних условий; безопасности и приватности; наблюдения или управления. Исследовано влияние анонимности в киберпространстве на формирование идентичности при различных мотивах использования анонимности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. World POPClock Projection / U. S. Census Bureau. – Режим доступа: http://www.census.gov/population/popclockworld.html.

2. Internet Usage Statistics / Miniwatts Marketing Group. – Режим доступа: http://www.internetworldstats.com/stats.htm.

3. *Жичкина, А. Е.* Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская: проект «Флогистон». – 2004. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy.

4. *Зудилина, Н. В.* Формирование идентичности в Интернет-сообществах: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Н. В. Зудилина. – Симферополь, 2012. – 242 с.

5. *Зудилина, Н. В.* О некоторых характеристиках численной идентичности / Н. В. Зудилина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2010. – Т. 23 (62), № 2. – С. 70–77. – (Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»). – Режим доступа: http://science.crimea.edu/zapiski/2010/ philos_kulturol/uch_23_2kult/11_zudilina.pdf.

6. *Зудилина, Н. В.* На пути к синтетической модели идентичности человека / Н. В. Зудилина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – 2010. – Т. 23 (62), № 4. – С. 18–26. – (Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»).

7. *Кузанский, Н.* О предположениях / Н. Кузанский // Сочинения: в 2 т. / пер. З. А. Тажуризиной и др.; сост. В. В. Бибихин; общ.ред. В. В. Соколова и З. А. Тажуризиной; Академия наук СССР; Ин-т философии. – М.: Мысль, 1979. – Т. 1. – 1979. – С. 185–179. – (Философское наследие; т. 80).

8. *Зудилина, Н. В.* Манифестации идентичности в Интернете : виртуальные проекции / Н. В. Зудилина // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків: НТУ «ХПІ», 2011. – № 4. – С. 68–74. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipuss/2012_1/Zudil.pdf.

9. *Лапланш, Ж.* Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис; пер. с франц. и предисл. Н. С. Автономовой. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.

10. Краткий словарь терминов по Интернет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bistro-site.ru/info/dictionary?g_pag=4.

11. *Garnier M.* To Be or not to Be? Virtual Experience and Immersion on a 3D Commercial Web Site / M. Garnier, I. Poncin // Advances in Consumer Research : North American Conference Proceedings. – 2010. – Vol. 37. – P. 406–412.

12. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / сост. А. Ребер; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – М.: Вече; Изд-во АСТ, 2003. – Т. 1: А – О. – 2003. – 592 с.

13. *Indalecio, T.* Exploring Identity in the Virtual World / T. Indalecio // Is that REALLY you? [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа : http://www.psychologytoday.com/blog/curious-media/201004/exploring-identity-in-the-virtual-world-is-really-you.

14. *Bartle, R. A.* Designing virtual worlds / R. A. Bartle. – Berkeley: New Riders Publishing, 2003. – 741 p.

15. *Горный, Е.* Онтология виртуальной личности / Е. Горный // Бытие и язык: сб. статей по материалам Междунар. конф. [Электронный ресурс] / Новосибирский институт экономики, психологии и права. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 2004. – С. 78–88. – Режим доступа: http://www.zhurnal.ru/staff/gorny/texts/ovr.html.

16. *Труфанова, Е. О.* Человек в лабиринте идентичностей / Е. О. Труфанова // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 13–22.

УДК 316.472.4
ББК 60.54

Е. Г. Ефимов

КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ (опыт контент-анализа российских телеканалов 2011–2012 гг.)

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: ez07@mail.ru

Исследование позволило выделить четыре уровня влияния культуры на формировании ключевых проблем развития сетей: формирование уникальных страхов, ассоциация определенных проблем с конкретными сетями, различие степени важности идентичных проблем в российской и других культурах, а также отражение культурной специфики в социальных сетях.

Ключевые слова: социальные сети, ВКонтакте, Одноклассники, Facebook, телевидение, социальное конструирование технологии, культура, контент-анализ.

E. G. Efimov

CULTURE AS THE FACTOR OF DESIGNING OF AN IMAGE OF SOCIAL NETWORKS IN PUBLIC OPINION (experience of the content-analysis of the russian tv channels 2011–2012)

Volgograd State Technical University

Research has allowed to allocate four levels of influence of culture on formation of key problems of development of networks: formation of unique fears, association of certain problems with concrete networks, distinction of degree of importance of identical problems in Russian and other cultures, and also reflexion of cultural specificity in social networks.

Keywords: social networks, VKontakte, Odnoklassniki, Facebook, TV, SCOT, culture, content-analysis.

Рост социальных сетей является одним из главных трендов развития Интернета в России. На сегодняшний день в России сложилась бинарная система социальных сетей с двумя доминирующими ресурсами. По данным TNS, аудитория сети «ВКонтакте» составила на июль 2012 г. 28,2 млн. человек, а «Одноклассники» достигли отметки в 22,6 млн. пользователей.

Согласно теории социального конструирования технологии, которая является методологической основой данного исследования, развитие техники обусловлено взаимодействием социальных групп, выступающих в качестве защитников и противников развития данной технологии, а качественные характеристики являются вторичной определяющей развития техники. Ключевым элементом, позволяющим технологии закрепиться в качестве социально полезного объекта, является формирование у общества стереотипных представлений о проблемах, которые может вызвать внедрение данной технологии, и решение этих проблем производителем. В зависимости от закрепления за технологией определенных проблем (страхов), которые вызывает ее использование, происходит стабилизация, то есть использование данной технологии определенными социальными группами [6; 7; 8].

Как полагал Г. Блумер, социальные проблемы не существуют объективно, а являются результатом коллективного определения [1, с. 150], то есть процессом соприкосновения различных мнений и интересов консолидированной аудитории медиа [4, с. 64]. На формирование коллективного определения сильное влияние оказывают СМИ, доминирующим из которых в России на сегодняшний день является телевидение. По данным ВЦИОМ на август 2012 г., из центрального телевидения информацию получают 98 % россиян [2]. Рост доверия к телевидению со стороны зрителей позволяет говорить о влиянии этого вида СМИ на формирование социальных проблем, в том числе по вопросам развития социальных сетей. Кроме того, поскольку проблемы понимаются нами как социально сконструированные, в качестве предмета исследования на первый план выходит культура как ценностная система, задающая условия существования и развития национальных СМИ.

Целью данной работы является анализ образа социальных сетей и проблем их развития в российской культуре, как социально сконструированных новостными сообщения телеканалов.

Методом сбора информации являлся контент-анализ сообщений о социальных сетях на ведущих телевизионных каналах России: «1 ка-

нал», «Россия 1» и «НТВ». Поиск сообщений осуществлялся на сайтах каналов через указание ключевого словосочетания «социальные сети». Поиск сообщений о социальных сетях по каналу «Россия 1» осуществлялся на сайте vesti.ru – информационном канале «Вести», который содержит архив всех новостей, транслирующихся на каналах ВГТРК, и в том числе на «России 1».

Выбор телеканалов предопределен объемом аудитории: по данным TNS, среднесуточная доля «1 канала» составляет на июль 2012 г. 12,5 %, «НТВ» – 13,7 %, «Россия-1» – 12,6 %.

Единицей анализа в данном исследовании являлось сообщение, посвященное социальным сетям.

В ходе исследования образа социальных сетей на российских каналах в 2011 г. автором был сделан ряд выводов, в том числе и о влиянии культуры на этот процесс [3], для проверки правильности которых был проведен контент-анализ российских каналов в 2012 г.

Контент-анализ проводился в несколько этапов. На первом этапе все сообщения были разделены на негативные, нейтральные и позитивные (латентное кодирование). К негативным новостям относятся те, в которых социальные сети рассматриваются в связи с совершенными противоправными действиями, то есть нарушением норм действующего законодательства (в том числе в области регламентирующей работу самих социальных сетей), а также этических и религиозных норм. В нейтральных новостях социальные сети упоминаются как средство коммуникации и/или описываются их технические характеристики. К позитивным были отнесены новости, в которых сети связаны с положительными формальными и неформальными санкциями, успехами или достижениями (табл. 1).

Анализ 2011 г. показал, что в целом на трех телеканалах преобладает нейтральное освещение социальных сетей, что говорит об отсутствии пристального внимания государства к развитию этого сегмента интернет-пространства. Об этом же говорило и отсутствие правовых актов, регламентирующих деятельность конкретных социальных интернет-сетей.

Таблица 1

Социальные сети в освещении государственных СМИ в 2011–2012 гг.

Канал	Всего сообщений		Проанализировано сообщений		Положительно		Нейтрально		Отрицательно	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Первый	320	172	255	109	124	26	35	57	96	26
Россия-1	1282	1220	1105	1131	282	221	575	524	248	386
НТВ	311	424	281	417	68	96	142	92	71	229
Итого	1913	1816	1641	1657	474	343	752	673	415	641

Анализ 2012 г. показал, что доля нейтральных новостей уменьшилась на 5 %, в то время как значительно возросла доля негативных новостей – на 14 %. На взгляд автора, создание стереотипа социальных сетей как опасного сектора интернет-пространства связано с принятием ФЗ от 28 июля 2012 г. № 139-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

В 2011 и в 2012 гг. в России на уровне ведущих СМИ, в роли которых выступает телевидение, не выработано единого отношения к социальным сетям. Структура сообщений на государственных каналах различается в зависимости от канала, а также показывает различную динамику в течение года (табл. 2, 3). Последнее объясняется привязкой сообщений про социальные сети к другим социально значимым событиям, которые выступают в качестве фактора формирования структуры новостных сообщений.

В 2011 г. главной темой новостных сообщений, формирующих негативный образ социальных сетей, стало их использование в ходе протестных акций и революций на Ближнем Востоке и странах СНГ. Самым негативным месяцем стал июнь, когда совпали сообщения об акциях протеста в Белоруссии и использование социальных сетей для махинаций при сдаче ЕГЭ.

Таблица 2

Ежемесячная структура сообщений о социальных сетях за 2011 г.

Месяц	НТВ			Россия 1			1 канал			Всего			Всего
	+	=	–	+	=	–	+	=	–	+	=	–	
Январь	1	12	6	14	52	25	17	3	9	32	67	40	139
Февраль	4	8	4	26	66	17	29	4	2	59	78	23	160
Март	3	3	4	21	57	14	1	1	1	25	61	19	105
Апрель	1	3	4	30	54	18	4	0	4	35	57	26	118
Май	4	8	5	17	26	18	10	2	3	31	36	26	93
Июнь	10	7	8	31	50	51	1	3	13	42	60	72	174
Июль	17	17	7	31	50	21	2	7	14	50	74	42	166
Август	14	16	10	21	32	25	2	2	12	37	50	47	134
Сентябрь	8	10	7	21	40	16	8	1	17	37	51	40	128
Октябрь	1	16	4	14	46	26	27	10	11	42	72	41	155
Ноябрь	2	15	8	32	53	7	11	1	1	45	69	16	130
Декабрь	3	27	4	24	49	10	12	1	9	39	77	23	139
Итого	68	142	71	282	575	248	124	35	96	474	752	415	1641
Проценты	22	46	23	26	52	22	49	14	38	29	46	25	100

Примечание. Виды сообщений: «+» – положительные, «–» – негативные, «=» – нейтральные.

Таблица 3

Ежемесячная структура сообщений о социальных сетях за 2012 г.

Месяц	НТВ			Россия 1			1 канал			Всего			Всего
	+	=	–	+	=	–	+	=	–	+	=	–	
Январь	11	5	14	18	42	24	0	3	0	29	50	38	117
Февраль	9	7	21	19	36	38	1	5	4	29	48	63	140
Март	5	8	12	15	35	29	0	3	2	20	46	43	109
Апрель	5	8	19	24	47	31	2	7	2	31	62	52	145
Май	7	20	22	25	77	38	2	8	1	34	105	61	200
Июнь	7	5	7	13	45	25	4	3	0	24	53	32	109
Июль	14	4	17	15	34	25	1	1	2	30	39	44	113
Август	5	4	19	17	43	43	0	5	1	22	52	63	137
Сентябрь	6	2	18	9	34	38	0	3	1	15	39	57	111
Октябрь	16	6	16	16	49	27	3	2	1	35	57	44	136
Ноябрь	5	12	38	28	39	30	5	9	7	38	60	75	173
Декабрь	6	11	26	22	43	38	8	8	5	36	62	69	167
Итого	96	92	229	221	524	386	26	57	26	343	673	641	1657
Проценты	23	22	55	20	46	34	24	52	24	21	41	39	100

В 2012 г. рост негативных упоминаний о социальных сетях был связан не с развитием технических характеристик социальных сетей, а с социальными событиями: череда самоубийств подростков (февраль), начало сдачи ЕГЭ (май), аресты педофилов после принятия Закона «О защите детей» (август), оставленный на страничке «ВКонтакте» манифест «Московского Брейвика» Дмитрия Виноградова и расстрел им своих коллег в столичном офисе (ноябрь).

На втором этапе, благодаря проведенному исследованию, автором были выделены четыре уровня влияния культуры на формирование

общественного мнения о проблемах развития социальных сетей. Для этого отдельно были выделены и проанализированы негативные сообщения о социальных сетях и уточнена (по сравнению с работой 2011 г.) [3] их классификация (табл. 4).

Таблица 4

Проблемы развития социальных сетей в информационном поле российских телеканалов в 2012 г.

Проблемы развития социальных сетей	Процент от негативных новостей
Организация акций протеста	18,2
В том числе	
публичное оскорбление представителя власти	0,9
Безопасность детей	7,2
В том числе	
педофилия и/или распространение детской порнографии	5,4
Распространение информации о противоправных действиях	12,6
В том числе	
издевательства над животными	0,8
насилие и унижение личности	3,3
Целенаправленное использование сетей для совершения противоправных действий	24,8
В том числе	
мошенничество	2,8
распространение порнографической продукции	0,5
хакерство	5,2
диффамация	4,6
нарушение авторских прав	3,1
распространение наркотических средств	1,0
возбуждение ненависти и вражды	8,0
Социальные сети, упоминавшиеся в контексте конфликтных и противоправных действий	20,0
В том числе	
нарушение этических или религиозных норм, создание негативного имиджа	10,5
махинации во время проведения ЕГЭ	2,0
проблемы в семье и личные отношения	3,0
в контексте расследования эпизодов самоубийства	4,8
Противоправные действия со стороны социальных сетей	7,5
Социальные сети как источник дезинформации	4,1
Интернет-аддикция	5,6

Первый уровень – это уникальные проблемы, присущие социальным сетям только в российской культуре. Проведенное исследование позволяет считать такой проблемой использование социальный сетей для махинаций во время ЕГЭ. Несмотря на принимаемые меры в 2011 и в 2012 гг., в конце мая – начале июля по всем телеканалам прошли сюжеты об использовании социальных сетей для размещения правильных ответов и шпаргалок.

Второй уровень проявляется в различии степени важности одинаковых проблем в российской и других культурах. В США и в России существует и активно обсуждается вопрос о защите детей от вредной информации, однако если в американской культуре эта тема является одной из центральных, то в России она освещается крайне незначительно. В 2011 г. упоминания о детской безопасности в сетях составили 6 %, а в 2012 г. – 7,2 %.

Третий уровень – это различие в ассоциации определенных проблем с конкретными социальными сетями. Для исследования этого уровня формирования проблем отдельно был проведен дополнительный контент-анализ негативных новостей на предмет упоминания в них конкретных социальных сетей. Несмотря на то, что в большинстве сообщений социальные сети упоминаются как целостность, значительная часть сообщений содержит информацию о конкретных социальных сетях. Эта информация может быть выражена явно (в виде упоминания в письменном сообщении или видеосюжете) или латентно (когда название социальной сети не

фигурирует, но в видеосюжете показывается легко узнаваемый логотип). Анализ показал, что если в США для Facebook главной проблемой является безопасность детей [5], то в освещении российских СМИ – это акции политического протеста (табл. 5). Полученные результаты показывают наличие существенного различия между двумя типами социальных сетей в России. «ВКонтакте» представляется как более опасная сеть, чем «Одноклассники». Удивительнее всего проявили себя «Одноклассники»: фактически они не разу не оказались серьезно привязаны к каким-либо страхам.

Четвертый уровень – это фундаментальные характеристики самой культуры, которые отражаются в социальных сетях. Для американской культуры такой характеристикой является расовый вопрос, отразившийся в неформальном разделении социальных сетей на сектора для преимущественно белого (Facebook) и черного (MySpace) населения. Для отечественной культуры такой характеристикой можно считать высокий уровень правового нигилизма и сложные отношения общества и государства, что проявляется в двух главных проблемах развития социальных сетей – их использование для противоправных действий и организаций акций протеста.

Таблица 5

Социальные проблемы отдельных видов социальных Интернет-сетей в 2012 г.

Социальные проблемы	Одноклассники	В контакте	Facebook	Twitter	Другие
Организация акций протеста	0	5	23	8	0
В том числе					
публичное оскорбление представителя власти	0	1	0	0	0
Безопасность детей	1	13	1	0	0
В том числе					
педофилия и/или распространение детской порнографии	0	12	1	0	0
Распространение информации о противоправных действиях	0	13	2	4	0
В том числе					
издевательства над животными	0	4	0	0	0
насилие и унижение личности	0	10	0	0	0
Целенаправленное использование сетей для совершения противоправных действий	4	52	19	8	12
В том числе					
мошенничество	1	1	1	0	0
распространение порнографической продукции	0	5	0	0	0
хакерство	3	5	7	1	6
диффамация	0	4	3	3	2
нарушение авторских прав	0	12	0	0	1
распространение наркотических средств	0	1	0	0	2
возбуждение ненависти и вражды	0	24	7	3	1
Социальные сети, упоминавшиеся в контексте конфликтных и противоправных действий	4	41	35	20	0
В том числе					
нарушение этических / религиозных норм, создание негативного имиджа	2	23	15	8	0
махинации во время проведения ЕГЭ	0	3	0	0	0
проблемы в семье и личные отношения	2	1	4	1	0
в контексте расследования эпизодов самоубийства	0	14	3	0	0
Противоправные действия со стороны социальных сетей	0	0	29	2	3
Социальные сети как источник дезинформации	0	0	3	9	0
Интернет-аддикция	3	3	12	8	1
Итого	12	127	124	59	16

Примечание. Результаты за 2011 г. см. [3].

В заключение следует отметить, что использование подхода социального конструирования технологии как методологии и контент-анализа как метода исследования развития социальных сетей в российской культуре позволило прийти к следующим выводам:

1. На трех телеканалах преобладает нейтральное освещение социальных сетей, хотя наблюдается тенденция их сокращения, что свидетельствует об усилении внимания к этому сектору интернет-пространства. Динамика освещения социальных сетей связана не с эволюцией их технических характеристик, а объясняется привязкой сообщений о социальных сетях к другим социально значимым событиям, которые выступают в качестве фактора формирования структуры новостных сообщений.

2. Роль культуры как фактора формирования социальных сетей проявляется на нескольких уровнях. Во-первых, это уникальные проблемы, присущие социальным сетям только в российской культуре. Во-вторых, различие в важности проблем в российской и других культурах. В-третьих, это ассоциация определенных социальных сетей с определенными страхами. В-четвертых, это фундаментальные характеристики культуры, которые отражаются в виде страхов в отношении социальных сетей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Блумер, Г.* Социальные проблемы как коллективное поведение / Г. Блумер // Контексты современности II: хрестоматия / сост. и ред. С. А. Ерофеев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 150–159.

2. Вся правда – в телевизоре? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112941

3. *Ефимов, Е. Г.* Развитие социальных интернет-сетей в российской культуре (опыт контент-анализа) / Е. Г. Ефимов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: в 2 ч. Ч. 2. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 1 (27). – С. 83–87. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2013/1-2/19.html

4. *Черных, А.* Мир современных медиа / А. Черных. – М.: Изд. дом «Территория будущего», 2007. – 312 с.

5. *Boyd, D.* Why parents help their children lie to Facebook about age: Unintended consequences of the ‘Children’s Online Privacy Protection Act’ / D. Boyd, E. Hargittai, J. Schultz, J. Palfrey // First Monday. – 2011. – V. 16, № 11. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3850/3075

6. *Bijker, W. E.* Social Construction of Technology / W. E. Bijker // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences / ed. Neil J.Smelser. – Oxford, Amsterdam, 2001. – P. 15522–15527.

7. *Bijker, W.* The Social Construction of Technology / W. E. Bijker. – Eijsden: The Netherlands, 1990. – 218 p.

8. *Bijker, W. E.* Pinch T.J. SCOT Answers, Other Questions / W. E. Bijker // Technology and Culture. – 2002. – V. 43. – P. 361–370.

ББК С 55.8
УДК 316.624

А. С. Сухова, И. Г. Селезнева

ГЕНДЕРНАЯ ПРИРОДА СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДЕВИАЦИЙ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: belousov34@yandex.ru, irinaselezneva@bk.ru

В данной работе была проанализирована гендерная природа современных экономических девиаций, описаны основные социально-экономические факторы, способствующие развитию аномии в обществе. Исследован мотивационный комплекс, структура и формы современного девиантного поведения, представлены возможные варианты минимизации девиаций. В предлагаемой статье рассматриваются практические аспекты применения различных форм минимизации девиантного поведения. Материалы статьи могут служить основой для построения специализированных учебных курсов, таких как «Социология девиантного поведения», «Социология конфликта». Отдельные аспекты статьи могут представлять интерес в работе региональных органов власти при разработке целевых программ по минимизации девиантного поведения в регионе.

Ключевые слова: экономические потребности, девиантное, аномии, маргинализация, экономической стабильности, социальной нормы, экономический кризис, поведенческие ожидания, социальный конфликт, делинквентное поведение.

A. S. Suhova, I. G. Seleznyova

GENDER NATURE OF THE MODERN ENVIRONMENTAL DEVIATIONS

Volgograde State Technical University

The economic nature of the modern deviation was analyzed, the main social-economic factors contributing to the development of anomie in society were described in this study. The motivational complex, structure and form of contemporary deviant behavior were investigated, options to minimize the deviations were presented. This article discusses the practical aspects of the use of various forms of deviant behavior to minimize. Material of the paper can serve as a basis for the construction of specialized training courses such as "Sociology of deviant behavior", "Sociology of conflict." Certain aspects of articles may be of interest in the work of the regional authorities in the development of targeted programs to minimize deviant behavior in the region.

Keywords: Economic needs, deviant, anomie, personal dezognation, marginalization, economic stability, social norm, economic crisis, behavioral expectations, Social conflict , delinquent behavior.

Затянувшийся экономический кризис негативно сказался на жизни населения российского общества, которое трансформировалось и приобрело иные формы. Происходившие в последние годы социально-экономические процессы оказали негативное влияние на формирование нравственности отдельных людей, их установок и типов реакций на складывающиеся жизненные ситуации и конфликты.

Государство, проводя экономические реформы, поощряя свободную рыночную экономику и демократизацию всех общественных сфер, оказалось не готовым к значительному росту девиаций. Медлительность в развитии рыночных отношений, их правовая неурегулированность, приведшая к стиранию граней между законным и незаконным бизнесом, создали благоприятные условия для крупномасштабного проникновения девиантного поведения в различные сферы общественной жизни.

В экономической социологии девиантного поведения выделяется множество теорий и концепций, в рамках которых исследуется отклоняющееся от общепринятых норм поведение. Так, в экономической теории, автором которой являются К. Маркс и Ф. Энгельс, обосновывается роль капиталистической системы в развитии девиаций. В частности, имеется в виду разработанная К. Марксом концепция отчуждения, теория социальных конфликтов и др. Одна из первых наиболее развернутых социологических теорий девиантности – теория аномии принадлежит французскому социологу Э. Дюркгейму, который уделял внимание социальной дезорганизации, состоянию аномии, характерному в большей мере транзитным обществам, в которых отсутствует четкая моральная регуляция поведения индивидов. В рамках социосинергетической парадигмы рассматривается взаимодействие личностного и надындивидуального сознания, делается акцент на влияние социальных девиаций на общественное развитие. А. Коэн, Р. Клауорд, Л. Оулин подчеркивают значение конфликта между ценностями и целями большого общества, а именно среднего класса, и возможностями подростков из низших слоев преследовать эти цели. На недоступность ценностей культуры общества подростки реагируют созданием субкультуры со своими ценностями, целями и нормами.

Социально-психологический подход наиболее убедительно представлен в концепции социальных отклонений Р. Харре и теории поведения добровольного риска С. Линга. Названные исследования объясняют причины появления девиантного поведения через изучение психологического состояния девианта с учетом изменения его положения в системе социально-политических координат. Представители социально-психологического подхода утверждают, что девиантное и нормативное поведение – две равноценные составляющие социально-ролевого поведения.

В отечественной социологии на рассматриваемые авторами процессы всегда обращалось большое внимание. Отдельным проблемам девиации принадлежат труды А. Острогорского, Н. Михайловского, В. Бехтерева, А. Кистяковского и других исследователей, которые изучали девиантное поведение в рамках других специальных дисциплин (этики, криминологии, наркологии, суицидологии). Современная отечественная социология представлена В. Афанасьевым, А. Здравомысловым, В. Кудрявцевым, Я. Гилинским и другими исследователями. Я. Гилинский первым обратил внимание на созидательный характер девиации. По его мнению, девиации являются способом изменчивости любой системы. Под девиантным поведением исследователь понимает «социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам)» [1].

Социальные и экономические исследования проблемы девиантного поведения в современных условиях реформирования общественной жизни постепенно преобразуются из собственно академических вопросов научного познания в неотъемлемую составляющую практического освоения реальной действительности. Важными в этих обстоятельствах представляются тендерные аспекты девиантного поведения, поскольку, с одной стороны, они теоретически малоисследованны, а с другой стороны приобретают все большую значимость в формировании сознания и поведения современных людей. Особенно это характерно для городского населения, где на фоне утраты эффективности традиционных институтов социализации интенсивно возникают неформальные объединения, все более играющие роль таких социализирующих факторов. Поэтому новые возможности для исследования противоправного поведения открывает тендерный подход, который от-

ражается в исследованиях И. Клециной, О. Ворониной, Д. Адамчук и других отечественных ученых. Данный подход предполагает такой способ познания действительности, в котором отсутствует бесполый взгляд на психические явления, и в то же время нет поляризации и иерархии мужского и женского. Так, уравнение тендерных ролей и сближение стереотипов мужественности и женственности заставляет людей почувствовать себя бесполым и одиноким существом во враждебном и угрожающем ему мире. В этой ситуации агрессивность является прежде всего защитным механизмом в ответ на напряжение, связанное с затрудненностью тендерной идентификации в современном мире [2].

Специфика современных гендерных исследований предполагает рассмотрение половой дифференциации не столько в качестве биологически определенной, сколько в качестве социально сконструированной, когда тендерная идентичность непосредственно связана с конкретными особенностями социальной адаптированности индивидов и представляет собой культурную и социальную конструкцию.

В сегодняшнем обществе социально-ролевые функции мужчин и женщин в значительной своей части претерпевают серьезные изменения, когда часть традиционных ролей одного биологического пола усваивается и демонстрируется полом противоположным. Несмотря на это, следует акцентировать внимание на определенных различиях между мужским и женским. Например, В. Геодакян уделяет большое внимание природным, естественным различиям между полами, с чем очень трудно не согласиться. Он отмечает, что женщины физически слабее, более эмоциональны и импульсивны, более впечатлительны. Кроме того, ученым выделяются фундаментальные различия, обусловливающие различное место мужчины и женщины в обществе, в системе общественных отношений и соответственно разную стратегию их жизнедеятельности [3]. Сущность концепции В. Геодакяна состоит в том, что в процессе эволюции формируется раздвоение биологических видов на мужские и женские особи. Дифференциацию полов он видит в том, что женский пол обеспечивает сохранение генофонда, потомства, популяции, а мужской пол отвечает за изменения, эволюционные преобразования путем поиска, проб и ошибок. Поэтому, по его мнению, у мужчин выше поисковая активность, исследовательский инстинкт, рискованность поступков, а, следовательно, у них имеются биологические предпосылки большей, по сравнению с женщинами, амплитуды девиаций в поведении от общепризнанной нормы. Подтверждаются ли эти теоретические утверждения российской действительностью?

Многие статистические данные, показывающие удельный вес и коэффициент криминальной активности различных полов, свидетельствуют о пониженной криминогенности женщин. Согласно выборочным криминологическим исследованиям, среди девиантов значительно больше мужчин, чем женщин (для анализа взяты данные статистического отдела Центрального РОВД г. Волгограда за 1998–2010 гг. n = 2000 – Волгоград. Выборка стратифицированная, квотируемая. Квотирование производилось по признакам «пол», «возраст». Максимальная статистическая погрешность при доверительном уровне 0,95 составляет для Волгограда – 5,16 %, мужчины – 61 %, женщины – 39 %). Возрастная характеристика лиц с девиантной формой поведения позволяет делать выводы о криминогенной активности и особенностях преступного поведения представителей различных возрастных групп. Криминологией давно установлено, что мужчины молодежного возраста чаще совершают преступления агрессивного, импульсивного характера. Противоправное же поведение мужчин старших возрастов менее импульсивно, более обдуманно, в том числе и с точки зрения возможных последствий такого поведения. Женщины становятся на преступный путь, как правило, позже, чем мужчины. Крупную по численности группу среди женщин, совершивших тяжкие преступления, занимают лица в возрасте 22–26 лет, порядка двух пунктов меньше занимают женщины в возрасте 30–40 лет. Наконец, возраст во многом определяет потребности, жизненные цели людей, круг их интересов, образ жизни, что не может не сказываться на противоправных действиях.

Статистические данные по Волгоградской области подтверждают результаты исследований, рассмотренных в работе А. Михлина [4]. Наиболее часто совершают преступления как мужчины, так и женщины в возрасте 18–40 лет (до 70–75 %). В этой группе наибольшая криминальная активность характерна для возрастной группы 25–29 лет, затем следуют 18–24-летние, 14–17-летние и затем 30–40-летние.

Семейное положение и особенно воспитание оказывают влияние на формирование лич-

ностных качеств. Такие отклонения от общепринятых норм, как фактические брачные отношения родителей, неполные семьи, раздельные бюджеты родителей, низкий уровень культурных отношений в семье, наличие в ней стереотипов правонарушающего поведения, один ребенок в семье или, наоборот, много детей или детдомовское воспитание влияет на делинквентное поведение и мужчин, и женщин. У женщин данная особенность формируется в раннем возрасте как результат позиции, которую занимает девочка в семье. Суть этой позиции – неприятие ребенка родителями, прежде всего матерью. Ребенок живет на предельном уровне: никогда не испытывает полной безопасности и удовлетворения своих потребностей. Такое положение называется «ситуацией экстремального существования», которая несет в себе потенциальную угрозу. Она и является источником агрессии как актов индивидуального поведения.

Интересно, что коэффициент преступности среди мужчин, не состоявших в браке, почти в два раза выше, чем среди мужчин, состоявших в семейных отношениях. А у женщин этот коэффициент иной. На момент совершения преступления 63 % женщин (от числа, совершивших преступление) состояли в браке. У тех из них, кто в результате осуждения был наказан условно, семья не распалась, и только 24 % женщин, наказание которых связано с лишением свободы, смогли сохранить семью. При анализе особое внимание необходимо обращать на трудовую деятельность до совершения преступления (здесь характерна частая смена места работы и учебы, большие перерывы и пр.). Уровень образования преступников, как правило, ниже, чем у законопослушных граждан. Каковы причины девиантного и делинквентного поведения и почему следует учитывать гендерный фактор?

Современное положение, выраженное в существенном материальном расслоении общества, выделяет личность преступника по имущественному положению, то есть по доходам. Однако отсутствия возможностей и стремления к материальному благополучию недостаточно для создания давления в сторону девиации. Общество с жесткой классовой или кастовой структурой может не давать всем своим членам равных шансов выдвинуться, но в то же время восхвалять богатство; так было в феодальных обществах средневековья. Только тогда, когда общество провозглашает общие символы успеха для всего населения, ограничивая при этом доступ множества людей к признанным средствам достижения таких символов, создаются условия для антиобщественного поведения.

Необходимо учитывать и состояние здоровья девиантов. Около 30–35 % осужденных к лишению свободы женщин, имели различные невротические нарушения. Среди них у 10 % были обнаружены венерические заболевания. Несмотря на то, что около 30 % осужденных женщин страдают психическими аномалиями, на общем фоне, по сравнению с мужчинами-преступниками, им в меньшей степени присущи антисоциальные установки и убеждения, лучше развита социально-психологическая адаптация. Среди характеристик личности преступников особого внимания заслуживают такие, как характер и длительность преступной деятельности. Преобладающую часть преступников составляют: убийцы, воры, хулиганы, разбойники, грабители, мошенники, насильники и те, кто нанес пострадавшим телесные повреждения. Важно отметить наличие специального рецидива, то есть повторного совершения тех же или сходных преступлений среди хулиганов, мошенников и лиц, совершавших ранее кражи.

Учет гендерного фактора при анализе человеческой агрессивности имеет большую ценность как для полного теоретического анализа в рамках тендерного подхода, так и для дальнейшего совершенствования профилактической, коррекционной работы.

Сегодняшнее современное общество имеет сложную структуру, объективно развивается путем дифференциации (нежели чем интеграции) по различным социальным признакам. В современных условиях постепенно стираются различия в социальных статусах мужчин и женщин. Эмансипированные женщины нередко выполняют роли, предназначенные мужчинам, и, наоборот, множество примеров подчеркивает слабость мужчин, неготовность активно проявить себя в современном обществе.

В последние десятилетия социальные преобразования не только демонтировали экономический уклад общественной жизни российского общества, но и изменили ценностные ориентиры. Произошла утеря нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности вообще, поскольку общественно значимые нор-

мативы, традиционно поддерживавшие социальное равновесие и обеспечивавшие условия социального становления, девальвированы, а рационально-прагматическая мораль, адекватная современному обществу, еще не сформировалась [5]. В этих обстоятельствах возникают различные формы девиантного поведения у мужчин и у женщин, выражающиеся как в социальных инновациях, так и в социальном протесте. Таким образом, изучая проблемы девиантного поведения, следует учитывать биологические, психологические и другие различия между полами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гилинский, Я. И.* Социология девиантного поведения как специальная социологическая теория / Я. И. Гилинский // Социологические исследования. – 1991. – № 4. – С. 74.

2. *Клецина, И. С.* Самореализация личности и гендерные стереотипы / И. С. Клецина. – СПб., 1998. – С. 134.

3. *Геодакян, В. А.* Системно-эволюционная трактовка асимметрии мозга / В. А. Геодакян // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник 1986. – М.: Наука, 1987. – С. 355–376.

4. *Михлин, А. С.* Общая характеристика осужденных / А. С. Михлин. – М., 1990. – С. 10.

5. *Дюркгейм, Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм; пер. с фр., составл. А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – С. 67.

УДК 93/94

М. Н. Опалев

ЗАЩИТА ПРИФРОНТОВЫХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ

Волжский политехнический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета
E-mail: opalev-erz@mail.ru

Статья посвящена вопросам защиты советских железных дорог в сражениях Второй мировой войны. Автор рассматривает участие в битве за Сталинград воинов железнодорожных войск, офицеров транспортных отделов государственной безопасности, а также вклад в прикрытие рельсовых путей соединений бронепоездов и истребительной авиации. Рассматриваются малоизвестные в историографии вопросы организации охраны железной дороги Астрахань–Кизляр, ставшей в 1942 г. одним из основных путей доставки нефтепродуктов в действующую Красную Армию.

Ключевые слова: Вторая мировая война, Сталинградская битва, железная дорога, железнодорожные войска, вермахт, диверсанты абвера, бронепоезда, авиационные бомбардировки, противовоздушная оборона.

M. N. Opalev

DEFENCE OF FRONT-LINE RAILWAY COMMUNICATIONS IS IN STALINGRAD BATTLE

Volzhsky Polytechnic Institute (branch) of
Volgograd State Technical University

The article is on the protection of the Soviet railroads in engagements during the Second World War. The author considers the participation in the Battle of Stalingrad by the railway soldiers, officers of departments of transportation aspects of state security as well as the contribution to the protection of rail track by the joint force of armored trains and fighter aircraft. Little known in the historiography aspects of the organization of the defence of the Astrakhan-Kizlyar railway, which became in 1942 one of the main ways to deliver oil to the active Red Army, are considered.

Keywords: World War II, the Battle of Stalingrad, railway, railway troops, the Wehrmacht, the saboteurs Abwehr, armored trains, aircraft bombing, air defence.

В обеспечении победы над фашизмом во Второй мировой войне исключительно важную роль сыграл железнодорожный транспорт, с которым неразрывно были связаны все крупнейшие боевые операции. К середине 1941 г. на долю железных дорог Советского Союза приходилось свыше трех четвертей общего грузооборота транспорта страны.

Железные дороги выполнили невиданные в мировой практике размеры воинских перевозок. Было эвакуировано 18 миллионов человек и 2593 крупных заводов и фабрик. За четыре военных года непосредственно для армии доставлено более 19,7 млн вагонов, в том числе 9,8 млн вагонов с войсками и 9,9 млн вагонов с воинскими грузами. Для нужд фронта было перевезено более 19,7 млн вагонов, или 444213 поездов. Состав из этих вагонов опоясал бы земной шар по экватору свыше шести раз [8, с. 10].

В годы войны все железнодорожники – и гражданские и кадровые военные по своей сути являлись солдатами. Ни при каких обстоятельствах машинист, стрелочник, путеец, диспетчер не имели права покинуть свое рабочее место – боевой пост и были обязаны любыми средствами, а зачастую ценой своей жизни предпринимать все меры для спасения перевозимых людей, грузов и подвижного состава, для налаживания бесперебойной работы стальных магистралей. В условиях отступления советских войск к Дону и Волге части кадровых железнодорожных войск использовалась в боях как обычное стрелковое соединение.

3 сентября 1942 г. 84-й отдельный путевой батальон 27-й железнодорожной бригады был направлен в оперативное подчинение начальника Сталинградского гарнизона командира 10-й дивизии войск НКВД полковника А. А. Сараева для использования в обороне города. Батальон в составе двух неполных рот принял оборону в важных пунктах города: первая рота капитана Устинова была отправлена в район элеватора, третья рота капитана Приходько расположилась у Астраханского моста и недалеко от площади Павших борцов [3, л. 19–20].

Таким образом, части 27-й железнодорожной бригады использовались в уличных боях как обычное стрелковое соединение. Это подтверждает и динамика потерь батальонов бригады за вторую половину 1942 г. Только в сентябре пропало без вести 120 чел., 63 – из личного состава 84-го батальона, 30 − на 9-ю отдельно подъемно-крановую роту (ОПКР) и 13 − на 22-ю роту, то есть на части выполнявшие задания непосредственно в Сталинграде, где сложилась самая критическая обстановка [12, д. 44, л. 219 об].

14 сентября 1942 г. командующий 6-й армией вермахта Ф. фон Паулюс назначил днем захвата Сталинграда. На штурм было брошено семь мотомеханизированных дивизий и несколько сот танков и бронемашин. Особенно тяжелые бои развернулись на опорных пунктах 84-го путевого батальона. Бойцы третьей роты капитана Устинова в борьбе с немецкой бронетехникой активно использовали минирование улиц и огневые засады [5, с. 61]. После нескольких дней боев оставшиеся в живых железнодорожники были выведены на противоположный берег Волги с задачей оборудовать позиции для предотвращения десантирования противника в Заволжье.

В период гитлеровского наступления, в частности, в ходе сражений за Сталинград и Северный Кавказ, на диверсионные группы (абвер) возлагались задачи захвата и удержания узлов транспорта и связи и мостов до подхода основных сил вермахта [9, с. 18].

Особенно велика была опасность нападения гитлеровских разведгрупп на только что построенную железную дорогу Кизляр–Астрахань, ставшую частью нефтяного коридора от Кавказа в центральные районы страны. Перед командованием 47-й железнодорожной бригады (полковник В. М. Галынин) стояла задача не допустить диверсии со стороны просачивавшихся со стороны калмыцких степей мелких групп танков и пехоты противника. Ввиду большой протяженности боевых участков в пустынной местности оборона линии организовывалась подвижными боевыми группами, оснащенными автомашинами в составе 150−170 бойцов [13, д.7, л.17]. Подразделения бригады усиливались также 30-м дивизионом бронепоездов, курсировавшем на участках Улан-Хол в сторону Астрахани и Кизляра, а также 110-й кавалерийской дивизией [13, д.7, л.18].

В результате организованной 47-й железнодорожной бригадой системой обороны нападения наземного противника на железную дорогу успеха не принесли и не достигли своей цели. 22 августа к железной дороге между разъездами № 12 и 13 подошла группа противника на 12 автомашинах и обстреляла сплотку паровозов, перерезала связь и подорвала в одном месте путь. С вызванной подвижной группой 49-го батальона и бронепоездом противник боя не принял и быстро отошел в сторону г. Элиста. Одновременно с отходом противника 49-й отдельный батальон механизации железнодорожных работ приступил к восстановлению связи и пути. Связь была восстановлена в 5 часов 23 августа 1942 г., а путь и движение к 12 часам того же дня.

16 сентября 1942 г. танковая разведрота 16-й моторизованной дивизии генерал-полковника Хейнрици прорвалась к станции Зензели и расстреляла сдвоенный большегрузный состав из 20-мм орудий и подняла на воздух рельсы и земляное полотно [10, с. 366–369]. За сентябрь 1942 г. две подвижные группы, вступив в неравный бой, пропали без вести, машины были сожжены [13, д.7, л. 21].

В районах боевых действий, имеющих железные дороги, активно применялись бронепо-

езда. Они прикрывали сосредоточение и развертывание наших войск, участвовали в обороне железнодорожных линий, по которым двигались эшелоны и поезда с воинскими грузами, защищали железнодорожные узлы от налетов фашистской авиации, вступали в бои с прорвавшимися частями и десантами противника. За годы войны на фронтовых железных дорогах действовало около 500 бронепоездов и бронеплощадок, в том числе 230 зенитных. 4 октября 1942 г. бойцы зенитного бронепоезда «Большевик» под командованием ст. лейтенанта Расторгуева и комиссара политрука Яковлева сбили 2 немецких самолета. Всего с июля по октябрь 1942 г. огнем этого бронепоезда над станцией Филоново, в 300 км северо-западнее Сталинграда, было сбито 6 вражеских самолетов [15].

На театре военных действий под Сталинградом были задействованы 11 дивизионов артиллерийских бронепоездов в составе более 22 боевых машин, в том числе 680-я железнодорожная береговая батарея Волжской флотилии [6, с. 51]. Для выполнения задач противовоздушной обороны линий, прилегающих к сталинградскому театру военных действий, активно используется советская авиация, так как отсутствие обороны дорог от нападения с воздуха не могло не привести к большим потерям в живой силе и технике в районах разгрузки войск. Наибольшие потери части 47-й железнодорожной бригады на участке Астрахань–Кизляр понесли от ударов вражеской авиации, наносившей удар мелкими осколочными бомбами и пулеметным обстрелом; при отсутствии средств ПВО только 15 августа было убито 54 человека и 47 ранено[13, д.7, л. 21].

19 августа 1942 г. командующий ВВС Приволжского округа приказал начальнику Качинской авиашколы в эвакуации генерал-лейтенанту авиации С. П. Денисову срочно сформировать из состава школы авиагруппу из 18 истребителей системы «ЯК» с задачами: охраны с воздуха участка железной дороги Саратов–Урбах–Красный Кут–Эльтон, включая мост через Волгу. В состав группы вошли опытные летчики-инструкторы. Командиром группы был назначен один из опытных летчиков, командир отряда И. К. Анистратов [14, д.9, л.63].

В зоне ПВО школы нацистские самолеты за период Сталинградской битвы появлялись свыше 800 раз. Молодые летчики смело вступали с ними в бой. Когда в воздухе складывалась сложная обстановка, отказывало бортовое оружие, качинцы шли на тараны вражеских самолетов [7, с. 154–156].

Железнодорожные войска, кроме восстановления и спасения людей и грузов в условиях стремительного наступления противника вглубь страны, геройски участвовали в боях вместе с остальными частями фронтов. В ходе сражений велась активная оборона от вражеских разведотрядов многих магистралей, в частности, только что построенной линии Кизляр–Астрахань в Прикаспии.

Таким образом, важнейшие артерии железных дорог на не оккупированной нацистами части страны так и не были выведены из строя ни бомбардировками, ни заброской диверсантов. Путейцы, машинисты, инженеры, бойцы охраны, работники государственной безопасности, бойцы бронепоездов, летчики зачастую ценой своей жизни с честью выполнили поставленную перед ними боевую задачу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баграмян, И. Х.* Так начиналась война / И. Х. Баграмян. – М.: Воениздат, 1971. – 263 с.

2. Баррикадцы. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1989. – Кн. 1. – С. 310.

3. Волгоградский государственный музей-панорама «Сталинградская битва» (ВГМП), П.27 пн(с). № 8297 н/вф.

4. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО), Ф. 3159. Оп. 2.

5. *Гриценко, М. Н.* Техническое прикрытие объектов железнодорожного узла в Сталинграде / М. Н. Гриценко // Малоизвестные страницы Великой Отечественной войны. – М., 1990. – С. 61–65.

6. *Грязнов, М. Н.* Моряки в битве за Сталинград / М. Н. Грязнов. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1982. – 208 с.

7. *Гудков, Д. В.* Таран разведчика Ю-88 / Д. В. Гудков // Сто сталинских соколов в боях за Родину. – М., 1947. – С. 154–156.

8. Железнодорожные войска России. Кн. 3. На фронтах Великой Отечественной войны: 1941–1945 / под ред. Г. И. Когатько. – М.: Стэха, 2002. – 336 с., ил.

9. *Зайцев, В. И.* Исполняя солдатский долг / В. И. Зайцев. – М.: Изд-во ДОСААФ, 1987. – 237 с.

10. *Карель, П.* Дорога в никуда. Вермахт и Восточный фронт в 1942 г. / П. Карель. – Смоленск: Русич, 2003. – 528 с.

11. *Локтионов, И. И.* Волжская флотилия в Великой Отечественной войне / И. И. Локтионов. – М.: Воениздат, 1974. – 182 с.

12. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО), Ф. 27 ждбр. Оп. 40041.

13. ЦАМО, Ф. 47 ждбр. Оп. 40067.

14. ЦАМО, Ф. 60351, Оп. 35769.

15. *Яковлев, Ф.* Бронепоезд «Большевик» / Ф. Яковлев // Красная звезда. – 1986. – 9 января.

УДК 316.472.4
ББК 60.54

Е. Г. Ефимов, И. А. Небыков

СОЦИАЛЬНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЕЙ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: ez07@mail.ru, decanmmf@vstu.ru

В статье раскрывается сущность социальных Интернет-сетей как технологии, развивающейся под влиянием таких социальных групп, как СМИ, государство, пользователи и производители. Рассматривается роль культуры как фактора развития социальных сетей.

Ключевые слова: социальные сети, социальное конструирование технологии, Facebook, MySpace, культура.

E. G. Efimov, I. A. Nebikov

«SOCIAL CONSTRUCTION OF TECHNOLOGY» AS METHODOLOGY OF RESEARCH OF SOCIAL NETWORK SITES

Volgograd State Technical University

In article the essence of social Internet networks as the technology developing under the influence of such social groups as mass-media, the state, users and manufacturers reveals. The culture role as factor of development of social networks is considered.

Keywords: social network sites, social construction of technology, Facebook, MySpace, culture.

История социальных сетей не насчитывает и двух десятков лет, однако за столь короткий срок им удалось стать неотъемлемой частью повседневных практик миллионов человек по всему миру. Исследования социальных сетей показывают, что их эволюция находится в тесной связи с поведением пользователей, социальной структурой и культурой тех регионов, в которых они развиваются, и их исследование не может сводится только к изучению их технических характеристик.

Вопрос выбора методологии исследования истории возникновения и развития социальных сетей в социологическом ракурсе оказывается достаточно сложным. Исследованием техники в рамках гуманитарных дисциплин занимался целый ряд исследователей: экономистов, философов, историков и социологов. Социология представлена в этом ряду гораздо в меньшей степени и одной из наиболее отвечающей цели исследования социальных сетей как социокультурного и социо-технического феномена является подход социального конструирования технологий (Social Construction of Techology, SCOT) голландского социолога В.Байкера (W.Bijker).

Социальное конструирование технологии (далее – СКТ) – направление, появившиеся в рамках постпозитивизма [4, с. 29–30], и в качестве центральной идеи отстаивающее положение о том, что содержание научного знания и технологии является социально конструируемым [5]. В более широком смысле, данное направление включает в себя акторно-сетевую теорию и историю технологии [6, с. 362]. В узком смысле, под которым понимается направление, развиваемое В. Бейкером и Т. Пинчем, СКТ понимается как методология, дающая возможность описывать развитие техники как отражения взаимодействия социальных групп.

Целью разработки СКТ, по словам В. Бейкера, являлась необходимость создания «описательной модели обобщенного кейс-стади, которая бы позволяла сформировывать базы данных для сравнения и обобщения, и имела бы четкие концептуальные рамки» [7, с. 10]. Объектом исследования являлась история техники, а предметом – процесс развития технических артефактов.

Как уже отмечалось выше, еще до появления СКТ история исследования техники являлась предметом исследования многих дисциплин, однако, по словам датского социолога, все они имели существенные недостатки: отсутствие внятной эмпирической базы, ограниченность их рамок и схем, линейность модели развития [7, с. 11] и ассиметричность анализа.

Отсутствие эмпирической базы – недостаток, по мнению В. Бейкера, прежде всего философских работ, хотя, на взгляд авторов, эта часть исследования слабо выражена в тех работах, которые считаются социологическими и, к примеру, образуют теоретическую базу многих диссертационных исследований по исследо-

ванию Интернета в нашей стране (Ж. Бодрийяр, Д. Белл, М. Маклюэн, Э. Тоффлер и т. д.).

Под ограниченностью рамок и схем понимаются прежде всего трудности в использовании теоретических конструкций в изучении схожих процессов других культур.

Линейность модели развития выражается в том, что при исследовании развития техники ученые ставят в центр технологическую цепочку ее создания и внедрения, что приводит к проблеме ассиметричности: во-первых, не исследуются альтернативные подходы и проекты, а во-вторых, делается ярко выраженный акцент на исследовании только успешных технологий, внедренных в производство. В доказательство последнего тезиса, утверждает автор, достаточно проанализировать содержание научных журналов. Так, например, в издании «Технология и культура» в 25 томах, неудачные изобретения упоминаются только семь раз.

Согласно В. Бейкеру, концептуальная рамка того, что он обозначает как процесс социального конструирования технологий, включает три базовых элемента:

а) Связанные социальные группы (Relevant social groups) – социальные группы, связанные или имеющие отношение к технологическому артефакту. Их функция состоит в предании артефакту социальной оболочки, определения его степени полезности обществу и ценностной оценки. В описании внедрения и развития велосипеда В. Бейкер использует три категории групп: группы производителей, пользователей и «не-пользователей». Первая категория включает в себя изобретателей, спонсоров, работников производства, то есть всех тех, кто заинтересован в производстве товара. Их главная функция – демонстрация достоинств артефакта и устранение проблем. Вторая категория – пользователи, которые эксплуатируют артефакт, но которые и являются источником проблем, решением которых занимаются производители. Эта категория неоднородна: группы могут, в зависимости от функциональности технологии, делиться по разным критериям, в том числе досоциальным (половому, возрастному и т. д.) или социальным и, соответственно, порождать разные проблемы. Так, использование велосипеда женщинами и пожилыми людьми заставило решать проблему безопасности, которая, в свою очередь, привело к необходимости отдельного подхода к решению проблем одежды (для женщин) и проблемы устойчивости и скорости (для людей старшего возраста). Группы «не-пользователей» подразумевают совокупность индивидов, знающих о существовании технологии, но не использующих ее. Отказ от использования базируется на стереотипе механизма как социально опасного. Эта группа также порождает проблемы, решением которых занимаются группы первой категории. Деление категорий на подгруппы, равно как и количество категорий, зависит от специфики описываемых случаев и цели и задач исследования [7, с. 41–54].

б) Гибкость интерпретаций (Interpretative flexibility) – совокупность представлений разных социальных групп о технологическом артефакте, которые обусловливают его успешное или неудачное внедрение, а также его эволюцию и весь ход его развития [7, с. 82–85]. Социальное конструирование технологии находится между двумя полярными представлениями: об артефакте как работающей и не-работающей машине. Речь идет, конечно, не о вопросе его функционирования с технической точки зрения, но с социальной. Не-работающий артефакт опасен, не выполняет своих функций, не нужен и т. д. Полюс интерпретаций зависит от качества решения проблем, которые появляются при эксплуатации его различными социальными группами. Так, приобретающие велосипед как статусный символ молодые богатые и спортивные англичане, подчеркивали его выдающие качества, в то время как избегающая использования велосипедов часть населения активно обсуждала каждую новость о падении с велосипеда.

в) Закрытие и стабилизация – два аспекта социального конструирования, то есть описывающие использование технологии в повседневных практиках [7, с. 92–95]. Закрытие означает уменьшение возможности интерпретаций артефакта и окончательное признание его социальной необходимости в отношениях между группами. К примеру, когда велосипед признается полезным и детьми, и их родителями, то есть разными возрастными группами. Стабилизация означает тот же процесс внутри группы и приводит к формированию технологий (разных видов велосипедов) для разных социальных групп.

Использование методологии СКТ в исследовании социальных сетей позволяет показать связь их развития с особенностями социальной структуры, в том числе с ролью социальных групп в этой структуре. При анализе социальных сетей с помощью СКТ необходимо учитывать особенности объекта исследования, а именно:

– если в случае ряда материальных артефактов устранение проблемы заключалось в выпуске новой модели, и таким образом одновременно удовлетворялись интересы нескольких групп, то в случае социальных сетей такое сделать невозможно: если вы вносите изменение в сеть, например, меняете интерфейс профиля или добавляете новые кнопки на панели, то это происходит одновременно для всех пользователей и удовлетворить интересы всех групп становится невыполнимой задачей;

– выделение группы «не-пользователей» должно происходить по другим критериям, нежели отрицательное отношение к артефакту. Помимо социальной группы, сознательно игнорирующей социальную сеть, можно выделить еще две категории. Во-первых, это пользователи, осознанно не присутствующие в одной сети, но зарегистрированные в другой. Во-вторых, это пользователи, которые являются «не-пользователями» периодически, в силу своей статусной позиции. Таковы, например, директора предприятий, которые запрещают своим работникам пользоваться социальными сетями на работе, хотя и они и работники в формально являются обычными пользователями;

– в формировании проблем и, соответственно, образа как социальных сетей в целом, так и отдельных ресурсов, большую роль следует отвести СМИ, не только как отражающих мнение «не-пользователей», но и как формирующих это мнение.

По мнению авторов, методологическая гибкость данного подхода использовать его как составляющую другого, в том числе социокультурного. В частности, данный подход позволяет проанализировать причины низкой популярности западных социальных сетей в России исходя из роли социальных групп.

Для американских социальных сетей, таких как Facebook или MySpace, ключевую роль в формировании играли две социальные группы: несовершеннолетние как группа пользователей, составлявшая значительный процент аудитории, и государство как социальная группа, понимаемая как организованная система взаимодействия индивидов, которая состоит из совокупности отношений, регулируемых законами [3, с. 481].

Ключевой проблемой, которую приходится решать всем сетям, развивающимся в США, является насилие в отношение детей, о которой в свое время Ж. Бодрийяр писал как о мании американского общества [1, с. 108]. Несовершеннолетний для американской социальной сети – это ребенок до 13 лет. Регистрация для них запрещена, однако многие указывают ложный возраст и обходят правила. Ребенок в сети, находящийся там без контроля родителей, подвержен множеству опасностей, прежде всего насилию на сексуальной почве. Периодически социальные сети оказываются в центре внимания из-за реальных преступлений, совершаемых в отношении детей лицами, которые ранее общались с ними в сети. Так, к примеру, в октябре 2010 г. в Англии было совершено убийство 17-летней девочки, после которого Facebook ввел «тревожную кнопку», нажав на которую ребенок предупреждал администрацию о нежелательных действиях в отношении него.

Сами несовершеннолетние не являются инициаторами процесса регулирования работы социальных сетей, в этом качестве выступают многочисленные социальные группы, действуя через правовые институты и в совокупности воплощающее государство. Родители действуют через судебные иски, прокуратура инициирует проверки, государственные правозащитные организации проводят мониторинг. При этом важно отметить, что уровень правовой осведомленности граждан об условиях работы в сети не столь высок, как могло бы показаться.

В 2011 г. было проведено исследование среди американских родителей, имеющих детей в возрасте от 10 до 14 лет (N=1007), посвященное проблеме присутствия их несовершеннолетних детей в сети Facebook [8]. Выяснилось, что не менее 82 % родителей выражали беспокойство по поводу присутствия своих детей в сети, однако в среднем 64 % из них помогали своим детям создать свой аккаунт, причем наибольший процент родителей (78 %) составляли те, чьи дети находились в возрасте 10 лет. Только 53 % знали, что вообще существует некий возрастной порог для регистрации, однако из оставшихся наибольшее количество указало правильный пороговый возраст. При этом большинство указало, что порог регистрации должны определять родители, что социальная сеть необходима ребенку для контактов с теми же родителями, друзьями и родственниками, а также для учебы.

Таким образом, государство как социальная группа оказывает решающее влияние на развитие социальных сетей в США. Очевидно, что без учета требований государства сеть не мо-

жет претендовать на лидирующие позиции в обществе. Когда в 2007 г. ведущая на тот момент социальная сеть MySpace отказалась предоставить полиции данные о своих пользователях, подозреваемых в педофилии, это обернулось потерей лидирующих позиции и в совокупности с другими причинами положило начало кризису, который поставил компанию на грань краха. Естественно, большую роль в этом сыграли СМИ, на которых MySpace представлялся как сборище педофилов и насильников [9].

Когда Facebook пришел в Россию в июне 2008 г. (открылась русскоязычная версия сайта), это была сеть, имеющая более 40 уровней безопасности для несовершеннолетних пользователей, модернизированную систему защиты частных данных и контента. Однако все эти опции, сказавшиеся в итоге на технических данных сети, включая интерфейс, оказались в России совершенно невостребованными.

Прежде всего, в российском обществе до сих пор нет четко сформированного отношения к социальным сетям. Проведенный авторами анализ данных трех ведущих телеканалов за 2011 год показывает, что основной массив данных представляют нейтральные новости, сообщающие о технических новшествах или обсуждение фильма «Социальная сеть» [2]. Что же касается проблем, которые вызывают социальные сети, то среди главных фигурировали революции и сдача ЕГЭ, в ходе которого по сетям распространяли информацию о заданиях. Несмотря на то, что с развитием Интернета пропорционально выросло количество домогательств к детям, эта проблема на государственном уровне всерьез не рассматривается.

В итоге складывается парадоксальная ситуация, когда главными социальными группами, влияющими на развитие сети являются пользователи и производители, которые подстраиваются под запросы аудитории. Пользователи насыщают сеть любым контентом, который практически не фильтруется, что, в общем, и привлекает их в сети, а также привыкли работать с простым интерфейсом, и искренне удивляются, почему у Facebook он такой сложный. Несмотря на фактическое наличие тех же социальных групп, что и на Западе, система культурных ценностей в отношении права (точнее, высокий уровень правового нигилизма) обусловил нынешний вид социальных сетей в России и делает невозможным конкуренцию с ними западных продуктов, являющихся техническим воплощением другой культуры.

В изучении развития социальных сетей в России на сегодняшний день отсутствует какая-либо полная написанная история развития этого феномена, без которых теоретический социологический анализ оказывается невозможным. Подавляющий массив информации о социальных сетях носит характер скорее технический, нежели социальный. В этих условиях социальное конструирование технологии является методологией, позволяющей на имеющейся информации о технологических изменениях проследить связь развития социальных сетей с социальной структурой, а также проследить роль культуры как фактора этого развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бодрийяр, Ж.* Америка / Ж. Бодрийяр. – СПб.: Владимир-Даль, 2000. – 204 с.

2. *Ефимов, Е. Г.* Развитие социальных интернет-сетей в российской культуре (опыт контент-анализа) / Е. Г. Ефимов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. В 2 ч. Ч. 2. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 1 (27). – С. 83–87. – Режим доступа: www.gramota.net/materials/3/2013/1-2/19.html

3. *Сорокин, П.* Система социологии / П. А. Сорокин. – М.: Астрель, 2008. – 1008 с.

4. *Столярова, О. Е.* Исследования науки и технологии (STS): к истории формирования дисциплины / О. Е. Столярова // Социально-гуманитарное знание в современном мире. – М.: МЭСИ, 2009. – С. 29–42.

5. *Bijker, W. E.* Social Construction of Technology / W. E. Bijker // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences / ed. Neil J.Smelser. – Oxford, Amsterdam, 2001. – P. 15522–15527.

6. *Bijker, W. E.* SCOT Answers, Other Questions / W. E. Bijker, T. J. Pinch // Technology and Culture. – V. 43. – 2002. – P. 361–370.

7. *Bijker, W.* The Social Construction of Technology / W. E. Bijker. – Eijsden: The Netherlands, 1990 – 218 p.

8. *Boyd, D.* Why Parents Help Their Children Lie to Facebook: Unintended Consequences of the 'Children's Online Privacy Protection Act' / D. Boyd, E. Hargittai, J. Schultz, J. Palfrey // First Monday. – 2011. – № 16(11). – Режим доступа: http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3850/3075

9. *Marwick, A. E.* To catch a predator? The MySpace moral panic / A. E. Marwick // First Monday. – 2008. – V. 13. – № 6. – Режим доступа: http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2152/1966

УДК 316.3

С. С. Асатрян

ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Северо-Кавказский федеральный университет

E-mail: asatryan_78@list.ru

В данной статье определены цель, объект, задачи социальной терапии. Раскрыты универсальные функции социальной терапии: функции адаптации, интеграции, целеполагания и поддержания стабильности системы. Определены уровни воздействия социальной терапии в социальной организации общественной жизни (макросреда, мезоуровень, микроуровень). Выявлена и обоснована функциональная составляющая социальной терапии в социальных институтах общества.

Ключевые слова: функция, дисфункция, социальная терапия, социальный институт, девиация.

S. Asatryan

FUNCTIONS OF SOCIAL THERAPY IN RUSSIAN SOCIETY

North Caucasus Federal University

This article is determines the aim, object, tasks, social therapy. Universal functions of social therapy are disclosed: the functions of adaptation, integration, goal-setting and maintain system stability. The levels of impact of social therapy in the social organization of social life (macro-, meso, micro) are defined. A functional component of social therapy in the social institutions of the society is established and developed.

Keywords: function, disfunction, social therapy, social institution, the deviation.

Социальная жизнь современного общества контролируется и регулируется нормами и правилами поведения, обязательными для всех членов данного общества. В условиях глобальных трансформаций и социального транзита нормы и правила поведения претерпевают значительные изменения: одни исчезают вовсе, другие существенно меняют свою функциональную значимость. В результате масштабных социальных трансформаций, которые переживает в настоящее время российское общество, происходят процессы возникновения, замены и преобразования компонентов нормативных структур: норм, ценностей, ролей, институтов, институциональных комплексов. В этих условиях возникает особая необходимость в выполнении институтами общества социально-терапевтических функций, которые должны быть направлены на устранение общественных отклонений и девиантностей.

Изменение норм предполагает в качестве своего рода прелюдии нормативные отклонения. Как замечает Р. Берштедт, «некоторые отклонения от старой структуры являются частью процесса создания новой структуры» [1, с. 461]. Эта важная категория «отклонение» требует точного определения, и здесь уместно обратиться к Р. Мертону. Он предлагает следующую концепцию отклонения: «Адаптация описывается как отклоняющаяся (но не обязательно болезненная), когда поведение отдаляется от того, что требуют культурные цели, институциональные нормы, либо те и другие» [4, с. 672; 178].

Всеобщее отклонение от норм в сочетании с широко бытующим мнением «все так делают» приводит к тому, что такое отклонение принимает регулярный, повторяющийся характер. Р. Уильямс описывает данную ситуацию следующим образом: «Социальные нормы скрыто нарушаются в широких масштабах, с молчаливого согласия и даже одобрения обществом или группой до тех пор, пока такое нарушение не станет явным» [6, с. 420]. Уклонения от налогов, обманы на экзаменах, мелкие кражи на фирмах, игнорирование таможенных обязанностей, ослабление контроля за валютой – известные всем примеры.

В 90-е годы XX столетия многие из вышеперечисленных общественных отклонений в российском обществе укоренились настолько прочно, что началась их институционализация. Социальные институты, призванные удовлетворять актуальные общественные потребности и наделенные формальными правилами, перестали эти правила соблюдать. Типичный пример этого явления – невыполнение функции селекции институтом образования, в результате чего высшее образование перестало быть признаком высокой статусности индивида, и началась его коммерциализация.

Социальная терапия в этом случае должна быть направлена на устранение дисфункций социальных институтов и делегализацию общественных отклонений.

Прежде чем говорить о функциях социальной терапии в обозначенных выше сегодняш-

них реалиях, необходимо отметить, что объектом социальной терапии является преодоление возникающих общественных отклонений. Причем, на макроуровне социальной реальности объектом внимания социальной терапии должны стать именно институционализированные отклонения от социальных норм.

Институционализация отклонений включает в себя четыре момента: они имеют определенный, регулярный характер; принимаются большинством, то есть из частной сферы переходят в общественную; организованы в виде хорошо отработанной социальной механики; редко наказываются, а если и подвергаются санкциям, то обычно в символической форме, чтобы подтвердить священность правил [5, с. 76]. Такая ситуация складывается тогда, «когда официальные законы и предписания отстают от изменения интересов, ценностей и потребностей значительной части населения. В течение какого-то времени закон терпим к отклонениям» [3, с. 89].

Автор заострил внимание на общественных отклонениях для того, чтобы еще раз указать на то, что объект социальной терапии достаточно обширен по своему воздействию, а выполнение социальными институтами социально-терапевтических функций будет способствовать преодолению социальных патологий в обществе.

Для того, чтобы определить функции социальной терапии в современном обществе, следует воспользоваться функциональным анализом, который основывается на тройственном союзе теории, метода и фактов.

Один из основоположников структурного функционализма Б. Малиновский в одной из своих ранних деклараций о целях функционализма стремится к объяснению антропологических фактов на всех уровнях развития их функцией – той ролью, которую они играют внутри интегрированной системы культуры, способом их взаимосвязи внутри системы [2, с. 132–133].

Опираясь на мнение польского ученого Б. Малиновского, под функцией социальной терапии понимается ее роль и назначение внутри общественной системы, а также то, какое влияние она оказывает на преодоление общественных отклонений внутри социальной системы.

Все социологические явления могут подвергаться функциональному анализу. Основное требование состоит в том, чтобы объект анализа представлял стандартизованное (то есть типизированное, повторяющееся) явление, такое, например, как воздействие социальных акторов на различные общественные отклонения. При анализе функций социальной терапии следует опираться на мнение о том, что функции – это те наблюдаемые последствия, которые способствуют адаптации или приспособлению данной системы. В данном случае – это терапевтический эффект, который способствует нейтрализации дисфункций социальных институтов и преодолению общественных отклонений социального развития. Дисфункции – это те наблюдаемые последствия, которые уменьшают приспособление или адаптацию системы. Существует также эмпирическая возможность нефункциональных последствий социальной терапии, которые просто безразличны для рассматриваемой системы [7, с. 226].

При определении функций социальной терапии автор считает необходимым воспользоваться классической схемой одного из основоположников современного структурного функционализма американского социолога Т. Парсонса AGIL. Опираясь на нее, можно определить четыре универсальные функции социальной терапии: функции адаптации, интеграции, целеполагания и поддержания стабильности системы.

Раскрывая более подробно значение этих функций, следует помнить цель социальной терапии, которая состоит в устранении с помощью определенных форм и методов, существующих в социальной системе общественных отклонений, оказывающих негативное влияние на ее существование, функционирование и развитие.

Исходя из общей цели социальной терапии, универсальная функция адаптации заключается в актуализации и укреплении адаптивного потенциала социальных институтов, общностей, групп и индивидов российского общества в изменяющихся условиях социального развития.

Сущность интегративной функции социальной терапии заключается в укреплении и улучшении качества интегративных связей и возможностей социальных акторов, действующих внутри социальной системы.

Целеполагающая функция социальной терапии направлена на преодоление общественных отклонений путем изменения вектора социального развития в сторону институционализации норм, ценностей и санкций, одобряемых и поддерживаемых большинством членов данного общества.

Латентная универсальная функция социальной терапии направлена на улучшение ценно-

стно-нормативной основы существования общественной системы и основ взаимодействия между членами данного общества и как следствие ее реализации – преодоление общественных отклонений и изменение (если необходимо) общественного сознания.

Выполнение перечисленных универсальных функций социальной терапии способствует решению с ее помощью следующих задач:

– нормализовывать разрушенные социальные связи, модели взаимодействия и нейтрализовывать дисфункции в различных сферах общественной жизни;

– активизировать собственные ресурсы социальных субъектов;

– формировать, утверждать и закреплять социальные нормы, ценностные понятия и образцы восприятия, поведения и мышления членов данного общества.

Следует отметить, что выделенные универсальные функции социальной терапии возможно использовать на трех уровнях (макро-, мезо-, микро-) социальной организации общественной жизни в соответствии с уровнем наличествования ее объекта. При этом необходимо напомнить, что мы относим к подобной структуре разделения общества:

– макросреда воздействия социальной терапии предстает как процесс трансформации глобальных социальных процессов в сферах политики, экономики, культуры и т. д.;

– мезоуровень (общности и группы) социальной терапии характеризуется преодолением общественных отклонений и норм развития в пределах города, района, социально-профессиональных групп и т. д.;

– микроуровень воздействия социальной терапии направлен на улучшение качества социальных связей и взаимодействий отдельного индивида, личности или малой социальной группы.

Социальная терапия является характерной функциональной составляющей социальных институтов общества. Поэтому необходимо рассмотреть более частные функции социальной терапии, характерные именно для данных общественных конструктов.

Итак, социальные институты – это определенные образования, которые служат для удовлетворения различных потребностей членов общества. В случае возникновения в рамках института различного рода общественных отклонений и девиаций, он перестает адекватно выполнять свои функции и способствовать удовлетворению нужд и потребностей акторов данного института. В этом случае возникает потребность в социально-терапевтической компоненте функций социальных институтов.

Социально-терапевтический компонент функции закрепления и воспроизводства общественных отношений служит для корректировки социальных норм и правил поведения, существующих в данном социальном институте, в случае их отклонения от социально одобряемых образцов и стандартов.

Терапевтический компонент коммуникативной функции необходим для корректировки характера и качества произведенной информации в рамках того или иного социального института.

Социально-терапевтический компонент регулятивной функции социальных институтов должен быть реализован в случае изменения выработанного данным институтом шаблона поведения, норм и контроля, регулирующих взаимоотношения между членами общества. В этом случае от результатов деятельности социально-терапевтического компонента регулятивной функции будет зависеть сохранение как целостности социального института, так и адаптация его к изменяющимся социально-экономическим условиям и закономерностям развития общества.

Социально-терапевтический компонент интегративной функции социальных институтов необходим для нормального функционирования процессов взаимодействия между членами общества.

Для транслирующей функции социально-терапевтический компонент также играет важную роль. Он необходим для корректировки нарушенных социально одобряемых норм, ценностей, правил поведения и т. д.

Наличие социально-терапевтического компонента в социализирующей функции социальных институтов необходимо в случае формирования в обществе большого количества девиантных групп, изменения приоритетов и норм поведения в сторону общественных отклонений.

Указанные автором компоненты социальной терапии имеют место в функциях всех социальных институтов, существующих в современном российском обществе. Данные функциональные элементы социальной терапии реализуются на всех обозначенных выше уровнях социальной организации общества посредством определенных способов и механизмов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Bierstedt, R*. American Sociological Theoiy. A Critical History / R. Bierstedt. – New York: Academic Press, 1981.

2. *Malinowski, B*. Anthropology / B. Malinowski // Encyclopedia Britannica. First Supplementary Volume. – London; New York, 1926.

3. *Merton, R. K*. Foreword / R. K. Merton // Lawyers and Matrimonial Cases / H. J. O'Gorman (ed.). – Glencoe: Free Press, 1963. – P. vii–xiv.

4. *Merton, R. K.* Social structure and anomie / R. K. Merton // American Sociological Review. – 1938. – № 3.

5. *Merton, R. K.* Social Research and Practicing Profession / R. K. Merton. – Cambridge: Abt Books, 1982b.

6. *Williams, R. M. Jr.* American Society / R. M. Williams Jr. – New York: Knopf, 1970.

7. Американская социологическая мысль [Тексты] / под ред. В. И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.

УДК 316.334.56
ББК 60.546.21

В. А. Парамонова, А. Ш. Абдюшева

БРЕНД ГОРОДА И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ (на примере г. Волгограда)

Волгоградский государственный университет
E-mail: vparamonova@rambler.ru, aabdyusheva@yandex.ru

Статья посвящена уточнению различий понятий «торговая марка» и «бренд города», выявлению факторов формирования бренда города. Показана роль и особенности использования символики при формировании бренда города.

Ключевые слова: бренд города; бренд места; факторы формирования бренда территории; символы-«маяки»; дух города.

V. A. Paramonova, A. Sh. Abdyusheva

BRAND AND ITS FORMATION FACTORS (on the example of Volgograd)

Volgograd State University

Article is devoted to clarify the distinction between trade mark and brand of the city, identifying factors of formation of city brand. The role and features of the use of symbolism in shaping brand identity.

Keywords: City brand; brand places; factors of forming brand territory; symbol-«lighthouses»; spirit cities.

Брендинг для современных российских городов становится показателем стратегического планирования развития.

Брендинг города предполагает конструирование его позитивного образа. Несмотря на существование различных подходов к определению понятия «бренд», исследователи акцентируют внимание на том, что он представляет собой название, термин, знак, символ и прочее, идентифицирующие товар или услугу, отличные от других. Иначе говоря, бренд – это некая специфическая характеристика, позволяющая товару или услуге выделяться «среди других в конкурентном плане за счет уникального сочетания функциональных черт и символических значений» [4, с. 135]. Несомненно, подобные определения позволяют эффективно разрабатывать маркетинговые стратегии в различных сферах народного хозяйства.

Однако использование данного понятия в маркетинге «места» требует определенной корректировки определения, так как территория (город) является специфическим товаром в системе рыночных отношений, в связи с тем, что любое поселение, а тем более город, обладают собственной душой, которой его надели люди, привнеся в пространство населенного пункта свои страсти, помыслы и чаяния. Именно поэтому, как отмечает М. Г. Сергеев [8, с. 180], принципиальным различием торговой марки и городского бренда является наличие у последнего внутренней культурной традиции. На существование нюансов между определениями бренда традиционного товара или услуги и территории (места, города) обращает внимание и Е. А. Горбатая, подчеркивающая, что бренд города, это не только и не столько «запоминающиеся логотипы и не дорогостоящая реклама», сколько «его духовная основа, то есть сущность города…» [1, с. 47], иначе говоря дух города. Следовательно, бренд города базируется на особенностях, символах, легендах и иных элементах культуры населенного пункта, а это значит, что PR-технологи, специалисты по связям с общественностью, бренд-менеджеры и другие создатели бренда, как указывает М. Г. Сергеев [8, с. 180], лишь распознают и формулируют бренд территории.

Один из значимых факторов формирования бренда, обозначенный Е. А. Горбатой [1, с. 47], – это наличие консенсуса профессионалов и жителей населенного пункта о едином образе города. Формирование общего взгляда на продвижение территории невозможно без самосознания и самоидентификации, которые, с точки зрения И. Я. Рожкова [7, с. 578], могут как свести на нет, так и приумножить усилия профессионалов по формированию бренда места. Самоидентификация является значимой составляющей идентификационной матрицы. Ведь идентичность – это одновременно и память, от которой отказываются при «разрушении старого мира до основанья»; и коллективная воля, направленная на строительство «нового мира». И именно эта воля либо будет способствовать продвижению бренда во внешней среде, либо станет незримым препятствием. Соответственно вопрос о самоидентификации жителей с малой Родиной становится насущным для власть предержащих. Так, исследование, проведенное в июле-августе 2012 г. на базе кафедры социологии Волгоградского государственного университета (при непосредственном участии одного из авторов данной статьи)*, позволяет выявить личную соотнесенность жителей с малой Родиной – среди опрошенных горожан причисляют себя к сообществу «волгоградцы» более 79 %. Следовательно, сложившаяся идентификация горожан с «ближним кругом» по территориальному признаку, может рассматриваться как точка опоры при разработке направлений развития Волгограда и базовых основ его позиционирования во внешней среде. Причем, с точки зрения респондентов, современная стратегия развития Волгограда базируется на трех китах: военной тематике (49,2 %), концепции промышленного города (29,2 %) и туристической деятельности (9,2 %). При этом респонденты полагают, что для эффективного развития города необходимо сделать приоритетными следующие направления: на первое место должна выйти концепция промышленного развития города (26,7 %), второе место – за туристической деятельностью (22,5 %), третье место между собой разделили оздоровительная и культурная деятельность (по 17,5 %). И именно промышленное развитие областного центра и туристическая деятельность остаются приоритетными направлениями в развитии города.

Иной составляющей бренда города является, с точки зрения Е. А. Горбатой [1, с. 47], формирование нового качества жизни. Так, по данным исследования 2012 г., чуть более половины опрошенных волгоградцев указывают на комфортность и безопасность проживания в городе. Следует отметить, что город испокон веков формировался представителями различных этносов и вероисповеданий. Ориентация на толерантность, несмотря на то, что Волгоград расположен достаточно близко от «горячих точек», сохраняется (почти 70 % респондентов не испытывает резко отрицательных чувств на представителей иных национальностей), что тоже может свидетельствовать об определенной безопасности проживания в городе. Однако одновременно с этим комфортность оставляет желать лучшего, более 95 % оценивают состояние дорог в городе как «плохое» и «очень плохое». Существующее качество дорог Волгограда свидетельствует о качестве жизни населения, и реальное состояние транспортной системы навряд ли будет способствовать выработке позитивного образа города как во внутренней, так и во внешней средах.

Еще одним фактором, определяющим качество жизни горожан, является экология. Базовой проблемой города является, как отмечает около 60 % респондентов (респонденты могли выбрать при ответе до 3 позиций), расположение заводов в городской черте и уже как сопутствующими становятся проблемы загрязнения водоемов (46 %), почв (8 %) и воздушного пространства (42 %), повышенный уровень радиации (11 %). К тому же проблема подтопления в районе ГЭС, на которую указали 16 % опрошенных, также требует повышенного внимания со стороны городских властей. И даже проблема пыльных бурь и суховеев не может не рассматриваться как вопрос, не входящий в компетенцию городских властей, так как ее решение зависит от политики озеленения территории Волгограда и формирования внутригородской поливочной системы. Решение экологических проблем города будет способствовать улучшению качества жизни населения, независимо от района проживания.

В целом следует отметить, что, несмотря на сформированную идентичность по территориальному признаку, качество жизни не удовлетворяет горожан, так как почти половина опрошенных готовы переехать в другой город.

* Тип выборки – стратифицированная, охватила все районы г. Волгограда, были опрошены жители обоих полов, разных возрастных когорт. Выборка – 120 человек.

Еще одним немаловажных фактором при формировании бренда города является, как отмечает Е. А. Горбатая [1, с. 47], сохранение культурных основ территории, ценностей, стиля, особой атмосферы городской среды, а значит и его символики. Так сложилось, что само основание города было определено военной тематикой, так как Волгоград (Царицын) являлся крепостью на южных рубежах Московского царства. Свою роль цитадели город подтвердил очередной раз во время Великой Отечественной войны, внеся свой вклад в освобождение страны от фашистских захватчиков. И именно дух героического прошлого – Сталинградская битва – осталась в городе в названиях улиц и площадей; мемориале «Мамаев Курган» и панораме «Сталинградская битва»; в башнях танков, обозначающих рубеж военных действий 1942-1943 гг.

В связи с этим профессионалам по разработке бренда места следует учитывать особенности функционирования символа в социальном пространстве общества. Символ достаточно сложно уложить в прокрустово ложе рациональности, так как он представляет собой, по точному замечанию А. Ф. Лосева, идеальную конструкцию вещи, то есть является «не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе обобщенный принцип дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания» [3, с. 10]. И любые операции со столь иррациональным элементом жизнедеятельности общества должны сопровождаться точным пониманием как сущности данного элемента, являющегося составной частью бренда города, так и механизмов трансформации символических форм в социальном пространстве города, региона или социума в целом.

При формировании бренда города можно использовать далеко не каждый символ, а лишь тот, чья генетическая основа соответствует конкретному социокультурному пространству территории, то есть он должен быть связан с системой модальных ценностей, сформированных в обществе в целом и на конкретной территории населенного пункта в частности. В противном случае желание сформировать современный бренд города может не принести желаемых результатов в позиционировании территории, а вызвать негативную реакцию как низов так и верхов. Именно подобный просчет и вызвал бурную реакцию со стороны политиков на объявленный конкурс чиновниками Волгограда на новый символ города-героя [9, 10].

В целом ситуация с конкурсом на новый (современный) символ Волгограда свидетельствует о наличии болевых точек на теле города: во-первых, любая попытка изменения символического пространства свидетельствует о наступлении кризисной ситуации, возможно даже еще не осознанной, в социуме в целом или отдельно взятом регионе. Ведь именно символ первым указывает о начинающихся дестабилизационных процессах в обществе. Таким сигналом является неожиданное осознание того, что символ-маяк не соответствует потребностям современных общественных реалий. В результате, власть приходит к выводу о необходимости изменения рельефа социального пространства, подключая механизм символического замещения [2, с. 43; 5, с. 94]. Соответственно, предложение чиновников о замене главного символа Волгограда «Родина-Мать» на новый можно рассматривать как свидетельство о возникшем кризисе в социально-политической системе города.

Во-вторых, при проведении конкурса на новый (в данном случае подразумевался современный) символ, мнение волгоградцев по данному вопросу, видимо, не было изучено, так как данные исследования 2012 г. свидетельствуют о том, что более 90 % респондентов считают символом города именно «Родину-мать». При этом за мирные символы – здание железнодорожного вокзала, фонтаны влюбленных и дружбы народов, центральный концертный зал проголосовало менее 2 % от общего числа опрошенных. К тому же нельзя сбрасывать со счетов и то, что главной достопримечательностью для туристов волгоградцы считают комплекс «Мамаев Курган» (чуть более 80 % респондентов), венчает который главный символ города – «Родина-мать зовет». И это при том, что, несмотря на существующее снижение интереса к военной тематике в целом, архаический образ «матери-земли», преобразовавшегося в «мать-Родину» [6, с. 79–80], продолжает оставаться центрообразующим символической системы большинства волгоградцев.

В-третьих, власть предержащие, запуская проект на создание новой городской символики, не учли наличие коллективной воли волгоградцев, сорвавших данный конкурс, проигнорировав участие в нем, что и было озвучено городской властью в связи с публичным скандалом в связи с решением о смене центрообразующего символа областного центра.

В-четвертых, практика показывает, что даже в условиях трансформации общества активизируются лишь те символы, которые принадлежат данному социуму и оказываются наиболее востребованными в конкретной ситуации. Развитие символики в жизни общества в целом или отдельного региона, города связана с целенаправленной политической деятельностью, то есть для достижения успеха активизируется определенная группа символов, отвечающая конкретной ситуации. К тому же символ должен быть способом формирования чувства групповой идентичности, а не наоборот.

В-пятых, выбор символов, консолидирующих социум, определяется не только выбором политиков и чиновников (в случае с Волгоградом), но в первую очередь задается определенным социально-историческим контекстом.

Таким образом, в современных условиях брендинг для российских городов становится требованием регулярного менеджмента, условием стратегии развития. Однако подходить к созданию бренда населенного пункта необходимо с учетом человеческого фактора, который либо будет способствовать продвижению позитивного образа территории, либо станет препятствием. Ведь, как отмечает М. Г. Сергеев, принципиальная отличительная особенность торгового бренда от городского в том, что бренд места обладает «социальной харизмой, позволяющей доминировать в культурнои и идеологическом пространстве» [8, с. 10]. Бренд следует рассматривать не столько как знак, что более свойственно именно торговой марке, а как символ и репутацию, которые формируются не в одночасье и вписаны в общий социокультурный контекст общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Горбатая, Е. А.* Бренд города и особенности социального поведения горожан / Е. А. Горбатая // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 45–49.

2. *Лисичкин, В. А.* Третья мировая (информационно-психологическая война) / В. А. Лисичкин, Л. А. Шелепин. – М.: Ин-т социально-политических исследований, 1999. – 304 с.

3. *Лосев, А. Ф.* Символ / А. Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 5.

4. *Митин, И. И.* Мифогеография как теоретическая рамка брендинга города / И. И. Митин // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 135–142.

5. *Парамонова, В. А.* Политический символ как средство легитимации социального пространства: дис. … канд. соц. наук / В. А. Парамонова. – Волгоград, 2002. – 162 с.

6. *Парамонова, В. А.* Феминная символика в процессе формирования социального пространства России / В. А. Парамонова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 9). – С. 77–81.

7. *Рожков, И. Я.* Можно ли создать сильный бренд «Россия» / И. Я. Рожков // Государственное управление в веке: традции и инновации: Междунар. конф., 25–27 мая 2011 г.: в 2 ч. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – Ч. 2. – С. 571–579.

8. *Сергеев, М. Г.* Увидеть ЗАТО и умереть… / М. Г. Сергеев // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очно-заоч. конф. / под ред. А. М. Бритвина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 175–180.

9. Властям Волгограда надо социальные проблемы решать, а не менять символ города, убежден Маркелов. – Режим доступа: // http://er.ru/news/2012/12/2/vlastyam-volgograda-nado-socialnye-problemy-reshat-ne-menyat-simbol-goroda-ubezden-markelov/

10. Ирина Яровая призвала к отставке чиновников мэрии Волгограда и заступилась за «Родину-мать». – Режим доступа: // http://www.vedomosti.ru/politics/news/6715011/irina_yarovaya_prizvala_k_jtstavke chinivnikov _merii

УДК 008
ББК 71

Н. Н. Седова, А. Ю. Барковская

ПРОСТРАНСТВО КУЛЬТУРЫ И ЕГО СТРУКТУРА

Волгоградский государственный медицинский университет
E-mail: anna_bark@mail.ru

Социальные науки понимают культуру как совокупность продуктов человеческой деятельности, эти продукты могут быть материальными и идеальными. Такой подход позволяет структурировать пространство культуры как совокупность артефактов в их аксиологической взаимосвязи. В основе этой дефиниции лежит представление о полиморфизме пространственных форм бытия индивида.

Ключевые слова: пространство культуры, культурный комплекс, культурная конфигурация, элемент культуры, артефакт, культура.

N. N. Sedova, A. Y. Barkovskaya

THE CULTURE SPASE THE CULTURE SPASE AND ITS STRUCTURE

Volgograd State Medical University

Social sciences consider culture as a set of products of human activity, these products can be material and ideal. Such an approach allows to structure culture's space as a set of artefacts in their axiological interrelations. At the heart of this definition is a representation about polymorphism of spatial forms of life of individual lays.

Keywords: culture space, cultural complex, cultural configuration, culture element, artefact, culture.

Методологической предпосылкой анализа пространства культуры являются концепции социального пространства. Собственно, пространство культуры до сих пор не получило адекватной интерпретации в научной литературе именно потому, что размышления о нем поглощались этими концепциями, культурологические тренды в исследовании пространства как философской категории представлялись частным случаем рассмотрения пространства социального. Рассуждения о нем, в свою очередь, постепенно теряли свою философскую определенность и приобретали ярко выраженный социологический смысл [5, с. 6].

Определение понятия социального пространства, подходы к его изучению, а также возможности использования данного понятия для изучения социальных явлений в рамках различных социологических теорий различны. Рассмотрение пространства различным научными школами и направлениями предполагает фиксацию на одном из трех базовых положений:

а) пространство изучается как особая объективная сущность; основным механизмом познания становится измерение физических параметров объекта. Области научного знания в рамках этого направления объединяют географию, статистику, а основной задачей становится создание измерительного инструментария;

б) пространство исследуется как субъективная реальность, объектом научного познания становятся ментальные репрезентации объективно существующих предметов и процессов; области теоретического знания включают общую психологию, психосемантику, топологическую и инвайронментальную психологию; главная задача – создание субъективных шкал;

в) пространство анализируется в терминах символов, значений и смыслов; носителем такой исследовательской парадигмы являются социальные науки, ставящие перед собой задачу выявления механизмов и закономерностей организации социального пространства.

Какие концепции пространства позволяют увидеть пространственность в ее социальности? По мнению Ю. А. Бедаш [1, с. 107–108], это позволяют сделать подходы, в которых отправным пунктом в исследовании пространства

становится человеческое действие и главный интерес представляет не пространство как таковое, а «момент пересечения субъективности, общества и пространства» [2, с. 25]. Среди них анализ пространственного измерения человеческой жизни у М. Хайдеггера, М. Мерло-Понти, Б. Вальденфельса, Х. Плеснера, А. Гелена, А. Лефевра, М. Фуко, Э. Соуджея, Э. Гидденса, Б. Верлена и т. д. Ю. А. Бедаш предпочитает называть эти концепции перформативистскими, поскольку в них пространство рассматривается как динамическая структура (перформанс), которая обнаруживается в процессе формирования повседневного «репертуара» социальных практик. Конечно, речь идет скорее о некой общей тенденции в исследовании пространства, нежели о единой теории с четкими контурами и общей методологией. Однако практико-центрированный характер этих концепций – ориентация на действие и повседневность – позволяет, несмотря на имеющиеся между ними расхождения, говорить о комплементарности, а также о возможности построения единой перформативистской теории пространства.

В чем же преимущество центрированной на действии концепции пространства в отличие от метафизических (субстанциалистского, релционистского и эпистемологического) подходов? Последние описывают пространство через абстрактные и всеобщие понятия, которые слишком часто приходят в столкновение с опытом, что препятствует их использованию в анализе новых социально-пространственных отношений. Ю. А. Бедаш считает, что достоинством парадигмы действия является ее постметафизический характер, связанный с психофизической нейтральностью действия, а также с тем, что в действии «имеет силу не понятие, не образ, не общее представление о пространстве», а «практическая схема, позволяющая перемещаться с места на место и воспринимать данное место как одно из множества принципиально возможных» [6, с. 193].

Действие позволяет избегать редукционизма в анализе пространства, свойственного метафизическим концепциям, и тем самым преодолевать «двойную иллюзию», о которой писал А. Лефевр [10, с. 63–64]: «иллюзию прозрачности», когда пространство сводится к представлениям о пространстве и рассматривается в качестве ментальной реальности, и «реалистическую иллюзию», когда пространство сводится к материальным объектам и рассматривается как естественно-объективное данное.

Парадигма действия есть тот самый третий путь, который разрушает исходящие из бинарных оппозиций представления о пространстве («или-или»: ментальное/физическое, природное/социальное, субъективное/объективное и т. д.) и открывает возможность для формирования инклюзивной («не только, но и») точки зрения, которая, в свою очередь, позволит лучше понять «реально-воображаемый» характер новых форм социально-пространственных отношений. Если же подойти к оценке этих отношений с точки зрения способа их структурирования, то неизбежно встает вопрос об элементах социальных связей, а такими элементами могут быть как природные феномены, так и артефакты. Когда речь идет об их совокупности, мы говорим о социальном пространстве. Но когда речь идет только об артефактах, мы ограничиваем рассмотрение пространством культуры, а не социума.

Термин «пространство культуры» пока не приобрел статус научного понятия, хотя все предпосылки для этого есть. Но до сих пор не стихают споры о том, что такое культура вообще, поэтому конкретизация ее пространственных параметров еще не обсуждалась. Действительно, трудно представить себе термин более многозначный и более распространенный, чем «культура». Этот термин выступает во многих значениях не только в обиходном языке, но и в разных науках, и в философии, где ему придается весьма различное содержание и разный смысл [3]. Существуют дескрипции и дефиниции культуры, нас интересуют последние, поскольку в науке употребляют термин «культура» для обозначения определенных классов предметов, явлений и процессов, которые стремятся описать и объяснить.

Слово «культура» произошло от латинского cultura (agri) и первоначально означало возделывание земли. В этом значении оно используется в биологических и сельскохозяйственных науках, когда говорят о культурах бактерий или культурах определенных растений, имея в виду определенные способы их выращивания. В другом значении слово «культура» означает улучшение и облагораживание человеческих обычаев и способов поведения. Это употребление перенесено из земледелия, но относится оно к обычаям. Это значение встречается в прежней философии, а в настоящее время иногда и в обиходном языке. Но именно оно в наилучшей степени может характеризовать биоэтику в ее телеологическом понимании. Хотя применимо

к ней и риккертовское понимание культуры как всего того, что «не растет само по себе», от природы, а появляется благодаря труду человека, то, что создано целенаправленным размышлением и деятельностью людей. В этом смысле к культуре принадлежит каждый, даже простейший предмет, созданный человеком, простейшее орудие, примитивнейший инвентарь, любая мысль, зародившаяся в уме человека. Это разделение на «природу» и «культуру» легло в основу разделения наук на естественные и гуманитарные [11].

Выделение мира духовной культуры как обособленного бытия стало основой для конструирования различных идеалистических философских теорий, старающихся определить сущность этого духовного мира, который является могучим фактором, формирующим образ мышления и деятельности людей. От этих философских теорий культуры необходимо отличать теории, принятые и созданные в таких социальных науках, как этнология и социология. Социальные науки понимают культуру прежде всего реалистически, то есть как совокупность продуктов человеческой деятельности, причем продукты эти могут быть материальными, а могут быть и идеями, отвечающими определенным условиям. Именно такой подход позволяет структурировать *пространство культуры как совокупность артефактов в их аксиологической взаимосвязи*. В основе этой дефиниции лежит представление о полиморфизме пространственных форм бытия индивида [4, гл. 2].

Чтобы какой-либо продукт человеческой деятельности был включен в пространство культуры, он должен сначала объективироваться, то есть должен быть закреплен материально. Например, принципы этики как максима индивидуального поведения не могут рассматриваться в пространственном континууме культуры, поскольку они могут просто умереть вместе с их носителем. Но закрепленные в этических кодексах, ставшие предметом научных исследований в монографиях, разделом образовательных программ в учебниках, они приобретают пространственно образующую функцию в культуре.

Поэтому эвристической ценностью обладает определение культуры, предложенное Я. Щепаньским: «культура – это все материальные и нематериальные продукты человеческой деятельности, ценности и признанные способы поведения, объективированные и принятые в любых общностях, передаваемые другим общностям и последующим поколениям» [7, с. 42]. В этом определении очевидно, что в культуру включаются и материальные продукты, и системы ценностей, и образцы поведения, и системы деятельности. Это, следовательно, очень широкая область, достаточно далекая от рассмотренных выше определений, сужавших объем этого понятия. Но именно оно позволяет рассмотреть не только статус любого артефакта как феномена культуры, но и показать связь объектов культуры с объектами природы в контексте философской рефлексии.

Это определение не является единственным или единственно приемлемым даже для целей данной работы. В литературе встречается много других похожих определений. Еще в 1950 году А. Кребер и К. Клакхон в работе «Понятие культуры. Критическое обозрение дефиниций» [9] проанализировали несколько сот определений, сформулированных в литературе в течение последних столетий, а затем сформулировали собственное определение: «Культура основана на схематизированных и эталонных (patterned) способах мышления, восприятия и реагирования, добытых и передаваемых главным образом с помощью символов, представляющих собой характерное достижение человеческих групп, включая и их воплощение в материальных произведениях; существенное ядро культуры составляют традиционные (то есть исторически отобранные и переданные) идеи и прежде всего связанные с этими идеями ценности». В этом определении акцент сделан на идеях и связанных с ними ценностях, которые определяют принятые в данной группе образцы мышления, деятельности и реакции на внешние стимулы, а также на материальных или символических произведениях, которые эти образцы закрепляют и объективируют.

Дефиниция А. Крёбера и К. Клакхона методологически предопределена американской культурной антропологией, находящейся под влиянием бихевиоризма и созданных под его воздействием способов мышления. Эти определения иногда обозначают культуру как «заученное поведение», «комплекс образцов поведения, принятых в какой-либо социальной группе»; другие определения обозначают культуру как «социальное наследие в целом, передаваемое из поколения в поколение»; третьи – как «совокупность образцов, определяющих Жизнь» (design for living), обзор этих определений дал в свое время Р. Бирстед [8].

Принятое определение культуры идет не этим путем. Авторы считают, что культура – это совокупность произведений, созданных человеком в процессе труда в ходе добывания средств удовлетворения потребностей, что она – совокупное создание общества, связана с условиями, в которых люди производят средства удовлетворения потребностей, и вытекает из этих условий. Это дает возможность экспликации пространственных взаимодействий природы и культуры: от потребностей биологических – через экономические факторы – к дифференциации потребностей и методов труда, к развитию разума, к созданию потребностей интеллектуальных, философских, религиозных, моральных, а затем и к поискам способов удовлетворения этих потребностей.

Исследуя пространство культуры как аксиологически определенную взаимосвязь артефактов, появляется возможность разработать некоторую систему понятий для анализа ее внутренней структуры и способов функционирования. Прежде всего можно выделить некоторые широкие области культуры, соответствующие определенным комплексам индивидуальных и социальных потребностей, которым они удовлетворяют. Это экономика и все связанные с нею формы деятельности; институты, регулирующие совместную жизнь, такие как право, государство, обычаи, знания и наука, идеология, все виды искусства, религия. Анализ культуры какой-либо общности можно начать с обзора этих больших областей. Однако дальнейший анализ потребует отыскания определенных единиц наблюдения. В каждой культуре или в каждой ее области существуют определенные функциональные единицы, являющиеся основными составными частями культурных систем.

Такие основные составные единицы культуры называют элементами или чертами культуры [5, с. 7]. Ими могут быть какие-либо предметы материального обихода или идеи, играющие важную роль в одной или нескольких областях совместной жизни, вокруг которых концентрируются другие функционально с ними связанные предметы или идеи. В каждой конкретной области культуры можно обнаружить ряд таких основных элементов культуры, которые в большем или меньшем объеме, удовлетворяя и пробуждая потребности, влияют на деятельность людей, организуя и объединяя усилия, приводят к созданию более сложных культурных систем.

Более широкую совокупность предметов, учреждений, представлений, идей, образцов поведения, функционально связанных с определенным элементом, принято называть культурным комплексом. Культурные комплексы создают характерный облик обществ, их появление или отсутствие говорит о степени развития. В каждой сфере культурной деятельности общности можно выделить характерные комплексы. Ряд культурных комплексов может включаться в более широкие целостности, называемые культурными конфигурациями. Так, современное общество является таким укладом или конфигурацией многих систем культуры, связанных более или менее тесными функциональными и структурными зависимостями. Если оценивать данные культурные конфигурации по антропологическим критериям, то можно увидеть, что создание новых биотехнологий повлекло за собой возникновение новых исследовательских направлений, новых образовательных стандартов, новых технических средств для их распространения, *новых правил поведения,* формализованных (политика, право) или неформализовнных (мораль), нового отношения к человеку!

Пространство культуры, таким образом, представляет собой сложную систему – элементы культуры (артефакты), культурные комплексы (системы артефактов и связей между ними, структурированные по одному ценностному основанию) и культурные конфигурации (социально заданные системы культурных комплексов). Авторы не настаивают на безупречности такой классификации, не анализируют принципы организации в ней (сетевые или иерархические), но полагают, что рассмотрение сложно структурированных артефактов как культурных комплексов эвристически значимо для их идентификации в пространстве культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Бедаш, Ю. А.* Пространство как проблема постметафизической философии / Ю. А. Бедаш // Философско-культурологический журнал «Топос». – 2009. – № 1(21). – С. 94–113.

2. *Верлен, Б.* Общество, действие и пространство. Альтернативная социальная география / Б. Верлен // Социологическое обозрение. – 2001. – № 2. – Т. 1.

3. Культурология. XX век. Энциклопедия в 2 т. / Гл. ред. и сост. С. Я. Левит. – СПб., 1998; *Сугай, Л. А.* Термины «культура», «цивилизация» и «просвещение» в России XIX – нач. XX в. / Л. А. Сугай // Труды ГАСК. Вып. II. Мир культуры. – М., 2000. – С. 39–53; *Ренофанц, И.* Карманная книжка для любителя чтения русских книг, газет

и журналов / И. Ренофанц. – СПб., 1837. – С. 139; *Черных, П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка / П. Я. Черных. – М., 1993. – Т. I. – С. 453; *Велланский, Д. М.* Основные начертания общей и частной физиологии или физики органического мира / Д. М. Велланский. – СПб., 1836. – С. 196–197; *Бердяев, Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М., 1990. – С. 166; *Рерих, Н. К.* Культура и цивилизация / Н. К. Рерих. – М., 1994. – С. 109.

4. *Седова, Н. Н.* Философия человека / Н. Н. Седова. – Волгоград, 1997. – Гл. 2.

5. *Седова, Н. Н.* Биоэтика в пространстве культуры / Н. Н. Седова, Н. В. Сергеева. – М.: Триумф, 2010.

6. *Филиппов, А. Ф.* Социология пространства / А. Ф. Филиппов. – СПб.: В. Даль, 2008.

7. *Щепаньский, Я.* Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М., 1968.

8. *Bierstedt, R.* The Social Order / R. Bierstedt. – New York, 1957. – P. 103–114.

9. *Kroeber, A. L.* The Concept of Culture / A. L. Kroeber, C. K. Kluckhohn // A Critical Rewiew of Definitions. – Papers of Peabody Museum, 1950. – Vol. XLI.

10. *Lefebvre, H.* Xe Production of Space / H. Lefebvre. – Oxford: Blackwell, 1991. – P. 27–30.

11. *Rickert, H.* Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft / H. Rickert. – 1926. – VII изд.

12. *Soja, E.* Xirdspace / E. Soja // Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. – Oxford: Blackwell, 2000. – P. 63–64.

УДК 130.2
ББК 87

М. А. Загибалова

КАРНАВАЛ И КАРНАВАЛИЗАЦИЯ КАК ПОГРАНИЧНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КУЛЬТУРЫ

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
E-mail: mista79@mail.ru

В статье представлен анализ карнавала и карнавализации как пограничных феноменов в контексте развития культуры. Современная культура рассматривается как культура переходной (пограничной) эпохи, детерминирующая актуализацию пограничных феноменов, создающая условия для изменения традиционного понимания концепта границы.

Ключевые слова: граница, пограничный феномен, современная культура, постмодернизм, карнавал, карнавализация.

M. A. Zagibalova

CARNIVAL AND CARNIVALISATION AS CONTERMINOUS PHENOMENA OF CULTURE

The Tula State Pedagogical University n.a. L. N. Tolstoy

The article under concideration presents the analysis of carnival and carnivalisation as of conterminous phenomena in the context of the culture development. Modern culture is considered as culture of the transitive (conterminous) epoch which determines actualization of conterminous phenomena, and also makes it possible to change traditional understanding of the delimitation concept.

Keywords: delimitation, a conterminous phenomenon, modern culture, a postmodernism, a carnival, carnivalisation.

Большинство явлений и процессов современной жизни указывает на актуализацию концепта границы в современном мире, а осмысление феномена границы в культурном пространстве современности становится важной философской проблемой. Динамично развивающийся современный мир и тот системный кризис, в котором находится мировое сообщество, являются факторами, которые не только актуализируют проблемное поле границы, но и создают особые условия для его философского исследования, когда осознание и понимание становится важной задачей, имеющей и практическое значение.

В целом проблема границы находится в области отношений человека с окружающим миром, а истоки ее исследования лежат в древнегреческой философии. Значительный вклад в философское осмысление границы внес Г. В. Ф. Гегель, в частности, в своей работе «Наука логики». Он подчеркивает диалектический характер границы, отмечая при этом, что «граница есть то, в чем ограничиваемые в той же мере суть, в какой и не суть...» [1, с. 237]. Граница, по Г. В. Ф. Гегелю, имеет синтетическое содержание: «В границе выдвигается небытие-для-иного, качественное отрицание иного... Противоречие сразу же имеется в том, что граница как рефлектированное в себя отрицание (данного) нечто содержит в себе идеально моменты нечто и иного, и в то же время они как различенные моменты положены в сфере наличного бытия как реально, качественно различные» [1, с. 188]. В итоге возникает такое качество границы, как эмерджентность, то есть неожиданное появление новообразования, рождающего-

ся в результате скачка внезапно и безо всяких видимых поводов, условий и причин. Неопределенность и амбивалентность (взаимообораччиваемость) – это те качества, которые составляют некую качественную определенность границы, которая «состоит лишь в том, что она переступает самое себя» [1, с. 314]. «Будучи ограничивающим, нечто, правда, низводится до того, что само оказывается ограничиваемым, однако его граница как прекращение иного в нем в то же время сама есть лишь бытие этого нечто, благодаря ей нечто есть то, что оно есть, имеет в ней свое качество» [1, с. 189]. Таким образом, граница представляет собой одновременно начало и конец всякого определенного бытия и в этом ее парадоксальность: разъединяя, она одновременно объединяет, является одновременно конечной и бесконечной, содержит в себе потенциальную устремленность к противоположности.

В контексте развития современной культуры и развития культуры в целом базовой идеей, способствующей определению и осмыслению роли феномена границы, является идея М. М. Бахтина о том, что культура «вся расположена на границах» и «каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность; отвлеченный от границ он теряет почву, становится пустым, заносчивым, вырождается и умирает» [2, с. 282].

Примером подобного культурного акта может выступать феномен праздника. Явление праздника, сформировавшееся в глубокой древности, традиционно представляло собой некий пограничный феномен, так как первоначально маркировало смену времен года, рождение и смерть человека, а в последствии также смену социального статуса (ее истоки лежат в обряде инициации). В качестве яркого примера праздника, связанного завершением одного и началом другого годового цикла, выступает карнавал как маркер кульминационной точки в природном и аграрном цикле. Карнавал сформировался как особый вид смеховой культуры, разворачивающийся в рамках площадного действа и обладающий особым «типом образности», основывающемся на «особом представлении о телесном целом и о границах этого целого» [3, с. 350], поэтому характерной его чертой является принцип амбивалентности. Логика бинарных оппозиций языка символов карнавала основывается на принципе амбивалентности, так как иерархическая ценностная система претерпевает обращение, онтологические верх и низ в карнавальном мироощущении меняются местами. Подобная логика отражает оппозицию «порядок – хаос», и перемена знаков во время карнавала символизировала собой усиление власти хаоса, предшествующее новому творению, то есть момент перехода границы, когда сравнительно устойчивое состояние границы, понимаемой в качестве меры при переходе к другой мере, стремилось к наименьшей устойчивости. Таким образом карнавал предстает как важный культурный феномен, маркирующий пограничную ситуацию, и предстает неким воплощением границы и даже своеобразным символом границы, особенно в том случае, если обратиться к феномену карнавализации как одной из основных культурных трансформаций карнавала, господствующей в современную переходную эпоху.

Само наличие и такая значимость феномена карнавализации в современной культуре детерминированы, скорее всего, особенностями современной (постмодернистской) культуры и непосредственно ее положением в культурно-историческом развитии. Современную культуру – культуру постмодернизма М. Эпштейн предлагает рассматривать как первый этап в грядущей эпохе постмодерна. В этом случае, согласно его концепции, современность оказывается хронологически «вдвойне переходной (пограничной) эпохой», так как модернизм, которым завершается эпоха Нового времени (модерность) переходит в постмодернизм, которым открывается эпоха постмодерности. Поэтому крайне важным оказывается радикальный сдвиг в самосознании культуры, намечающийся на рубеже XX–XXI веков: переход от «пост» к «прото». «Приставка «прото», которой я предлагаю обозначить очередной назревший сдвиг в «пост-пост-модернистской» культуре, есть радикальный переход от конечности к начальности как модусу мышления» [4, с. 466]. Таким образом, само пограничное положение эпохи в культурно-историческом развитии актуализирует именно те культурные феномены, проблемное поле которых лежит в области границы, и среди них важное место занимает феномен карнавализации.

Пожалуй, наиболее близким карнавалу и карнавализации, с точки зрения отношения к понятию границы, является постмодернистское понятие трансгрессии. Трансгрессия, являясь одним из ключевых понятий постмодерниз-

ма, отражает феномен перехода непроходимой границы, в первую очередь границы между возможным и невозможным. Ситуацией, позволяющей проявиться феномену трансгрессии, согласно Ж. Батаю, является праздник, в ходе которого позволено (и даже требуется) то, что обычно запрещено. Также значимым моментом трансгрессии выступает именно то, что она нарушает линейность процесса, и попытка помыслить трансгрессивный переход вводит сознание «в область недостоверности то и дело ломающихся достоверностей, где мысль сразу теряется, пытаясь их схватить» [5, с. 117].

Понимание границы в ризомном и полицентричном пространстве постмодернизма трансформируется, так как само понятие границы уже мыслится не в условиях линейности, а в условиях многомерности. Во многом суть подобной трансформации отражают понятия «складка» и «лабиринт». В постмодернистской философии лабиринт непрерывности трактуется не как линия, распадающаяся на точки, а как складка находящаяся всегда внутри другой складки, как полость в полости. По мнению Ж. Делеза, в качестве поворотных пунктов и точек сгибов (складок) выступают события, представляющие собой «точки плавления, конденсации и кипения, точки слез и смеха, болезни и здоровья» [6, с. 59]. Согласно Ж. Делезу, смысл, обретаемый событием, черпается в «умопомешательстве» среды как отторжении самой возможности смысла, и в связи с этим «нонсенс» как лишенность смысла оказывается семантически креативным, то есть «дарует смысл». «Умопомешательство» среды, погружение в хаос создается в культуре посредством карнавала или карнавализации, которые позволяют обрести новый смысл, целостное восприятие окружающего мира. Это можно трактовать как эмерджентное качество карнавала и карнавализации, понимаемых в качестве пограничных феноменов культуры. В этой связи следует также отметить тот факт, что принадлежность к хаотическому и процессу становления роднит постмодернистский феномен симулякра с феноменом карнавала и карнавализации. Симулякр, выступая в качестве следа, позволяет постоянно открывать все новые и новые пространства в сфере понимания. Таким образом, в целом такие пограничные феномены, как карнавал и карнавализация выполняют особую функцию в развитии культуры. Они выступают в качестве факторов, стимулирующих процессы культурного обновления, что обусловливает необходимость постоянного присутствия подобных пограничных феноменов в культуре.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1970. – 549 с.

2. *Бахтин, М. М.* К вопросам методологии эстетики словесного творчества / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. – М: Русские словари, Языки славянской культуры, 2003. – Т. 1. – 957 с.

3. *Бахтин, М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.

4. *Эпштейн, М. Н.* Постмодерн в русской литературе / М. Н. Эпштейн. – М: Высш. школа, 2005. – 495 с.

5. *Фуко, М.* О трансгрессии / М. Фуко // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб: Мифрил, 1994. – С. 113–131.

6. *Делез, Ж.* Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Академия, 1995. – 298 с.

УДК 304.2
ББК 71.0

Ю. А. Шевченко

ОСОБЕННОСТИ КОСТЮМА КАК ОТРАЖЕНИЕ ДИАЛОГА ЦИВИЛИЗАЦИЙ (на примере Астраханского региона)

Астраханский государственный университет
E-mail: 879yuli@mail.ru

В статье автор рассматривает одежду как пример синтеза культурных и национальных традиций Астраханского региона. Автор связывает условия региона (исторические, географические, культурные) с процессом развития и изменения в одежде его жителей и находит отражение диалога цивилизаций в костюме населения.

Ключевые слова: одежда, костюм, традиции, диалог цивилизаций.

J. A. Shevchenko

CLOTHING AS A SYNTHESIS OF TRADITION AND AN EXAMPLE OF DIALOGUE BETWEEN CIVILIZATIONS (for example, the astrakhan region)

Astrakhan State University

The author considers clothing as an example the synthesis of cultural and national traditions of the Astrakhan region. The author relates the conditions of the region (historical, geographical, cultural) to the process of development and changes in clothing of its inhabitants. And the dialogue of civilizations is reflected in the modern form of the population.

Keywords: clothing, traditions, dialogue.

Влияющие на культуру глобализационные процессы существенным образом отразились на внешнем облике человека, в том числе и на одежде. Глобализация зачастую приводит к унификации, исчезновению цивилизационных, социокультурных особенностей в одежде. Однако сохраняются также и локально-территориальные особенности костюмного ансамбля. Например, в одежде жителей Астраханского региона отражается специфика местного колорита.

Исторически сложилась ситуация, при которой Астрахань находилась на перекрестке торговых путей. Через Астрахань – один из маршрутов Великого шелкового пути, связывавший главные культурные регионы Европы и Востока, русское купечество активно осваивало Нижнюю Волгу и расширяло торговые отношения с Востоком, имевшим для России особое экономическое и политическое значение. В связи с этим население Астрахани было представлено русскими, татарами, индусами, армянами, персами, калмыками, выходцами из Европы (Италии, Германии, Австрии). Крупный по тем временам город в устье Волги объединил православных, мусульман, буддистов, ламаистов, католиков и протестантов. Таким образом, на протяжении многих веков на астраханской земле существовали благоприятные условия для развития диалога цивилизаций между Востоком и Западом. В Астрахани шел активный процесс взаимодействия культур полиэтнического состава населения при отсутствии межнациональных распрей и конфликтов. Диалог затронул и все стороны современной культуры живущего здесь населения: фольклор, быт и нравы, религию, материальное производство, в том числе и одежду.

Можно предположить, что результатом сложившегося диалога цивилизаций является отсутствие астраханского костюмного ансамбля как такового. Существуют лишь особенности одежды, выделяющие этот регион на фоне других городов.

Безусловно, отсутствие костюмного ансамбля Астраханской губернии связано не только с ее особым евразийским положением, но и с рядом иных исторических причин. Во-первых, к XVII в. в России практически уже полностью сформировались основные костюмные комплексы и их региональные разновидности. Заселение Астраханских земель русским населением произошло только в середине XVI в., поэтому костюмный ансамбль просто не успел сформироваться. К тому же прибывшие на Астраханскую землю переселенцы (это представители около 19 российских губерний) имели свой региональный костюм.

Во-вторых, географическое месторасположение Астрахани давало множество возможностей. Астрахань – южный портовый город, это сказывалось на неоднородности и пестроте населения, среди которого наблюдалось большое разнообразие русских и иноземных костюмов (персидских, индийских, армянских, испанских, турецких). Во внешнем облике заимствовались и смешивались различные культуры, но так и не выработалось единого костюмного ансамбля.

В-третьих, Астрахань – это место ссылки, куда отправляли отбывать наказание за совершенные преступления. Так называемые государственные переселенцы составляли существенную долю населения, к ним можно прибавить беглых крестьян, которые не имели особого имущества и капитала, что уж говорить о костюме. Как замечает исследователь И. В. Водовозова, «переселяемые организованно государственные и помещичьи крестьяне переезжали тоже не на лучших условиях. Крестьянин менял свое место жительства, перебираясь за сотни километров. Расставание с родственниками и знакомыми лишало человека привычного круга общения; неизбежна была продажа имущества (часто за бесценок), которая нередко создавала множество хлопот и обедняла семью. Вековые корни рвались, неразрывная связь поколений нарушалась» [1, с. 66]. Отсутствие средств к существованию или их недостаток у этого слоя населения лишило их возможности сформировать костюмный ансамбль.

В-четвертых, хранительницами костюма и его традиций, как правило, выступают женщины, но их количество среди переселенцев заметно уступало количеству мужчин – об этом свидетельствуют архивные документы, содержащие отчеты о численности населения губернии. Помимо этого женщины трудились наравне с мужчинами: выходили на лов рыбы, на ее обработку, вязали сети. Произошло и изменение уклада жизни крестьян, большинство из которых стали заниматься добычей рыбы и соли, вместо сельского хозяйства. Согласно И. В. Водовозовой, на новом месте не прижились или видоизменились многие из традиционных видов рукоделий, которыми испокон веков занимались женщины. Так, например, в Астрахани

не рос лен, из которого крестьянки веками ткали свои полотна [1, с. 67]. Эти обстоятельства существенным образом сказались на специфике одежды, технологиях ее изготовления и украшения. Они не способствовали созданию единого костюмного ансамбля Астраханского региона.

Вышеперечисленные причины свидетельствуют о том, что Астрахань была и остается синтезом традиций и примером диалога цивилизаций. Следует сказать, что в региональной одежде главным образом проявляется диалог Востока и Запада.

Восточное влияние сказалось не только на эволюции исторического костюма, но и на одежде современного поколения астраханцев. Согласно З. Н. Мусиной, восточные влияния на Россию можно свести, в основном, к воздействию татаро-монгольского этноса. Монгольская империя на протяжении 250 лет закрывала Россию от непосредственных контактов с другими цивилизациями, и русскому народу пришлось пребывать в течение длительного времени в вынужденном соприкосновении с культурой кочевого этноса Центральной и Средней Азии [2, с. 41]. Астрахань и сама была одним из крупнейших городов Золотоордынского государства, находившегося в составе Монгольской империи.

Примером восточного влияния является частичное заимствование русской традицией форм, силуэтов, образцов кроя, отделки, тканей, рисунков женского платья соседних народов, что в итоге приводит к появлению ассимилированного внешнего образа. В историческом плане это способствует появлению «приталенного силуэта, несвойственного для русского традиционного костюма» [3, с. 418], и использованию восточных украшений русским населением в современных условиях. Здесь можно говорить о такой особенности, как ассимиляция костюма.

Еще одной немаловажной особенностью астраханского костюмного ансамбля, явившейся следствием влияния Востока, является эклектичность образа. После присоединения Астрахани к России торговые связи с Востоком стали расширяться. Через Астрахань – главные ворота России в Азию – следовали и различные посольства: русские и европейские – на Восток, а восточные – в Москву для налаживания отношений и развития торговых связей [4, с. 106]. Благодаря развитому товарообмену со странами Востока, произошло обогащение местной одежды дорогими тканями и восточными украшениями. Возросло количество специфических элементов, увеличивающих в значительной мере красочность внешнего облика: к излюбленному русскими жемчугу добавились драгоценные камни и изделия из металла.

Восточное влияние можно проследить в выборе тканей. Преимущество у большинства локальных этнических групп отдается «тяжелым» «богатым» материалам – шерсть, тафта, бархат, парча. Рисунки на тканях с орнаментальными мотивами в турецких, персидских, византийских и барочных стилях. Цветовая гамма в одежде представлена в большом разнообразии. В основном предпочтения делаются в сторону ярких, броских цветов, что отражает тенденцию к выделению из общей массы людей.

В последнее время восточные женщины, проживающие на территории Астраханского региона, в качестве головного убора носят платки, чем чтут традиции своих предков. Благодаря этому русскими женщинами заимствуется как само ношение платка в современных условиях, так и способ его завязывания. Русской традиции свойственно складывать платок вдоль по диагонали, завязывать его под подбородком или обматывать шею и завязывать сзади, а теперь заимствуется способ из мусульманской традиции, когда концы платка или палантина завязываются на затылке, которые остаются висеть сзади, образуя своеобразную шапочку.

Эволюция одежды (от корсетов и шлейфов до появления классического делового костюма) в регионе происходила также под влиянием западноевропейских образцов и эталонов. С появлением массового производства и модной индустрии одежда во многом упростилась и приобрела массовый характер. Здесь можно упомянуть такое социокультурное явление, как мода, свойственное именно Западу.

Мода является одной из форм массового поведения в обществе. Слово «мода» происходит от французского слова «mode», которое восходит к латинскому слову «modus», что означает «мера», «правило», «предписание», «образ», «способ». Роль моды в жизни современного человека весьма велика.

Под влиянием стремительного развития цифровых технологий, создания глобальных информационных сетей западные влияния на региональную одежду ощущаются практически повсеместно. Из области моды уходят такие понятия, как «столичная штучка» и «провинци-

ал». В целом регионы (и Астрахань в том числе) очень часто относят к провинции, но сейчас по внешнему виду становится невозможно отличить жителя Москвы от жителя другого города России. В сети сейчас стало возможно заказать одежду из бутиков Великобритании, Соединенных Штатов Америки и других городов с почтовой доставкой в любой населенный пункт России (в столицу, город, село или поселок).

По Интернет-исследованиям [5, 6] развитие региональных рыночных пространств с каждым годом усиливается. Массовая доля продаж в крупных городах России немногим уступает продажам в Москве. С развитием региональных рынков потребитель все чаще может найти понравившийся бренд у себя в городе, а не ездить за ним в столицу. В большинстве случаев региональный потребитель ориентируется на тот продукт, который популярен в Москве, и, совершая заказы, отдает предпочтение узнаваемым столичным брендам и маркам. В соответствии с этим выявляется современная особенность костюма – его универсализация и унификация.

Таким образом, восточная цивилизация способствовала выработке таких особенностей астраханского костюмного ансамбля, как ассимиляция, эклектичность, тенденции к выделению из общей массы людей (яркость, броскость, заметность). Западная цивилизация упростила процесс производства одежды, изменила ее качество и количество, добавила современности, содействовала ее универсализации и унификации.

Необходимо отметить, что вместе с влиянием в последнее время на всю мировую культуру глобальной культуры – культуры Запада парадоксальным образом усиливаются локальные культурные различия. «Современная Астрахань представляет собой гремучую этническую смесь бесчисленного множества наций, когда-либо проживавших на территории Волго-Каспийского региона» [4, с. 283], в регионе проживают представители почти двухсот этносов России и ближнего зарубежья (татары, русские, калмыки, ногайцы, армяне и др.) [7, с. 9], а стало быть, традиционная культура каждого проживающего народа не только оказывает существенное влияние на специфику западноевропейской одежды, но и постоянно ее осмысливает и интерпретирует.

Благодаря сложившемуся на территории региона диалогу цивилизаций Востока и Запада, в одном современном костюмном ансамбле могут уживаться свойственные для Востока шаровары и современные западные «майки-алкоголички», украшения из металла, монет, жемчуга – с часами со стразами или пластмассовыми браслетами.

Как пишет исследователь В. Ю. Костылева, «диалог предполагает добровольное желание сторон к сотрудничеству. Основой диалога является сознательное взаимодействие культур и как следствие – совместное сосуществование в рамках некой общей ценностной модели с сохранением при этом своей самобытности и своей системы ценностей во всем, что не является предметом общих целей» [8, с. 39]. Во время диалога происходит дополнение и обогащение культур взаимными ценностями, и ни одна из культур не доминирует. «Астрахань, как это было характерно для всего Астраханского края с древних времен, продолжает с честью выполнять особую историческую миссию по соединению различных культур, принадлежащих как к Западным, так и Восточным цивилизациям, создавая особую, самобытную культуру» [9, с. 294]. Здесь следует сказать и о диалоге времен. Астраханский край с обилием культурных и национальных традиций представляет особый объект для творчества современных дизайнеров и модельеров. Как справедливо замечает исследователь Т. П. Григорьева: «новое не может сосуществовать за счет старого, но оно существует благодаря старому, произрастает из него» [10, с. 170]. В этом контексте одежда способна объединить не только европейскую и восточную культуры, но и поддержать и сохранить многообразные традиции в рамках современной моды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Водовозова, И. В.* Процессы трансформации традиционной одежды русского населения Астраханского края под влиянием историко-экономической обстановки / И. В. Водовозова // Традиции живая нить: сб. материалов по этнографии Астраханского края. – Астрахань, 2006. – Вып. 12. – С. 60–69.

2. *Мусина, З. Н.* К вопросу о проблеме взаимодействия России с Востоком и Западом / З. Н. Мусина // Каспийский регион: диалог цивилизаций в современном мире. К 90-летию со дня рождения Л. Н. Гумилева: материалы Междунар. научной конф. – Астрахань, 2002. – С. 40–44.

3. Русская народная одежда. Историко-этнографические очерки. – М., 2011.

4. *Баева, Л. В.* Астрахань – XXI век: социокультурная регионалистика: монография / Л. В. Баева, Д. К. Батрашев, В. М. Викторин и др. – Астрахань, 2007.

5. За кольцом (Особенности региональных продаж) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kiddypages.ru/index.php?expert&item=35.

6. В регионах стали лучше одеваться [Электронный ресурс]. – Режим доступа.

7. *Викторин, В. М*. Межэтническая ситуация в Астраханской области: культурные, социальные, политические проблемы / В. М. Викторин. – Астрахань, 1998.

8. *Костылева, В. Ю*. Общечеловеческие ценности как основа взаимодействия цивилизаций / В. Ю. Костылева // Каспийский регион: диалог цивилизаций в современном мире. К 90-летию со дня рождения Л. Н. Гумилева: материалы Междунар. научной конф. – Астрахань, 2002. – С. 35–40.

9. *Каргаполова, Е. В*. Социокультурный портрет Астраханской области: опыт социологического, экономического и политического анализа: монография / Е. В. Каргаполова, А. Ю. Арясова, Т. Ю. Гречкина и др. – Волгоград, 2010.

10. *Григорьева, Т. П*. Японская художественная традиция / Т. П. Григорьева. – М., 1979.

УДК 008
ББК Ч 11

О. В. Петровская

ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ: УСЛОВИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Южный федеральный университет
E-mail: Olyatka4@yandex.ru

В статье проанализировано влияние средств массовой коммуникации на условия самореализации личности. Обращается внимание на взаимосвязь между обществом и средствами массовой коммуникации в контексте обретения человеком политической свободы, самовыражения личности в публичном пространстве.

Ключевые слова: цифровое поколение, свобода, самореализация, средства массовой коммуникации, самовыражение.

O. V. Petrovskaya

GENERATION DIGITAL: CONDITIONS OF SELF-ACTUALIZATION IN CONTEMPORARY CULTURE.

Southern Federal University

The article examines the impact of the mass media, the mobile communications and the Internet, in terms of personality self-realization. The special attention was made to the relationship between society and the media in the context of human political freedom and expression of personality in the public space.

Keywords: generation digital, freedom, self-actualization, mass media, self-expression.

В данной статье рассматривается, каким образом средства массовой коммуникации могут повлиять на расширение свободы человека, какие способы реализации личной свободы появились в контексте использования средств массовой коммуникации в публичном пространстве.

Анализируя вопросы общественной зависимости и свободы, вовлеченности в общественные процессы и автономии человека, места и значения индивида в современном информационном обществе, важной компонентой которого являются средства массовой коммуникации, нельзя не обойти стороной рассмотрение этого явления, в особенности автора интересуют мобильная связь и Интернет. Данные явления имеют сравнительно недолгую историю существования, но уже глубоко укоренились в повседневность, став незаменимым элементом жизни многих людей по всему миру. Так, весьма показательным примером социальной группы, активно использующей Интернет как средство самовыражения, является «цифровое поколение» – термин, предложенный американским профессором К. Монтгомери. Представителями цифрового поколения является современная молодежь и дети, для которых цифровая медиа-культура является неотъемлемой частью повседневной жизни. К. Монтгомери отмечает, что средства массовой информации стали более персонализированными, и новые мобильные технологии являются значимым атрибутом их повседневной жизни [4]. Автор статьи попытается глубже взглянуть на то, как средства массовой коммуникации, в частности, мобильная связь и Интернет, могут влиять на создание условий самовыражения личности в публичной сфере.

Интернет и мобильная связь могут быть рассмотрены как средства для консолидации социальных групп. Как пишет американский социолог, культуролог М. Кастельс, беспроводная связь обеспечивает мощную платформу для политической автономии на основе независимых каналов самоуправляющейся коммуникации от личности к личности [2]. Появилась

тенденция использовать беспроводную связь в различных контекстах, чтобы выразить недовольство действиями политической власти, более того, организовывать протесты, производить мгновенные мобилизации. Приход Интернета и беспроводной связи дал развитие коммуникационным каналам, которые могут обойти политический контроль, дать возможность для свободного выражения индивидуальных политических предпочтений, повлиять на политическую жизнь государства. Ученый отмечает: «…открыты новые пути для самостоятельных процессов социальной и политической мобилизации, которая не доверяет формальным политическим действиям и не зависит от их структуры в масс-медиа…» [2, с. 209] .

М. Кастельс приводит весьма интересные и показательные примеры того, как с помощью средств массовой коммуникации возможна смена политического режима, изменение хода правительственных выборов. Так, в январе 2001 года тысячи пользователей сотовых телефонов в Филиппинах приняли участие в крупных демонстрациях под названием «Власть народа-2» для того, чтобы свергнуть президента Эстрада, обвиняемого в коррупции, взяточничестве и использовании нелегальных доходов от игорного бизнеса. Это четырехдневное событие обычно рассматривается как первое в истории, когда мобильный телефон сыграл весомую роль в политической жизни. На протяжении всего этого движения активно использовались мобильные телефоны, особенно текстовые сообщения, в которых призывали к бунту, выдавали инструкции к действию. Так, победа «Власти народа-2» была победой новых технологий (мобильного телефона и Интернета). Другим примером использования средств коммуникации, повлекшего за собой государственные перемены, является результат выборов президента Южной Кореи в 2002 году. Президентом стал Но Му-Хен, который благодаря Интернет-ресурсам и использованию мобильного телефона добился власти. Чтобы набрать необходимый блок избирателей, он экспериментировал с онлайн-кампаниями с 1995 года, посредством Интернета он общался с потенциальными избирателями. В итоге сформировалось крупное молодежное движение в поддержку Но Му-Хена, члены которого распространяли позитивную информацию о кандидате, а во время выборов делали смс-рассылки с призывом проголосовать за Но. В результате этой кампании Но Му-Хен одержал победу в президентских выборах.

Более современным примером социально-политических движений, спланированных и организованных с помощью таких современных технологий, как Интернет и мобильная связь, является движения «Occupy Wall Strett» или «99 %» [5], «Indignés», затронувшие США и страны Европы (Испания, Франция, Бельгия, Греция, Британия). Демонстрации этих движений были направлены против социального неравенства, безработицы, засилия корпораций, и, наконец, правительства, действия которого привели к финансовому кризису («Occupy Wall Street» переводится с английского как «Оккупируй (захвати) Уолл Стрит». Демонстрации с таким названием прошли позже во многих городах США (Лос-Анжелес, Вашингтон, Окленд, Чикаго, Портленд, Нью-Йорк и др.), начиная с 17 сентября 2011 года и по настоящее время. Также имели место демонстрации с похожими названиями, такими как «Оккупируем вместе», «Оккупируй федеральный округ Колумбия!» и т.д. в США и «Оккупируй Лондон» и «Uncut» в Британии). Так, название движения в США «99 %» означает, что демонстранты относят себя к 99 % населения, которое не входит в 1 % состоятельных граждан, владеющих 40 % богатствами страны. Также демонстранты призывали к экономической справедливости, соблюдению прав человека, сопротивлению без насилия. Организаторы всех демонстраций координировали свои действия посредством социальных сетей, форумов и мобильной связи.

Французский философ Ж. Рансьер, рассматривая данные движения, задается вопросами, могут ли они (движения) создать новые формы и новую интерпретацию демократии, возможна ли перепись карты современного мира и, наконец, насколько эти движения действенны [5]. Ученый утверждает, что эти движения являются контрсилой по отношению к современным формам власти. Они, по его мнению, в отличие от предшествующих, обладают качественно новым характером: во-первых, эти движения носят более *универсальный* характер, во-вторых, несмотря на традиционные формы борьбы (ассоциации, собрания и т. д.), они демонстрируют свое несогласие в *публичном* пространстве. Как указывает философ, новая демократическая сила – это сила, имеющая реальные формы организованности: цель, элементы системы организации. Мозаичность и логика спонтанности

прежних движений (таких, как экологические) сменились универсальностью новых движений, которые вместе с активным и упорядоченным использованием Интернета указывают на принципиальную новизну этих движений. Так, «Occupy Wall Street» , по мнению Ж. Рансьера, является движением нового типа, которое обеспечивает установление взаимосвязи между правительствами и ассоциациями. Он отмечает, что виртуальность теперь становится реальной силой: обсуждение в Интернет-пространстве общественных вопросов и проблем, дебаты и дискуссии нашли свое отражение в политических движениях, оккупациях, которые были скоординированы с помощью мобильной связи и Интернета и которые уже не могут быть проигнорированы властью и общественностью.

Таким образом, видно, что беспроводная коммуникация обладает качеством мобильности, добавляющей компонент спонтанности для потенциальных политических движений. Мобильная связь и Интернет дают возможность снизить власть политического авторитета, непосредственно и свободно участвовать в политической жизни государства, выражать свое мнение, способствовать демократизации общества и рассмотрению политических проблем в публичном пространстве, расширяют свободу выбора и свободу самовыражения человека в политической сфере, создавая новые возможности для общественной дискуссии.

Итак, в данной статье были рассмотрены изменения в политической жизни общества на примере некоторых государств и политических движений. Безусловно, влияние средств массовой коммуникации не может рассматриваться исключительно как позитивное явление. Напротив, оно содержит в себе массу противоречий, деструктивных аспектов и неизученных моментов, которые следует оставить для будущих исследований. Вместе с тем неоспорим тот факт, что данное явление помогает во многих проявлениях росту активности и самовыражению людей, свободных действий и росту ответственности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Инглхарт, Р.* Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. – М.: Новое издательство, 2011. – 464 с.

2. *Castells, M.* Mobile Communication and Society: A Global Perspective (Information Revolution and Global Politics) / M. Castells, M. Fernandez-Ardevol, J. Linchuan Qiu, A. Sey. – Cambridge, MA, MIT Press, 2007. – 331 p.

3. Montgomery, K.C. (2009). Generation Digital. MA: MIT Press.

4. Occupy Movement (Occupy Wall Street)// The New York Times. – 2012. – 13. – February. – Режим доступа: //http://topics.nytimes.com/top/reference/timestopics/organizations/o/occupy_wall_street/index.html?scp=1-spot&sq=occupy%20wall%20street&st=cse//

5. *Rancière, J.* La crise de la démocratie et les mouvements d'indignés / J. Rancière // Journal Mediapart. – 2011. – 10 décembre. – Режим доступа: http://www.mediapart.fr/journal/audio/jacques-ranciere-la-crise-de-la-democratie-et-les-mouvements-dindignes

6. Entretien avec Jacques Rancière // Journal Médiapart. 2011. – 16 Novembre. – Режим доступа: http://www.mediapart.fr/journal/audio/entretien-jacques-ranciere-1re-partie//

УДК 008+13
ББК Ю 212.2

А. В. Захаров

БЕССМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ – ДОСТАТОЧНОЕ УСЛОВИЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ КАТАСТРОФЫ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: Ulysses1@yandex.ru

В статье исследуется воздействие бессмысленности жизни, состояния, обусловленного спецификой постиндустриальной цивилизации на ее развитие. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что осознание бессмысленности жизни является достаточным условием для реализации цивилизационной катастрофы – исторической эпохи, предстоящей положительному либо негативному изменению цивилизации.

Ключевые слова: абсурд, смысл жизни, бессмысленность, постиндустриальная цивилизация, цивилизационная катастрофа.

A. V. Zaharov

ABSURD OF LIFE AS THE SUFFICIENT CONDITION OF CIVILIZATIONAL CATASTROPHE

Volgograd State Technical University

The paper studies the influence of life senselessness produced by post-industrial civilization upon its development. It is concluded that the understanding of life senselessness is the sufficient condition for civilization catastrophe, which is the particular historical epoch preceding negative or positive change of civilization.

Keywords: absurd, sense of life, senselessness, post-industrial civilization, civilizational catastrophe.

В первые десятилетия XXI века значительная часть человечества пребывает в цивилизации постиндустриального типа, благодаря которой сложились беспрецедентные в истории условия жизни людей. Вследствие изобретения в XX веке электронно-вычислительной техники стало возможным выполнение различных работ, в том числе интеллектуальных, независимо от человека силами отдельных роботов, роботизированных комплексов, компьютерных программ. Результатом пребывания различных обществ в постиндустриальной цивилизации становится растущее освобождение их представителей от тяжелого, монотонного труда, нередко связанного с рутинными интеллектуальными операциями. Данный процесс наиболее заметен в странах Европы, Северной Америки и Японии. Еще в 1980 г. Э. Тоффлер так писал об условиях труда в странах Европы и в США: «Большое количество работающих уже сейчас заняты в среднем три или четыре дня в неделю или берут полугодовой или годовой отпуск, чтобы продолжить свое образование или отдохнуть» [1, с. 447]. Наблюдения современной цивилизации позволили российскому логику и социологу А. А. Зиновьеву сделать вывод о том, что в начале третьего тысячелетия заканчивается эпоха экономической эксплуатации человека человеком по причине низкой эффективности подобной деятельности: «Определяющую роль в экономике стали играть предприятия и целые отрасли с наивысшим технологическим уровнем, с максимальным использованием результатов научно-технического прогресса. Они имеют более высокую сравнительно с другими предприятиями прибыль за этот счет, а не за счет эксплуатации наемных работников» [2, с. 321]. Другими словами, неизбежность использования различных представителей общества в целях, наносящих им вред, например, рабочих на небезопасных производствах, начинает уменьшаться либо вообще теряет смысл, понимаемый на данный момент как некое содержание жизни. Если начинает терять смысл экономическая эксплуатация, социальное отношение, которое сопутствовало человечеству на протяжении его цивилизованной истории, и, следовательно, теряют смысл многие виды деятельности, ее сопровождающие, например, борьба против эксплуатации, то правомерно поставить вопрос об исчезновении либо изменении в актуальную историческую эпоху смысла жизни человека, малых и больших социальных групп, человечества в целом. Потере смыслов трудовой деятельности и социального бытия человека сопутствует исчезновение смыслов традиционных культур под воздействием массовой культуры современности и популяризации научной картины мира. Данная ситуация усугубляется тем, что в актуальную историческую эпоху человечество находится в беспрецедентных условиях риска, поскольку располагает различными видами оружия, способными уничтожить не только цивилизацию, но и жизнь в целом. Наряду с этим на рубеже тысячелетий человечество приобрело ряд научных открытий в области генетики, информационных технологий, психологии, посредством которых возможно не только улучшить качество жизни человека, но и качественно изменить ее, снизив уровень агрессивности или улучшив способности восприятия и обработки информации. В результате современную эпоху возможно назвать цивилизационной катастрофой – эпохой, предстоящей новым качествам бытия человечества, одно из которых может быть его ничто по причине самоуничтожения. Цивилизационной, поскольку как орудия уничтожения, так и орудия вероятного качественного изменения человека являются результатами развития цивилизации. Катастрофой, поскольку в переводе с древнегреческого оно означает резкое, качественное изменение, а в современном употреблении наделено смыслом угрозы либо уничтожения [3, с. 376].

Исследуя проблему бессмысленности жизни в цивилизационной ситуации XXI века, необходимо определить, что есть смысл жизни, что есть бессмысленность жизни, а также каково влияние отсутствия смысла жизни на развитие цивилизационной катастрофы. Поскольку цивилизационная катастрофа – одно из качеств бытия, которое возникло в результате развития, она имеет определенные причины. Комплексы причин объединяются в условия существования какого-либо явления. Как известно, существуют два типа условий наличия того или иного явления: необходимые, без которых нечто не может появиться, достаточные – те, благодаря которым явление существует. Если же какое-либо явление не относится ни к необходимым, ни к достаточным условиям существования другого, то оно не является причиной последнего. Гипотеза статьи заключается в том, что бессмысленность жизни относится к одному из видов условий.

Е. Н. Трубецкой отмечал, что понятие «смысл» имеет два содержания. Первое: «безусловное значение чего-либо, которое не зависит от (…) произвола какой-либо индивидуальной мысли». Второе: «значение положительной и общезначимой ценности и именно в этом значении оно понимается, когда ставится вопрос о смысле жизни. (…) Тут речь идет (…) о том стоит ли жить» [4, с. 5,8]. Вопрос «Стоит ли жить»? есть вопрос о ценности жизни. Ценность в самом широком понимании есть идея либо материальный объект, сознательно избираемые человеком по причине их притягательности, трактуемой также предельно широко. Следовательно, жизнь ценна в том случае, если присутствующие в ней идеи либо материальные объекты ценны для человека в настоящем, или же их проявление прогнозируется субъектом в будущем. В данном контексте жизнь человека метафорически может быть уподоблена сосуду, который тот или иной субъект наполняет каким-либо содержанием, то есть смыслом. Соответственно, смысл, понимаемый как наполнение «жизненного сосуда» содержанием, может быть не только общезначимым, но и предельно индивидуальным, выраженным в ряде неповторимых поступков, актов устной и письменной речи, всех прочих проявлениях человеческой субъектности, причисляемых к творческой деятельности, которая не обязана быть понятной всем и положительно ценимой всеми. Следовательно, говорить о жизни как об общезначимой ценности возможно только в смысле ее необходимости как обязательного условия, без которого невозможна реализация огромного множества ценностей различной степени общности и даже неповторимых индивидуальных ценностей. В итоге вопрос о смысле жизни может быть сформулирован таким образом: «По какой причине жизнь имеет ценность?». Ответ на него подразумевается, что жизнь имеет ценность по причине настоящего либо будущего наличия в ней той или иной ценности. В том случае, если данная ценность уже обретена, находится в настоящем субъекта, то жизнь выступает и в качестве средства для реализации себя, и в качестве цели для себя. С. Л. Франк указывает на кажущуюся трудность, которая возникает при постановке вопроса о смысле жизни в связи с ее целями: «Говорят всякое действие осмыслено, когда служит цели, но цель или – что как будто то же самое – жизнь в ее целом не имеет уже вне себя никакой цели: «Жизнь для жизни мне дана». Поэтому либо надо раз и навсегда примириться с роковой (…) «бессмысленностью» жизни, либо же (…) признать, что сама постановка вопроса о смысле жизни незаконна, что этот вопрос принадлежит к числу тех, которые не находят разрешения в силу своей собственной внутренней нелепости. Вопрос о «смысле» чего-либо имеет всегда относительное значение, он предполагает «смысл» для чего-нибудь, целесообразность при достижении определенной цели. Жизнь же в целом никакой цели не имеет, и поэтому о «смысле» ее нельзя ставить вопроса» [5, с. 40]. Однако, как было отмечено выше, жизнь сама по себе может выступать в роли цели для себя. При такой постановке проблемы вопрос о смысле жизни наполняется смыслом, поскольку является вопросом о том, какими способами цель выступает в роли средства для реализации себя, а средство становится своей самоцелью. Другими словами, это вопрос о создании людьми для себя наиболее качественной жизни и наиболее качественном ее проживании. В первом приближении решение данной проблемы будет намечено в конце данной статьи.

В том случае, если субъект относит ценность своей жизни к области будущего, то он или она подразумевает, что жизнь в настоящем менее ценна либо не ценна вовсе по сравнению с жизнью ожидаемой. Сложность или невозможность достижения желаемой ценности породила большое число мифологических образов, символизирующих страдания, причиной которых является недостижимость какой-либо цели. Не случайно Е. Н. Трубецкой писал: «С тех пор как человек начал размышлять о жизни, жизнь бессмысленная всегда представлялась в форме круга. Это – стремление, не достигающее цели, а потому роковым образом возвращающееся к своей исходной точке и без конца повторяющееся. О таком понимании бессмыслицы красноречиво говорят многочисленные образы ада у древних и у христиан. Царь Иксион, вечно вращающийся в огненном колесе, бочка Данаид, муки Тантала, Сизифова работа – вот классические изображения бессмысленой жизни у древних. (…) В аду все – вечное повторение, не достигающая конца и цели работа» [3, с. 38]. Исходя из идеи индивидуальности жизненных смыслов, необходимо отметить, что приведенные образы страданий имеют смысл для субъектов, для которых пребывание в их настоящем по той или иной объективной

либо субъективной причине не имеет ценности. Другими словами, автор статьи полагает, что возможны субъекты, которые видят смысл своей жизни в повторении каких-либо действий, относимых ими к ценным по тем или иным признакам. Литературным контрпримером по отношению к античным мифам, в которых абсурд понимается как бесчисленные повторения попытки, является Фонарщик из «Маленького Принца» Антуана де Сент-Экзюпери, который вопреки обстоятельствам героически повторял свой долг, подобно Сизифу не достигая какой-либо положительной цели. В итоге именно избирающее отношение человека к любой деятельности, любому объекту, любой идее придает им ценность, другими словами, наполняет жизнь смыслом то, что кому-то может казаться бессмысленным.

Исходя из приведенных выше рассуждений, можно сделать вывод, что смысл жизни – сознательно избранная субъектом идея, которая придает жизни ценность; бессмысленность жизни – отсутствие сознательно избранной идеи в жизни субъекта, которая бы придавала жизни ценность. Американский психотерапевт, представитель школы экзистенциальной психологии И. Ялом так пишет о проблеме бессмысленности жизни в постиндустриальной цивилизации: «Работа или то, что от нее осталось, больше не дает смысла. Даже необычайно богатое воображение не могло бы вдохнуть творческий потенциал во многие обычные формы современной работы. Например, рабочий сборочного конвейера не только не находит в работе никакой творческой отдушины, он начинает систематически воспринимать себя как бездушное колесико заводского механизма» [6, с. 519]. Другими словами, множество людей, в первую очередь в наиболее развитых странах мира, не могут понять ценность своей деятельности и одновременно не могут найти ее цель. Данное отношение распространяется и на жизнь в целом. Причинами того, что миллионы людей в мире не видят смысла в своей деятельности и в своей жизни, по всей вероятности, является объективная незначительность их деятельности, а также низкая оценка в большинстве известных культур незначительной социальной деятельности. И. Ялом, исходя из своего клинического опыта, делает вывод: «Если дать этому состоянию (осознанию бессмысленности жизни. – *А. З.*) беспрепятственно прогрессировать, пациент будет все глубже погружаться в безразличие. Он может устраниться от всякой связи с жизнью, став затворником, хроническим алкоголиком или бродягой либо приняв другую аналогичную модель жизни» [6, с. 521], иными словами, найти социально низко статусный или же всецело отрицательный смысл жизни. Однако, согласно эмпирическим данным, ответом на бессмысленность существования человека может стать личное творчество «для себя и немногих» в самых различных областях науки, техники и искусства. Свобода творческого поиска, присущая одиночкам, является основанием для совершения самых неожиданных открытий, которые могут привести к качественным изменениям жизни человечества. Примером подобного одиночки является математик Дж. Буль, который, не обладая специальным образованием, создал математическую логику – научную дисциплину, без которой немыслима современная математика, логика, философия. Состояние тотальной бессмысленности жизни в цивилизационной катастрофе может подтолкнуть подобных исследователей на реализацию самых смелых проектов, реализации которых, изменив цивилизационную среду, вернут жизни смысл. В итоге, исходя из закона перехода количественных изменений в качественные, превосхождение определенной меры, иными словами нормы массовости и интенсивности переживания бессмысленности жизни, реализуется в масштабах отдельно взятого общества либо всего человечества в интенсивных и массовых действиях, направленных на создание и реализацию качественно новых смыслов жизни. Как было отмечено, подобным смыслом может стать саморазрушение, либо создание принципиально новых по отношению к цивилизации качеств бытия человечества.

В итоге постиндустриальный тип цивилизации является необходимым условием цивилизационной катастрофы, поскольку без социальной среды современности, достижений науки и техники невозможна была бы отмена смыслов жизни прошедших эпох, а также не возникали бы условия для создания новых смыслов. Выдающийся австрийский психиатр В. Франкл отмечал, что в прошлом традиция наделяла человека смыслами жизни [7, с. 308], И. Ялом, осознавая отличия эпох, указывал, что «люди в доиндустриальном обществе в своей повседневной жизни имели смыслообразующие занятия. Они жили близко к земле, чувствовали себя частью природы, выполняли природную

задачу, когда пахали землю, сеяли, жали, готовили пищу. (…) В конце концов, кто может усомниться в осмысленности задачи выращивания пищи, задав вопрос «Зачем?» [6, с. 509]. Однако эта отмена возможна только как специфически человеческая реакция на среду, в которой невозможно найти целей и ценностей своей деятельности, как было доказано выше. Если бы люди не задавались вопросами о целях своей деятельности, могли бы всегда находить цель и ценность в любом занятии, то не возникло бы наблюдаемой поистине глобальной проблемы жизненного абсурда. По этой причине бессмысленность жизни выступает в качестве достаточного условия цивилизационной катастрофы. Следует отметить, что хотя нередко бессмысленность жизни тяжело переживается человеком, это положительное состояние, поскольку оно побуждает создавать новые смыслы жизни. Соответственно, поиск новых, положительных смыслов жизни в ситуации цивилизационной катастрофы – важнейшая задача философии начала третьего тысячелетия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Тоффлер, Э.* Третья волна / Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 781 с.

2. *Зиновьев, А. А.* На пути к сверхобществу / А. А. Зиновьев. – М.: Астрель, 2008. – 563 с.

3. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 2. – 672 с.

4. *Трубецкой, Е. Н.* Смысл Жизнь. / Е. Н. Трубецкой.– М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 396 с.

5. *Франк, С. Л.* Смысл Жизнь / С. Л. Франк. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 157 с.

6. *Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. – М.: РИМИС, 2008. – 604 с.

7. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – С. 366 с.

УДК 008
ББК Ч113(2)

Е. В. Огаркова

ВОЙНА И КУЛЬТУРА: СТАЛИНГРАДСКАЯ БИТВА ГЛАЗАМИ ХУДОЖНИКОВ-СОВРЕМЕННИКОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: elen-ogarkova@yandex.ru

В статье изложено одно из положений кандидатского исследования автора «Сталинградская битва в советской изобразительной пропаганде и военно-фронтовой графике 1942–1945 гг.» о взаимоотношениях пропаганды и искусства в советской культуре в наиболее напряженный для СССР период войны. Произведения искусства наглядно демонстрируют, как под влиянием угрозы катастрофы мобилизуются духовные резервы народа и какие культурные ценности были зашифрованы и переданы потомкам художниками-очевидцами сражения.

Ключевые слова: культура и война; фронтовые художники; Сталинградская битва; пропаганда и искусство; «живая история».

E. V. Ogarkova

WAR AND CULTURE: THE BATTLE OF STALINGRAD AS SEEN BY CONTEMPORARY ARTISTS

Volgograd State Technical University

This article presents the author's research on "The Battle of Stalingrad in Soviet Propaganda and Military Graphic Arts from 1942 to 1945" about the relationship between propaganda and art in the Soviet Union during the war. The works of arts examined demonstrate how, under the threat of destruction, the people's spiritual reserves were mobilized, and which cultural values were encoded into these works and passed onto later generations by those artists who witnessed the war.

Keywords: culture and war; artists on the front lines; Battle of Stalingrad; propaganda and art; «living history».

Вторая мировая война вторглась в мир культуры безжалостно и беспощадно. Заставляя людей меняться под ударами военных операций, искать опору и поддержку в вечных, фундаментальных ценностях, война потрясла и преобразила культуры всех участвующих в ней стран. Не размениваясь на мелочи, на праздные сюжеты и мелкотемье, мастера советской культуры были чрезвычайно требовательны к себе. Потому что они осознавали, как остро нужда-

ется сражающийся народ в подлинно народном искусстве. Тема «Человек на войне» становится главной.

В настоящее время своеобразие русской культуры, ее целостность и устойчивость, с одной стороны, и эластичность – с другой, не в полной мере осмысливается историками и культурологами как фактор Победы в Великой Отечественной войне, да и как фактор самосохранения России в последующих социальных катаклизмах.

Художники, как и все деятели культуры, с самого начала войны искренне настроенные на внесение личного вклада в дело сопротивления и отпора врагу, оказались между двух векторов социального заказа. Первый – заказ сверху, требующий идеологической поддержки, визуального сопровождения партийно-государственных компаний и директив. Второй – социальный заказ, исходящий снизу, от массового зрителя, нуждающегося в искусстве как форме досуга, способе осмысления происходящего, области психологической релаксации, рефлексии, источнике достоверной, пользующейся доверием информации, сфере духовного. Советские художники военного времени оказались между молотом пропаганды и наковальней войны. Это особенно проявилось на этапе Сталинградской битвы и прослеживается при сопоставлении агитационной печатной графики и натурных фронтовых зарисовок.

Уже в ходе битвы она представлялась современникам важным, судьбоносным и переломным моментом. На подобном отношении настаивала как германская пропаганда, в предвкушении быстрой победы, после которой сопротивление СССР бессмысленно, так и советская пропаганда, связавшая со Сталинградом предел, за который отступать нельзя. К. Симонов вспоминал события лета 1942 г.: «И вдруг… словно все остановилось. Теперь движение жизни представлялось в будущем каким-то прыжком – или перепрыгнуть, или умереть» [1].

Аналогичные настроения присутствуют в высказываниях военнослужащих, зафиксированных в документах НКВД. «Волга – это последний рубеж, здесь нужно умереть или бить врага и идти на запад, другого выхода нет» [2].

Подспудно осознавалось не только кульминационное значение этой битвы, но и почти мистическое понимание Сталинграда как места всеобщей беды. В текстах и изображениях предлагается образ котла, петли-удавки, воронки, забирающей все живое и неживое.

Панические настроения в войсках по поводу битвы за Сталинград отмечены сотрудниками особых отделов. Так, в спецсообщении от 8 августа 1942 г. говорится: «Нач. Военкниги фронта ст. батальонный комиссар Разумовский нашему источнику: «… Уезжайте скорее из Сталинграда, я по положению не должен вам этого говорить, но у вас видно бедная фантазия, если вы не представляете себе, что будет в Сталинграде …» [2].

Напряженное противостояние политических систем, людей и техники сопровождалось и войной пропаганд. Советская пропаганда в условиях катастрофических неудач весенне-летней компании 1942 года сосредоточилась на мобилизации патриотических чувств советских людей и воспитании готовности к подвигу.

Это было трудной задачей, так как солдаты негативно относились к искаженной информации: «В газетах всегда пишут о том, что мы немцев побеждаем, а на деле наоборот…»; «Я больше не верю ни газетам, ни радио, когда они передают сведения об обстановке на фронтах»; «Если подсчитать по сообщениям информбюро, сколько сбито самолетов, уничтожено танков и солдат, то немецкая армия давно должна быть разбита, а на деле она наступает. В газетах пишут неверно. Верховное командование не знает истинного положения на фронтах» [3].

Агитационным искусством была осознана и подчеркнута важность личного выбора и ответственности солдата за исход боя, сражения, всей войны. Фронтовики знали, что цена подвига – жизнь. Подвиг нужно было показать честно. Подвиг самопожертвования как предмет массовой пропаганды оказался особенно востребован в период Сталинградской битвы. Среди множества проявлений самоотдачи затруднительно было выбрать наиболее действенные с точки зрения стимулирования стойкости, смелости, готовности отдать жизнь. Изобразительная пропаганда предпочла подвиги-зрелища, способные потрясти душу и разум человека, уже притупленные бедствиями войны. Несомненно, каждый художник, создавая подобные плакаты или листовки, стоял перед мучительным вопросом: как показать подвиг убедительно, достоверно и в то же время как экстраординарный поступок, момент рождения Героя?

Подвиг бронебойщика 98-й стрелковой дивизии рядового Ильи Каплунова, ценой жизни уничтожившего в одном бою девять танков, по-

лучил широкое освещение в печати, фронтовой песне [4–6], листовках и был художественно осмыслен несколькими плакатистами.

Художник Виктор Иванов предложил возвышенно героизированное решение плаката, что позволило ему говорить о бойце, уже перешагнувшем грань реального мира. Лейтмотивом образа стала фраза-лозунг «Герои Отчизны – бессмертны». Художник успешно совместил прикладную агитационную задачу с возможностями станковой картины.

П. Мальцев создал ряд плакатов о подвигах краснофлотцев, совершенных в ходе Сталинградской битвы, в частности, об Илье Каплунове и Михаиле Паникахе. Это варианты широко распространенного в ходе войны типа плакатов-репортажей, в которых изображение подчинено тексту. Художнику, скованному иллюстративной функцией, трудно подняться до уровня обобщения. У него иная задача. Художественный образ данных плакатов документально точен.

Образ советского солдата, воссозданный в фронтовых зарисовках, совсем по-другому увековечивает рядовых и командиров, защищающих Сталинград. Художникам, осознающим, что сражающийся народ – это неисчислимое множество характеров и судеб, важно запечатлеть облик своих фронтовых товарищей. Понимание того, что человека в любой момент может не стать, обязывало создавать документально точные изображения, противостоящие обезличиванию и страшному безразличию к обычному человеку, превращенному войной в «пушечное мясо».

Одна из главных составляющих системы пропаганды – образ врага. В период Сталинградской битвы художники придумывали много способов расправиться с противником средствами искусства.

Изобразительная пропаганда этого периода войны беспощадна. Высмеивалось любое проявление слабости. Поводом для торжества становились явления, в нормальной жизни автоматически вызывавшие бы сострадание: боль, голод, горе, смерть. В пропагандистских материалах примеры проявления человечности со стороны врага не озвучивались и не изображались, также как проявления сострадания к поверженному противнику. Но в Сталинграде были созданы фронтовыми художниками и трагические образы вражеских солдат, показаны страдания живых людей. В портретах военнопленных отсутствуют карикатурность, ирония, превосходство. В рисунке С. Годыны «Пленный» [7] взгляд художника задержался на руках сидящего солдата, необычно маленьких, аккуратных. Лицо пленного усталое, уголки губ опущены, взгляд потуплен, выражает отсутствие контакта с окружающим миром, отрешенность. Рисунок передает чувство неизвестности дальнейшей судьбы человека. Для художника он не жалок, тем более не смешон. В рисунке человечный взгляд без ненависти, объективный, спокойный. Художник видит и показывает в рисунке уставшего от войны, побежденного солдата.

Сталинград как город-герой, как символ стойкости, волжская твердыня, неприступная крепость представлен в большинстве плакатов и листовок, хорошо знакомых зрителю. Однако другой образ – «Руины Сталинграда», не получил поддержку у органов пропаганды и обрел второе дыхание как героический символ только в послевоенное время. Но авторы многочисленных натурных зарисовок 1942 – конца 1940-х годов зафиксировали последствия Сталинградской битвы и, таким образом, заострили болезненный вопрос цены Победы под Сталинградом. Очень точно сказал о Сталинграде художник Федор Богородский: «Все время смотрю на него (на Сталинград) и к горлу подступают спазмы … Город-мученик!» [8]. Отметим, что применительно к Сталинграду дилемма героическое/трагическое чрезвычайно заострена.

И если в советское время, в государственной политике памяти о Сталинграде преобладали триумфальные ноты, то сейчас происходит возвращение к более многогранному и сложному образу битвы на Волге. Выходят из забвения многие, ранее не достаточно востребованные источники, такие как письма, устные воспоминания и фронтовые рисунки, утверждающие приоритет гуманистических ценностей в культуре даже в античеловеческих условиях войны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Симонов, К.* Собрание сочинений. Т. 9. Разные дни войны: Дневник писателя. Часть II. 1942–1945 гг. / К. Симонов. – М.: Художественная литература, 1983. – С. 133.

2. Сталинградская эпопея: материалы НКВД СССР и военной цензуры из Центрального архива ФСБ РФ / сост. А. Т. Жадобин, В. В. Марковчин, Ю. В. Сигачев. – М.: Звонница-МГ, 2000. – С. 170.

3. Докладная записка ОО НКВД СТФ в УОО НКВД СССР «Об антисоветских и пораженческих высказывани-

ях отдельных военнослужащих 21-й армии». 6 августа 1942 г. // Сталинградская эпопея. – М.: Звонница-МГ, 2000. – С. 167.

4. Сталинградская битва. Июль 1942 г. – февраль 1943 г.: энциклопедия / под ред. М. М. Загорулько. – Волгоград: Издатель, 2007. – С. 183.

5. Сталинское знамя // Газета Южного фронта. – 1943 г. 4 июля.

6. *Иванов, В*. Во имя Родины: плакат / В. Иванов. – М.: Издательство «Искусство», 1943; *Мальцев, П*. Плакат, посвященный подвигу Ильи Каплунова / П. Мальцев. – Военмориздат, 1943; листовка ГлавПУ ВМФ «Товарищи краснофлотцы, командиры и политработники!» // Музей-заповедник «Сталинградская битва»; Девичья песня об Илье Каплунове // Песни Сталинградской битвы / сост., автор вступ. ст. и коммент. П. Ф. Лебедев. – Волгоград: Нижне-Волжское книжное издательство, 1985. – С. 183.

7. *Годына, С.* Пленный. 1943. Бумага, карандаш. 40,5х27 / С. Годына // Музей-заповедник «Сталинградская битва».

8. *Богородский, Ф*. Из письма жене С. В. Разумовской от 26.11.1942 г. / Ф. Богородский // Воспоминания. Статьи. Выступления. Письма / сост. С. В. Разумовская. – Л.: Художник РСФСР, 1987. – С. 218.

УДК 81.2 Рус
ББК Л 27

Т. В. Латкина

ЧЕЛОВЕК КАК СУЩЕСТВО ОБЩЕСТВЕННОЕ В ИДИОСТИЛЕ И. А. БУНИНА

Камышинский технологический институт (филиал)
Волгоградского государственного технического университета
E-mail: lat-tatiana@yandex.ru

Исследована периферия семантического поля «оценка» в идиостиле И. А. Бунина. Выявлено, что семантическое поле «человек» (60,5 % всех оценок) включает оценочные микрополя, которые характеризуют человека как существо разумное и духовное, как существо общественное, которое связано с другими людьми определенными отношениями морально-этического плана, а также совместной трудовой деятельностью; как биологическое существо. Определены 12 этических множеств, являющиеся важными в оценке человека как существа общественного в идиостиле И. А. Бунина (12 % всех оценок периферии поля «оценка»). Центральными в исследованном материале являются множества МОРАЛЬ (135 СУ) – ядерное, ЛОЖЬ (75 СУ), ГОВОРИТЬ (72 СУ), ПОВЕДЕНИЕ (68 СУ), ЗЛОЙ (67 СУ). Основу отрицательной оценочности в идиостиле И. А. Бунина составляют множества МОРАЛЬ (61%), ЛОЖЬ (63%), ПОВЕДЕНИЕ (89%). Рассматривается структура ключевых этических множеств МОРАЛЬ / ПРЕСТУПЛЕНИЕ.

Ключевые слова: оценочность, поле «оценка», идиостиль, этические множества.

T. V. Latkina

A PERSON AS A SOCIAL BEING IN I. A. BUNIN'S IDIOSTYLE

Kamyshin Technological Institute (branch) of
Volgograd State Technical University

This article investigates the margin of the semantic field «evaluation» in I.A. Bunin's idiostyle. It has been found out that the semantic field «a person» (60,5 % of all evaluations) includes evaluation microfields that characterize a person as a sensible and spiritual being, a social being who is connected with other people by specific relations of moral and ethical aspect and also by mutual working activity; as a biological being.

Twelve ethical sets which are important for a person's evaluation as a social being have been defined in I.A. Bunin's idiostyle (12 % of all evaluations in the margin of the field *evaluation)*. The central place in the researched material belongs to the sets *morality* (135 word uses) which is the kernel, *falsehood* (75 word uses), *speak (72* word uses*)*, *behavior (68* word uses*)*, *evil* (67 word uses). The basis of the negative evaluation in I.A. Bunin's idiostyle is formed by the sets *morality (61%), falsehood (63%), behavior (89%)*. The structure of the key ethical sets *morality/crime* has been considered.

Keywords: evaluation**,** field «evaluation», idiostyle, ethical sets**.**

В оценку «входит целиком и полностью сам человек», «оценивается то, что нужно (физически и духовно) человеку и Человечеству… » [1, с. 58–59]. Исследование показало, что для идиостиля И. А. Бунина важным является поле «человек», составляющее в составе периферии семантического поля «оценка» 60,5 % всех оценок (2603 словоупотреблений – далее СУ), ядерное – микрополе *Человек как существо разумное и духовное* (39,5 % – 1034 СУ); *Человек как существо общественное* – 31 % (799 СУ); *Человек как биологическое существо* – 29,5 % (770 СУ) [4, с. 39–45].

Источниками исследования послужили поэтические и прозаические произведения И. А. Бунина, включенные в его собрание сочинений.

Материал исследования – авторская картотека 4500 употреблений оценочных единиц. Предметом исследования является микрополе *Человек как существо общественное.* Человек, в понимании И. А. Бунина, – частица мироздания и оценивается с разных точек зрения. Оценка, являясь «собственно человеческой категорией», касается человека и всего того, что затрагивает его физическую, психическую и социальную сущность [1, с. 5].

В идиостиле И. А. Бунина важны *этические оценки* (12 % всех оценок периферии) – номинаций чувств, связанных с отношениями между людьми (множества *ПРЕЗРЕНЬЕ*, *ЗЛОЙ*, *ВИНА*, *ЛОЖЬ*, *ОБИДА*) и этических действий и отношений (множества *ВНИМАНИЕ*, *ПОВЕДЕНИЕ*, *ГОВОРИТЬ*, *МОРАЛЬ*, *ПЬЯНСТВО*, *ССОРА*, *СВОБОДА*). Этические оценки отражают реакции сознания (прежде всего ума), опирающиеся на социально-обусловленные представления о моральных нормах, о добре и зле. Русская история давала мало возможностей народу России для выявления своих добрых сил. «Народ сам сказал про себя: «Из нас, как из дерева, – и дубина, и икона», – в зависимости … от того, кто это дерево обрабатывает: Сергий Радонежский или Емелька Пугачев» [4, с. 58]. В русском национальном характере, по И. А. Бунину, из века в век проглядывала, наряду со светом и добротою, темная, разрушительная сила, лишь ждавшая своего часа.

В акцентах, какими намечает И. А. Бунин контуры русского характера, с очевидностью сказался опыт, пережитый Россией в годы гражданской войны. Он был отчасти свидетелем усадебных бунтов, разрушения храмов и святынь, надругательств над священниками и их расстрелов, падения всяческих моральных ориентиров, с одной стороны, и с другой – растущую духовную потребность: «Сколько стояло… в этих церквах людей, прежде никогда не бывавших в них, сколько плакало никогда не плакавших!..» [3, с. 127]. Эта переменчивость в действиях и поступках, шаткость национального русского характера приводит в отчаяние И. А. Бунина.

Наиболее важными в идиостиле писателя являются множества *МОРАЛЬ* (135 СУ) – ядерное, *ЛОЖЬ* (75 СУ), *ГОВОРИТЬ* (72 СУ), *ПОВЕДЕНИЕ* (68 СУ), *ЗЛОЙ* (67 СУ). В исследованном материале выявлено 12 этических множеств.

Множество *МОРАЛЬ* (112 единиц в 135 употреблениях) 1. ‘совокупность норм и принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу’ представляется совокупно с множеством *ПРЕСТУПЛЕНИЕ* 1. ‘… действие, нарушающее моральные и правовые нормы’. Его составляют оценки, преимущественно отрицательные (61 %), актуализируемые в контексте благодаря эмоциональному окружению [3, с. 35–39]. Поступки бунинских героев утробны: «в основе преступления лежат не социальные, не культурные или психологические мотивы. Это – вещь в себе, существующая безотносительно ко времени и пространству» [5, с. 118]. Но это не снимает с них моральной ответственности за причиненное зло, за грех. Ядерную группу «*номинаций*» составляют преимущественно порочные моральные понятия – **вина**$_{2.}$ ‘причина чего-либо неблагоприятного’; **грех** (3 СУ) ‘нарушение религиозно-нравственных предписаний’, **блуд** ‘распутство’; **вертеп**$_{2.}$, **капище**$_{//перен}$ ‘убежище развратников’; положительные оценки немногочисленны – **покаяние**$_{2}$ ‘признание грехов’; **вера**$_{1.//}$ ‘уверенность в положительных качествах кого-либо’: *Ох, не убивайся, не убивайся так!* ***Грех!*** ***Грех!*** [7, с. 250]. Понятия греха, личной вины, ответственности не чужды И. А. Бунину, занимающему в этом плане позицию повествователя как носителя христианского сознания.

В группе «*характеризация*» черты характера и связанные с ними особенности поведения человека оцениваются в соответствии с моральными нормами ‘пренебрегающий правилами приличия, вежливости’ отрицательно/ ‘нравственно безупречный’ положительно: – *Заступать когда? Эка ты –* ***шустрый*** *какой!* [8, с. 24]; *Все слышу я: «Оставь их мир* ***нечистый*** */ Для тишины сей вековой!»* [9, с. 15].

Амбивалентные единицы: *Глядеть на чистое чело, / На* ***робкий*** *блеск* ***невинных*** *глаз / Мне почему-то тяжело …* [9, с. 21]. Подобное поведение невесты в русской культурной традиции соответствует норме (хорошо), но оценивается героем отрицательно. *Ты чужая, но любишь, / Любишь только меня... / Ты* ***покорно*** *и* ***скромно*** */ Шла за ним от венца* [10, с. 242]. На Руси неравные браки (без любви) не одобрялись обществом, хотя и были распространенным явлением. В контексте стихотворения поведение невесты оценивается героем отрицательно.

«*Номинации*» человека по его душевным качествам и поступкам отрицательны в лексемах **наглец**, **негодяй** (3 СУ); **толпа**, **отре-**

бье$_{2.перен.}$; **проступник**, **бунтовщик**[1], **вор**$_{1.}$, **убийца** (3 СУ), **разбойник**$_{1.}$, **разбойник-живорез***, **грешник** / положительная *номинация* единична – **девочка*** ‘нравственно чистая’. Грех, преступление поражает своей неизбежностью и естественностью в жизни «мужика»: *Тон Федота стал так прост, сердечен, …, что никому бы и в голову не пришло, что это рассказывает о своем* ***грехе убийца*** [11, с. 268]. Раздумья о моральной чистоте «мужика» в произведениях И. А. Бунина, посвященных провинции, полны пессимизма, который усиливается от ранних рассказов (см. «Эпитафия», «Сны») к рассказу «Ночной разговор», повести «Суходол».

«*Деятельность*» человека, направленная на ‘нарушение религиозно-нравственных предписаний’, оценивается отрицательно / на ‘поддержку высоких моральных качеств’ положительно: *И тьма и хлад в моей пещере…/ Одежды ветхи… сплю в гробу…/ О боже!* ***Дай опору*** *вере / И* ***укрепи*** *мя на борьбу!* [10, с. 389] – в уста Матфея Прозорливого, искушаемого дьяволом, вложены мысли о миссии поэта («прозорливца», «пророка»), в роковые дни долженствующего нести тяжкое бремя истины. Религиозные сюжеты предреволюционного и отчасти послереволюционного (1910–1920 гг.) творчества И. А. Бунина отражают его духовные поиски опоры в шаткое время.

Исследование показало, что основу отрицательной оценочности составляют этические оценки множеств *МОРАЛЬ* (61 %), *ЛОЖЬ* (63 %), *ПОВЕДЕНИЕ* (89 %), наибольшей концентрации достигающие во второй период творчества (1910–1020 гг.) «предчувствия трагедии».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Арутюнова, Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

2. *Бунин, И. А.* Окаянные дни: Неизвестный Бунин / И. А. Бунин; сост. О. Михайлова. – М.: Мол. гвардия, 1991. – 335 с.

3. *Латкина, Т. В.* Средства выражения оценок в идиостиле И. А. Бунина / Т. В. Латкина // Современные проблемы науки и образования. – М.: Академия естествознания, 2010. – № 5. – С. 35–39.

4. *Латкина, Т. В.* Языковая картина мира автора / Т. В. Латкина // Современные проблемы науки и образования. – М.: Академия естествознания, 2010. – № 5. – С. 39–45.

5. *Марулло, Т.* «Ночной разговор» Бунина и «Бежин луг» Тургенева / Т. Марулло // Вопросы литературы. – 1994. – Вып. 3. – С. 109–124.

6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1981 – 1984.

7. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 7 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 250.

8. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 2 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 24.

9. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 8 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 15, 21.

10. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 1 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 242, 389.

11. *Бунин, И. А.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 3 / под ред. А. С. Мясникова. – М.: Худож. литература, 1965. – С. 268.

УДК 130.3
ББК 86.3

А. И. Дружинин

ШАМАНИЗМ И НЕОШАМАНИЗМ В КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНА

Волгоградский филиал Финансового университета при Правительстве РФ
E-mail: aircanada15@yandex.ru

Статья посвящена понятию и роли неошаманизма в постмодернистской культуре. Автор анализирует сходство и различие между традиционным шаманизмом и базовым шаманизмом (неошаманизмом).
Ключевые слова: шаманизм, неошаманизм, шаман, постмодернизм, личность.

A. I. Druzhinin

SHAMANISM AND NEO-SHAMANISM IN POSTMODERN CULTURE

Volgograd branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation

The article is devoted to the concept and role of neo-shamanism in postmodern culture. The author analyzes the similarities and differences between traditional shamanism and basic shamanism (neo-shamanism).
Keywords: shamanism, neo-shamanism, shaman, postmodernism, personality.

Несмотря на то, что шаманизм относится к древним формам религиозной практики, некоторые его элементы органично существуют и в постмодернистской культуре. Это обусловлено отчасти тем, что постмодернизм всепоглощающ и синкретичен, то есть способен соединять

в себе разнородные элементы (стили, направления, интерпретации, методологии, концепции). Постмодернистская картина мира мозаична: она выглядит как бессистемный набор эмпирических элементов, между которыми нет определенной связи. Ведь и одно из главных понятий, разработанных постмодерном – понятие ризомы представляет собой бессистемное, децентрированное образование.

В ситуации отсутствия целостного, системного видения мира утрачивается и целостность личности, ее идентичность, что подтверждается многочисленными данными социологических исследований (см., напр., [1]). Идентичность личности распадается на отдельные фрагменты и репрезентирует себя в различных формах. Одной из таких форм самопрезентации личности в современной культуре является обращение к древнейшим шаманским психотехникам, которое получает особое название в постмодерне – неошаманизм.

Цель данной статьи – исследовать феномен неошаманизма и показать элементы заимствования в неошаманизме и традиционных шаманских практиках. В качестве рабочей гипотезы автор предлагает рассматривать неошаманизм как мировоззренческую установку постмодернистской культуры, выполняющую функцию экзистенциальной адаптации личности.

Как известно, шаманизм представляет собой тип религиозного мировоззрения, связанный с деятельностью шамана. Неошаманизм – термин, введенный американским антропологом, наиболее известным шаманом в США Майклом Харнером. Он обозначает неошаманизм как совокупность шаманских психотехник, взятых вне культурного или исторического контекста [2]. В последние десятилетия в американском обществе растет интерес к индейским шаманам. В США существует многочисленное сообщество исследования шаманских практик – «Foundation for Shamanic Studies» («Организация изучения шаманизма»), возглавляемое М. Харнером.

Интерес к шаманизму, особенно после разрушения коммунистической системы заметно вырос и в России. Как отмечает отечественный исследователь шаманизма Л. Д. Колодезникова, «в современной Якутии идет возрождение шаманизма в различных формах проявления, особенно в области народной медицины и в различных формах обрядовых действий. Мы это явление условно обозначаем термином неошаманизм, которому, на сегодня, трудно дать точное научное определение». При этом современные неошаманы специализируются на оказании лечебно-целительской помощи: «В большинстве своем это люди с высшим образованием – медики, учителя, преподаватели вузов, есть и люди со средним специальным образованием… В Якутии имеется тенденция к освоению шаманских методик людьми, занимающими достаточно солидные посты, в том числе и в научном мире. Они входят в различные религиозно-культурные общества». Это свидетельствует о том, что неошаманизм сегодня представляет не только определенный тип традиционного религиозного мировоззрения, но и моду, увлечение, доступное каждому: «и в традиционном, и в современном якутском обществе любой человек может использовать шаманские практики в своей жизни, не становясь при этом шаманом» [3, с. 617, 619, 624]. Подобные практики можно обнаружить в культурах и других народов [4]. Таким образом, неошаманизм, в отличие от традиционного шаманизма, не обусловлен существованием жестких правил и предписаний проведения обряда посвящения в шаманы.

На взгляд автора, можно выделить некоторые общие мировоззренческие позиции, объединяющие неошаманизм и традиционный шаманизм:

1. *Идея множественности «Я» или потока сознания.* Как известно, фундаментальным свойством шамана является способность входить в измененные состояния сознания, пребывая в экстазе как бессознательном потоке ощущений. В экстазе, который испытывает шаман, происходит кратковременное разрушение того, что в психологии называется «гомеостазом личности» (сохранение внутренней целостности через критичность и рефлексивность мышления): «Особенно ценным даром для шамана является процессуальное внутреннее «видение», а также чувственное воображение. Перевоплощение достигается благодаря фактору установки – логически стройному, эмоционально окрашенному убеждению и одновременно функции сознания, способствующей фильтрации содержаний сознания с воображаемым действием» [5, с. 292]. В результате ритуала камлания шаман погружается в некую виртуальную реальность – реальность Другого «Я». Непременным условием исцеления больного в шаманизме считается способность шамана к перевоплощению в пациента, отказу от своего «Я»,

чтобы стать частью Другого. В современной культуре человек также осуществляет ритуалы камлания, но не придает им сакрального значения. Он может погрузиться в транс с помощью психотропных средств не для познания реальности или исцеления кого-либо, а для того, чтобы испытать как можно больше новых ощущений: «если настоящее шаманское камлание подразумевает очищение души дикаря, то клубный транс предполагает лишь кратковременное отключение мышления экстатического характера. Имеющие разные цели, эти состояния методически друг на друга похожи. В акте камлания дикарь возвышается над самим собой и находит высшую таинственную реальность, обитатель же современного мегаполиса просто отключает свое мышление с целью «разгрузиться», «оттянуться»» [6, с. 62].

На современного человека ежедневно сбрасываются огромные потоки информации; в коммуникативном обществе человек вынужден ежедневно соотносить себя с другими, пребывая в некоторой виртуальной реальности взаимодействия. В потоке ощущений современному человеку комфортно, поскольку реальная жизнь наполнена ощущениями – ощущениями Других. Но эти ощущения бессодержательны, поскольку Другие в виртуальном мире также мнимы, как и свое собственное «Я»: «Казалось бы, изучение шаманизма и практическое его использование актуально исключительно для тех мест, где эта своеобразная религия является традиционной. Однако современные исследования позволяют утверждать, что состояния психики, возникающие при длительном общении с компьютером, очень сильно напоминают состояния транса, испытываемого шаманом в процессе камлания. Виртуальная среда, в которую погружается работающий в Интернете или, тем более, фанатичный игрок в компьютерные игры, топологически подобна сложной паутине многомерного пространства шаманских странствий» [7, с. 134].

2. *Синестетическое восприятие реальности,* то есть актуализация чувственных ощущений. Как известно, шаман во время камлания испытывает особую психологическую трансформацию, связанную с сильными эмоциональными переживаниями измененного сознания. Сознание шамана дробится на фрагменты или части виртуальной реальности, и его «Я» пребывает в момент экстаза в какой либо одной или нескольких частях фрагментированной реальности. Это состояние описано известным французским антропологом Л. Леви-Брюлем как «партиципация» [8]. Человек постмодерна – человек чувственный, сенсуалистичный. Не случайно постмодернисты так активно разрабатывают в своих текстах концепт желания как отражение тотальной эстетизации действительности: «Примерно со второй половины XX в. доминантой духовной культуры становится предрефлексивное миро- и самоощущение, непосредственное чувственное восприятие, ставшее питательной средой для эстетизма как мировоззрения и образа жизни» [9, с. 4]. П Сорокин в своем труде «Социальная и культурная динамика» называл такое свойство культуры «чувственной ментальностью»: «Чувственная ментальность предполагает, что достоверность восприятия всецело или в основном опирается на показания внешних органов чувств человека [10, с. 73].

При этом в постмодернизме желание не означает стремления овладеть чем-либо. В текстах Ж. Лакана этому понятию придается буквально мистический смысл: желание – это ориентация на соединение с миром, слияние с ним в некоторую незримую целостность. При этом желание имеет бессознательный характер, поскольку в основе любых желаний человека лежат инстинкты. Желание есть то, что позволяет индивидам воссоединяться в единое целое, образовывая, выражаясь словами Ж. Делеза, некую «машину желания» с целью преобразования индивидуальной и общественной жизни. Синестетическое восприятие действительности также указывает на недостаток, дефицит значимых Других в жизни человека постмодерна. Именно желание провоцирует современную личность уйти от ситуации тотального одиночества и забвения.

3. Магически-пантеистическое мировоззрение. Как известно, шаманизму присуще магическое мышление, которое выражается в акте слиянии личности шамана с божеством или с духами в процессе экстаза, в поклонении фетишам – предметам, наделенным магическими свойствами. Магическое мышление проявляется в шаманизме и в учении о связи двух миров – верхнего и нижнего посредством некоторой оси мира, которая присутствует практически во всех шаманских воззрениях. Эта ось именуется Мировым Древом. В современных эзотерических концепциях реальность также предстает в двух измерениях: как видимая

и сверхчувственная (например, в постмодернистком эзотерическом учении Нью-Эйдж).

Образ Мирового Древа активно используется в постмодернистском кинематографе. Наглядным примером подобного магически-пантеистического видения реальности является недавний фильм Дж. Кэмерона «Аватар». В нем шаманское Мировое Древо представлено в образе Эйвы – дерева жизни народа На'ви, которое обладает духовной и энергетической силой: «Кэмерон, по-видимому, выстраивает сложное экуменистическое религиозное учение, соединяющее в себе элементы шаманизма вуду, индейского шаманизма, индейского язычества, кельтского язычества, индуизма, буддизма, пантеизма, древнегреческих верований, учения Нью-Эйдж. Основа религиозного смысла фильма «Аватар», без сомнения, пантеистическая. Зритель призван поверить, что Бог размыт, «размазан» по Вселенной. Далее, следует неоязыческая часть. Что это за Бог? Это Эйва, Мать всего существующего, энергетическая сеть, которая пронизывает все существующее в мире. Сюда вплетен буддистко-индуистский финализм в духе нирваны и практики шаманской ритуальной магии» [11, с. 146].

Таким образом, существует явная преемственность неошаманских и шаманских практик в современной культуре, которые выражаются в идее множественности миров, синестетическом восприятии реальности и магическо-пантеистическом мировоззрении. Для современного индивида шаманские практики представляют собой способ выйти за пределы собственного «Я», ощутить сопричастность к некоей целостности, избежать чувства тотального одиночества и Ничто.

Безусловно, в современной массовой культуре неошаманизм является способом самореализации оккультно-ориентированной личности. Однако разница между неошаманизмом и шаманизмом заключается в том, что в неошаманизме отсутствует фигура шамана как посредника между миром материальным и миром духов. Функцию шамана в постмодернизме может взять на себя любой человек, овладев любой эзотерической психотехникой (даже магией вуду). При этом в неошаманизме камлание не означает погружения в некоторую сакральную и сверхчувственную реальность. Неошаманский экстаз выполняет психотерапевтическую функцию: функцию отключения сознания от бытовых проблем, от источников стресса.

В этом смысле неошаманизм можно понимать как форму экзистенциальной адаптации человека к ситуации выделенности личностного «Я», индивидуалистической установки постмодернисткой культуры. Это способ личности преодолеть индивидуализм, возвратиться к простым и понятным ритуалам коллективного сознания, ощутить целостность, которая утрачена в постмодернистской культуре в силу социальной разобщенности. Неошаманизм – попытка личности связать свою эмпирическую жизнь с некоторой сакральной реальностью, потребность в некотором религиозном, духовном опыте. Это означает, что будущее человечества не потеряно и не исчерпано в духовном плане, поскольку изучение неошаманизма как духовной практики в жизни современной личности способно открыть путь к ее познанию и самопознанию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Дулина, Н. В.* Общая оценка степени актуальности основных социально-экономических и социально-политических проблем в регионе / Н. В. Дулина, Н. А. Овчар, О. И. Ситникова, В. В. Токарев // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – С. 53–64.

2. *Харнер, М.* Путь Шамана, или Шаманская практика: руководство по обретению силы и целительства / М. Харнер. – М.: ИЧП «Палантир», 1994. – 102 с.

3. *Колодезникова, Л. Д.* Возрождение шаманизма на стыке веков / Л. Д. Колодезникова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2011. – № 73. – С. 613–627.

4. *Токарев, В. В.* Монголия – центр пересечения языковых и культурных коммуникаций / В. В.Токарев, Н. В. Дулина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7(80) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2011. – С. 165–166.

5. *Чухрова, М. Г.* Психологические механизмы шаманских практик / М. Г. Чухрова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4(16). – С. 289–293.

6. *Нечунаев, В. В.* Неошаманизм в ситуации постмодерна / В. В. Нечунаев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Психология». – 2008. – Т. 8. – Вып. 1. – С. 60–62.

7. *Рязанов, Д. Ю.* Анализ деструктивного поведения человека и социума в условиях современного экономического кризиса / Д. Ю. Рязанов // Вестник МГТУ Станкин. – 2009. – № 4. – С. 132–138.

8. *Леви-Брюль, Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 602 с.

9. *Щеглова, Л. В.* Значение этики в эпоху эстетизма / Л. В. Щеглова // Известия ВГПУ. Серия «Социально-экономические науки и искусство». – 2003. – № 2(03). – С. 3–9.

10. *Сорокин, П. А.* Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин; пер. с англ., вст. статья и комментарии В. В.Сапова. – М: Астрель, 2006. – 1176 с.

11. *Шаров, К. С.* Аватары неоязычества: христианство наизнанку / К. С. Шаров // Ценности и смыслы. – 2010. – № 4. – С. 139–150.

УДК 378.147
ББК Ч481.22

Н. П. Клушина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ И КАТЕГОРИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Северо-Кавказский федеральный университет
E-mail: klnp13@mail.ru

В статье анализируется понятие «профессиональная мобильность» с различных точек зрения, рассматривается внешняя и внутренняя составляющие данного феномена, обосновывается структура данной дефиниции и дается авторское определение обозначенной категории.

Ключевые слова: мобильность, социальная мобильность, профессиональная мобильность, внешняя профессиональная мобильность, внутренняя профессиональная мобильность, структура профессиональной мобильности.

N. P. Klushina

OCCUPATIONAL MOBILITY OF CONTEMPORARY GRADUATE UNIVERSITY: PHENOMENOLOGICAL AND THE CATEGORICAL DESCRIPTION

North-Caucasian Federal University

The article deals with the concept of «occupational mobility» from different points of view, addresses the external and internal components of this phenomenon, is based on the definition of the structure and the author's definition of a designated category.

Keywords: mobility, social mobility, occupational mobility, external occupational mobility, inner occupational mobility, structure of professional mobility.

В историко-философском аспекте становление понятия «профессиональная мобильность» проходило в рамках развития наиболее общей дефиниции «мобильность». Это объясняется тем, что обозначенная категория является междисциплинарным феноменом (изучается социологией, педагогикой, психологией).

Впервые понятие «социальная мобильность» в научный оборот ввел П. А. Сорокин в конце 20-х гг. XX века. Данный феномен обозначал, по мнению исследователя, определенные качества личности, позволяющие человеку быстро адаптироваться к новым социальным и профессиональным условиям. При этом социальную мобильность П. А. Сорокин трактовал в качестве любого перехода индивида или социального объекта, то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью из одной социальной позиции в другую [12].

Таким образом, исследователь дал расширительную трактовку данного понятия, включив в социальную мобильность не только переходы лиц и семей из одних социальных групп и слоев в другие, но и любые изменения в их социальном положении. В контексте горизонтальных и вертикальных измерений социального пространства П. А. Сорокин выделял вертикальную (связанную с изменением социального статуса) и горизонтальную (происходящую на одном статусном уровне) социальную мобильность.

В российской науке в наиболее общем виде данное явление понимают в качестве способности (готовности) трудовых ресурсов (рабочих) к изменению своего положения в системе занятости, а в целом выделяют различные виды мобильности: социальную, социокультурную, профессиональную, академическую и др. (Ю. И. Калиновский, С. Е. Каплина и др.) [7, 8].

Проблема собственно профессиональной мобильности в профессиональной педагогике начала рассматриваться в 70-е годы XX в. Профессиональную мобильность в то время определяли преимущественно как готовность и способность работающего к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и даже специальностей в рамках одной профессии или отрасли, способность быстро осваивать новые специальности или изменения в них, возникшие под влиянием технических преобразований. При этом в отечественной науке понятие профессиональной мобильности рассматривалось в рамках трудовой мобильности, а ее основной функцией традиционно является такое распределение кадров, которое соответствует темпам развития производства и его основным направлениям .

В психологии профессиональная мобильность личности рассматривается в следующих контекстах:

– как качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых общепрофессиональных компетентностей;

– деятельность человека, детерминированная изменением условий, результатом которой является творческая самореализация человека в профессии и жизни;

– процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его жизненной и профессиональной среды [2].

В настоящее время определение «профессиональная мобильность» традиционно включает в себя способность специалиста менять профессию, место и род деятельности. В то же время динамика общественной жизни, отмечает С. Е. Каплина, вносит свои коррективы в данное понятие, не ограничивая профессиональную мобильность рамками обозначенной сферы и рассматривая возможность профессиональной и личностной самореализации в любой сфере социальных отношений [8].

В современной науке определения профессиональной мобильности даются как в узко профессиональном, так и в широком социальном смысле слова.

Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделяют в основе профессиональной мобильности специалиста лишь обобщенные профессиональные знания, приемы и умения эффективного их применения для выполнения профессионально обусловленных задач [5].

В свою очередь Д. В. Чернилевский при определении профессиональной мобильности предлагает заменить понятия о чисто производственных знаниях, умениях и навыках более расширенной их системой, в том числе знаниями, умениями и навыками, необходимыми для охраны и улучшения здоровья, демографического развития, сохранения и развития традиций и культуры, рационального использования природных ресурсов, защиты окружающей среды [13]. В такой трактовке профессиональная мобильность предстает как многогранное понятие, объединяющее в себе различные отрасли человеческого знания и очень обобщенные умения и навыки.

Л. А. Амирова сформулировала исходное определяющее понимание профессиональной мобильности, связанное с выявлением определенного типа (способа) реагирования личности на окружающую (прошлую, настоящую, будущую) действительность, продуцирующего конкретную жизненную стратегию поведения и деятельности специалиста, определенную жизненную позицию его личности в смысле отношения к миру, которая одновременно составляет существо профессиональной деятельности. При этом исследователь определила данное понятие как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, создающего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни личностной мобилизации, адекватные требованиям социальной и профессиональной среды. Профессиональная мобильность специалиста, рассматриваемая в своей сущности как экзистенциальная ориентация его личности, при организации соответствующего образовательного процесса профессионального образования может трансформироваться в интегративное качество личности профессионала, которое в условиях профессиональной деятельности проявляется в виде потенциальной и актуальной мобильности его личности [1].

О. М. Дементьева на основе анализа понятий «мобильность», «социальная мобильность», «профессиональная мобильность», обосновывает дефиницию «социально-профессиональная мобильность», связывая ее с такими смысловыми единицами, как способность быстро модифицировать свою деятельность; творческое проявление в деятельности; способность личности реализовывать профессиональные потребности; готовность к быстрой профессио-

нальной переквалификации; мотивационный интеллектуально-волевой потенциал, профессиональная компетентность личности специалиста. Кроме этого под социально-профессиональной мобильностью исследователь понимает и перемещение специалиста в социально-профессиональной структуре общества [4]. При этом под социально-профессиональной мобильностью (имея в виду студентов среднего профессионального образования) исследователь понимает интегративное качество личности, позволяющее будущему специалисту в динамичных условиях современного мира быть социально активным, конкурентоспособным, профессионально компетентным, способным к самореализации, саморазвитию и модернизации собственной профессиональной деятельности в различных социальных условиях.

По определению Ю. Ю. Дворецкой, профессиональная мобильность как механизм адаптации личности взаимосвязана с процессом субъектного становления человека и имеет разные уровни выраженности, которые определенным образом коррелируют с такими характеристиками субъекта, как активность, самодетерминация, саморегуляция, саморазвитие, самосовершенствование [3].

Связь понятий «профессиональная мобильность» и «субъектность личности» подчеркивается многими исследователями. В частности, С. Е. Каплина отмечает: профессиональная «мобильность и субъектность – сложные интегративные характеристики личности, отражающие ее активно избирательное, инициативно ответственное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру, к жизни в целом. Мобильность и субъектность не просто важны для позитивного развития человека, но и обладают способностью к динамике, а значит, к развитию и формированию» [8].

По мнению Л. А. Амировой, профессиональная мобильность инженера – один из высших ориентиров саморазвития профессионала, наличие которого свидетельствует о высокой социально-профессиональной подготовке специалиста. Вместе с тем данное личностное образование может быть продуктивным, то есть иметь позитивную направленность только в том случае, если базируется на соответствующей ценностной основе, а также согласуется с профессиональной компетентностью и личностными смыслами специалиста. При этом, как полагает исследователь, профессиональная мобильность предполагает в первую очередь развитие устремлений личности специалиста быть активным, самому строить собственные отношения с миром, а для этого обладать знаниями о мире, понимать его закономерности, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, быть готовым к их восприятию и переживанию, стремиться воздействовать на окружающую действительность с целью ее преобразования и делать все это сознательно [1].

Анализируя сущностные характеристики понятия «профессиональная мобильность», необходимо отметить то, что современные исследователи выделяют в ней внутреннюю и внешнюю составляющие. Внутренняя представляет собой личностное качество специалиста, обусловливающее его способность быстро и легко осваивать новые реалии в профессиональной жизни. В этом плане под внутренней профессиональной мобильностью следует понимать совокупность личностных характеристик специалиста и его особых форм поведения (склонность к творчеству, постоянному самосовершенствованию и самоактуализации, способность рисковать, проявлять инициативу, предприимчивость в обществе, на рабочем месте и т. д.). В свою очередь внешняя составляющая профессиональной мобильности инженера проявляется в горизонтальных и вертикальных перемещениях специалиста в социально-профессиональной структуре общества:

– по горизонтали профессиональная мобильность предполагает изменение профессии, рабочей специальности и вида занятий (сюда же можно отнести и территориальные перемещения специалиста, то есть смену места работы и жительства);

– по вертикали профессиональная мобильность связана с повышением квалификации и образовательного уровня [9].

Рассмотрим проблему структуры профессиональной мобильности будущего специалиста. Необходимо констатировать факт, что единого понимания структуры данного феномена в науке не выработано.

По мнению Л. В. Горюновой, в структурном аспекте профессиональную мобильность специалиста следует изучать в системе следующих структурных уровней:

– личностных качеств (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, целеустремленность, ценностные ориентации, социальная память, критическое мышление, спо-

собность к самопознанию, саморазвитию и самообразованию, социальная подвижность);

– на уровне характеристик деятельности специалиста (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность);

– на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности и окружающей среды [2].

Б. М. Игошев в структуре профессиональной мобильности специалиста (инженера) выделяет следующие качества и способности его личности: *социальная активность* (готовность участвовать в общественных проектах различной содержательной направленности); *деятельностный компонент* (интерес к разным сферам социально-профессиональной активности); *адаптивность* к различным социальным и профессиональным ситуациям, функционально-различным видам профессиональной деятельности; *креативность* (творческое отношение к любому делу, способность к творческому преобразованию действительности) [6].

Ю. И. Калиновский актуализирует и конкретизирует критерии оценки профессиональной мобильности в качестве личностных качеств (составляющих) инженера: открытость миру, доверие к людям и к себе, гибкость, оперативность, локализация контроля, толерантность; умения: рефлексии, саморегуляции, самоопределения, целеполагания, способности видеть и понимать сущность изменений в социуме, видеть вариативность и альтернативность развития ситуации конструктивно-продуктивно мыслить (креативное мышление); способность проектировать необходимые изменения в микросоциуме, группе; решать проблемы; адаптироваться к изменениям (перепроектировать социальную и профессиональную реальность) [7].

Е. А. Никитина отмечает, что профессиональная мобильность в структуре личности отражает открытость к изменениям, степень осознания сущности мобильности, проявляющейся в аналитическом способе мышления, умении оценить сложную ситуацию, соотнести со своими возможностями и потребностями, ценностными ориентациями и мотивами профессионального саморазвития, умении прогнозировать и находить оптимальный выход из ситуации затруднения. При этом готовность к проявлению профессиональной мобильности включает в себя: 1) деятельностно-субъектный критерий, который характеризуется рефлексивным показателем (умением оценивать сложившуюся ситуацию и свои возможности преобразования себя в этой ситуации и преобразования самой ситуации); 2) направленность преодоления ситуации затруднения (потребности, мотивы, цели); 3) волевые черты личности (решительность, целеустремленность, настойчивость, смелость и т. д.); 4) потребность в субъект-субъектном взаимодействии в процессе профессионального становления [10].

О. М. Дементьева в системе критериев профессиональной мобильности выделяет следующие составляющие:

– *субъективный критерий:* социальная и коммуникативная компетентность; адаптивность к социально-профессиональной среде; стремление развиваться и возможность реализовывать себя в профессиональной деятельности; мобильность в общении, в организации коммуникаций (в том числе межкультурного характера); социальная активность; волевой потенциал личности;

– *профессиональный критерий:* профессиональные знания, умения и навыки; профессиональная инициатива; конкурентоспособность; степень готовности к риску в социально-профессиональной деятельности;

– *деятельностный критерий:* мотивация на профессиональную деятельность; готовность к модернизации собственной деятельности; определение целей деятельности и стратегии их реализации; умения организовать деятельность в нестандартных профессиональных ситуациях; способность самостоятельно решать проблемы; творческий потенциал [4].

В свою очередь С. В. Нужнова констатирует, что профессиональная мобильность инженера – это интегративное качество личности, объединяющее в себе: 1) сформированную внутреннюю потребность в профессиональной мобильности (развитие мотивации самообразования, развитие мотивации достижения, формирование установки на самоактуализацию, установки на оптимистическое восприятие действительности, смену профессии); 2) способности и знаниевую основу профессиональной мобильности (развитые когнитивные способности, креативность, дивиргентность, критичность мышления, общекультурные знания, профессиональные знания, ключевые квалификации и компетенции); 3) способности к быстрому переносу знаний в динамике профессио-

нально обусловленных ситуаций; 4) самоосознание личностью специалиста своей профессиональной мобильности, сформированное на основе рефлексии готовности к профессиональной мобильности [11].

Ю. Ю. Дворецкая в структуре профессиональной мобильности специалиста выделяет следующие составляющие:

а) поведенческий компонент (мотивация достижения);

б) когнитивный компонент (самооценка, осознание своих сильных и слабых сторон, осознание необходимости меняться, самооценочные представления);

в) интегрально-личностный компонент (черты личности, способствующие успешной адаптации к изменяющимся условиям: ответственность за принимаемые решения (интернальность/экстернальность), ценностные и смысложизненные ориентации [3].

В целом осуществленный анализ понятия «профессиональная мобильность» позволяет сформулировать следующие выводы:

– понятие профессиональной мобильности означает перемещение специалиста на рынке труда. При этом изменение трудовой позиции или профессионального ранга может быть обусловлено переменой места работы (и соответствующей системы социальных отношений); изменением положения внутри одной профессии или сменой профессии;

– смена места работы; изменения функционального места внутри профессии в связи с повышением образовательного уровня и квалификации (карьеры); смена профессии (вертикальная и горизонтальная профессиональная мобильность) – все это является характеристиками внешней профессиональной мобильности;

– внутренняя профессиональная мобильность обусловлена качествами личности специалиста, детерминирующими его способность к успешной профессиональной адаптации и самореализации в изменяющихся профессиональных и жизнедеятельностных условиях. При этом профессиональная самореализация основана на проявлении творческих качеств личности как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности: «личность тем мобильней, чем более активнее ее творческий потенциал и чем более актуальная и ценна для нее потребность творить. Внутренняя профессиональная мобильность предполагает наличие ценностно-смысловой основы в системе личности, а также связана с понятиями готовности и компетентности специалиста.

Осуществленные выводы позволяют сформулировать дефиницию «профессиональная мобильность будущего специалиста» следующим образом: профессиональная мобильность представляет собой системное единство внешней и внутренней составляющих. При этом внешняя составляющая обозначенной мобильности представляет собой изменения функционального места специалиста внутри профессии, связанные с повышением образовательного уровня и квалификации (карьеры), а также территориальные перемещения (в том числе межкультурного характера), обусловленные сменой места трудовой деятельности специалиста. Таким образом, внешняя профессиональная мобильность проявляется в вертикальном и горизонтальном измерениях. Внутренняя профессиональная мобильность обусловлена качествами его личности, детерминирующими способность специалиста к успешной профессиональной адаптации и самореализации в изменяющихся профессиональных и жизнедеятельностных условиях. При этом профессиональная самореализация основана на проявлении творческих качеств личности как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Амирова, Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис… д-ра пед. наук. / Л. А. Амирова. – Уфа, 2009. – 358 с.

2. *Горюнова, Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. … д-ра пед. наук / Л. В. Горюнова. – Ростов н/Д., 2006. – 404 с.

3. *Дворецкая, Ю. Ю.* Личностные особенности специалистов с разным уровнем профессиональной мобильности. / Ю. Ю. Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление. Взгляд молодого специалиста. – Краснодар, 2007. – С. 31–37.

4. *Дементьева, О. М.* Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: дис. … канд. пед. наук / О. М. Дементьева. – М., 2009. – 23 с.

5. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1978. – 319 с.

6. *Игошев, Б. М.* Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б. М. Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

7. *Калиновский, Ю. И.* Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. … д-ра пед. наук / Ю. И. Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.

8. *Каплина, С. Е.* Роль профессиональной мобильности в процессе становления специалиста технического профиля / С. Е. Каплина // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 4(49).

9. *Кравченко, А. И.* Социология труда в XX веке: историко-критический очерк / А. И. Кравченко. – М.: Наука, 1991. – 296 с.

10. *Никитина, Е. А.* Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. … канд. пед. наук / Е. А. Никитина. – Иркутск, 2007. – 264 с.

11. *Нужнова, С. В.* Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе / С. В. Нужнова. – М., 2004. – 258 с.

12. *Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин; пер с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

13. *Чернилевский, Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: Юнити, 2002. – 436 с.

9. *Кравченко, А. И.* Социология труда в XX веке: историко-критический очерк / А. И. Кравченко. – М.: Наука, 1991. – 296 с.

10. *Никитина, Е. А.* Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. … канд. пед. наук / Е. А. Никитина. – Иркутск, 2007. – 264 с.

11. *Нужнова, С. В.* Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе / С. В. Нужнова. – М., 2004. – 258 с.

12. *Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин; пер с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

13. *Чернилевский, Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: Юнити, 2002. – 436 с.

УДК 378.14 ; 378.22

Н. В. Чигиринская

НОВЫЕ ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ИНЖЕНЕРА

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: vmp@vstu.ru; nvtchi@yandex.ru

В статье приведен анализ состояния инженерного образования. Показано, что применение компетентностного подхода на различных уровнях обучения с использованием различных моделей прогнозирования профессиональных компетенций позволяет решить некоторые проблемы перехода на ФГОС.

Ключевые слова: компетенция, ФГОС, рынок труда, прогнозирование, прикладной бакалавриат, магистратура, оценка компетенций.

N. V. Chigirinskaya

NEW PURPOSES AND PRINCIPLES OF CONTENT SELECTION OF ENGINEERING EDUCATION: FROM PROFESSIONAL COMPETENCE TO ENGINEER ECONOMIC CULTURE.

Volgograd State Technical University

Article presents the analysis of the stay of engineering education. It is shown that the application of the competence-based approach at different levels of education with the use of various models of forecasting of professional competence allows to solve some problems of transition to Federal State Educational Standards.

Keywords: competence, Federal State Educational Standards, labour market, forecasting, applied bachelor, master, assessment of the competence.

На протяжении XX столетия, особенно во второй половине, произошли качественные, принципиальные и необратимые изменения в человеческой цивилизации. Направленность этих изменений все более определяется не противопоставлением социальных сил, а их интеграцией, согласованием усилий в развитии общества. Речь идет о принципиально новой (в том числе и проблемной) ориентации научно-технологических и образовательных систем, которые должны обеспечивать разработку новых производственных технологий, а также способствовать преодолению разрыва науки, техники, производства, экономики. Инженер в этой системе является связующим звеном, поскольку его деятельность напрямую связана с техникой и технологиями, а результатом освоения его достижений является уровень развития экономики.

Многие исследователи (Я. И. Кузьминов, В. В. Радаев, Е. Ясин, Ю. М. Мамедов, Н. Г. Багдасарьян, В. В. Воронов, Л. В. Гребнев и др.) вполне обоснованно полагают, что цели, содержание и технологии в существующей образовательной практике не соответствуют современным требованиям и не могут обеспечить своевременную и адекватную подготовку специалиста-инженера. Определяя экономическую культуру личности, исследователи рассматривают ее с разных точек зрения – как экономическую грамотность – отдельные знания, умения, навыки в области экономики; готовность человека к их использованию в своей общекультурной и профессиональной деятельности, или компетентность в этой области; различные аксиологические, нравственные, социальные аспекты деятельности личности в экономической среде, выраженные в компонентом составе экономической культуры; методологию и мировоззрение общества в целом; социально значимый способ жизнедеятельности личности и т. д. Культура – это универсальный способ творческой самореализации [1] человека через полагание смысла, стремление вскрыть и утвердить смысл человеческой жизни в соотнесении его со смыслом сущего.

В последние годы появляется все больше исследований, свидетельствующих о влиянии на поведение «экономического человека» социокультурного фактора, так или иначе сказывающегося на отношении людей к труду, склонности к тем или иным формам профессиональной деятельности. Очевидно, что культура занимает важное место в системном единстве основных процессов в экономике.

Изучение паспортов инженерных специальностей позволило автору сделать вывод о несоответствии требований к специалистам, декларируемых в «Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», и задач, решаемых сегодняшней высшей технической школой: оценка эффективности производства; способы повышения рентабельности производства; построение и анализ имитационных моделей и сетевых план-графиков производства; организационная структура производственных подразделений: участок, цех, производство; функциональные обязанности и ответственность инженерного состава предприятия, взаимодействие между руководителями структурных подразделений.

Кроме того, развитие рыночных отношений, формирование новой структуры собственности, изменение традиционных систем управления, расширение сфер предпринимательства, в том числе интеллектуального, глобализация и выход на международные рынки, создание в России благоприятной среды для развития бизнеса, режима политической предсказуемости и правовой стабильности, благоприятного инвестиционного климата порождают новые виды экономической деятельности инженера:

1) формализованное описание производимого товара или услуги;

2) реклама проектируемого продукта;

3) автоматизация управленческого учета и товарной логистики;

4) создание и обеспечение системы контроля качества (системы менеджмента качества);

5) обеспечение достоверности, сохранности и конфиденциальности информации пользователя;

6) защита интеллектуальной собственности (инженерного проекта или патента), выявление у инженерного знания признаков товара;

7) создание собственного производственного предприятия или фирмы [2].

Многолетний педагогический опыт автора также подтверждает возросшую востребованность специалистов инженерного профиля с двойной квалификацией (до 85 % выпускников инженерных вузов имеют второе высшее экономическое образование).

Развитие инженерных технологий, особенно разработка методов имитационного моделирования обусловили широкое их распространение в экономической жизни общества. Однако понятие экономической культуры ассоциировалось с подготовкой в инженерных вузах «эффективного пользователя» современных инженерных технологий, знакомого с азами экономики. В большинстве исследований этого этапа (В. Г. Горохов, В. М. Розин, И. А. Майзель, Е. А. Шаповолов, В. Г. Кутырев, В. Д. Шадриков и др.) экономическая культура специалиста рассматривается достаточно узко в контексте профессиональной компетентности, и сводится к перечислению отдельных знаний, умений и навыков, которые можно обобщенно описать как знания о структуре, функционировании профессионально-экономической среды и умения, необходимые для взаимодействия с ней, как традиционными средствами, так и средствами новых информационных технологий.

Чаще всего понятие «профессиональная компетентность» употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [3]. Однако экономическая культура не может быть редуцирована только к профессиональному контексту. Анализ различных подходов к определению экономической культуры позволил выделить следующие компоненты экономической культуры личности, которые составляют динамическую систему данного понятия:

– *когнитивная*: знания о природе, обществе, мышлении с позиций системно-деятельностного подхода (экономические знания);

– *инструментальная*: операциональные умения использования инженерных знаний и технологии деятельности в техно-экономической среде;

– *индивидуально-творческая*: личностно-творческий опыт комфортной жизнедеятельности, реализация личности как профессионала;

– *мотивационно-ценностная*: интересы, потребности, мотивы, ценности экономической деятельности;

– *нормативная*: нравственно-этические нормы отношения к производству, миру, обществу, друг к другу в техно-экономической среде [4].

Классификация существующих подходов к экономической культуре дает основание утверждать, что данное понятие рассматривается различными авторами с самых разнообразных позиций: в динамике и статике; как элемент макропроцессов и как элемент микроуровня человеческого бытия; как самостоятельный феномен и как инфраструктурное явление; в широком смысле, затрагивая мировоззренческие, когнитивные, социальные и другие аспекты распространения экономики в обществе и использования ее субъектом, а в узком – ограничиваясь знаниями и умениями в области профессиональной деятельности. Можно указать на ряд основных функций экономической культуры, который присутствует во многих определениях. Экономическая культура характеризуется рядом основных функций:

– селективная – отбирает наиболее жизнеспособные формы и способы деятельности;

– коммуникативно-интегративная – обеспечивает выживаемость в данной социально-экономической среде, устойчивость и стабильность;

– консервативная – создает силы внутренней устойчивости и сопротивляемости внешним воздействиям за счет репрезентации традиционных образцов труда;

– трансляционная – передает информацию в целом;

– инновационная – продуцирует новые образцы, более приспособленные к изменившимся обстоятельствам;

– оценочная – создает методы и критерии оценки действий, формируя режим регламентированного и ранжированного поведения;

– функция целеполагания – формирует эталонные, идеализированные ценности, которые выполняют роль стимулов и целеполагания для формирования и отбора целей в деятельности.

Анализ функций экономической культуры позволил выделить два ее аспекта, где в качестве приоритетной рассматривается либо технократическая линия экономики в системе «производство – культура» (профессиональный аспект), либо собственно линия культуры, согласно которой ведущим элементом, характеризующим экономическую культуру, является «культура» в ее гуманитарных, духовных проявлениях, а «экономическая» выполняет функцию уточняющей характеристики (общекультурный аспект).

Таким образом, на основе выделенных функций экономической культуры и двух ее аспектов можно определить принципы отбора содержания инженерного образования, ведущего к становлению экономической культуры инженера. Автор вводит в рассмотрение следующие принципы отбора [5].

Принцип *фундаментальности* образования является важнейшим компонентом системологий личности, знания, образования, определяя механизмы трансляции знаний от науки и культуры общества через институт образования в личностные картины мира. Категория качества выражает соответствующую ступень познания человеком объективной реальности. Причины, определяющие необходимость повышения качества образования:

– существенное непрерывное возрастание личных, производственных и общественных потребностей;

– возрастание роли и темпов НТП в развитии науки, техники, производства, экономики и всего мирового сообщества;

– усовершенствование услуг, конструкций выпускаемой продукции и повышение значимости выполняемых инженерных функций;

– неприятие потребителями продукции и услуг с относительно невысоким уровнем качества;

– ужесточение требований к интенсификации производства и повышению его эффективности как необходимого фактора благополучного существования производства и общественного хозяйства;

– наличие ресурсных ограничений в хозяйственной практике инженера.

Главный *принцип стандартософии* как науки: стандартософия путем сопряжения повторяющихся и познаваемых явлений природы и производства, а также с помощью деятельности в области воспроизводимых и повторяющихся процессов и элементов развития общества, производства способствует формированию и установлению в документах (стандартах), отображению в эталонах любого рода обоснованных ограничений с обеспечением качества и безопасности жизни.

Принцип *комплементарности* (взаимодополняемости гуманитарной и инженерной подготовки). Интеграция вузовских дисциплин позволяет нивелировать воздействие дуализма двух культур, что способствует более полной мобилизации будущим специалистом своих

творческих способностей. При данном подходе коренным образом меняется и цель изучения дисциплин, переходящих из ранга самодостаточных в ранг антропоцентрированных, главным объектом изучения которых становится человек и его хозяйственная деятельность.

Принцип *коэволюции* экономической культуры, экономической среды и экономического образования. В этом контексте главная задача образования – выработка технологий наиболее эффективного усвоения экономических знаний и профессиональных навыков, формирование на эволюционной основе нового типа личности и модели поведения, адекватных целям сохранения и развития человека и природы как взаимодействующих элементов единой социоприродной системы.

Принцип *контекстности* образования. При контекстном обучении меняется точка отсчета: вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность, детерминация будущим занимает место детерминации прошлым. Целью деятельности студента становится не овладение системой информации и тем самым основами наук, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности. Концепция знаково-контекстного обучения устанавливает соответствие между основными характеристиками инженерных компетенций и основными функциями инженера.

Принцип *поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства*. Если согласиться с положением, что конечным продуктом профессиональной деятельности инженера является искусственная среда во всем своем многообразии артефактов, то разнообразие работ и действий инженера можно представить в виде цепочки: объект → изучение → проектирование → планирование → производство → продажа и обслуживание. При этом неизбежно возникает потребность в интеграции образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства в инженерном образовании, формируемого многообразием функций современного инженера. Кроме того, устаревание знаниевых компетенций наполовину у инженера наступает уже через два-три года, что влечет за собой необходимость постоянного соотнесения глубины и широты профессиональных компетенций с социально-экономической ситуацией в мире, изменением культуры производства и потребления, с проблемами экологии и устойчивого развития.

Таким образом, диверсификация целей и принципов отбора содержания инженерного образования поможет ответить на вызовы современности и согласовать усилия заинтересованных сторон в лице будущего специалиста, государства и мирового сообщества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Культурология. Курс лекций / под ред. А. А. Радугина. – М.: «Центр», 2000. – С. 14.

2. *Чигиринская, Н. В.* Новые аспекты технического образования: экономическая компетентность инженера / Н. В. Чигиринская // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2008. – № 6. – С. 76–79.

3. *Бондаревская, Е. В.* Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова, Т. И. Власова и др.; под общ. ред. Е. В. Бондаревской ; Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – 170 с.

4. *Чигиринская, Н. В.* Формирование экономической культуры инженера: методология и практика: монография / Н. В. Чигиринская; ВолгГТУ. – Волгоград: РПК «Политехник», 2006. – 214 с.

5. *Чигиринская, Н. В.* Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. В. Чигиринская. – Волгоград, 2010. – 350 с.

УДК 378.14.015.62
ББК 74.5

Е. В. Сергеева, М. Ю.Чандра

КАЧЕСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ*

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: quality@vspu.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы оценивания качества проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе. Авторами предложено поэтапное представление жизненного цикла основной образовательной программы для конкретизации различных аспектов оценивания и проектирования системы мониторинга результатов освоения студентами основной образовательной программы.

Ключевые слова: основная образовательная программа, проектирование, оценка качества, процессный подход, мониторинг результатов образования.

E. V. Sergeeva, M. Yu. Chandra

QUALITY OF PROJECTING AND REALIZATION OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS AT A HIGHER SCHOOL AS THE OBJECT OF VALUATION

Volgograd State Social and Pedagogical University

There are considered the urgent issues of quality valuation of projecting and realization of the main educational program at a higher school. The authors suggest step-by-step presentation of the life cycle of the main educational program for concretization of different aspects of valuation and projecting of the system of monitoring the results of mastering the main educational program by students.

Keywords: main educational program, projecting, quality valuation, process approach, education results monitoring.

В ситуации новых требований к результатам высшего образования, базируемым на компетентностном подходе, основные образовательные программы нового поколения, разрабатываемые вузом самостоятельно, должны выступать «основой для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования и компетенций у студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе» [1, с. 11], а также обеспечивать возможность оценки образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Возможность продуктивного выполнения данных требований существенным образом осложняется недостаточной разработанностью в педагогической теории сущностных характеристик качества проектирования и реализации основной образовательной программы в вузе как объекта оценки.

Уточнение научного знания о сущности данного объекта оценки в первую очередь потребовало глубокого анализа базовых понятий исследования: «основная образовательная программа вуза» и «качество основной образовательной программы вуза».

Понятие «основная образовательная программа» не является абсолютно новым для отечественной педагогической теории и практики высшей школы. Впервые на официальном уровне оно было введено в конце прошлого столетия в 1992 г. в Законе Российской Федерации «Об образовании» и с того времени используется во всех его редакциях, а также в редакциях Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании».

Следует отметить, что в указанных законодательных документах четко установлены уровни, нормативные сроки и формы освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования, определена их структура и тесная взаимосвязь с ФГОС ВПО, но отсутствует само определение понятия «основная образовательная программа».

Следует обратиться к анализу педагогических исследований в области управления образовательными системами с целью поиска ответа на вопрос: какова интерпретация (трактовка) понятия «основная образовательная программа» применительно к высшему профессиональному образованию?

В настоящее время в педагогической науке сложилось несколько точек зрения по отношению к тому, что следует понимать под основной образовательной программой вуза.

В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и другие определяют основную образова-

* Исследование проводится при финансовой поддержке государства в лице Минобрнауки России в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы (соглашение № 14.B37.21.0720).

тельную программу как систему учебно-методических документов, самостоятельно разрабатываемую и утверждаемую вузом, которая «регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, а также оценку качества подготовки обучающихся и выпускников» [2, с. 33–34].

Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, В. С. Лазарев, Т. В. Немова и другие считают, что основная образовательная программа является «комплексным проектом образовательного процесса в вузе, определяющим каким должен быть выпускник вуза в перспективе и что, когда и как для этого нужно сделать» [3, с. 17].

В. И. Блинов, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков и другие под основной образовательной программой вуза понимают «специально организованный целенаправленный процесс по достижению результатов, заданных ФГОС ВПО с учетом типа и вида образовательного учреждения и потребностей обучающихся» [4, с. 11].

Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур, Л. А. Трубина и другие рассматривают данное понятие в широком и узком смыслах. В широком смысле основная образовательная программа является социальной нормой по отношению к результатам высшего образования, структуре образовательного процесса, образовательной среде и вузовской системе образования в целом. В узком смысле – это «комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов:

1) разрабатываемую и утверждаемую вузом самостоятельно на основе ФГОС ВПО и рекомендованной примерной основной образовательной программой (по соответствующему направлению, уровню и профилю подготовки) с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза;

2) устанавливающую цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах обучения в вузе;

3) включающую в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

4) позволяющую реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по данному направлению, уровню и профилю подготовки» [1, с. 10].

Как видно из имеющегося тезауруса, понятие «основная образовательная программа» имеет много значений: это и система документов, и социальная норма, и процесс достижения результата, и проект образовательного процесса. Вместе с тем позиции ученых не противоречивы. В каждом из представленных определений выделено несколько существенных признаков основной образовательной программы вуза, которые расширяют и дополняют представления об этом сложном и многомерном педагогическом явлении.

Авторы полагают, что различия во взглядах ученых на определение данного понятия обусловлены спецификой длительного жизненного цикла основной образовательной программы, состоящего из совокупности двух взаимосвязанных между собой процессов – проектирования и реализации [5].

Обобщая всю совокупность признаков основной образовательной программы вуза, авторы считают, что процесс ее проектирования направлен на создание проекта, результатом которого является система нормативных и учебно-методических документов, регламентирующая специфику реализации основной образовательной программы в вузе и выступающая в качестве социальной нормы, гаранта качества предоставляемых образовательных услуг. Процесс реализации основной образовательной программы ориентирован на формирование контингента обучающихся и собственно реализацию образовательного процесса, в ходе которого осуществляется подготовка будущих бакалавров, специалистов и магистров в соответствии с установленными требованиями (принятой целью, соответствующей системой нормативных и учебно-методических документов). Результатом процесса реализации являются сформированные у выпускников вуза компетенции заданного уровня, выступающие гарантом их готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

В логике понимания основной образовательной программы как совокупности двух взаимосвязанных процессов (проектирования и реализации), ее жизненный цикл может быть декомпозирован на семь этапов, в рамках которых осуществляются скоординированные и управляемые виды деятельности, приводящие к достижению поставленных целей.

Процесс проектирования основной образовательной программы осуществляется на 1–3 этапах.

Первый этап «Анализ требований заинтересованных сторон к основной образовательной программе вуза» направлен на выявление запросов внешних и внутренних потребителей образовательных услуг. Его реализация обеспечивает корректность формулировки целей основной образовательной программы и предполагает системное проведение мониторинговых обследований с целью выявления требований:

– государства как социального заказчика образовательных услуг по основным образовательным программам;

– работодателей как представителей региональной профессиональной сферы труда, в которой предстоит работать будущему выпускнику вуза;

– абитуриентов как потенциальных участников образовательного процесса по основным образовательным программам вуза;

– выпускников как сформированных специалистов, получивших высшее профессиональное образование в вузе по основной образовательной программе;

– студентов как непосредственных участников образовательного процесса по основным образовательным программам вуза;

– руководителей всех уровней управления вузом (ректорат, деканы факультетов, заведующие кафедрами и др.), учебно-вспомогательного персонала, а также преподавателей как участников процессов проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе.

Второй этап «Целеполагание основной образовательной программы вуза» охватывает деятельность вуза по разработке целевых установок основной образовательной программы, специфики профессиональной деятельности выпускника (область, объекты, виды и задачи) и ожидаемых результатов (компетенции выпускника). При их разработке вузы должны ориентироваться не только на требования ФГОС ВПО, задающие общий, широкий контекст формулировки целей, профессиональной деятельности и компетенций выпускника. Важно учитывать целый ряд других факторов, таких как миссия вуза и стратегия его развития, особенности научных школ, международное сотрудничество, специфика экономики региона, потребности работодателей, специализация подготовки выпускников, возможности материально-технической базы и социально-культурной среды вуза. Это позволит вузу показать уникальность предлагаемых им основных образовательных программ, их отличительные особенности от аналогичных программ, реализуемых в других вузах.

Третий этап «Разработка содержания образования, образовательных технологий и системы оценочных средств основной образовательной программы». При проектировании основных образовательных программ вуза необходимо достичь однозначного понимания всеми заинтересованными сторонами (государство, работодатели, абитуриенты, студенты, преподаватели и др.), какие результаты образования должен продемонстрировать выпускник вуза, чтобы подтвердить сформированность у него компетенций заданного уровня, а также каким образом это будет достигаться. Для представления максимально полного, комплексного описания результатов образования в форме компетенций, определения альтернативных способов их формирования и средств контроля уровня их сформированности у студентов возникает потребность в разработке на вузовском уровне паспорта и программы формирования компетенции.

Разработка паспорта компетенции позволяет представить обоснованную совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы.

Разработка программы формирования компетенции обеспечивает возможность охарактеризовать результаты образования во взаимосвязи с образовательными технологиями и оценочными средствами.

Паспорта и программы формирования компетенции выступают в качестве основы для разработки в рамках данного этапа базового учебного плана, учебных программ дисциплин и практик, учебно-методических комплексов дисциплин и других нормативных и учебно-методических документов основной образовательной программы, необходимых для ее официального открытия.

Процесс проектирования завершается получением разрешительных документов (лицензии) на право реализации конкретной основной образовательной программы в вузе.

Процесс реализации основной образовательной программы осуществляется на 4–7 этапах, охватывающих деятельность по формированию контингента обучающихся, планированию условий организации образовательного процесса (кадровое, материально-техническое, информационное, нормативно и учебно-мето-дическое обеспечение, воспитательная среда вуза), реализации образовательного процесса в вузе и анализу удовлетворенности требований заинтересованных сторон к основной образовательной программе.

Четвертый этап «Формирование контингента обучающихся по основной образовательной программе вуза» предполагает организацию профориентационной деятельности с целью привлечения абитуриентов и проведение приемной кампании по выполнению плана приема.

Пятый этап «Планирование условий организации образовательного процесса по основной образовательной программе» предполагает разработку рабочего учебного плана и индивидуальных траекторий освоения студентами основных образовательных программ, составление расписания занятий, расчет нагрузки профессорско-преподавательского состава, планирование воспитательной и научно-исследовательской работы студентов, распределение студентов по базам практик, разработку индивидуальных планов преподавателей и др.

Шестой этап «Реализация образовательного процесса по основной образовательной программе вуза» обеспечивает проведение аудиторных занятий, практик, самостоятельной, воспитательной и научно-исследовательской работы студентов, текущего, рубежного, промежуточного и итогового контроля качества сформированности у студентов компетенций.

Седьмой этап «Анализ удовлетворенности требований заинтересованных сторон к основной образовательной программе вуза» направлен на выявление степени соответствия целей основной образовательной программы (требования внешних и внутренних потребителей образовательных услуг) полученным образовательным результатам (сформированные компетенции у выпускника) с целью принятия управленческих решений по улучшению качества основной образовательной программы.

Необходимым условием реализации данного этапа является наличие выпуска бакалавра/специалиста/магистра по основной образовательной программе. Учитывая нормативные сроки, отведенные на подготовку бакалавров, специалистов и магистров (4–6 лет), полноценное суждение об уровне удовлетворенности требований всех заинтересованных сторон, в том числе и работодателей, можно сделать только по истечении определенного периода времени, как минимум через год с момента завершения обучения. Ведь выпускнику еще необходимо время, чтобы проявить себя в реальной профессиональной деятельности, а работодателям – чтобы оценить уровень сформированности у молодого специалиста компетенций, его готовность к выполнению профессиональных функций.

В логике системного и процессного подходов, получивших широкое практическое применение в области управления качеством подготовки специалистов в вузах, каждый из представленных этапов жизненного цикла проектирования и реализации основной образовательной программы в свою очередь является самостоятельным подпроцессом, имеющим свои цели и задачи, виды деятельности и шаги действий, входы и выходы, критерии и показатели оценки качества.

Современная интерпретация понятия «качество» носит оценочный характер, основанный на сравнении и выводах о его уровне, то есть качество понимается как соответствующее или несоответствующее определенным целям, потребностям и нормам (стандартам). В обобщенном смысле «качество» – это сложная, многоаспектная и одновременно универсальная категория, присущая любому объекту, являющаяся конкретным измерителем целесообразности, результативности и эффективности определенной деятельности.

Как педагогическая категория «качество проектирования и реализации основной образовательной программы в вузе» является производной от понятия «качество образования» и представляет собой сбалансированное соответствие целей, содержания, условий, созданных в вузе для освоения ООП и ее результатов многообразным потребностям внешних и внутренних заинтересованных сторон.

Таким образом, качество основной образовательной программы вуза имеет много аспектов измерения. Они должны в одинаковой мере

учитываться и выступать объектом оценки. В самом общем виде о качестве основной образовательной программы вуза как об объекте оценки можно вести речь с позиции:

– полноты учета требований заинтересованных сторон к качеству основной образовательной программы вуза (соответствие качества целей ООП вуза и ожидаемых результатов образования установленным требованиям ФГОС ВПО, запросам потенциальных работодателей, миссии и политике вуза, традициям и тенденциям развития его научных школ и др.);

– соответствия содержания образования, образовательных технологий и системы оценочных средств основной образовательной программы вуза ее целевым установкам и ожидаемым результатам (формируемым компетенциям выпускника);

– соответствия качества условий организации образовательного процесса требованиям заинтересованных сторон (качество преподавания дисциплин, качество расписания занятий, качество организации воспитательной работы, качество организации научно-исследовательской деятельности студентов и др.);

– уровня подготовки студента на различных этапах обучения в вузе (текущий, рубежный, промежуточный контроль, контроль качества остаточных знаний);

– уровня готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности: соответствие потенциального качества основной образовательной программы (прогнозируемые цели и заданные компетенции выпускника) и реального (сформированные компетенции у выпускника).

В заключении необходимо обозначить проблему формирования оценочного инструментария для измерения качества проектирования и реализации основных образовательных программ. Метод экспертных оценок уже достаточно часто используется для отслеживания качества образовательных программ. Пока в вузах, как правило, проводится внутренние экспертизы, но в последнее время все чаще в педагогическом сообществе в качестве средства оценивания качества образовательных программ называют общественно-профессиональную экспертизу, причем не только уже реализуемых основных образовательных программ, но и вновь разрабатываемых.

Другой проблемой для вузов остается формирование системы мониторинга результатов освоения студентами основных образовательных программ, которая будет более адекватно, чем традиционный контроль, отслеживать компетентностную составляющую этих результатов.

Модель мониторинга результатов освоения студентам основных образовательных программ включает *цели* его проведения (оценка соответствия полученных результатов ожидаемым, а также повышение субъектности участников образовательного процесса); *объект* (ожидаемые результаты обучения); *субъектов* (студенты, включенные в деятельность, позволяющую отследить сформированные компетенции в действии, преподаватели, имеющие необходимую квалификацию для проведения измерений, и руководители разных уровней, способные интерпретировать результаты мониторинга и на их основе принимать управленческие решения); *критерии и показатели объекта мониторинга* (уточненные результаты обучения, конкретизированные в паспорте компетенции в терминах «знать», «уметь» «владеть/обладать»); *оценочные процедуры* (компетентностно-ориентированные и традиционные); *каналы распространения информации* (информационные технологии, позволяющие организовать обратную связь со всеми заинтересованными сторонами, а также осуществлять накопление и статистическую обработку данных).

Авторы выделяют несколько проблемных аспектов внедрения мониторинга результатов освоения основных образовательных программ в вузе. Первый аспект этой проблемы – уточнение критериев и показателей ожидаемых результатов обучения. Выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, определенного опыта и личностных качеств, они должны четко определять, что должен будет делать выпускник по завершении всей или части образовательной программы. Наибольшие сложности возникают у вузов, избравших дисциплинарный подход формирования содержания образования. Ведь конкретная компетенция формируется в этом случае не на одной дисциплине, а на нескольких. Таким образом, необходимо так выстроить содержание каждой дисциплины, чтобы ожидаемые результаты минимально пересекались, а в совокупности гарантировали овладение студентами компетенцией. Именно поэтому, на взгляд авторов, и необходимо формирование паспорта компетенции [6]. Это позволит также представить поэтапный процесс овладения компетенцией на различных курсах обучения.

Следующий аспект – это разработка и накопление компетентностно-ориентированных оценочных процедур, отбор пригодных оценочных средств из уже используемых в вузе, то есть их повторная экспертиза. Здесь перед вузами встает проблема оценки уровня овладения общекультурными компетенциями, ведь, во-первых, пришедшие на первый курс студенты уже имеют некоторый опыт, во-вторых, формирование многих общекультурных компетенций идет на каждом учебном курсе сопутствующим образом и добавлять специальные оценочные процедуры для них не целесообразно.

Третий аспект – это учет данных мониторинга результатов освоения основных образовательных программ при итоговой аттестации выпускников. Представляется маловероятным разработка такого комплексного испытания, которое бы с большой достоверностью позволяло оценить сформированность у выпускников всей совокупности компетенций, ведь по некоторым образовательным стандартам их более ста. Поэтому в программу итоговой аттестации вузам предстоит отобрать какую-то базовую часть ожидаемых результатов, о достижении остальных же придется судить на основе массива данных мониторинга, накопленных в процессе обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Проектирование основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: метод. рекомендации для руководителей и актива УМО вузов / под ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС высшей школы, 2009. – 84 с.

2. *Богословский, В. А*. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с ФГОС: нормативно-метод. аспекты / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.

3. *Афанасьева, Т. П*. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, В. С. Лазарев и др. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

4. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-сост.: В. И. Блинов, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков и др. – М.: ФИРО, 2010. – Вып. 1. – 19 с.

5. *Чандра, М. Ю*. Структурно-функциональная характеристика системного мониторинга в управлении качеством основных образовательных программ вуза / М. Ю. Чандра // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2012, ART 1751. – СПб., 2012 г. – Режим доступа: URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1751.htm

6. *Сергеева, Е. В*. Проблемы проектирования результатов освоения основных образовательных программ студентами вуза / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: URL: www.science-education.ru/106-7901.

УДК 378.016:51

Л. С. Сагателова, Т. В. Пылинская

ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: lisersag@mail.ru, tavipi@ya.ru

Статья посвящена проблемам математического образования студентов технических вузов. Рассмотрены недостатки довузовской подготовки студентов и организации их учебной деятельности в вузе; недостатки в деятельности преподавателей. Проанализированы причины недостаточного усвоения студентами содержания курсов математики, предложены варианты решения этих проблем.

Ключевые слова: математическое образование, математическая подготовка, система знаний и умений; мотивы, навыки учебной деятельности, фундаментальность, прикладная направленность, междисциплинарные связи.

L. S. Sagatelova, T. V. Pylinskaya

PROBLEMS OF MATHEMATICAL EDUCATION FOR STUDENTS IN THE TECHNICAL UNIVERSITY

Volgograd State Technical University

The article is devoted to the problems of mathematical education for students of technical universities. The article describes the shortcomings of school training students and their learning activities in high school; shortcomings of activity of the teachers. Analyzed reasons of nonsufficient content mastering mathematics courses, proposed solutions to these problems.

Keywords: mathematical education, math preparation, the system of knowledge and skills; motivation, skills training activities, solidity, applied orientation, interdisciplinary connections.

Одной из задач, стоящих перед российским высшим образованием, является задача обеспечения подготовки высококвалифицированного инженера в соответствии с требованиями общества. Речь идет о новом типе профессиональной деятельности, о новом способе ее организации, позволяющем решать разнотипные задачи (исследование, моделирование, проектирование, конструирование, организация, обслуживание технологических процессов на производстве и др.). 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 разных наук, использовать их при решении профессиональных задач. 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-прикладное математическое мышление, включающее развитие таких его качеств, как оперативность, гибкость, критичность, нестандартность и креативность – качественные компоненты личности конкурентоспособного инженера. Таким образом, педагогическая цель курса математики в техническом вузе – формирование системы общепредметных и общеинженерных умений, связанных с математическим анализом и решением прикладных задач. Однако в математическом образовании студентов наблюдаются недостатки, на которые указывается в течение многих лет: место общих умений занимают частные; знания студентов разрозненны и не представляют той системы, которая должна служить фундаментом инженерной подготовки.

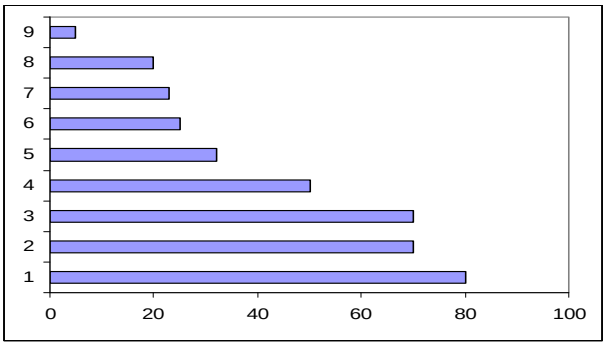
Хочется отметить, что, несмотря на широкое использование таких понятий, как «математическое образование», «уровень математической подготовки», «качество...», «совершенствование...» и других нет четких определений этих понятий, отсутствуют четкие критерии оценивания математического образования. Кроме того, такие понятия, как фундаментальность и прикладная (более узкое – профессиональная) направленность в обучении математике тоже не определены, причем преподаватели математики и специальных дисциплин вкладывают во все эти понятия совершенно разное содержание [1, 3, 6].

Известно, для полноценного усвоения курса высшей математики у студента должна быть сформирована не только система базовых математических знаний и умений, но и система общих интеллектуальных и учебных умений. Между полученным уровнем знаний и умений в школе и требованиями к этому уровню со стороны вуза существует разрыв. Традиционная вузовская программа этого не учитывает. Вследствие чего и возникают проблемы усвоения содержания курса высшей математики.

В целях анализа сформированности мотивов и навыков учебной деятельности было опрошено 600 первокурсников ВолгГТУ. На вопрос о проблемах, связанных с изучением математики, 40 % из 600 респондентов указали на низкий уровень подготовки по элементарной математике, 20 % – на недостаточное количество практических занятий, 13 % – на большой объем информации, 20 % – на лень и 2 % в качестве причины указали проживание в общежитии [5].

Были составлены и подобраны специальные диагностические задачи и задания, анализировались конспекты, письменные работы и устные ответы. Проделанная работа позволила выявить пробелы в предметной подготовке студентов. Оказалось, что плохо развиты такие общие умения, как перевод информации с языка символов на язык образов и обратно; выделение главного в математическом тексте (за главное часто принимается определение или формулировка теоремы, а не основные идеи и принципы). Практически отсутствуют навыки самоконтроля. Плохо развиты приемы логического мышления. Анализ конспектов показал неумение сжато и четко записывать основную информацию, а опросы на коллоквиумах выявили неумение обосновать решение задач, четко отвечать на поставленные вопросы, пользоваться справочниками. В целях исследования проблем адаптации первокурсников была предложена анкета с вопросами, касающимися различий образовательного процесса между школой и вузом (см. рисунок) [5].

Различия между школой и вузом: 1) другие формы проведения занятий (80 %); 2) большая



Гистограмма различий между школой и вузом

продолжительность занятий (70 %); 3) вторая смена (70 %); 4) отсутствие контроля (50 %); 5) отсутствие у преподавателя заинтересованности в успехах студента (32 %); 6) ничего необычного (все ожидаемо) (25 %); 7) полная свобода действий (23 %); 8) ощущение ненужности (20 %); 9) отсутствие у преподавателя заботы о методиках преподавания (5 %).

Несоответствие уровня требуемой и реальной математической подготовки абитуриентов, несформированность системы умений и мотивов учебной деятельности негативно влияют на качество математической подготовки студентов. Для решения этих проблем предлагается либо выделение дополнительного времени для обучения основной массы абитуриентов по программе «нулевого уровня» по элементарной математике, либо сквозное построение курса по элементарной математике и курсов по высшей математике. Некоторые европейские высшие школы для обучения основной массы абитуриентов по программе «нулевого уровня» уже ввели для части студентов продленный срок обучения. Определение исходного уровня и доведение абитуриентов до этого уровня позволяют сократить период адаптации и создают условия для эффективного обучения на младших курсах, что является хорошей базой для дальнейшего успешного профессионального обучения студентов. Наилучшим условием на I курсе для формирования социально-профессиональной адаптации к вузу является разумное сочетание школьной и вузовской методик, наихудшим вариантом – применение чисто вузовской методики в виде классической лекции.

Наиболее сложной является задача формирования группы умений, связанных с решением инженерных задач. Как отмечалось выше, ориентация курса математики преимущественно на внутренние потребности – одно из противоречий математической подготовки инженера. Анализ литературы и опыт работы авторов показывают, что в основном эта работа ведется в плане приспособления курса к конкретным требованиям общетехнических и специальных кафедр, в значительно меньшей степени совершенствуется общеинженерная часть математической подготовки. По мнению всех специалистов, занимающихся проблемой совершенствования математической подготовки инженеров, плодотворной может быть только глубокая совместная работа математических, общетехнических и специальных кафедр. Математическая подготовка инженера должна учитывать потребности специальности, использовать современные математические идеи и подходы (моделирование, оптимизация, вероятностные и статистические методы, ориентация на компьютерные технологии). Опыт соединения усилий есть уже во многих вузах, однако он практически не обобщается. Одним из действенных средств совершенствования математической подготовки считаются планы непрерывной математической подготовки, рассчитанные на весь период обучения студента, если они разработаны не формально, а исходя из квалификационных требований, предусматривают непрерывное использование не разделов и тем, а основных понятий, методов и совершенствуют междисциплинарные связи [1].

Наряду с понятием качества математического образования специалистов в техническом вузе используется понятие качества математической подготовки. Сравнительный анализ позиций различных исследователей показывает, что одни исследователи (З. Д. Жуковская, Е. В. Яковлев и др.) рассматривают понятия «подготовка» и «образование» как синонимы; по мнению других (В. В. Воловик, В. Л. Данилова и др.) подготовка понимается как включение человека в то или иное место в структуре жизни и деятельности, а образование предполагает свободное самоопределение его участников, уникальность их жизненных траекторий, рефлексивное отношение к существующим способам жизни и деятельности, переход от ролевого, частичного к личностному. По мнению авторов, такое механистическое понимание процесса математической подготовки как важнейшей составляющей профессиональной подготовки, когда будущий специалист воспринимается исключительно как объект воздействия, не соответствует положениям компетентностного подхода, положенного в основу ФГОС ВПО [7].

Преподавателю сейчас, как никогда, необходима серьезная подготовка по педагогике и психологии, так как изменилась парадигма высшего образования: сейчас нужно учить большее количество людей, учить быстрее; целенаправленно и эффективно управлять познавательной деятельностью студентов; формировать способность к быстрой и эффективной адаптации и переподготовке.

Повышение качества математического образования студентов технического вуза – это совершенствование каждого компонента образовательного процесса: конкретизация целей исходя из требований к подготовке инженера ФГОС нового поколения [7]; соответствующий отбор или изменение содержания обучения математике с учетом интеллектуальной и профильной составляющих; пересмотр сложившейся практики оценки достижений студентов с учетом конечного результата обучения; повышение уровня профессиональной деятельности преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Кудрявцев, Л.Д.* Современные проблемы преподавания математики и информатики / Л. Д. Кудрявцев, В. М. Монахов, А. А. Русаков, В. Н. Чубариков. – М.: ФАЗИС, 2005. – 384 с.

2. *Малыгина, О. А.* Изучение математического анализа на основе системно-деятельностного подхода: учеб. пособие / О. А. Малыгина. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.

3.Формирование профессиональной культуры специалистов двадцать первого века в техническом университете // Тр. Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001.

4. *Михайлова, И. Г.* Математическая подготовка инженера в условиях профессиональной направленности межпредметных связей: дис. … канд. пед. наук / И. Г. Михайлова. – Тобольск, 1998.

5. *Сагателова, Л. С.* Совершенствование процесса обучения математике в техническом вузе: педагогический аспект / Л. С. Сагателова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(68) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе» ; вып. 7). – С. 173–176.

6. *Розанова, С. А.* Математическая культура студентов технологических университетов / С. А. Розанова. – М.: Физматлит, 2003. – 284 с.

7. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – Режим достура: http: // www.edu.ru/db/portal/spel/3v/220207m.htm.

УДК 378.4
ББК Ч44(4Вл)

О. В. Топоркова

ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail:tolga.vstu@ya.ru

Проблемы развития высшего образования относятся к числу наиболее актуальных проблем современного общества. В данной статье рассмотрены основные традиционные методы, используемые при обучении взрослых в университетах Великобритании: демонстрация, метод направляемой дискуссии, метод контролируемой дискуссии, лекция-обсуждение, лекция, тьюторские занятия. Все рассмотренные методы относятся к традиционно-дидактическому и проблемно-поисковому подходам, являющимся центрированными на преподавателе. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что в своей работе преподавателям необходимо комбинировать различные подходы, и использовать те методы, которые оказываются наиболее эффективными в каждой конкретной ситуации.

Ключевые слова: университетское образование взрослых, методы обучения, демонстрация, метод направляемой дискуссии, метод контролируемой дискуссии, лекция, тьюторские занятия.

O. V. Toporkova

TRADITIONAL TEACHING METHODS IN BRITISH UNIVERSITIES

Volgograd State Technical University

The problems of higher education development are considered to be very important nowadays. This paper describes some traditional teaching methods used when teaching adults at universities of Great Britain: demonstration, step-by-step discussion, controlled discussion, lecture-discussion, lecture, tutorials. All the methods under consideration belong to didactic and Socratic approaches to teaching adults which are teacher-centered. As the result of the conducted analysis there's a conclusion that teachers should combine different approaches in their work and use those methods which turn out to be more effective in every particular situation.

Keywords: university adult education, teaching methods, demonstration, step-by-step discussion, controlled discussion, lecture, tutorials.

Проблемы развития высшего образования относятся к числу наиболее актуальных проблем современного общества. Большой интерес для отечественной педагогической науки и практики представляет британская система высшего образования в целом и университет-

ского образования в частности. Это объясняется прежде всего тем, что система высшего образования Великобритании является одной из старейших систем высшего образования в Европе. Кроме того, британские университеты занимают особое место в национальной системе непрерывного образования и постиндустриальном обществе в целом, поскольку наиболее естественно позволяют интегрировать подготовку и переподготовку высококвалифицированных специалистов, фундаментальные и прикладные научные исследования в этой области, внедрение инноваций в производство.

При обучении взрослых в университетах Великобритании применяются три основных подхода: традиционно-дидактический, проблемно-поисковый и фасилитирующий [5, 7 et al.]. Первые два подхода являются центрированными на преподавателе, а последний – на обучающихся. Целью данной статьи является обзор традиционных методов обучения взрослых в университетах Великобритании. Таковыми являются методы, относящиеся к традиционно-дидактическому и проблемно-поисковому подходам.

Метод демонстрации заключается в том, что преподаватель демонстрирует студентам, каким образом совершается какая-либо конкретная операция с тем, чтобы они могли повторить ее выполнение. Использование данного метода имеет ряд недостатков. Во-первых, преподаватель должен быть достаточно квалифицированным в вопросе, который он демонстрирует, иначе студенты, подражая несовершенным навыкам, не смогут достичь высоких результатов. Во-вторых, даже если преподаватель является профессионалом в рассматриваемой проблеме, велика вероятность того, что студенты не смогут сразу же воспроизвести какую-либо операцию также быстро и умело, как это делает демонстратор. Результатом подобной неудачи может быть разочарование и потеря интереса к дальнейшему обучению.

Британские педагоги С. Белбин и Р. М. Белбин предложили свой подход к использованию метода демонстрации, применение которого помогает преодолеть большинство из перечисленных недостатков: «если разделить любой навык на несколько отдельных ступеней, а затем как при демонстрации, так и в последующей практике вначале выполнять медленно каждую последовательность, тогда станет возможным обретение студентами новых навыков достаточно быстро». При этом они подчеркивают, что «необходимо время для того, чтобы кто-либо, до сих пор активно стремящийся к большей скорости, смог принять, что требуется действительно медленное выполнение» [1, p. 44].

Метод направляемой дискуссии или метод пошаговой дискуссии («step-by-step discussion») был выделен ведущим британским экспертом в области образования взрослых П. Джарвисом отдельно из метода дискуссии, поскольку он представляет собой проблемно-поисковый подход к обучению. Использование данного метода подразумевает, что преподаватель задает вопросы учащимся в определенной последовательности с тем, чтобы они, отвечая на них, использовали свой предыдущий опыт и знания, имплицитно у них имеющиеся. Как справедливо отмечает сам П. Джарвис, «в то время как этот метод иногда кажется слишком простым и легким в подготовке, он требует доверия к преподавателю, также как и глубокого знания и серьезной предварительной работы» [4, p. 116].

Суть метода контролируемой дискуссии заключается в том, что преподаватель устанавливает тему для обсуждения. Студенты либо задают преподавателю вопросы, либо усваивают сообщаемую им информацию. Таким образом, в центре обсуждения остается преподаватель: именно к нему обращено большинство вопросов и высказываний обучающихся. Одним из недостатков данного метода П. Джарвис верно считает неодинаковую активность всех учащихся и, как результат этого, неудовлетворение учебных потребностей «молчаливых членов группы» [Ibid.]. Для успешного использования метода контролируемой дискуссии он рекомендует организовывать обстановку таким образом, чтобы учащиеся могли смотреть друг другу в глаза. Необходимо располагать места по кругу с тем, чтобы ни одно место не было доминантным.

Лекция-обсуждение во многом похожа на метод контролируемой дискуссии за исключением того, что может принимать иную форму – форму короткой лекции, за которой следует обсуждение. Также как и в предыдущем методе, преподаватель контролирует учебный процесс и его содержание, кроме того, он сам выступает с определенной информацией по проблеме, внося тем самым больший вклад в дискуссию на начальном этапе.

Лекция также является часто используемым методом. Согласно определению психолого-пе-

дагогического словаря, классическая лекция – «систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера» [10, с. 229]. П. Джарвис определяет лекцию как «устную презентацию предмета», мотивируя это тем, что не всегда эта презентация является подготовленной и не всегда осуществляется квалифицированным специалистом [4, p. 117].

Британским педагогом Д. А. Блайем было проведено исследование возможностей использования лекций, результаты которого он опубликовал в отчете, который так и называется «Какая польза от лекций?». В результате исследования он пришел к следующим выводам:

1) за исключением программируемого обучения, лекция является таким же эффективным методом как любой другой метод по передаче информации, но не более эффективным;

2) большинство лекций не являются такими же эффективными в стимуляции мыслительной деятельности как более активные методы;

3) изменение отношений студентов не должно быть целью лекции [2, p. 4].

Таким образом, использование классических (традиционных) лекций, возможно, и является достаточно эффективным методом, но только при передаче информации.

Интерес для отечественных андрагогов представляют сформулированные П. Джарвисом возможные ошибки, которых следует избегать преподавателю при ведении лекции:

1. Добросовестный лектор может подготовить слишком большой для отведенного времени объем материала, и все же попытаться завершить поставленную перед собой задачу, ускорив темп презентации в ущерб обучающимся. Таким образом, из лучших побуждений лектор будет препятствовать учению, а не способствовать ему.

2. Лектор может быть привязан к своим записям, даже читать их, поэтому он не в состоянии поддерживать зрительный контакт с аудиторией, в результате чего он оказывается неспособным замечать и реагировать на любые проявленные студентами учебные потребности.

3. Лектор может привести пример на доске для иллюстрации сообщаемого им материала и одновременно продолжать чтение лекции, стоя спиной к классу. В этом случае некоторые взрослые обучающиеся, особенно имеющие проблемы со слухом, не смогут слышать каждое слово. То же самое может произойти, когда лектор, не будучи привязанным к записям, ходит по аудитории и продолжает презентацию.

4. Поскольку лекция готовится до ее презентации, она не всегда достаточно соответствует или отвечает потребностям всех студентов, а преподавателю может оказаться сложным приспособить содержание лекции к нуждам учащимся во время презентации.

5. Лекция может не предоставить достаточной возможности для взрослых учащихся запомнить и усвоить все представленные идеи, не всегда они имеют возможность обдумать услышанное и после презентации [4, p. 119].

П. Джарвис описывает и некоторые другие проблемы, имеющие место при данном методе обучения. Он полагает, что если у учащихся не будет специальной возможности задать лектору возникающие у них вопросы, то они вряд ли это сделают. Более того, даже если такая возможность будет предоставлена, они могут ей не воспользоваться, чтобы не выглядеть невежественными или чтобы не мешать остальным. В то же время, если учащийся все же решится прервать преподавателя своим вопросом, он может оказаться неинтересным остальным обучающимся, и даже прервать ход их мыслей [Ibid.]. Возможным решением данной проблемы мог бы стать запрет любых вопросов во время лекции, но тогда это вернуло бы преподавателя к первоначальной проблеме – невозможности удовлетворить учебные нужды каждого учащегося. Следовательно, обучающему необходимо найти компромисс между учебными нуждами отдельного учащегося и всей группы. П. Джарвис предлагает такие формы работы, как обсуждение услышанного в группах во время лекции, разнообразный раздаточный материал, а также различные аудио- и видеоматериалы, стимулирующие запоминание студентами полученной информации.

Учитывая изложенное и собственный андрагогический опыт, автор считает целесообразным рекомендовать преподавателям, использующим этот метод в своей практике, придерживаться следующих правил:

1) правильно рассчитывать время лекции;

2) сводить количество опорных записей к минимуму с тем, чтобы иметь возможность поддерживать зрительный контакт с аудиторией и быть готовым прореагировать на возникающие учебные нужды учащихся;

3) учитывать вероятные трудности взрослых физиологического характера, как то: сла-

бое зрение и/или слух, иные проблемы со здоровьем;

4) создавать на занятии возможности для обсуждения услышанного.

Возможности использования лекций для активного освоения обучающимися содержания обучения рассматривались и отечественными учеными. Так, А. А. Вербицкий, опираясь на разработанную им концепцию знаково-контекстного обучения, помимо традиционной информационной лекции выделил новые типы лекций, использование которых означает отказ от традиционной передачи знаний обучающимся: проблемную, лекцию-визуализацию, лекцию вдвоем, лекцию с заранее запланированными ошибками, лекцию-пресс-конференцию.

Большим потенциалом для андрагогов, на взгляд автора, обладает лекция, проводимая в форме пресс-конференции, суть которой состоит в том, что преподаватель в начале лекции объявляет ее тему и просит обучающихся задать ему в письменном виде вопросы, ответы на которые они получат во время лекции. Тем самым преподаватель решает сразу несколько задач:

– стимулирует мысль студентов, которым необходимо письменно сформулировать свой вопрос;

– получает представление об интересах и уровне знаний своих студентов;

– активизирует внимание студентов во время лекции, поскольку они ожидают ответы на свои вопросы [9, с. 103-117].

Последним рассматриваемым методом, центрированном на преподавателе, являются тьюторские занятия. Под ними подразумеваются регулярные занятия одного-двух или группы студентов с тьютором-преподавателем, а также специалистами-практиками. Применение этого метода более характерно для формальной системы образования взрослых в Великобритании, хотя некоторые неформальные занятия по гуманитарному образованию взрослых могут быть также рассмотрены как групповые тьюторские занятия [4, p. 121].

Английский педагог-исследователь И. К. Дэвиз выделяет три типа тьюторских занятий: контролирующие («supervision»), групповые («group») и практические занятия («practical») [3, p. 167–168]. В первом типе тьютор проводит занятие с одним, реже двумя студентами. Студент обычно должен выступить перед тьютором с подготовленной заранее работой и быть готовым привести аргументы в ее защиту в последующей дискуссии. Разновидностью первого типа тьюторских занятий является встреча тьютора и студента после того, как первый оценил работу последнего, во время которой студент может попытаться оспорить оценку преподавателя, выдвигая свои аргументы в защиту своей точки зрения, в то время как тьютор поясняет свои замечания, предлагает пути по улучшению работы и даже защищает собственную оценку работы студента. Такой тип тьюторских занятий является характерным для Оксфордского и Кембриджского университетов, но редко используется в других местах, что объясняется его высокой трудоемкостью. В отличие от занятий первого типа, в групповом занятии тьютор занимается не с одним, а с группой студентов. В своем исследовании И. К. Дэвиз приходит к выводу, что оптимальное число студентов в группе в большей степени зависит от квалификации тьютора, нежели от некого числа, за пределами которого группа не может функционировать. Тем не менее сам И. Дэвиз полагает, что достаточным является присутствие шести-семи студентов в группе, мотивируя это количеством вероятных взаимоотношений, которые могут существовать между ними [3, p. 134–135].

Практические тьюторские занятия могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Местом их проведения часто оказываются лаборатория, спортивный зал, рабочее место и т. п. Во всех типах тьюторских занятий преподаватель применяет традиционно-дидактический или проблемно-поисковый подход, причем последний оказывается более эффективным. Кроме того, тьютор должен хорошо разбираться в процессе человеческих взаимоотношений, а при групповом занятии представлять себе динамику развития группы. В противном случае тьюторские занятия могут оказаться неэффективными как метод обучения [4, p. 122].

Итак, были рассмотрены методы обучения, центрированные на преподавателе. В своей работе преподавателям необходимо комбинировать различные подходы и использовать те методы, которые оказываются наиболее эффективными в каждой конкретной ситуации. Целесообразным может оказаться опрос студентов о том, какие методы они рассматривают как наиболее эффективные. Однако обучающему необходимо иметь в виду, что студенты могут выбирать методы только потому, что они явля-

ются привычными для них. Поэтому окончательное решение о выборе методов обучения должно оставаться за преподавателем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Belbin, C.* Problems in Adult Retraining / C. Belbin, R. M. Belbin. – London : Heinemann, 1972. – xv, 208 p.

2. *Bligh, D. A.* What's the Use of Lectures? / D.A. Bligh. – Exerter : D.A. and B. Bligh Briar House, 1971. – 256 p.

3. *Davies, I. K.* The Management of Learning / I.K. Davies. – London : McGraw Hill Book Co, 1971. – xi, 256 p.

4. *Jarvis, P.* Adult and Continuing Education. Theory and Practice / P. Jarvis. – London and New York : Routledge, 1995. – 302 p.

5. *Jarvis, P.* Adult education and lifelong learning: theory and practice / P. Jarvis. – London ; New York, NY : Routledge Falmer, 2004. – xvii, 382 p.

6. Longman Dictionary of Contemporary English. – England : Longman House, 1995. – 1668 p.

7. *Rogers, A.* Teaching Adults / A. Rogers. – Milton Keyness : Open University Press, 1998.

8. *Rogers, J.* Adults Learning / J. Rogers. – Buckingham : Open University Press, 2001. – 230p.

9. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

10. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

УДК 378. 811

Н. А. Пром

ЖАНРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Волгоградский государственный технический университет

E-mail: natalyprom77@mail.ru

В статье обосновывается необходимость учета принципа жанрового подхода при обучении речевой деятельности в связи с его важностью в профессионально ориентированном обучении на этапе магистратуры. Здесь также раскрываются особенности его реализации на примере курса «Иностранный язык», предназначенного для студентов технического вуза.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессионально ориентированное обучение, речевой жанр, коммуникативный подход, профессиональная речь.

N. A. Prom

THE GENRE COMPETENCE AND ITS FORMING WITH MAGISTRACY STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Volgograd State Technical University

In this paper the necessity of taking into account the principle of the genre approach in teaching speech in connection with its importance for professionally oriented teaching on the stage of magistracy is highlighted. Some special aspects of its realization by the example of the course «Foreign language» for the students of the technical university are considered as well.

Keywords: professional competence, professionally oriented teaching, genre of speech, communicative approach, professional speech.

Современное общество ставит перед вузами целый ряд непростых задач. Основная идея состоит в том, что выпускник с научной степенью магистра должен обладать не только современными инженерными знаниями, но и владеть навыками ведения научной работы, а также быть хорошим менеджером. В педагогике наиболее успешный, на взгляд автора, поиск решения данной проблемы проходит в рамках компетентностного подхода, который представляет собой инновационный процесс в современном образовании [1]. Профессиональная компетентность инженеров и формирование отдельных ее компонентов являются объектами исследования педагогов (Н. Г. Багдасарян, В. И. Байденко, В. М. Журавский, Е. П. Нехожина, Р. М. Петрунева, В. М. Приходько, Ю. Г. Татур, Ю. Б. Федорова и пр.).

Все существующие модели инженеров, по мнению Р. М. Петруневой, включают следующие параметры: требования к специалисту, предъявляемые его рабочим местом и характером решаемых им производственных задач; необходимые для их актуализации знания и умения; специфические социальные и психологические качества личности, обеспечивающие эффективность реализации первых двух аспектов ее деятельности [2]. Данное положение ви-

дится в качестве основы для определения компетентности инженера как набора мобильных профессионально-квалификационных, творческих, социально-гуманитарных и личностных компетенций инженера. Одной из важнейших компетенций, включенной в перечень социально-гуманитарных и личностных компетенций инженера, является коммуникативная, успешная реализация которой, наряду с основными техническими навыками, обеспечивает результативность производственного процесса.

Результаты исследований в рамках компетентностного подхода послужили базой для формулирования задач в образовательной программе магистратуры, которая была разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по разным направлениям подготовки студентов. Предлагается рассмотреть требования к результатам их освоения.

Интерес для данного исследования представляют общекультурные и профессиональные компетенции, прописанные в программах обучения студентов в техническом вузе. Задача автора состоит в том, чтобы выделить среди них компетенции, тесно связанные с коммуникацией. В этой связи были выявлены такие компетенции, как способность к коммуникации в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности; способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию при постановке целей в сфере профессиональной деятельности с выбором путей их достижения; свободное владение русским и иностранным языками как средством делового общения. Умение вести успешную коммуникацию прослеживается в рамках профессиональных компетенций, включающих способность осуществлять технико-экономическое обоснование инновационных проектов, готовность использовать современные достижения науки и передовой технологии в научно-исследовательских работах. Коммуникативная компетентность современного инженера необходима в научно-исследовательской деятельности.

В условиях повышения требований к речевой культуре специалистов весьма актуальной становится проблема профессионально ориентированного обучения речевым жанрам. Данная задача решается рядом дисциплин, важнейшей из которых, по мнению автора, является «Иностранный язык», которая в курсе магистратуры, наряду с выполнением своих собственных задач, компенсирует отсутствие «Риторики».

Жанр – очень важное понятие в профессиональной коммуникации, поскольку речевое общение в деловой сфере регламентировано строго определенными социальными ролями коммуникантов и протекает в достаточно жестких жанровых формах, которыми должны владеть будущие профессионалы. Данное положение объясняется тем, что каждая речевая среда вырабатывает собственный репертуар речевых жанров. Это, безусловно, относится и к профессиональной среде. Можно говорить о репертуаре наиболее востребованных речевых жанров и у представителей инженерных и технических специальностей. Косвенно они указаны в списке профессиональных компетенций, приведенных выше. Поскольку они, также как и жанры, обеспечивают решение определенных задач профессиональной деятельности, последние служат основой для того, чтобы хотя бы частично сформулировать упомянутый репертуар речевых жанров современного инженера. К примеру, способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению при постановке целей в сфере профессиональной деятельности позволяет выделить следующий список жанров: обобщение результатов производственной деятельности, их анализ и критика, прогноз, постановка задач и планирование в сфере профессиональной деятельности. На практике это проявляется в том, что современный инженер выступает профессиональным работником, грамотным руководителем.

Анализ программ ФГОС ВПО показал, что в рамках профессиональной деятельности разработанные экспертами ведущих технических вузов России компетенции предполагают владение следующими жанрами: анализ, интерпретация и критика современных достижений науки и передовой технологии, практические рекомендации по использованию результатов научных исследований, отчет, реферат, публикация по результатам исследований, публичная дискуссия, технико-экономическое обоснование инновационных проектов, анализ технологического процесса как объекта управления, стоимостная оценка основных производственных ресурсов, оценка затрат, прогноз результатов деятельности организации.

Представляется, что данный перечень не закончен, однако для филологов, педагогов и ме-

тодистов существует необходимость в том, чтобы его закончить и уточнить. По мнению автора, это является важным для создания учебников, написания методических рекомендаций и, наконец, планирования занятий со студентами. Выделение этих речевых моделей позволяет обучать речевому жанру как особому речевому произведению. Необходимость данной работы связана с тем, что профессиональные устные речевые жанры в силу своей частично регламентированности, но в большей степени импровизированности, довольно сложны, а потому требуют специального обучения.

Для всех типов деятельности человека в мире как по осмыслению мира, так и по воздействию на него важны речевые жанры. Поскольку жанр – очень удобная форма членения речи, то это удобство, кроме всего прочего, в значительной степени способствует эффективности обучения в случае, если данный фактор учитывается. Курс иностранного языка заинтересован в этом, пожалуй, в первую очередь. Автор исходит из того, что студенты должны знать прежде всего речевые жанры, наиболее востребованные в их будущей профессиональной деятельности, с тем, чтобы ставить перед ними соответствующие задачи, а системное обучение речевым жанрам осуществлять дифференцированно.

Был проведен анализ основной и дополнительной литературы, используемой на занятиях по иностранному языку, на предмет учета принципа жанрового подхода к обучению речевой деятельности. Исследование показало, что данный фактор довольно эффективно учитывается методистами [3], например, в ролевой игре. Задание: Представьте, что Вы являетесь председателем научной конференции, который обращается к участникам во время открытия сессии. Выразите пожелания относительно активного участия ученых в дискуссии, успешного обмена личным опытом и др. Как видно, в задании указана сфера деятельности – научная, ситуация общения – взаимодействие с коллегами в рамках конференции. Здесь возможен выбор речевого жанра в зависимости от цели общения и задач говорящего. Если целью коммуникации является представить результаты своих научных исследований, то студент может выбрать такие жанры, как статья, тезисы, доклад, отчет, сообщение. В зависимости от того, какая форма презентации более уместна (требуется в задании) – устная либо письменная, монолог либо диалог – обучающийся строит свою речь.

Таким образом, согласно принципу жанрового подхода к обучению речевой деятельности, следует принимать во внимание тот факт, что процесс создания текста представляет собой выбор не только языковых средств, но и обязательной для этого текста формы построения, соответствующей целям и задачам общения, характеру участников коммуникации, специфике сферы и ситуации общения. Во-первых, важность формирования жанровой компетенции имеет крайнюю социальную обусловленность и, как следствие, указана в программах обучения в курсе магистратуры. Во-вторых, результаты учебного процесса свидетельствуют, что целенаправленная работа над жанрами, востребованными в будущей специальности студентов, повышает их мотивацию к изучению курса «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык». В-третьих, целенаправленная работа над жанрами способствует развитию профессионально-коммуникативной компетенции студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сидякина, Н. Ю.* Проблемы оценки качества компетентностно ориентированного образования / Н. Ю. Сидякина, З. С. Сазонова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 100–106.

2. *Петрунева, Р. М.* Социоинженерные задачи / Р. М. Петрунева // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 115–116.

3. *Пром, Н. А.* Формирование дискурсивной компетенции в рамках обучения иноязычной профессиональной коммуникации студентов технических вузов / Н. А. Пром // Вестник МГАДА. – 2012. – № 5. – С. 130–134.

УДК 378
ББК Ч481

А. И. Лозовая

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева
E-mail: nurochka67@rambler.ru

В статье анализируется понятие «культура», рассматриваются основные характеристики культурологического подхода в высшем образовании в контексте современных требований, предлагается интерпретация обозначенного подхода через аксиологический, технологический, личностно-творческий аспекты.

Ключевые слова: культура, культуросообразность, социализация личности, гуманитарная культура, культурологический подход, культурологическая парадигма.

A. I. Lozovaya

CULTURAL PARADIGM OF MODERN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Karachai-Circassian State University. U. D. Aliyev

The article deals with the concept of «culture», examines the main characteristics of culturological approach in higher education in the context of modern standards, provides an interpretation through the axiological approach, labeled the technology, personality-creative aspects.

Keywords: culture, kul′turosoobraznost′, socialization of personality, humanitarian, culture, cultural approach, cultural paradigm.

Понятие «культура» (от лат. cultura – возделывание, воспитание, развитие, почитание) впервые появилось в глубокой древности и означало целенаправленное воздействие человека на природу, а также воспитание и обучение самого человека [10]. Словарь иностранных слов определяет понятие «культура» как «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень развития общества, различают материальную и духовную культуру» [8, с. 266].

В. М. Межуев рассматривает культуру как меру, степень развития человека: «Ведь только по культуре мы можем судить о том, кем мы являемся в этом мире, каковы границы и масштабы нашего существования в нем, что значит вообще быть человеком» [6, с. 52].

Культура – сложное междисциплинарное методологическое понятие, и до настоящего времени не существует определения культуры, которое можно было бы считать исчерпывающим.

При этом культура рассматривалась как выражение различных сторон и сфер общественной жизни. Позднее из лона традиционных позиций путем акцента на те, или иные их аспекты стали возникать разнообразные подходы к культуре, которые оформились в две основные концепции. Одна из них состоит в трактовке культуры как творческой деятельности [4]. Вторая интерпретирует культуру как способ («технологию») деятельности [9].

В исследованиях последних лет, особую значимость приобрел аксиологический подход к культуре, поскольку человек, творя культуру, творит самого себя как субъекта социокультурного процесса. Культура есть «плодотворное существование», кроме того, она воплощает человеческий дух и является хранительницей общечеловеческих ценностей [7, с. 31].

Таким образом, феномен культуры столь сложен, что на данном этапе его изучения правомерно множество подходов и интерпретаций, описывающих его в различных аспектах. Для нас значение имеют следующие выводы:

а) культура не самостоятельная социальная среда, а сквозная характеристика всей социальной системы, и в любом общественном явлении существует его специфический культурный аспект; сущность культуры проявляется прежде всего в деятельности, а не в совокупности достижений и ценностей, накопленных человечеством в процессе исторического развития;

б) основная социальная функция культуры – человекотворчество, то есть человеческая личность – абсолютно объективный и субъективный предмет культуры.

Происходящие во всем мире и в России социальные перемены настоятельно требуют изменений в системе образования, приведения его в соответствие с нормами культуры XXI века, так как, по сути, образование есть не что иное, как овладение культурой. «Система образования – это подсистема общества в целом.

Как и любая другая подсистема, она выполняет множество функций. Но генеральной функцией системы образования, объединяющей все остальные в известную целостность, является воспроизводство человека как субъекта культуры» [4].

Таким образом, образование, основываясь на культуре как феномене человеческого бытия, должно стать культурологическим образованием. Поэтому в условиях новых образовательных подходов меняется сам тип социализации личности: достигается необходимая мера ее свободы в пределах конкретных социокультурных обстоятельств, создаются реальные условия для гуманизации общественного сознания и практики, становления нового типа культурно-природохозяйственных отношений.

Кроме этого, в начале двадцать первого столетия совершается переход от репродуктивной модели образования, работающей на воспроизводство и стабильность имеющихся общественных отношений, к продуктивной, гуманистической, культурно-ориентированной высшей школе. Отличие новой парадигмы образования от просветительской в принципиально иной доминанте содержания, понимании человека как находящегося в процессе становления целостного существа, где цель высшей школы – взращивание человека, способного к культурному созиданию, продуктивному диалогу с природой, социумом.

Таким образом, культурологическая образовательная парадигма исходит из представления о том, что образовательная система является не только просветительской, но и отражает пространство культуры, отвечая ее содержанию и формам своих основных содержательных и структурных параметров.

Методологической основой приведения образования в соответствие с культурой явилась идея культуросообразности (А. Дистервег, К. Д. Ушинский), которая определяет отношения между обоазованием и культурой как «средой, растящей и питающей личность» (П. А. Флоренский), а также между образованием и развитием обучающегося как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять как универсальные общечеловеческие ценности, так и ценности собственной культуры образования, а его задачей – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного [3]. В связи с этим актуальным становится тезис: образование не на всю жизнь, а «образование через всю жизнь», то есть «жизнь есть образование, и теория образования есть, в сущности, теория жизни» [1, с. 55].

В контексте понимания культуры как творческой деятельности В. Д. Васильева и Р. М. Петрунева рассматривают проектную культуру будущего инженера как широкую общую культуру, которая, на их взгляд, связана со способностью генерировать творческие решения социальных и профессиональных задач, готовность к нестандартным решениям [2, с. 110].

В своем аксиологическом значении культурологическая парадигма актуализирует ценность гуманитарной культуры общества и личности.

Гуманитарная культура характеризует, во-первых, внутреннее богатство личности, уровень развития ее духовных потребностей и способностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. В субъективном понимании, по самой глубокой своей сущности гуманитарная культура выражает гуманистические ценностные ориентации личности. Другими словами, гуманитарная культура – это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия. «Приобщение к гуманитарной культуре открывает перед человеком новые духовные горизонты и принципиально новые способы духовного освоения действительности. Выявляя человеческие смыслы в объективной реальности, гуманитарная культура способствует формированию ощущения сопричастности социуму, в пределе – всему человечеству» [5, с. 132].

Ориентация на культурологическую парадигму предполагает реализацию в современном образовании культурологического подхода. Данный подход ориентирует образовательную систему на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному самоуправлению.

Культурологический подход в образовании предполагает ориентацию обучения и воспитания на культурного человека, обеспечивающего сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры (Е. В. Бондаревская, И. Б. Котова, А. Ф. Малышевский, Е. Н. Шиянов и др.).

Поэтому именно в контексте культурологического подхода образование выступает в ка-

честве средства трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъективность и приумножать потенциал мировой цивилизации [4].

Культурологический подход имеет три взаимосвязанных аспекта действия:

– аксиологический аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности;

– технологический аспект культурологического подхода предполагает, что культура как универсальная характеристика деятельности предопределяет направленность того или иного вида деятельности;

– личностно-творческий аспект обусловлен тем, что личность, являясь носителем культуры, творчески развивается в мире культуры, интериоризируя и экстериоризируя культурные ценности.

Таким образом, в контексте культурологической парадигмы высшее профессиональное образование понимается как сложный и многоаспектный процесс личностного усвоения духовных ценностей, накопленных человечеством в процессе истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с

2. *Васильева, В. Д.* Проектная деятельность и проектная культура будущего инженера / В. Д. Васильева, Р. М. Петрунева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»). – С. 106–112.

3. *Дворникова, Е. И.* Культурная идентичность и толерантность личности / Е. И. Дворникова. – Ставрополь, 2007. – 266 с.

4. *Крылова, Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – Вып. 10. – М., 2000. – 256 с.

5. *Лифшиц, Р. Л.* Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лифшиц. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997.

6. *Межуев, В. М.* Морфология культуры: структура и динамика / В. М. Межуев. – М.: МГУ, 1994. – 208 с.

7. *Пастернак, Б.* Цивилизация и культура / Б. Пастернак. – М.: Наука, 1983. – 340 с.

8. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1985.– 607 с.

9. *Соколов, Э. В.* Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л.: Наука, 1992. – 228 с.

10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Федосеев, С. В. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 378.017
ББК Ч481.3

Ж. В. Болясина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева

E-mail: bolyasinaz@mail.ru

В статье анализируется процесс формирования нравственной культуры студентов, рассматриваются и интерпретируются понятия «условия», «нравственная культура» «культурологическая направленность», теоретически обосновываются педагогические условия эффективного формирования нравственной культуры студентов.

Ключевые слова: условия, культурологическая направленность образования, нравственная культура, нравственное поведение, цель образования, содержание подготовки, дидактические принципы, формы и методы активизации деятельности студентов.

J. B. Bolyasina

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING NRAVSVENNOJ OF CULTURE IN THE CONTEXT OF THE CULTURAL ORIENTATION OF STUDENTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Karachai-Circassian State University U. D. Aliyev

The article deals with the formation of moral culture of students, examines and interprets the term «conditions», «ethical culture» «culturological thrust», theoretical justification pedagogical conditions of effective formation of a moral culture of students.

Keywords: conditions, cultural orientation of education, moral culture, moral behavior, purpose of education, training content, didactic principles, forms and methods of students.

Понятие «условие» обозначает определенную причину, влияющую на соответствующее следствие (обусловливаемое этой причиной). Исходя из этого А. М. Новиков «педагогические условия» определяет как обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают (обусловливают) достижение заранее поставленных педагогических целей [5]. В педагогическом словаре-справочнике, при рассмотрении условий учебной деятельности, условия определяются как совокупность внешних обстоятельств, факторов, способствующих или препятствующих успешности учебной деятельности [8, с. 184].

Под культурологической направленностью профессионального образования следует понимать его парадигмальную ориентацию на методологическо-смысловое содержание аксиологического, культурологического подходов, принципов гуманитаризации и гуманизации, в рамках которой в образовательно-функциональном аспекте будет соотвествующим образом сконструирована система образовательных целей, содержания, принципов, форм и методов профессиональной подготовки будущих специалистов.

Анализ исследований, показывает, что в последнее время понятие «культура» личности интерпретируется как совокупность качеств будущих специалистов. Так, В. Д. Васильева и Р. М. Петрунева считают, что проектная культура выступает надсистемной характеристикой личности инженера и представляет собой сложную композицию поликомпонентных качеств личности [2, с. 111].

Вслед за данными авторами нравственная культура рассматривается автором статьи как интегративное, личностное образование студентов, определяющее его готовность к активной профессиональной, социокультурной деятельности, нравственному поведению в широком спектре жизненных ситуаций. Данная культура взаимосвязана с политической культурой, которая является важнейшей характеристикой любой политической системы [3, с. 83] и особенно актуальна в период социокультурных преобразований.

Педагогические условия формирования нравственной культуры в контексте культурологической направленности образования включают в себя следующие элементы системы: дидактические цели, содержание подготовки, формы и методы учебной деятельности.

Необходимо проанализировать каждый элемент обозначенной системы формирования нравственной культуры студентов.

Цель является центральным системообразующим компонентом и представляет собой, по В. Д Шадрикову, продуцирование определенного желаемого результата [13]. В данном контексте цель исследования состоит в формировании нравственной культуры студентов.

Для формирования нравственной культуры студентов необходимо такое содержание образования, которое представляет собой педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить гармоничное развитие личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества» [14, с. 321].

Содержание культурологической направленности подготовки в целях формирования нравственной культуры должны предусматривать полноту и вариативность набора дисциплин, обеспечивающих единство профессиональной, гуманитарной, специализированной подготовки.

Вариативные курсы должны раскрывать такие понятия как: человек – человек, человек – общество, человек – производство, человек – государство, человек – природа, картина мира, душа, нравственность. Кроме того, акцент при определении содержания дисциплин должен быть сделан на природу ценностей и их роли в социально-гуманитарном знании. В целях формирования нравственной культуры данные курсы должны предусматривать знакомство студентов с культурой семьи и семейного права. Приобретая данные знания, студент непременно корректирует, приводя в согласие со своим внутренним миром, ценностями, то есть в соответствие со своей неповторимой индивидуальностью и перестает быть объектом только внешних воздействий, а становится субъектом своей жизнедеятельности.

Вариативные курсы и практикумы должны предусматривать наличие художественного, фольклорного, эстетических материалов. Чем шире социокультурное пространство, в котором определяет свое место человек (Я – студент университета, Я – Россиянин, Я – гражданин мира), тем лучше он осознает свою роль, место, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. Такое содержание культурологической направленности подготовки будет способствовать развитию и совершенствованию таких важных нравственных качеств личности, как: открытость, толерантность, непредвзятость по отношению к представителям других культур.

Таким образом, формирование нравственной культуры студентов происходит, если содержание образования представляет собой целостность и проявляется в следующем:

– перестройка цикла образовательных и специальных дисциплин с учетом социокультурных изменений и необходимости формирования нравственной культуры;

– включение в содержание образования вариативных курсов, факультативов, практикумов, направленных на понимание места студента в социокультурной системе общества и государства;

– разработка и реализация гражданского, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания студентов.

Формирование нравственной культуры студентов связано с обеспечением логической последовательности усвоения элементов содержания обучения, его методов, форм, средств, созданием условий для инициативной активности, рефлексивной позиции студентов, перемещением акцента с процесса преподавания на процесс самостоятельного обучения и проявления субъектности.

Вслед за М. В. Клариным, С. Д. Смирновым, А. М. Смолкиным можно отметить, что формирование нравственной культуры происходит успешно в том случае, если в процессе обучения в корне изменятся характер и структура познавательной деятельности студентов, приводящие к развитию творческого потенциала личности. Ни знания сами по себе, то есть приобретенные в готовом виде, ни способы деятельности (навыки и умения), усвоенные студентами по предъявленному образцу, не могут обеспечить формирования тех психических структур, которые составляют ядро творческой деятельности. Такими основными структурами являются: способность субъекта к самостоятельному переносу прежде усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, а также построение оригинального способа решения и самого решения, когда известны другие [3, 9, 10].

В процессе культурологической подготовки и формирования нравственной культуры отправной доминантой, обусловливающей и инициирующей все другие характеристики, является приоритет субъект-субъективных отношений или межсубъектной связи.

Субъектность личности, по словам Л. И. Анцыферовой, «выражает основную потребность человека как универсального родового существа – постоянно выходить за свои пределы, достигать возможностей полноты своей родовой сущности» [1, с. 4]. Механизм перевода обучаемого в субъектную позицию четко выразил С. Л. Рубинштейн: «внешние условия действуют через посредство внутренних, образуя с ними единое целое» [7, с. 4]. Исходя из этого активность личности студента проявляется в образовательном процессе не просто в интериоризации обучающих воздействий («внешнее во внутреннее»), а в преломлении этих воздействий через субъективный опыт каждого студента с последующей экстериоризацией результата учебного творчества. Поэтому под субъектом образовательного процесса понимают обучающегося или учебную группу в качестве источника познания и преобразования действительности, носителя собственной активности [12].

Педагогическим условием реализации этой связи в образовательном процессе вуза является диалогизация профессионального обучения. Исследователями доказано, что наибольшей релевантностью для организации продуктивных и личностноразвивающих контактов обладает общение, которое по своим нормам организации может быть отнесено к диалогическому, поскольку оно адекватно субъект-субъектному характеру человеческой природы.

Диалогизация процесса обучения связана с использованием методов обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов. К таким методам можно отнести: case-study, метод портфолио, метод синектики, метод инверсии и др.

Кейс-технология, метод портфолио, метод модерации, подчеркивает Т. С. Панина, позволяют более успешно по сравнению с традиционной методикой обучения, развивать творческие способности обучающихся, формируют навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогают студентам успешно овладевать способами анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритм принятия решения [4, с. 93]. Экстраполяция педагогических исследований позволяет сделать вывод, что в формировании нравственной культуры большую роль играют методы воспитательной работы со студентами. Наиболее актуальными являются следующие методы (классификация по Е. Н. Шиянову): методы формирования сознания в целостном педагогическом процессе (рассказ, объяснение, беседа, лекция, диспуты, метод примера); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнения, приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, инструктаж, наблюдение, иллюстрации и демонстрации); методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения

(соревнование, познавательная игра, эмоциональное воздействие, поощрение и др.), способствует формированию интереса к познанию; мотивации достижений [14].

Таким образом, формирование нравственной культуры студентов в контексте культурологической направленности образовательного процесса происходит наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

– целевых (создание рефлексивно-развивающей учебно-воспитательной среды);

– содержательных (разработка и реализация вариативных курсов социокультурной направленности, практикумов по нравственному воспитанию и программ воспитательной работы);

– технологических (разработка и использование: проектных, креативных форм и методов обучения на основе проблемности и диалогичности, инновационных форм и методов социокультурной активности).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Анцыферова, Л. И.* Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова. – М., 1981.

2. *Васильева, В. Д.* Проектная деятельность и проектная культура будущего инженера [Текст]/ В. Д. Васильева, Р. М. Петрунева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»). – С. 106–112.

3. *Кларин, М. В*. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 7–28.

4. *Лясина, И. Ю.* Детерминанты политической культуры населения среднего российского города в современных условиях [Текст] / И. Ю. Лясина, С. О. Лебедева // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 7 / ВолгГТУ. – Волгоград, 2010. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания»). – С. 83–87.

5. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

6. *Панина, Т. С.* Современные способы активизации обучения. [Текст] / Т. С. Панина, А. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

7. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.

8. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / автор-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. Л. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

9. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшей школы. От деятельности к личности. [Текст] / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2003. – 302 с.

10. *Смолкин, А. М.* Методы активного обучения [Текст] / А. М. Смолкин. – М., 1991. – 174 с.

11. *Татур, Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 67–81.

12. *Хуторской, А. В*. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 540 с.

13. *Шадриков, В. Д.* Новая модель специалиста. Инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

14. *Шиянов, Е. Н.* Педагогика: общая теория образования [Текст] / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь: СКСИ, 2007. – 636 с.

УДК 378. 121
ББК 74.489.2

Т. Н. Синенко

ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СПОСОБНОСТИ К МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: TNSinenko@mail.ru

В статье учебная ситуация рассматривается в качестве средства формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. Рассмотрена модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности посредством учебных ситуаций.

Ключевые слова: учебная ситуация, способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, векторная направленность педагогического взаимодействия, модель процесса формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

T. Sinenko

POTENTIAL OF TEACHING SITUATION FOR FORMING ABILITY OF FUTURE TEACHER TO INTERPERSONAL INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

Volgograd State Technical University

Teaching situation is considered to be a medium important for forming ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity. Stages of forming model for ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity are described.

Keywords: teaching situation, ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity, directions of pedagogical interpersonal interaction, forming model for ability of future teacher to interpersonal interaction in professional activity.

В условиях качественных преобразований, происходящих в системе российского высшего педагогического образования, особую значимость приобретает личностная компетентность педагога, которая реализуется в навыках эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности [1]. В своей работе автор обратился к учебной ситуации как средству формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Педагогическую ситуацию в широком смысле понимают как совокупность условий, обстоятельств, детерминирующих тот или иной характер деятельности; как этап жизненного пути человека, как отображение цикла сплетений всей системы его деятельности, поведения, общения, как единицу анализа образа жизни человека. Ситуация (В. С. Ильин [2]), позволяет раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности, объединяя средства обучения и воспитания в целостные комплексы влияния на личность для обеспечения всестороннего развития. В. А. Павлов [3] рассматривает все компоненты учебного процесса как целостные образования, способные оказывать положительное влияние на личность не по отдельности, а в своей тесной взаимосвязи. Эти целостности называют педагогическими ситуациями. В. В. Сериков рассматривает ситуацию как «совокупность детерминант жизнедеятельности индивида» [4, с. 55–179].

С точки зрения Г. С. Костюка и Г. А. Балла [5], учебная ситуация представляет собой единство педагогических факторов, составляющих на данном отрезке учебного материала объект, стимул и условия учебной деятельности как системы действий учащихся с учебным материалом.

Понятие «учебная ситуация» связано с методической формой организации конкретного занятия или группы занятий, объединенных определенной учебной целью, в то время как понятие «педагогическая ситуация» подразумевает такую организацию учебного процесса, при которой вся учебно-воспитательная деятельность, во всем ее многообразии, направлена на воспитание личности. В стиле взаимодействия педагога с учащимися, в корректности поставленных задач и в адекватности избранных преподавателем методов и средств решения поставленных образовательных задач в конкретной учебной ситуации проявляется личностная позиция педагога.

Учебная ситуация вписывается в разнообразную систему взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Каждый субъект образовательного процесса осмысливает учебную ситуацию индивидуально, интерпретирует и создает ее «когнитивные соответствия» (М. М. Кашапов), исходя из своего личного опыта и коллективного, общего знания, позволяющего людям приходить к единому мнению относительно содержания учебной ситуации. Педагог не просто реагирует на педагогическую ситуацию, но определяет ее, определяя и себя в контексте данной ситуации, конструируя социальный и профессиональный мир.

Учебная ситуация представляет собой часть деятельности и, следовательно, обладает ее характеристиками (содержательность, эвристичность, иерархичность, структурированность, системность). Именно деятельностная составляющая является основой всех видов взаимоотношений, разворачивающихся в процессе профессиональной подготовки будущего педагога. Реализация учебной ситуации в образовательном процессе вуза осуществляется в контексте профессионально-ориентированной деятельности, сама же учебная ситуация представляет собой частичку процесса профессиональной подготовки.

В процессе профессиональной подготовки педагога необходимо учитывать то, что педагогической деятельности присущи многие векторы межличностного взаимодействия: учитель – ученик, учитель – родители, учитель – педагогический коллектив, учитель – администрация. Все вышеуказанные векторные пары значимы влиянием «значимого другого» на педагогическую деятельность. Будущий педагог должен быть подготовлен к межличностному взаимодействию по вышеуказанным векторам межличностного взаимодействия педагогической деятельности. Одним из средств, позволяющих сформировать способность будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, является учебная ситуация. Будущему специалисту важно видеть перед собой достойный пример, образец выполнения своих профессиональных обязанностей. Преподаватель вуза представляет собой не только обучающего субъекта, но и тот образец, эталон, на который может и должен равняться в своем самосозидании будущий специалист.

Диада «педагог – студент» представляет собой межличностное взаимодействие педагога

и студента (в данном случае педагогического вуза), направленное на достижение общих целей, при этом межличностный характер взаимодействия способствует личностному преломлению учебной ситуации в сознании, ее принятию с позиций субъективного опыта конкретного учащегося, заимствованию у педагога способов межличностного взаимодействия непосредственно в ходе конкретной учебной ситуации (посредством учебного предмета). В качестве единого вектора активности субъектов образования выступает педагогическая направленность профессиональной подготовки будущих специалистов сферы образования. Управление данным вектором активности осуществляется педагогом в рамках конкретной учебной ситуации.

Под учебной ситуацией понимается структурная единица учебной деятельности дидактического характера, направленная на активизацию деятельности субъектов образовательного процесса путем получения ими собственных смыслов в результате деятельности, осуществляемой на протяжении одного занятия или последовательности занятий, объединенных целью и задачами образовательного процесса.

Разработанная автором модель формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности содержит три этапа: мотивационный, деятельностный и этап самоактуализации. На каждом этапе формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности была создана определенная учебная ситуация.

Целью мотивационного этапа является формирование осознанного принятия будущей профессии, понимание будущим педагогом той ответственности, которая на него возложена в силу избранной им специальности. Ситуация инициации, создаваемая на мотивационном этапе, нацелена на осознание студентами мотивов выбора своей будущей специальности, на самоконтроль, развитие эмпатии по отношению к будущим ученикам. Средством межличностного взаимодействия векторной направленности «педагог – студент» стал художественный текст на основе которого студентам были предложены задания на интерпретацию содержания профессионально-ориентированного текста.

На стадии реализации деятельностного этапа вышеуказанной модели целью стало формирование способности к межличностному взаимодействию в совместной деятельности будущих педагогов. Создавая интегративную учебную ситуацию, автор стремился создать условия: для совместной деятельности студентов, интеграции и синтеза приобретенных ими ранее знаний, умений и навыков; для проявления индивидуальности каждого студента. Именно совместная деятельность позволила создать наиболее благоприятные условия для формирования эмпатии, самоконтроля, организационных способностей и рефлексии.

Ситуация самоактуализации (применялась на третьем этапе описываемой модели) была нацелена на формирование навыков самоконтроля, саморефлексии; позволила закрепить ранее полученные знания, умения и навыки, приобрести навыки профессиональной самопрезентации, способствовала проявлению личностной позиции, побуждая к межличностному взаимодействию.

Таким образом, учебная ситуация, являясь основой межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса и базисом для формирования способности будущего специалиста к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, выступает в качестве системообразующего компонента учебной деятельности, задавая единый вектор активности пронизывающий процесс профессиональной подготовки будущих педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Синенко, Т. Н.* Способность будущего педагога к межличностному взаимодействию: монография / Т. Н. Синенко. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., Saarbrucken, Germany, 2012. – 100 pp.

2. *Ильин, В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс): монография / В. С. Ильин. – М., 1984. – 144 с.

3. *Павлов, В. А.* Педагогические ситуации в воспитании сознательного отношения подростков к учению: метод. рекомендации / В. А. Павлов. – Волгоград: Заволжское производственное полиграфическое объединение, 1982. – 16 с.

4. *Сериков, В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

5. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. – К.: Рад.шк., 1986. – 143 с.

УДК: 371.32

И. В. Коробова

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Херсонский государственный университет (Украина)
E-mail: i_korobova@i.ua

Обоснована целесообразность введения организационно-управленческой компетенции в состав методической компетенции учителя физики; разработан алгоритм обобщенных организационно-управленческих действий учителя физики.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетенция учителя физики; организация; управление; алгоритм деятельности.

I. V. Korobova

ROLE OF ORGANIZATIONALLY-ADMINISTRATIVE COMPETENSE IN METHODICAL ACTIVITY OF TEACHER OF PHYSICS

Kherson State University, Ukraine

Expediency of introduction of organizationally-administrative competense is reasonable in the complement of methodical competense of teacher of physics; the algorithm of the generalized organizationally-administrative actions of teacher of physics is worked out.

Keywords: organizationally-administrative competense of teacher of physics; organization; management; algorithm of activity.

Потребности современного общества формируют социальный заказ образованию на подготовку молодежи, являющейся конкурентоспособной на рынке труда. Целью образования становится не запас знаний, а умение их самостоятельно добывать на протяжении жизни. Соответственно изменяется роль учителя: акцент в его профессиональной деятельности смещается с информационной функции на организационно-управленческую. Современная субъектно-гуманистическая парадигма образования рассматривает ученика в качестве *субъекта* обучения, который открывает новые знания и приобретает опыт их использования в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. При таком подходе основная роль учителя смещается с информатора на фасилитатора – облегчителя, *организатора* самообучения школьников. Главной его функцией становится не передача готовых знаний, а *организация учебно-познавательной деятельности учащихся*. Различные аспекты учебно-познавательной деятельности исследовались рядом ученых (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.); организационно-управленческая деятельность была предметом исследования Г. П. Щедровицкого и других ученых; содержание профессиональных функций учителя рассматривали в своих трудах Н. В. Кузьмина, И. О. Зимня и др. Однако с введением новых образовательных стандартов (процесс и результат обучения рассматриваются не через традиционные ЗУНы, а через набор компетенций) и соответствующим изменением функций учителя необходимость разработки содержания организационно-управленческой компетенции учителя-предметника приобретает все большую актуальность.

Целью статьи является обоснование включения организационно-управленческой компетенции учителя в состав методической, а также разработка алгоритма обобщенных организационно-управленческих действий учителя физики.

В процессе исследования проблемы педагогических функций учителя автором выделено несколько аргументов в пользу того, что организационно-управленческую компетенцию можно рассматривать как составляющую методической компетенции учителя-предметника. Ниже приведены несколько из них.

1. Г. П. Щедровицкий в своих работах выделяет два типа деятельности: *деятельность над материалом природы* и *деятельность над деятельностью*, то есть, *социотехническую* деятельность. Автор подчеркивает, что социотехническая деятельность проявляется в тех случаях, когда в качестве материала деятельности, который превращается в продукт, выступает деятельность других людей, а иногда и сами люди. По мнению Г. П. Щедровицкого, как организационно-управленческая, так и *педагогическая* деятельность *являются видами социотехнической деятельности* [4]. Таким образом, организационно-управленческая и педагогическая (методическая) деятельности имеют *общий объект – другую деятельность*. Объектом организационно-управленческой деятельности может быть любая деятельность, тогда как педаго-

гической (методической) – учебно-познавательная деятельность учеников. В частности, ученые (И. О. Зимняя и др.) подчеркивают, что предметом педагогической деятельности является *организация* учебной деятельности учеников, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Следовательно, педагогическая (методическая) деятельность – это частный случай организационно-управленческой социотехнической деятельности. Учитывая это, *организационно-управленческую компетенцию учителя можно считать ведущей составляющей его методической компетенции*.

2. Следует рассмотреть сущность понятий «организация деятельности» и «управление деятельностью» с целью выявления особенностей каждого из них. Согласно Большому энциклопедическому словарю, «*организация*» – это совокупность процессов или действий, которые ведут к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого. Понятие «организация» соотносится с такими понятиями, как «система», «структура». Следовательно, содержание организационной деятельности учителя можно представить как совокупность умений устанавливать связи между отдельными компонентами учебной деятельности как системы. Далее возникает вопрос: что представляляет собой методический инструментарий для установления выявленных связей? Для ответа необходимо обратиться к определению учеными понятия «управление». По С. Д. Смирнову, управление учебным процессом является целенаправленным, систематическим *воздействием учителя на коллектив* и отдельного ученика для достижения заданных результатов обучения. По мнению О. П. Губаш и В. В. Лапинского, управление – это процесс целенаправленного влияния на объект, которое осуществляется для организации его функционирования с целью достижения определенных целей…, то есть *влияние – это средство управления* [1]. Анализ приведенных определений показывает, что управление обучением есть, во-первых, *влияние (внешнее воздействие)* на объект деятельности (на деятельность учащихся); во-вторых – *целенаправленное* влияние (осуществляемое с определенной методической целью); в-третьих, *управление «через влияние» является средством организации деятельности* (учебно-познавательной деятельности учеников), ее методическим инструментарием. Умения отбирать и рационально использовать средства обучения относятся к содержанию методической деятельности. Следовательно, *организационно-управленческую компетенцию необходимо рассматривать в единстве ее частей (управленческой и организационной) и считать составляющей методической компетенции учителя-предметника*.

3. Г. П. Щедровицкий вводит понятие о двух типах знания: знание об объекте деятельности (объектные знания) и *знания о том, как действовать, вместе с орудиями и средствами (методические знания)*. Таким образом, методические знания – это процедурные знания, которые могут существовать в форме инструкций, предписаний, алгоритмов и тому подобное, а умение организовывать учебный процесс по изучению конкретного предмета – это методические умения. По мнению исследователя, выделенные *два типа «знания всегда должны особым образом соединяться»* [4]. Соединение объектных (информационных) и методических (процедурных) знаний в учебном процессе обеспечивается именно организационно-управленче-ской компетенцией учителя-предметника. Для ответа на вопрос «*как действовать*» (как организовывать учебную деятельность учеников) необходимо иметь процедурные (методические) знания (по Г. П. Щедровицкому). Следовательно, организационно-управленческую компетенцию можно отнести к методической как *компетенцию в установлении логических связей между отдельными компонентами системы обучения в виде совокупности управленческих воздействий учителя на познавательную деятельность учеников.*

На содержание организационной деятельности учителя влияют, по мнению автора, следующие факторы: модель обучения (репродуктивная, активная, интерактивная); технология обучения (модульная, критического мышления и т. п.); форма организации учебной деятельности учеников; индивидуальный стиль деятельности учителя (авторитарный, демократический, либеральный); профессиональная интуиция и профессиональная мобильность. По мнению ученых, «*организовать деятельность*» означает: определить учебные действия, необходимые для успешной учебы; составить программу их выполнения на конкретном учебном материале; определить четкую организацию упражнений по их формированию; при этом обращается внимание на то, что образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам учитель (И. А. Зимняя). Задача учителя *в процессе управления – изменение состояния управляемого процесса*, доведение его *до заранее намеченного*

уровня. По мнению С. Д. Смирнова, управление процессом обучения предусматривает *определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создания благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих заданий*. С учетом мнений ученых, содержание организационно-управленческой компетенции учителя по организации групповой формы учебно-познава-тельной деятельности учеников может быть представлено совокупностью организационно-управленческих умений. **Алгоритм обобщенных действий учителя физики по организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся** может быть следующим: определение цели деятельности; определение (обсуждение) необходимых материальных ресурсов; составление общего плана выполнения задания; предъявление образца действия (желательно); распределение обязанностей в группе; определение последовательности действий для каждого участника группы; определение сроков выполнения работы; определение формы отчетности (устный доклад, письменный ответ, компьютерная презентация и т. п.); предъявление «образца продукта» деятельности и «образца отчетности» (как результата выполнения типовых заданий); обсуждение вида контроля и критериев оценивания самостоятельной деятельности учеников. Необходимо отметить, что ученые (О. А. Крысанова, Л. Е. Солянкина и др.) обращают внимание на новые роли учителя в системе компетентностного образования [2; 3, с. 94]. В частности, *до начала* самостоятельной работы учитель исполняет роль *консультанта*; *в процессе* выполнения работы – *коуча, тьютора* и *координатора* деятельности учащихся; *после* окончания работы – *эксперта*.

Таким образом, организационно-управленческая функция – ведущая в методической деятельности учителя, поскольку основная задача обучения – развитие личности учащегося через организацию его самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Для ее освоения будущими учителями необходимо методическое обеспечение в виде набора алгоритмических (или эвристических) предписаний, а также образцов организационно-управленческой методической деятельности (например, видеоуроки).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Губаш, О. П.* Ретроспектива систем навчання, заснованих на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій та підвищенні фахового рівня вчителів / О. П. Губаш, В. В. Лапінський // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 6(14). – Режим доступу до журналу: http://www.ime.edu-ua.net/em.html

2. *Крысанова, О. А.* Учитель физики меняет профессию или новый взгляд на педагогическую деятельность / О. А. Крысанова // Материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития»; МПГУ. – Ч. 3. – М. : МПГУ, Издатель Карпов Е. В., 2012. – С. 5–9.

3. *Солянкина, Л. Е.* Акмеологические технологии продуктивного развития профессиональной компетентности специалиста на этапе его вузовской подготовки / Л. Е. Солянкина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 92–95.

4. *Щедровицкий, Г. П.* Организация, руководство, управление [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа : http://oru2.narod.ru/book/

УДК 37.011
ББК 74в

В. К. Пичугина

ГЕНЕЗИС АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПЕДАГОГИКИ «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Определено научное понимание антропологического дискурса педагогики «заботы о себе» в аспекте его способности детерминировать описание и конструирование педагогической реальности и выявлены его сущностные характеристики.

Ключевые слова: антропологический дискурс, дискурс, забота о себе, конкретно-историческая форма дискурса, премодерн, модерн, постмодерн.

V. K. Pichugina

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE OF PEDAGOGY «CARE OF ITSELF»

Volgograd State Socio-Pedagogical University

The scientific understanding of the anthropological discourse of pedagogy «cares of itself » in aspect of its ability to determine the description and designing of pedagogical reality is defined and its intrinsic characteristics are revealed.

Keywords: anthropological discourse, discourse, care of itself, historical form of discourse, premodern, modern, postmodern.

Переосмысление антропологических оснований современной педагогической теории и практики осуществляется в логике общенаучного переосмысления установок на понимание человека. Наряду с понятиями «антропологическая традиция», «антропологический подход», «антропологический принцип», традиционно характеризующими антропологическое измерение педагогической реальности, исследователи все чаще обращаются к понятию «антропологический дискурс». Существенное увеличение нагрузки на понятие «антропологический дискурс» в педагогике (Г. Б. Корнетов, В. И. Слуцкий) является результатом фундаментальных изменений в рассмотрении антропологической проблематики, то есть перехода к качественно иной научной рефлексии проблемы человека. Очевидно, что для понятия «антропологический дискурс» (как и для самого понятия «дискурс») невозможно сформулировать единственное и общепринятое определение, в равной мере отражающее все многообразие его функций и удовлетворяющее всем направлениям исследовательского поиска [3]. Конкретизация антропологического дискурса в педагогике на современном этапе развития связана не столько с поиском исчерпывающего определения, сколько с закреплением за ними определенного содержания, которое раскрывается через реконструкцию конкретных и фиксируемых форм, которые антропологический дискурс педагогики принимал на разных этапах исторического развития. Проблемы детской свободы, автономности, сопротивляемости образованию и многие другие, с одной стороны, имеют статус вечных и составляют основу неизменного ядра антропологического дискурса педагогики, способного функционировать в любом культурном пространстве и времени, а с другой – на каждом историческом этапе обостряют свои противоречия в содержании и организации обучения и воспитания, то есть являются сравнительно новыми и открытыми для понимания в широком диапазоне конкретно-исторических форм антропологического дискурса педагогики. В основе каждой конкретно-исторической формы антропологического дискурса педагогики лежит *концепт*, который обладает высокой степенью абстракции и вмещает изменения педагогических понятий, представлений об образе человека, его потенциале и способах его полноценной реализации, детерминированных ключевыми антропологическими ориентирами конкретной эпохи. Среди концептов антропологического дискурса педагогики особое место занимает концепт «забота о себе».

Исторически первой конкретно-исторической формой является *антропологический дискурс педагогики «заботы о себе»*, преобладавший «в греческом, эллинистическом и римском образе мысли» (М. Фуко). На современном этапе «epimeleia heautou» («забота о самом себе») в предельно широком понимании рассматривается как «выражение рефлексивной способности человека не только «быть», но и «знать» о своем бытии, видеть себя со стороны и потому постоянно, непрерывно и бесконечно себя образовывать» [2, с. 136]. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе» (Г. И. Петрова, А. Г. Погоняйло, С. А. Смирнов, А. Е. Соловьев, С. С. Хоружий и др.) связан с пониманием «рефлексивной способности» как способности размышлять о своем внутреннем состоянии в процессе познания. Историко-педагогический анализ феномена «заботы о себе» требует иной логики и расстановки акцентов: «рефлексивная способность» – это способность осуществлять целенаправленное изменение самого себя в процессе познания. Представителям разных научных направлений, конкретизирующих «заботу о себе, различия в частном не мешают единству в общем: в премодерне концепцией, в которой необходимость заботы о себе проявилась наиболее ярко и была соотнесена с образовательными идеалами, стандартами поведения и мышления, являлась концепция Сократа, а в постмодерне – концепция М. Фуко. Эпоха модерна, с точки зрения развития представлений о «заботе о себе», представляется как эпоха, в которой вне исследовательского внимания (как со стороны педагогов, так и со стороны философов) осталась концепция «заботы о себе» Ж.-Ж. Руссо.

Премодерн – исторический отрезок, отражающий уровень научных представлений Античности и Средневековья, в котором было сформулировано представление о «заботе о себе» в аспекте ведения осмысленной духовной жизни. Несмотря на то, что эпоха премодерна объединяла несколько веков и не была однородной, это был особый отрезок истории, в котором человек был растворен в окружающем его мире и настолько понятен, что в нем не видели «непостижимой тайны» (М. Бубер). Педагогический потенциал «заботы о себе» в понимании Сократа раскрыт в диалоге «Хармид,

или О благоразумии», где Сократ посредством вопросов и ответов приводил ученика к мысли о том, что знания не гарантируют счастья и полезны только, если позволяют человеку соотнести добро и зло. Установки Сократа на необходимость постоянного стремления к глубокому знанию были противопоставлены «всезнайству» софистов и представлениям об абсолютной познаваемости человека, и в большей степени соответствовали рациональности педагогики последующего познавательного поля – поля модерна. С точки зрения Сократа, забота о себе подразумевает то, что с***а***моконтролирующая душа становится с***о***моконтролирующей душой (от «somo» – тело), угодной как Богу, так и другим людям. Это процесс включает в себя два шага: «исследование себя с целью определения того, какой должна быть «правильная» диспозиция души» и «определенные действия, направленные на достижение этого «упорядоченного состояния» [6, с. 101]. С точки зрения Сократа, забота о себе гарантирует человеку определенную степень внутренней автономности и свободы от деструктивных влияний внешнего мира. Р. Дж. О'Коннелл указывает, что «праведность» у Сократа обозначает «божественный путь», следовательно, его представление о Боге значительно отличалось от распространенных в массах представлений: если афиняне верили, что богам, как и людям, были свойственны одни и те же страсти и пороки, то для Сократа «Бог совершенно благ, совершенно мудр... Его цель – улучшить человеческие души... Человек, чтобы быть благочестивым, должен служить в этом деле помощником Богу» [6, с. 100; 107].

Именно эта установка способствовала тому, что идея заботы о самом себе, осуществляемой человеком в процессе познания под контролем наставника, получила развитие в идеи спасения христианской педагогики. Несмотря на введение большого количества ограничений на образ жизни человека и развитие новых взглядов на его просвещение, христианство утверждало возможность спасения для каждого, кто стремится к познанию с опорой на веру. Как и в Античности, постижение человеком своей сущности рассматривалось как движение к мудрости, однако само движение было принципиально иным: от наставника требовалось раскрыть в человеке внутреннюю божественную мудрость, а от ученика – строго соблюдать христианские заповеди. Крупнейший философ и богослов Средневековья А. Августин, как и Сократ, отрицал античное понимание человека, в основе которого лежал перенос человеческих свойств на богов, а не божественных на человека. Его основной педагогический принцип заключался в следующем: пути постижения божественного затруднены тем, что человек не стремится «сосредоточивать душу и удерживать ее саму себе» [1, с. 125]. В модерне забота о себе из основы доступа к вечной жизни трансформировалась в основу разумной жизни и рационального поведения.

Понятие «*модерн*» связано прежде всего с эпохой Просвещения (конец XVII – первая половина XIX в.). Переосмысление «заботы о себе» осуществлялось в контексте приоритета разума над верой, настоящего знания о человеке перед прошлым, изжившим, требующим замены. Педагогической концепцией, не укладывающейся в мировоззренческую схему модерна, являлась концепция Ж.-Ж. Руссо. Значительное место в ней уделялось заботе о себе, рассмотренной с нестандартной для того времени позиции: чем глубже человек изучает самого себя, тем больше он оказывается непознанным. В романе «Эмиль, или О воспитании» и его продолжении «Эмиль и Софи, или Одинокие» Ж.-Ж. Руссо развивает идеи Сократа о том, что «Бог – существо разумное» и «Бог благ» и связывает заботу о себе с разумностью Творца: «...мне остается задаться вопросом ... какие правила должен предписать себе для того, чтобы выполнить свое назначение на земле, сообразно с предначертанием Того, Кто поместил меня сюда. Первая из всех забот есть забота о самом себе; однако же как часто внутренний голос говорит нам, что, создавая наше благо за счет других, мы делаем зло!» [4, с. 341]. Характеризуя главного героя, Ж.-Ж. Руссо подчеркивает, что Эмиль – идеальный воспитанник, взятый в нужном возрасте и наделенный природным здоровьем, то есть потенциально способный пройти три этапа заботы о себе: развить тело, развить ум и осуществить восхождение к Творцу, из рук которого и вышел человек. Как и Сократ, Ж.-Ж. Руссо подчеркивал, что на начальных этапах заботы о себе от наставника требуются особые усилия по разъяснению, что такое мудрость и в чем заключается истинная ценность знания. Выстраивая логику заботы о себе, Ж.-Ж. Руссо соотносит заботу о себе с внешней силой – Творцом всего сущего, который через наставника устанавливает и коррек-

тирует «зону ближайшего развития» воспитанника. Забота о себе в понимании Ж.-Ж. Руссо избирательна, не реализуема в массовой практике и в рамках специальных институтов, поскольку требует воспитательной изоляции. Антропологический дискурс педагогики «заботы о себе» Ж.-Ж. Руссо идет вразрез с безграничной верой в силу разума эпохи модерна: с одной стороны, он апеллирует к античным представлениям об образованном человека, а с другой – рассматривает педагогическую реальность в логике постмодерна (как реальность субъектов, осознающих непостижимость знания о самих себе и ограниченных осознанием этой непостижимости).

Понятие «эпоха постмодерна» связано с временным отрезком – вторая половина XX – начало XXI в. В постмодерне своеобразной «интеллектуальной реакцией» на существовавшие в модерне представления о заботе о себе стали работы М. Фуко. В «Герменевтике субъекта» он подчеркивает, что забота о себе объединяет «свод законов, определяющих способ существования субъекта, его отношение к окружающему, определенные формы рефлексии, которые ... делают из этого понятия исключительный феномен ... истории практических применений субъективности» [5, с. 3]. Характеризуя педагогический аспект «заботы о себе» Сократа, М. Фуко подчеркивает: «Сократ ждет ответа не на вопрос... Что же такое человек? <...> Под вопросом ... не природа человека, но то, что мы ... назвали бы субъектом. Что такое этот субъект, что это за точка, к которой должно обращаться мышление, деятельность рефлексивная и рефлексируемая, поворачивающая человека к самому себе?» [6, с. 93]. По мнению А. А. Хоружия, у М. Фуко зафиксировано следующее: дискурс «заботы о себе» – это прежде всего «деятельностный, «глагольный» дискурс, он говорит сугубо о том, как «заниматься собой», о действиях человека, и не оперирует никакими отвлеченными понятиями, сущностями» [7, с. 96].

В целом, антропологический дискурс педагогики «заботы о себе» объединяет несколько образов, противоречащих как в теоретическом осмыслении, так и в практической реализации данной «заботы». Вне зависимости от того, в каком познавательном поле осуществлялась забота о себе (премодерне, модерне или постмодерне), она предполагала четкую последовательность действий под контролем наставника. Отличительными особенностями «заботы о себе» Сократа являлись максимальное сродство с политикой и избирательность («забота о себе» как прерогатива политической элиты, выделяющая из толпы). «Забота о себе» в Средневековье была ориентирована на осуществление в повседневной массовой практике и требовала отречения от самого себя в этом мире в пользу возрождения в другом мире. В антропологическом дискурсе педагогики «заботы о себе» эпохи премодерна акцент был сделан на технологическом аспекте владения собой как на основе познания истины и особой роли наставника, ведущего от себя к себе. В педагогике модерна заботе о себе снова стала свойственна избирательность, поскольку осуществлялась с учетом сословных ограничений. В педагогике постмодерна забота о себе рассматривается как процесс и результат грамотного применения в массовой практике техник самотрансформации (в терминологии М. Фуко – «практик себя»). Историческая динамика концепта «забота о себе» во многом предопределила современные представления об информальном образовании – индивидуальной познавательной деятельности, носящей спонтанный характер и возникающей при интеграции педагогической и повседневной реальности. Обращение к конкретно-историческим формам антропологического дискурса педагогики открывает широкие перспективы для дальнейшего осмысления и типологизации педагогических феноменов с точки зрения универсальности и уникальности антропологических оснований ключевых педагогических проблем на разных этапах развития педагогической мысли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Августин, А.* О порядке / А. Августин // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://constitutions.ru/archives/5372

2. *Петрова, Г. И.* «Забота о себе»: технология или антропология? / Г. И. Петрова // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 2(6). – С. 136–143.

3. *Пичугина, В. К.* Языковые и внеязыковые аспекты педагогического знания в условиях формирования дискурсивной онтологии / В. К. Пичугина // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 3(90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 10). – С. 134–138.

4. *Руссо, Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 19–593.

5. *Фуко, М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочит. в Коллеж де Франс в 1981–1982 учеб. г. / М. Фуко. – СПб.: Наука, 2007. – 680 с.

6. *Хлебников, В. Г.* Философская теология античности: аналитический обзор / В. Г. Хлебников. – М., 2005. – Сер. Проблемы философии. – Ч. 1. Досократики, Сократ, Платон, Аристотель. – 135 с.

7. *Хоружий, С. С.* Практики себя и духовные практики: две парадигмы неклассической антропологии / С. С. Хоружий // Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 74–239.

УДК 37.-11.33
ББК 74.5

Е. Е. Чудина

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВУЗЕ

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: echudina@mail.ru

Представлена модель процесса становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя. Выделены компоненты, функции данного феномена, отражены их особенности на начальном этапе педагогической подготовки в вузе.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, профессионально-личностное саморазвитие, становление, компоненты профессионально-личностного саморазвития.

E. E. Chudina

PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Volgograd State Social-Pedagogical University

The model of process of formation of professional and personal self-development of future teacher is presented. Components, functions of this phenomenon are allocated, their features are reflected in the initial stage of pedagogical preparation in higher education institution.

Keywords: self-development, professional self-development, professional and personal self-development, becoming, components of professional and personal self-development.

Проблема совершенствования качества подготовки выпускников высших учебных заведений России приобретает особое значение в современных условиях, когда обновляются образовательные стандарты, осуществляется подготовка по направлениям бакалавриата. В связи с этим в современном педагогическом образовании актуализируется поиск механизмов, способствующих целостному развитию человека, обеспечивающих его целенаправленное самосовершенствование в разных проявлениях: в студенческие годы, в формировании исследовательской позиции и в профессиональной деятельности. При этом сквозной идеей непрерывного образования выступает направленность специалиста на профессионально-личностное самосовершенствование. Обществу сегодня нужен специалист, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность. По определению В. И. Андреева, «Творческая личность – это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности».

Обращение к ФГОС ВПО показывает, что результатом освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с требованиями по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» является знание способов профессионального саморазвития и умение выстраивать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании.

Данные обстоятельства убедительно доказывают необходимость разработки модели профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в вузе. Для этого автор обратился к положениям гуманистической философии о человеке как субъекте отношений, способном к саморазвитию и самоорганизации (Э. В. Ильенков, А. Маслоу, А. Я. Розин, В. Д. Шадриков и др.); идеям о становлении профессионального саморазвития (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, А. В. Суворов). Также для разработки модели были использованы: целостный подход к исследованию педагогического процесса (В. С. Ильин, В. В. Краевский, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин); концепция непрерывного педагогического образования Н. К. Сергеева; научные исследования общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе, эффективных технологий обучения и воспитания будущих учителей (С. И. Архангельский, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий, В. Я. Ляудис, Н. К. Сергеев).

Анализ исследований Г. Гегеля, К. Роджерса, А. В. Суворова, И. А. Шаршова, П. Г. Щедровицкого, представителей экзистенциальной психологии (М. М. Бахтина, М. Бубера, В. Франкла и др.) позволил выделить ряд существен-

ных характеристик этого феномена: саморазвитие – обязательно внутренний процесс; определенный способ реагирования человека на воздействие среды, сознательное усовершенствование себя самим человеком.

В системе синергетических представлений саморазвитие человека заключается в прохождении им множества точек бифуркации (то есть кризисов), от выбора направления движения, в которых зависит последующее состояние системы (В. И. Аршинов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин и др.)

Понятие «саморазвитие» является актуальным для современного образовательного процесса. Н. М. Борытко рассматривает саморазвитие педагога в качестве критерия динамики становления его воспитательной позиции, и вслед за Н. К. Сергеевым понимает саморазвитие как специфическую самоорганизацию педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, где происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. О. С. Газман рассматривает «саморазвитие» как собственную логику развития самоценной личности, утверждая приоритет этой логики в реальной педагогической действительности. Н. Б. Крылова подчеркивает, что саморазвитие личности является основой динамики общества. Б. З. Вульфов и В. Д. Иванов относят понятие «саморазвитие» к основным категориям педагогической науки и определяют его как собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, всего личностного потенциала. Отсюда можно сделать вывод о том, что саморазвитие – обязательная составляющая современного образования.

Сопоставив характеристики, полученные на основе анализа имеющихся исследований по саморазвитию, автор пришел к выводу, что *саморазвитие* – это внутренний процесс самоизменения системы, под воздействием собственных противоречий, высший уровень самодвижения; при этом саморазвивающаяся система должна быть открытой, поскольку внутренние ресурсы не смогут обеспечить длительное существование системы.

Изучение категории саморазвития в профессиональной сфере позволило обратиться к исследованиям Б. М. Мастерова, Р. С. Немова, Г. А. Цукерман, в которых обосновывается идея детерминации развития личности деятельностью, и поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешной деятельности в ней. Было обнаружено, что, профессиональное саморазвитие правомерно рассматривать как целенаправленный процесс усовершенствования профессионализма, определяемый самим человеком.

Анализ исследований К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, Е. П. Ермолаевой приводит к выводу, что наиболее существенной характеристикой саморазвития является сознательное качественное изменение самого себя, являющееся основным внутренним механизмом индивидуально-личностного развития. Таким образом, стало ясно, что профессиональное саморазвитие – это внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение человека, выражающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества.

Исследование современной педагогической деятельности показывает неразрывное единство личностного и профессионального начал. Доказывают это утверждение исследования Е. П. Белозерцева, П. Ф. Гоноболина, В. С. Мерлина, В. А. Сластенина, В. И. Андреева. Учитель есть важнейшее и мощнейшее средство формирования личности школьника, и педагогические знания, педагогическая деятельность существуют только как знания и деятельность «личностные», как индивидуальная форма переживания и осмысления общего (Ю. Н. Кулюткин). Поэтому в своем исследовании автор рассматривает именно профессионально-личностное саморазвитие.

Проведенный анализ вышеуказанных исследований позволил сделать вывод о том, что профессионально-личностное саморазвитие педагога – это процесс качественного, целенаправленного сознательного изменения его личностной сферы, обеспечивающий саморазвитие личности ученика и являющийся неотъемлимым условием становления субъектности участников педагогического взаимодействия (педагога и воспитанника). Саморазвитие – целенаправленный процесс самосозидания, обеспечивающий неповторимость и открытость. В профессионально-педагогической деятельности связь категорий развития и саморазвития становится все более многоплановой. Н. К. Сер-

геев прямо указывает на то, что непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога – важнейший элемент самой профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна [1]. Анализ педагогического опыта автора статьи позволяет утверждать, что саморазвитие педагога становится ведущим фактором формирования развивающей среды в образовательном учреждении, фактором развития воспитанника. Результат педагогической деятельности имеет двоякий эффект: успешное развитие воспитанника в направлении, заданном педагогом, и изменения в личности самого педагога.

Вывод о том, что только через систему функций раскрывается сущность объекта, дает возможность наиболее полно раскрыть сущность профессионально-личностного саморазвития будущего учителя. Исходя из учета специфики педагогической деятельности, многообразия отношений и общения, возможностей творческой самореализации человека, автор выделил основные функции профессионально-личностного саморазвития будущего учителя: функция целеобразования; рефлексивная; функция активного взаимодействия; нормативная. Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач, и подчеркивает многоаспектность содержания педагогической деятельности, неотъемлемой частью которого является профессионально-личностное саморазвитие.

Функция целеобразования задает вектор развития личности и основных ее сущностных сил по отношению к поставленной цели, принятому идеалу, обеспечивает переживание ситуаций профессиональной деятельности, способность иметь цели и смыслы жизни, иметь гуманные ценности и идеалы, внутренние смысловые и мотивационные опоры. Это условие «самости», независимости, субъектности личности. Данная функция выступает основополагающей в структуре профессионально-личностного саморазвития будущего учителя.

Рефлексивная функция профессионально-личностного саморазвития будущего учителя состоит в творческом характере жизнедеятельности личности, направленном на осознание и преобразование себя и окружающего мира, побуждает будущего учителя к анализу причинно-следственных связей, стимулирует развитие его способности к самоизучению, работе над собой и применению этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия, поиску и личностной оценке собственного жизненного и педагогического опыта. Функция активного взаимодействия обусловливает потребность в деятельности и активности будущего учителя. Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностно-смысловом плане. Именно взаимодействие со значимым другим запускает механизмы саморазвития.

Нормативная функция профессионально-личностного саморазвития поддерживает равновесие в системе деятельности преподавателя, уменьшает влияние дестабилизирующих факторов в педагогической среде, предопределяет соблюдение правовых отношений. Любое регулирование деятельности исходит из определенных требований, норм, которые устанавливаются между участниками педагогического процесса. Нормы педагогической деятельности направлены на разрешение противоречий, возникающих в процессе взаимодействия между будущим учителем и преподавателем вуза, а также между будущим учителем и реальным учеником. В диссертации показывается специфика проявления выделенных функций у студентов педвуза и их взаимосвязь.

Выделенные функции позволяют определить понимание профессионально-личностного саморазвития будущего учителя и выявить его внутреннюю структуру. Профессионально-личностное саморазвитие – процесс целенаправленного, качественного, самоизменения личностной сферы будущего учителя, обеспечивающий саморазвитие личности воспитанника, через реализацию целеобразующей, рефлексивной, нормативной, активного взаимодействия функций развития личности.

Структура профессионально-личностного саморазвития представляет собой взаимосвязь четырех компонентов: самосознания, самооценки, самоорганизации, самоуправления. Самоосознание характеризуется: логичностью рассуждений и обоснованностью выводов на основе практического опыта; пополняемостью знаний о себе как будущем профессионале и идеальной модели профессиональной деятельности; представление личностью учебно-профессиональной значимости в отношении с собой и с окружающими. Без глубокого понимания себя, своих устремлений, без адекватной

оценки своих способностей невозможны ни ясность профессиональной цели, ни твердость и последовательность в ее достижении. Несформированность отношения к себе как к будущему учителю тормозит профессионально-личностное саморазвитие, поскольку именно благодаря самоосознанию студент понимает несоответствие своих качеств, требованиям профессии, а также социально-нравственным требованиям, и тем самым внутренне побуждается к преодолению этих противоречий, формируя своими действиями и поступками собственную личность. Осознавая свою профессиональную позицию, студент пытается культивировать, развивать, укреплять ее, выступая таким образом субъектом своего профессионального становления. Самоосознание, направленное на формирование целостного представления о себе как о специалисте, будущем учителе, изучение способов профессиональной деятельности обеспечивает реализацию функции целеобразования.

Самооценка как компонент профессионально-личностного саморазвития проявляется в осознании личных профессиональных качеств и этих качеств у других студентов. Самооценка означает не просто фиксацию уровня развития личности, а ценностное отношение к качествам личности, которое предполагает удовлетворенность положительными качествами и потребность в их закреплении, неудовлетворенность отрицательными или недостаточно развитыми качествами своей личности и желание внести в них изменения к лучшему [2]. Становление студента как субъекта профессиональной деятельности означает осознание личностной значимости и смысла своей деятельности. Самооценка, таким образом, обеспечивает реализацию рефлексивной функции.

Самоорганизация носит сознательный характер: происходит осознание, учет и выработка отношения к внешним целям и воздействиям, в результате чего они могут приобрести, а могут и не приобрести внутреннюю значимость для личности. Далее совершается выбор последующего поведения личностью, исходя из степени важности для нее внутренних и внешних целей, выбор степени активности и соответствующих практических действий для реализации этих целей. Самоорганизация проявляется в следующих признаках: соотнесенность усвоенных знаний с действительным отношением личности к себе и к окружающим, регуляции учебно-практической действий, целесообразности самопроявления в учебно-практической деятельности; оценке, контроле, корректировке будущего учителя как личности и субъекта деятельности. Самоорганизация обеспечивает реализацию функции активного взаимодействия

Самоуправление характеризуется следующими признаками: прогнозирование результатов собственной педагогической деятельности, рефлексия собственной профессиональной деятельности. Развитие данного компонента связано с умением будущего учителя организовать собственные действия, в которых зафиксированы значимые для него смыслы, определить иерархию предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно. Самоуправление – процесс творческий, и включает в себя ряд последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценки качества, принятие решений к действию, контроль, коррекция. Самоуправление обеспечивает нормативную функцию, исходя из определенных норм и требований профессии. Компоненты профессионально-личностного саморазвития взаимосвязаны между собой, изменение одного из них является условием развития любого другого.

Данная модель прошла экспериментальную проверку в педагогической деятельности и позволила автору выстроить и реализовать в учебно-воспитательном процессе естественно-географического факультета элективный курс «Профессиональное саморазвитие учителя», семинарские занятия по педагогике со студентами направления «Педагогическое образование». Также полученное знание помогло преодолеть методические проблемы проектирования содержания дисциплины «Методика преподавания педагогики», связать воедино содержание методики преподавания педагогики, организацию деятельности студентов на занятиях и во внеучебное время и их предстоящую профессиональную деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сергеев, Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография / Н. К. Сергеев. – СПб.; Волгоград, 1997. – 166 с.

2. *Елканов, С. Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М., 1989. – 189 с.

УДК: 37.02; 378.147

И. В. Коробова

ОБ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Херсонский государственный университет (Украина)

E-mail: i_korobova@i.ua

В статье проанализированы существующие подходы к толкованию, соотношению и соподчинению понятий «компетенция» и «компетентность», представлено авторское видение их отличительных черт.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, внешнее, внутреннее, потенциальное, актуальное, идеальное, реальное.

I. V. Korobova

ABOUT BASIC CONCEPTS OF COMPETENT EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Kherson State University, Ukraine

In the article the existent going is analysed near interpretation, correlation and collateral subordination of concepts «competense» and «competence», vision of author is presented in relation to their distinguishing features.

Keywords: competense, competence, external, internal, potential, actual, ideal, real.

Реалии экономического развития современного общества предопределяют изменения в образовательном процессе. В настоящее время стремительно разрабатывается и внедряется новая компетентностная образовательная парадигма, которая ориентирует педагогов на усиление практической направленности и личностной значимости обучения. Но при этом категориальный аппарат компетентностного подхода разработан еще недостаточно, невзирая на многочисленные исследования зарубежных и отечественных ученых в этом направлении. Следовательно, проблема соотношения и соподчинения категорий «компетенция» и «компетентность» остается актуальной.

Различные точки зрения на сущность основных понятий компетентностного похода высказывали в своих работах как зарубежные, так и отечественные ученые (Дж. Равен, А. В. Хуторской, И. О. Зимняя, В. В. Лебедєв, В. М. Коровин, И. В. Родыгина, О. В. Овчарук, О. И. Пометун, И. В. Бургун, О. И. Локшина и др.). Анализ научных разработок дает основания утверждать, что существует два основных подхода к толкованию понятий «компетенция / компетентность»: *отождествление* (Л. Н. Болотов, В. С. Леднев, М.Д.Никандров и др.) и *дифференциация* (И. О. Зимняя, В. В. Краєвский, А. В. Хуторской и др.). Большинство ученых придерживается второго подхода, который является одновременно и наиболее неопределенным. Расхождения в трактовке понятий «компетенция / компетентность» разными учеными затрудняют дальнейшие исследования компетентностного подхода. Это обусловило интерес к отмеченной проблеме.

Цель статьи – анализ существующих подходов к толкованию понятий «компетенция / компетентность» и разработка авторской концепции их соотношения и соподчинения.

Реализация цели исследования предусматривает следующую последовательность изложения: подходы к толкованию понятий «компетенция / компетентность»; соотношение этих понятий; их соподчинение; этапы формирования методической компетентности будущего учителя физики.

Подходы к толкованию понятий «компетенция» и «компетентность». Анализ научных источников засвидетельствовал, что подавляющее большинство ученых трактует понятие «компетентность» как «интегральное качество личности» (Н. В. Кузьмина), а также «уровень владения компетенцией» (А. В. Хуторской). Относительно толкования понятия «компетенция» автором установлено существование двух подходов, которые условно названы в настоящей статье – психологическим и дидактическим. Следует проанализировать эти подходы.

Компетенция как психологическое качество (возможность выполнять деятельность). Сторонниками психологического подхода являются представители научной школы И. О. Зимней, которые различают категории «компетенция / компетентность» по принципу «*потенциальное – актуальное*» [2; 3]. Автором статьи установлено, что при этом подходе компетенцию определяют как психологическое ка-

чество личности, которое отражает потенциальные, нереализованные возможности человека в исполнении деятельности. Учитывая это, компетентность трактуется как «*актуальное проявление компетенции*» [2, с. 17], *актуальная интегральная способность* (или готовность и способность). С этих позиций как компетенция, так и компетентность входят в структуру личности и соотносятся между собой как хорошо исследованные психологами задатки и способности (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Научно доказано, что задатки являются той почвой, при отсутствии которой не могут развиться никакие способности. Очевидно, по аналогии со способностями, выплывает разделение компетенций, которое встречается в исследованиях на *общие* и *специальные*. В частности, В. М. Коровин отмечает, что «высшим учебным заведениям, которые подписали Болонскую декларацию, в рамках проекта «TUNING» рекомендованы следующие группы компетенций: *общие* компетенции …; и *специальные (профессиональные)* компетенции» [6].

В пользу отмеченной аналогии можно отнести то, что *способности, как и компетентности*, формируются, развиваются и проявляются *в деятельности*. Но эта аналогия не является абсолютной. Так, М. Д. Никандров отмечает, что невзирая на то, что в переводе с английского «competence» в первом своем значении – это способность, ее нельзя свести к способности [4]. Различие задатков и компетенций заключается в том, что задатки – возможности человека, предопределенные исключительно наследственностью. *Компетенции* – потенциальные, скрытые возможности человека, которые основываются не только на наследственности, они включают знания в широком их понимании: информационные, процедурные, оценочные, рефлексивные. Тогда *компетентности* – это реально существующие, уже реализованные, актуальные возможности человека (специалиста) в определенной отрасли.

Автор статьи согласен с И. О. Зимней, которая обращает внимание на то, что компетенции отражают процедурную («знаю, как» – когнитивная и технологическая составляющие), а компетентности – субъектную стороны деятельности человека (результат обучения – знания, умения, навыки; система ценностных ориентаций, привычек и т. д.) [2]. Соотношение понятий «компетенция / компетентность» при психологическом подходе представлена в таблице (столбцы 2 и 3).

Таким образом, при этом подходе, *и компетенция, и компетентность – внутренние, психические качества личности, первая из которых существует в скрытом, идеальном виде, отражает потенциальные возможности человека выполнять определенную деятельность; вторая существует реально, характеризует субъект деятельности (человека), его своеобразие, индивидуальный стиль и эмоционально-ценностное отношение к деятельности.*

Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»

Компетенция как информация	Интериоризованная компетенция как процедурное знание («знаю, как»)	Компетентность как субъектный опыт человека
Внешнее, отчужденное	Внутреннее, личностное	
Объективное	Субъективное	
Потенциальное – возможное, предсказуемое (3-е значение)	Потенциальное – которое существует в потенции, в скрытом виде (2-е значение)	Актуальное – которое существует, проявляется в действительности (2-е значение)
Идеальное – нереальное, которое не существует в действительности	Идеальное – скрытое	Реальное – то, что существует (проявляется) в действительности
Типичное, обычное – то, что воплощает в себе характерные особенности любого типа лиц, явлений, предметов, которые часто встречаются	Типичное – то, что обнаруживает общее в отдельном, индивидуальном	Индивидуальное, уникальное – 1) присущее, свойственное только данному индивидууму, которое отличает его от других; 2) своеобразное, неповторимое, оригинальное
Социальный заказ	Усвоенные знания и стратегии деятельности	Опыт деятельности
Информация о стандарте (содержании деятельности)	Знание о стандарте (содержании деятельности)	Уровень соответствия стандарту

Компетенция как социальный заказ – образовательный стандарт. При подходе, условно названном автором дидактическим, «компетенция» и «компетентность» различаются как «внешнее, отчужденное» и «внутреннее, личностное» (или «объективное / субъективное»). По мнению авторов (В. В. Краевский, А. В. Хуторской): *компетенция* – это отчужденный, заранее заданнный социальный заказ (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективного производительного труда в определенной сфере деятельности; *компетентность* – устоявшееся качество личности и минимальный опыт деятельности в данной сфере.

Компетентность – это обладание учеником соответствующей компетенцией, включая его отношение в ней и к предмету деятельности. С аналогичной позиции понятия «компетенция / компетентность» рассматриваются В. В. Лебедевым, согласно которому: «*компетенция* – система, которая состоит из понятийного аппарата и действий, отражает некоторые объекты и позволяет субъекту взаимодействовать с ними в определенных контекстах; *компетентность* – субъектный опыт человека, который эффективно и качественно реализуется через интериоризованные компетенции в определенных контекстах» [7, с. 30]. Согласно позиции В. В. Серикова, компетентность – это личностное качество (основой которой является знание), интеллектуально и личностно обусловленное социально-профессиональной характеристикой человека [9, с. 344]. Соотношение понятий «компетенция / компетентность» при дидактичном подходе представлена в таблице (столбцы 1 и 3). Следовательно, с позиции рассмотренного подхода *компетенция – внешнее, объективное, идеальное, типичное, нормируемое, стандартизированное знание о содержании деятельности человека (содержании образования), представленное определенным набором стратегий; компетентность – субъектный опыт человека по овладению стратегиями деятельности, уровень соответствия стандарту.* Таким образом, проведенный выше анализ подходов к толкованию понятий «компетенция / компетентность» привел к выводам о существовании как внешних, так и внутренних компетенций.

1. *Внешние профессиональные компетенции:* задаются обществом как требования к профессиональной деятельности человека и представляют собой содержание, стандарт деятельности, объективированное знание типа «знаю, что» (информационное) и «знаю, как» (процедурное).

2. *Внешние образовательные компетенции:* задаются требованиями профессиональной сферы к образованию, формируют образовательный стандарт. При этом образовательный стандарт как научно обоснованные требования (В. М. Полонский) – это содержание образования, представленное не терминологией продуктов образовательной деятельности (знания, умения, навыки), а терминологией процесса их приобретения (компетенциями – стратегиями деятельности).

3. *Интериоризованные (внутренние) компетенции* – содержательный компонент компетентности специалиста; «скрытые» психологические качества человека, личностный *потенциал, возможность* выполнять деятельность.

4. *Компетентность (внутренняя)* – качество личности; уровень владения компетенцией, особенное, индивидуальное, реальное, актуальное, цель и результат образования, субъектный опыт деятельности.

Согласно психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев), любая деятельность всегда сопровождается двумя последовательными процессами – интериоризацией и экстериоризацией. *Интериоризация* – (от лат. interior – внутренний) – формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом внешних действий по предметам и социальных форм общения [8]. В случае, который рассматривается автором статьи, процесс интериоризации соответствует превращению внешней, отчужденной компетенции во внутреннюю. Интериоризованная компетенция существует в виде идеального образа будущей деятельности, воображаемого плана действий. *Экстериоризация* (от лат. exterior – внешний) – процесс, обратный интериоризации, означает переход изнутри наружу; это психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свернутой формы в форму развернутого действия [8]. В статье рассматривается экстериоризация как процесс превращения компетенции в компетентность в процессе приобретения опыта целостной деятельности (а не набора отдельных умений). Таким образом, процесс формирования компетентности специалиста можно изобразить в виде следующей схемы (см. рисунок).

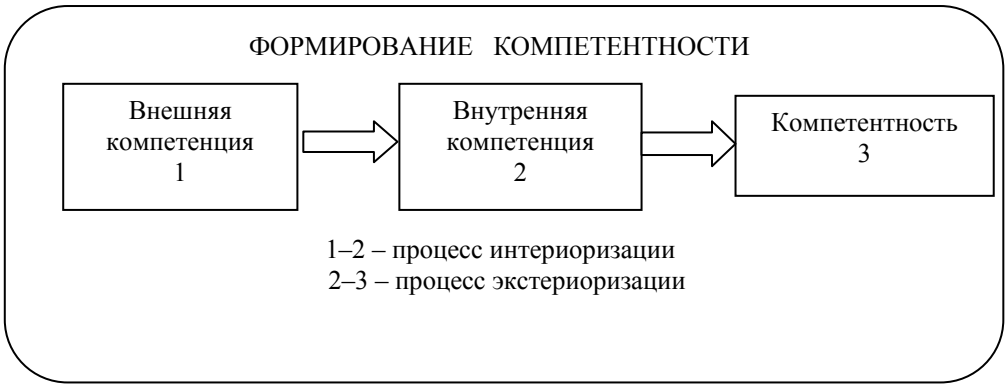


Схема формирования компетентности

Соподчинение понятий «компетенция» и «компетентность». В процессе анализа подходов к структурированию понятий «компетенция / компетентность» автором статьи выявлены две противоположные точки зрения на эту проблему: 1) компетенция шире компетентности; 2) компетентность шире компетенции. Представители первой точки зрения придерживаются мнения о том, что существует *компетенция* как потенциал, которая *проявляется в совокупности* актуальных *компетентностей*. Согласно этой концепции, компетенция – это целостное, *неделимое* психическое образование (способность), а *компетентности* (в которых она проявляется) – *стратегии деятельности*, которые вместе со знаниями, умениями (действиями), навиками (действиями) образуют компетенцию (Г. Б. Голуб, Е. А. Перелыгина, О. В. Чуракова).

Представители второй точки зрения представляют содержание образования как *совокупность* ключевых *компетенций*, в процессе усвоения которых формируется *компетентность* человека [4]. Сторонники этой модели отмечают, что «компетентность состоит из компетенций, обеспечивается компетенциями и проявляется в компетенциях» [5]; «компетентность – совокупность компетенций» [1], «*компетентность* включает в себя способность профессионала системно использовать обобщенные знания, умения, навыки и *компетенции* для решения определенного круга профессиональных проблем» [10, с. 104]. В частности, И. О. Зимняя подает следующую «трактовку *компонентной структуры компетентности*:

– компетентность шире знания и умения, она включает их;

– компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления;

– содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации;

– будучи активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой ситуации, которая этого требует» [3].

Следует отметить, что украинские ученые преимущественно придерживаются второй модели. В основу данного исследования положена концепция о том, что компетенции как воображаемые стратегии деятельности превращаются в реальную компетентность в результате приобретения человеком индивидуального (субъектного) опыта определенной деятельности вместе с формированием эмоционально-ценностного отношения к ней и ее продукту.

С изложенной выше позиции *формирование компетентности специалиста* можно представить в виде следующих этапов:

1) предъявление информации о содержании деятельности – демонстрация реального объекта методической действительности (пересмотр видеоуроков учителей, наблюдения уроков учителей в школах, наблюдение за урокомобучением в аудитори и т. д.);

2) выделение алгоритма методической деятельности учителя;

3) усвоение алгоритма (эвристических предписаний) методической деятельности;

4) формирование умений проектировать собственную деятельность – проектирование урока определенного типа (разработка сценария урока) – создание воображаемого образа будущей деятельности;

5) формирование методических действий (умений выполнять подвиды деятельности) – многократное воссоздание алгоритма определенного вида методической деятельности в лабораторных условиях (организация учебно-методической деятельности – проведение миниуроков);

6) приобретение опыта целостной методической деятельности (во время активной педа-

гогической практики), формирование индивидуального стиля методической деятельности.

Анализ понятийного аппарата компетентностного похода позволил автору сделать выводы о существовании компетенций двух типов – внешней и внутренней. Внешняя компетенция существует в двух видах: общественного заказа, а также образовательного стандарта, сформулированного на основе этого заказа. Внутренняя (интериоризованная) компетенция – это качество личности, существующее как потенциал в идеальном виде, характеризующее содержание деятельности. Компетентность – личностное качество человека, его субъектный опыт, который проявляется в реальной деятельности; компетентность включает не только компетенции, но и эмоционально-ценностные отношения личности.

Перспективы дальнейших исследований автор видит в создании модели формирования методической компетентности будущий учителей физики и разработке на ее основе методических рекомендаций к специальным дисциплинам методического цикла.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Богачков, Ю. М.* Деякі питання побудови та застосування стандартів ІКТ компетентностей учнів, вчителів, адміністраторів у дистанційному навчанні / Ю. М. Богачков, О. М. Кривонос // Інформаційні технології в освіті. Вип. 7. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – С. 166–169.

2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

3. *Зимняя, И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

4. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm .

5. Компетенции успеха учителя иностранных языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http: // prosv.ru/Attachment.aspx?Id=7410

6. *Коровин, В. М.* Реализация основных положений компетентностного подхода в образовательной деятельности российских вузов / В. М. Коровин // Вестник ВГУ. – Воронеж, 2010. – С. 105–110.

7. *Лебедев, В. В.* Исследовательская компетентность педагога: технология мыследеятельности / В. В. Лебедев // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 29–35.

8. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.

9. *Сериков, В. В.* Компетентностная модель содержания высшего образования – путь к новому качеству / В. В. Сериков // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф., Волгоград, 22–25 сентября 2008 г.: в 2 ч. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – Ч. 1. – 381 с.

10. *Сидякина, Н. Ю.* Проблемы оценки качества компетентностно ориентированного образования / Н. Ю. Сидякина, З. С. Сазонова // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. науч. ст. № 8(95) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – (Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания» ; вып. 11). – С. 100–105.

УДК 796.011.1:613.7
ББК 75.0:51.204.0

Т. Н. Власова, И. А. Еременко

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

Волгоградский государственный аграрный университет
E-mail: irina.was@mail.ru

В данной статье представлены средства и методы освоения студентами специальной медицинской группы вузов валеологических компетенций в рамках дисциплины «физическая культура». Обоснована необходимость правильного использования методов физического воспитания для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности молодежи.

Ключевые слова: валеологическая компетенция, здоровьесбережение, физическая и функциональная подготовленность, специальная медицинская группа.

T. Vlasova, I. Eremenko

VALEOLOGICAL FOCUS OF EDUCATIONAL PROGRAM FOR PHYSICAL TRAINING FOR STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP

Volgograd State Agricultural University

This paper presents the development of tools and techniques by students of special medical groups valeologic competence within the discipline of "physical culture." The necessity of the proper use of methods of physical training to ensure full social and professional activities of young people is proved.

Keywords: valeological competence, health savings, physical and functional training, special medical group.

Учитывая ключевую роль образования в управлении общественным развитием, в качестве основной стратегической цели модернизации образования предполагается приобретение выпускниками вузов социальных, специальных, когнитивных, социально-информационных и коммуникативных компетенций. Одной из социальных компетенций является валеологическая компетенция, которая обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека, формируется, развивается и проявляется в социуме [2]. Под валеологической или компетенцией здоровьесбережения понимают результат усвоения валеологических знаний и умений, проявляющихся в осознании важности здоровья, а также способность и готовность личности контролировать свое самочувствие и состояние физического, психического, нравственного и духовного здоровья, своевременно реагировать на сбои.

ФГОСы третьего поколения чрезвычайно лаконичны к разделу «физическая культура» основных образовательных программ бакалавриата. В процессе освоения дисциплины студенты должны приобрести валеологические компетенции, то есть овладеть средствами самостоятельного и методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Разработанная примерная программа по физической культуре достаточно четко регламентирует содержательные и контрольные компоненты для студентов здоровых и физически развитых. Определение же содержания занятий для студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, предлагается разрабатывать специалистам специализированных кафедр в зависимости от контингента, наличия спортивной базы и других особенностей.

Вышеизложенное и стало основанием для разработки коллективом кафедры «Физическая культура и здоровье» ВолГАУ содержательного компонента рабочей программы по дисциплине для студентов с ослабленным здоровьем, имеющей валеологическую направленность.

Знания здоровьесбережения у студентов формируются в процессе лекционных занятий по медико-биологической тематике: «Социально-биологические основы физической культуры», «Здоровье. Здоровый образ жизни», «Психофизиологические основы учебного труда студентов», «Врачебный контроль и самоконтроль в процессе занятий физической культурой». Валеологическая подготовка студентов продолжается посредством проведения методических занятий, позволяющих получить студентам не только теоретические знания по оздоровительным технологиям, но и практические навыки их использования. Эффективность и результативность усвоения валеологических знаний во многом определяется спецификой и содержанием учебной программы, которая позволяет учащимся реализовать свой творческий потенциал в процессе освоения тематики методических занятий: «Закаливание», «Массаж. Самомассаж», «Рациональное питание», «Йога. Развитие гибкости», «Дыхание. Дыхательные упражнения», «Релаксация. Психорегуляция и психофизические упражнения», «Самоконтроль за состоянием организма в процессе занятий физической культурой», «Первая помощь при травмах и заболеваниях».

Содержательный компонент практического раздела программы предусматривает изучение гимнастических упражнений, подвижных игр, легкой атлетики, оздоровительной аэробики. Кроме того, в учебный материал добавлены специальные упражнения оздоровительной направленности (коррегирующие осанку, дыхательные и упражнения для улучшения зрения).

Основное место на занятиях отводится гимнастике, поскольку с ее помощью можно успешно совершенствовать двигательные качества и развивать двигательные навыки. Обращается особое внимание на поддержание правильной осанки и на укрепление мышц спины и живота. К тому же, характер гимнастических упражнений и методика их проведения позволяют заранее точно определить оптимальную нагрузку на организм занимающихся и ожидаемый педагогический эффект, что весьма важно в работе со студентами специальной медицинской группы. Вместе с тем гимнастический раздел полностью исключает лазанье по канату, упражнения на снарядах и сложные акробатические упражнения, связанные с натуживанием, продолжительными статическими напряжениями, вызывающими длительную задержку дыхания. Для снижения утомления и повышения работоспособности широко используются упражнения для расслабления мышц. Включены танцевальные элементы и хореографические упражнения.

Из легкоатлетических упражнений особое внимание придается строго дозированным хо-

дьбе и бегу, прыжковым и беговым упражнениям, так как эти виды тренируют и укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы. Однако прыжковые упражнения четко дозируются и ограничиваются по нозологиям заболеваний. Ограничены упражнения на скорость и выносливость.

На практических занятиях используются элементы спортивных и подвижных игр. Продолжительность игр с бегом и прыжками строго регламентируются и дозируются. Например, их продолжительность не должна превышать 5 минут во избежание перенапряжения и негативных последствий нагрузки на сердечно-сосудистую систему и опорно-двигательный аппарат.

В программу введен раздел дыхательных упражнений, которые используются на каждом занятии.

Занятие в специальной медицинской группе строится по стандартной схеме (подготовительная, основная и заключительная части), однако, в отличие от обычных уроков, имеет свои принципиальные особенности [3].

В подготовительной части урока (до 25 мин) выполняются общеразвивающие упражнения (в медленном и среднем темпе), чередуясь с дыхательными. Нагрузка повышается постепенно; применяются такие упражнения, которые обеспечивают подготовку всех органов и систем к выполнению основной части урока. В этой части занятия не следует использовать много новых упражнений, а также интенсивные нагрузки. В подготовительной части авторами применяются такие элементы, как построение, ходьба в различном темпе и направлениях, комплекс дыхательных упражнений, упражнения с предметами, бег в медленном темпе.

В основной части урока (30 мин) занимающиеся овладевают новыми двигательными навыками и совершенствуют приобретенные, получают определенную для них максимальную физическую нагрузку, испытывают эмоциональное напряжение, развивают физические качества (в пределах возможностей занимающихся): быстроту, силу, гибкость, выносливость, ловкость. Большое внимание уделяется развитию гибкости и улучшению координации движений. С этой целью применяются хореографические элементы в движении, чередующиеся с ходьбой, бросковые движения, подвижные игры, эстафеты, упражнения на растяжку.

Упражнения на быстроту, а также новые и поэтому пока сложные для студентов движения на координацию разучиваются в начале основной части урока. Это обусловлено тем, что с наступлением утомления центральной нервной системы снижается подвижность процессов возбуждения и торможения, создаются затрудненные условия для разграничения раздражителей.

Упражнения, дающие большую общую нагрузку (игры, бег и др.) и вызывающие эмоциональное переживание, используются в конце основной части урока, так как сильное возбуждение, усталость затрудняют овладение техникой последующих упражнений, воспитание быстроты и ловкости. Чередование упражнений, учитывающих особенности их структуры и влияние на группы мышц и функции организма в целом, необходимо, чтобы создавать наиболее благоприятные условия для выполнения последующих упражнений. Для снятия утомления между выполнением различных заданий авторами применяются упражнения на расслабление. В заключительной части (10–15 мин) используются упражнения, восстанавливающие организм после физической нагрузки (ходьба, дыхательные упражнения, упражнения на расслабление и др.).

Физическая нагрузка должна соответствовать структуре урока, функциональным и адаптационным возможностям студентов. От преподавателя во всех случаях требуются навыки контроля за состоянием занимающихся по внешним признакам и объективным показателям.

В ходе практической работы специалистами, работающими со специальным отделением, были определены рекомендации по динамике ЧСС в процессе выполнения нагрузки на практических занятиях по физической культуре (см. таблицу).

Занятия в учебном году условно делятся на два периода: подготовительный и основной [4]. Подготовительный период обычно занимает половину семестра. Его задачи: постепенно подготовить сердечно-сосудистую и дыхательную системы и весь организм к выполнению физических нагрузок; обучить элементарным правилам самоконтроля (судить о состоянии здоровья по самочувствию, характеру сна, наличию аппетита, по различной степени утомляемости).

Основной период по длительности зависит от приспособляемости организма студентов

Рекомендуемая частота пульса у студентов специального отделения при выполнении различных физических упражнений

Виды физических упражнений	Частота пульса, уд/мин		
	средне-групповая	мини-мальная	макси-мальная
1. Построение	103	91	116
2. Ходьба в медленном темпе	112	96	129
3. Ходьба в среднем темпе (строевая	120	105	134
4. Ускоренная ходьба (спортивная)	129	111	147
5. Бег трусцой в медленном темпе (2 мин)	133	116	151
6. Бег со скоростью 2,5 м/с (до 2 мин)	139	117	160
7. Дыхательные упражнения	116	100	132
8. Общеразвивающие упражнения	121	118	124
9. Элементы баскетбола	137	126	148
10. Подвижные игры малой интенсивности	129	126	132
11. Упражнения (эстафета) с набивным мячом	133	126	140
12. Упражнения на гимнастических коврике	119	109	130
13. Танцевальные упражнения	139	131	148

к физическим нагрузкам, от состояния здоровья, от пластичности и подвижности нервной системы. В содержание занятий этого периода постепенно включаются все общеразвивающие упражнения, виды легкой атлетики: медленный бег, эстафетный бег с отрезками от 10 до 30 м, элементы спортивной гимнастики: танцевальные шаги, некоторые висы и упоры, упражнения в равновесии; подвижные игры и элементы спортивных игр. Все упражнения строго дозируются в зависимости от индивидуальных особенностей организма.

Формирование валеологической компетентности у студентов ВолГАУ позволило разработать систему мониторинга состояния здоровья студентов. Конструктивный этап включает проектирование. В рамках реализации проекта студенты создают дневник здоровья и разрабатывают индивидуальные оздоровительные (реабилитационные) программы с учетом собственного заболевания и состояния здоровья. При построении индивидуальных оздоровительных программ студентам необходимо решать такие вопросы, как диагностика физического и функционального состояния человека и его изменений [1]. При этом успешность решения задач определяется знаниями студентов способов оценки уровня здоровья, методов его сохранения, укрепления и поддержания. Также студенты учитывают образ жизни, жизненный опыт, воспитание, физические способности и возможности, бытовые и учебные условия для поддержания и сохранения здоровья. Самооценка и положительная или отрицательная динамика результатов применения индивидуальных оздоровительных программ, их коррекция проводится самими студентами с помощью тестов, определяющих уровень здоровья, физических способностей и функционального состояния.

Включение студентов в систематическую здоровьесберегающую деятельность позитивно отражается на их повседневной жизнедеятельности. За период занятий физической культурой (3–4 года), по данным анкетирования, увеличилось количество студентов-участников, соблюдающих режим дня, и студентов, занимающихся физической культурой. Некоторые отмечают, что пытаются использовать различные методы саморегуляции. Часть студентов признались, что за экспериментальный период они избавились от одной или нескольких вредных привычек или борются с ними. Многие студенты посещают оздоровительные секции.

Интеграция валеологических знаний в процесс повседневной жизнедеятельности позволяет студентам достичь оптимальной интеллектуальной, физической работоспособности и социальной активности, профессиональной реализации и самоутверждения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Агаджанян, Н. А.* Проблемы адаптации и здоровье / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М. : Изд-во Российского университета дружбы народов, 2005. – 203 с.

2. *Вайнер, Э. Н.* Валеология / Э. Н. Вайнер. – М., 2002. – 416 с.

3. *Виленский, М. Я.* Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М. Я. Виленский, Г. М. Соловьев // Физическая культура. – 2001. – № 3. – С. 2–7.

4. *Ирхин, В. Н.* Формирование ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни на основе концепции педагогического стимулирования / В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина, И. А. Коваленко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2010. – № 24(95). – Вып. 8. – С. 304–310.

УДК 373(091)

А. В. Калачев

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ НИКОЛАЯ I

Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: anvit@list.ru

В статье раскрывается противоречивый характер процесса демократизации отечественного образования в николаевскую эпоху. Подчеркивается возросшая социальная востребованность в людях, которые обладают знаниями во второй четверти XIX в.

Ключевые слова: образовательная политика, сословное образование, демократизация образования, приходские училища, теория официальной народности.

A. V. Kalachev

PECULIARITY OF THE PROCESS OF DEMOCRATIC EDUCATION IN THE NIKOLAI'S EPOCH

Volgograd State Social Pedagogical University

The article reveals the contradictory nature of the process of democratization of education in the era of Nicholai. Highlights the increased social demand in people who are knowledgeable in the second quarter of the XIX century.

Keywords: educational politics, allestate education, democratization of education, parish schools, theory of official nationality.

Эпоху царствования Николая I принято считать «апогеем самодержавия» в России. Редкое совпадение, но режим «Николая Палкина» почти все российские, как дореволюционные, так и советские историки, кроме дворянских официозов (М. А. Корф, С. С. Татищев, Н. К. Шильдер), оценивают негативно. Особенно преуспела в этом советская историография, представители которой годы правления Николая I представляют всецело как «эпоху реакции и мракобесия», подчеркивают тупое солдафонство царя и т. п.

Сегодня в научной и даже учебной литературе все чаще встречается более терпимое, мягкое, либеральное отношение к Николаю I. Выясняется, что это был «достаточно образованный для своего времени, волевой, прагматически мыслящий самодержец. Он профессионально знал военно-инженерное дело с приемами тактики… Он разбирался в литературе и искусстве, любил театр и музыку» [2, с. 129].

Восстание декабристов произвело на царя сильное впечатление. Человек здравого смысла, он не мог не задуматься над причинами, породившими движение декабристов. Материалы судебного дела, которые Николай I внимательно изучал, чтобы докопаться до «корней заговора», позволили увидеть реальную картину положения дел в стране. Он увидел необходимость проведения если не реформ, то серии мер, которые, не меняя существующей политической системы, смогли бы предотвратить вероятность нового революционного потрясения.

Этим объясняется противоречивость в политике Николая I: с одной стороны, постоянная в течение всего времени его царствования борьба с революционным движением в России и в странах Западной Европы, с другой – попытка проведения мер, направленных на разрешение острых социальных проблем, на экономическое и культурное развитие страны.

Противоречивостью отличалась и образовательная политика правительства в николаевскую эпоху. Одним из первых на это обратил внимание выдающийся русский историк С. Ф. Платонов. В «Лекциях по русской истории» он писал: «Меры в области народного просвещения при императоре Николае I отличались двойст-

венностью направления. С одной стороны, очевидны были заботы о распространении образования в государстве; с другой же стороны, заметен был страх перед просвещением и старания о том, чтобы оно не стало проводником революционных идей в обществе» [5, с. 680].

19 августа 1827 г. на имя министра народного просвещения последовал Высочайший рескрипт, согласно которому в основу разработки новых правил построения образования была положена идея сословной школы. По мысли нового императора, содержание обучения должно исходить из практических потребностей каждого человека, чтобы «повсюду предметы учения и самые способы преподавания были по возможности соображаемы с будущим вероятным предназначением обучающихся» [6, с. 198].

Основным документом, закрепившим основы новой образовательной политики в России, стал утвержденный 8 декабря 1828 г. «Устав гимназий и училищ уездных и приходских». Существенное отличие нового устава от прежнего заключалось в том, что закрепленная в Уставе 1804 г. преемственная связь между различными ступенями учебных заведений была отменена. Приходские и уездные училища утратили свой характер подготовительных учебных заведений для дальнейшего постижения гимназического курса, уровень образования должен был строго соответствовать социальному положению учащегося.

Каждый из существовавших в России типов учебных заведений получал завершенный курс учебных предметов, необходимый для соответствующего образования. Так, приходские училища должны были служить для людей «самых низших сословий»; уездные училища предназначались преимущественно для детей «купцов, ремесленников и других городских обывателей»; главная цель учреждения гимназий заключалась в «добавлении средств приличного воспитания детей дворян и чиновников».

Устав 1828 г. не был шагом вперед на пути демократизации отечественного образования, это был шаг назад. А. Л. Андреев об этом пишет более деликатно: «Правительственная политика, проводившаяся в сфере народного просвещения на протяжении всей второй четверти XIX в., конечно, не способствовала расширению того процесса, который можно было бы назвать продвижением социального горизонта или, если угодно, социальных границ образованности» [1, с. 77].

Еще одна важнейшая идея реформы 1828 г. состояла в том, что школа обязана не только обучать, но и воспитывать детей, причем дело воспитания должно находиться в руках государства. Власть стремилась к тому, чтобы в каждом сословии воспитывались верные и скромные слуги государства и через это укреплялись бы основы существовавшего в России строя. Таким образом, школа перестала рассматриваться просто как средство просвещения. Преобладающим стал взгляд на нее как на средство политического воспитания подрастающего поколения.

Существенные изменения в образовательной политике нуждались в убедительном и, по возможности, привлекательном обосновании. И вскоре его ключевые идеи были сформулированы. В 1832 г., еще будучи товарищем министра, С. С. Уваров после проверки Московского университета представил отчет, в котором признал недостаточным среди студентов уровень верноподданнической любви к существующему порядку. Для укрепления воспитательного влияния на российское юношество он предлагал «привести оное к той точке, где слияться должны, к разрешению одной из труднейших задач времени, – образование правильное, основательное, необходимое в нашем веке, с глубоким убеждением и теплой верою в истинно русские охранительные начала православия, самодержавия и народности, составляющие последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего Отечества» [6, с. 214].

В знаменитой «уваровской троице» особый интерес представляет принцип «народности». Во-первых, потому что сразу напрашивается вопрос о том, способствовала ли реализация этого принципа развитию демократических процессов в российском образовании. Все-таки и слово «народность» и слово «демократия» имеют один и тот же, общий корень. Ну, а во-вторых, нельзя забывать, что оригинальность уваровской формулы связана именно с разработкой идеи народности. Что же касается принципов «православия» и «самодержавия», то их смысл и значение были ясны: достаточно познакомиться с коронационным манифестом Николая I от 22 августа 1826 г. и последующими официальными актами, обосновывающими приоритет православия для России и необходимость самодержавной формы монархического правления в ней.

Термин «народность» в идейной жизни России 30–40-х гг. XIX в. использовался уже достаточно широко. Демократически настроенная часть образованного общества связывала с ним борьбу за социальные преобразования в интересах народных масс, просвещение народа, демократизацию культуры и т. д. К «народным началам» апеллировали славянофилы. С. С. Уваров пошел другим путем, он угадал тот смысл, который хотел бы придать этому термину сам государь-император.

На взгляд автора, уваровская «теория официальной народности» своим истоком имеет внимательное прочтение манифеста Николая I по случаю казни декабристов. В этом манифесте император заявил, что восстание вскрыло «тайну зла долголетнего», его подавление «очистило отечество от следствий заразы, столько лет среди его таившееся». Эта «зараза» пришла с Запада как нечто чуждое, наносное: «Не в свойствах, не в нравах русских был сей умысел». И далее Николай I призывает насаждать «отечественное, природное, не чужеземное воспитание».

Здесь уже есть наметки «правильного» понимания народности, которые С. С. Уваров развил далее, сведя сущность своей теории к трем основным тезисам: 1) православие – основа духовной жизни народа, его нравственной чистоты и устойчивости; 2) самодержавие – опора и гарант российской государственности, ее бытия, могущества и величия; 3) народ российский по природе своей религиозен и царелюбив, предан самодержавию и православию, «един» с царем, как царь «един» с народом.

Все выступления против царизма получили с позиций «теории официальной народности» ярлык «случайных злодейств», которые «не в свойствах и не в нравах» русского народа. Истинная же Россия – «спокойное» и «устойчивое» государство, которое противостоит мятущемуся и разлагающемуся буржуазному Западу. Стало быть, залог счастливого будущего России заключается в том, чтобы поддерживать ее исконные самодержавно-крепостнические устои и пресекать подрывающие их «случайные злодейства». Основная же задача Министерства народного просвещения в этих условиях была сформулирована самим императором: насаждать «отечественное, природное, не чужеземное воспитание».

С. С. Уваров ревностно приступил к выполнению поставленной задачи, справедливо рассудив, что избежать опасностей «чужеземного воспитания» будет проще, если изучать будут российское законодательство, а не Кодекс Наполеона, русскую, а не зарубежную историю и т. д. Повсеместно в университетах стали открываться кафедры русской и славянской истории, русского языка и русской словесности, истории российского законодательства, истории русской церкви. Действительно, что «нет худа без добра», ведь независимо от того стремилось или нет к этому правительство, но национальная направленность отечественного образования заметно возросла.

Были и есть авторы, которые видят в этом заслугу правительства и прежде всего министра С. С. Уварова. Так, А. Н. Шевелев считает, что он «поддержал образованием национальное самосознание страны» и даже – «обеспечил расцвет национальной русской культуры» [7, с. 193, 200]. Более сдержанную позицию занимает А. В. Овчинников: «В основу деятельности Министерства закладывалась широкая программа, построенная на принципах приоритетного начала русской государственности и культуры. Противопоставляя уныние и колебания Европы поступательному развитию России, министр выражал озабоченность идейной, духовной обеспеченностью исконно российских начал, которые должны были сопровождать всю школьную политику двора и министерства» [4, с. 64].

По мнению автора, уваровская «народность» – это в первую очередь преданность и покорность самодержавию. Во второй четверти XIX в. в обстановке европейской нестабильности, вредного влияния революционных событий, социальных и национальных бурь перед Российской империей встала задача исторического выживания. А. И. Герцен верно подметил, что царизм «бежал в народность и православие от революционных идей».

Следует вернуться теперь к важному в этой статье вопросу о связи народности с демократией. Понятно, что «официальная народность» по сути своей с демократией (народовластием) не имеет ничего общего. С позиций этой «народности» демократизация образования – это опасный процесс, ведь у просвещенных людей преданность и покорность власти заметно уменьшается. Для того, чтобы просвещение народных масс держать под контролем, власть использует сословное образование. С. С. Уваров, безусловно, был его сторонником. Он считал, как отмечает А. Н. Шевелев, что «стремле-

ние выходцев из низов любыми путями, в том числе и через образование, прорваться наверх, следует регулировать и ограничивать». Он стремился, пишет далее А. Н. Шевелев, «ограничить приток в гимназии простолюдинов, число которых достигало в них 60 %» [7, с. 198].

То, что граф С. С. Уваров не был демократом особого удивления не вызывает, а вот бессилие власти «ограничить приток в гимназии простолюдинов» заслуживает объяснения. С. Ф. Платонов по этому поводу пишет: «по мысли министра народного просвещения графа С. С. Уварова, среднее образование, даваемое гимназиями, должно было составлять удел лишь высших сословий и предназначалось для детей дворян и чиновников… Для детей купцов и мещан предназначались уездные училища, причем правительство принимало некоторые меры к тому, чтобы лица из этих сословий не попадали в гимназии. Однако стремление к знанию настолько уже созрело в населении, что эти меры не приводили к цели. В гимназии вместе с дворянами поступали в большом числе и так называемые «разночинцы», то есть лица, уволенные из податных сословий, но не принадлежащие к дворянам потомственным или личным».

В этой цитате важной представляется мысль о том, что у населения «созрело стремление к знанию». Таким образом, социальная востребованность в людях, которые обладают знаниями, осознавалась не только государственной властью, но и «населением». С. Ф. Платонов далее пишет: «Наплыв разночинцев в гимназии и университеты составлял интересное и важное явление того времени: благодаря ему состав русского образованного общества, «интеллигенции», перестал быть, как прежде, исключительно дворянским» [5, с. 681]. Так начинается процесс постепенной демократизации русского образованного общества, породивший удивительный феномен российской интеллигенции. Как известно, понятие интеллигенции в дореволюционной России имело не столько профессиональный (образованный специалист в какой-то области), сколько этический смысл (образованный человек, бескорыстно служащий общественному благу).

Размышляя о своеобразии русского образованного общества, А. Л. Андреев отмечает, что его национальной чертой было сознание «некой возложенной на него историей особой миссии, в трактовке которой просветительские мотивы переплелись со своеобразно истолкованным принципом социального служения. Смысловым ядром этой трактовки стала специфически российская идея «долга перед народом», который своим трудом оплачивал «высшую образованность» и культуру верхов» [1, с. 79]. Не удивительно, что именно с возникновением «образованного общества» в России начинается общественное движение за распространение народной грамотности.

В 1845 г. в Москве был организован Комитет по распространению грамотности. И уже тогда изучение и обсуждение данной темы привело к постановке ключевого вопроса демократизации образования – вопроса о всеобщем обучении народа. Существует достоверная информация о том, что деятельность этого Комитета царем и его окружением воспринималась благосклонно.

Здесь уместно будет напомнить, что реализуемый Николаем I сословный принцип в образовании вовсе не означает, что какое-то сословие лишается права на образование, он лишь требует, чтобы все сословия получали только соответствующее их положению образование. «Необходимо, – говорится в императорском рескрипте, – чтобы повсюду предметы учения и сами способы преподавания были, по возможности, соображаемы с будущим вероятным предназначением обучающихся», но также необходимым признается, «чтобы каждый вместе со здравыми, для всех общими понятиями о Вере, законах и нравственности приобретал познания для него нужные, могущие служить к улучшению его участи» [6, с. 198].

Объективные потребности хозяйственного развития требовали все большего количества грамотных, знающих людей, даже среди низших сословий. Казалось бы, именно этим и должно было заниматься Министерство народного просвещения, но в Уставе 1828 г. сказано, что «Приходские училища открываются повсюду, где лишь представятся к тому средства, но учредители обязаны иметь при каждом законоучителя из живущих в том месте, или в соседстве Священников». Так что приходские училища могли открываться везде, где на них выделялись средства от городских и сельских обществ или от частных лиц. Финансирование начальной школы, таким образом, по-прежнему возлагалось на общество.

Но не все оставалось по-прежнему. Несколько возросло число приходских училищ

в городах, где они содержались на средства местного самоуправления. Хотя и здесь организация училищ нередко сталкивалась с непреодолимыми трудностями: не хватало помещений, местные священники из-за низкой платы отказывались работать в них законоучителями. Министерство же, по словам С. С. Уварова, «не принимало на себя обязанность учреждать на свой счет учебные заведения там, где не пробудилось стремление к образованию» [6, с. 282].

Что же касается сельских приходских училищ, то Министерство народного просвещения ими почти не занималось, рассудив, что если сельские общества не желали или были не в состоянии их содержать, то пусть об этом позаботятся те ведомства и частные лица, которым крестьяне принадлежат. И к середине XIX в. обнаружилось, что не Министерству народного просвещения, а другим министерствам и ведомствам принадлежало большинство начальных школ в России.

В литературе этот незаурядный факт чаще всего просто констатируется, но редко объясняется. Одно из объяснений можно найти в книге Н. А. Константинова и В. Я. Струминского: «Если министерство народного просвещения не располагало реальной базой для открытия и содержания сельских начальных школ, то фактически существовавшая в стране потребность в грамотности и элементарном образовании стихийно пробивала себе дорогу вопреки тем препятствиям, которые сознательно выдвигало реакционное правительство. Этот стихийный путь выразился в организации начальных школ другими ведомствами и частными лицами без участия министерства народного просвещения» [3, с. 96].

При внимательном чтении это объяснение подводит к неожиданному выводу: наверное «реакционное правительство» контролировало только Министерство народного просвещения, а другие министерства и ведомства не контролировало. Иначе, как можно объяснить, что эти ведомства «стихийно» (автор понимает это так, что без согласования с правительством) начинают создавать начальные школы. Или же вся эта «стихийность» состоит в том, что «другие ведомства» все-таки свои действия с правительством согласовывали, но позволяли себе их не согласовывать с Министерством народного просвещения? Но тогда зачем такой, не очень страшной для власти, «стихийности» требуется «пробивать себе дорогу»?

Автору кажется, что объяснение будет более четким и полным, если дать ясные ответы на два вопроса: почему «реакционное правительство», во всяком случае, «не мешало» подконтрольным ведомствам начальные школы организовывать и почему у этих ведомств такое желание вообще возникало?

Следует начать со второго вопроса. Н. А. Константинов и В. Я. Струминский абсолютно правы, отметив, что во второй четверти XIX в. в стране существовала «потребность в грамотности и элементарном образовании». Естественно, что эту потребность ощущали и в Министерстве государственных имуществ, и в Министерстве уделов, и в Горном ведомстве, и в Министерстве внутренних дел и т. д. Все они прежде всего были хозяйственно заинтересованы в создании элементарных профессиональных школ, которые бы готовили писарей, счетоводов, землемеров, садоводов, помощников фельдшеров и ветеринаров и т. п. По мнению Н. А. Константинова и В. Я. Струминского, именно такие школы «были единственными планомерно организованными начальными сельскими школами в России второй четверти XIX столетия. Общеобразовательный элемент в виде обучения грамоте, письму, счету и другим знаниям входил в учебные планы этих школ в качестве той основы, без которой никакая специализация немыслима» [3, с. 97].

Но в некоторых ведомствах также большое внимание уделялось организации общеобразовательных приходских училищ. В этом отношении выделяется Министерство государственных имуществ, которое возглавлял видный государственный деятель граф П. Д. Киселев. Он, осуществляя целый ряд прогрессивных реформ в жизни государственных крестьян, пришел к выводу, что они «не могут иметь ни успеха, ни прочности без распространения между крестьянами полезных сведений и убеждений о выгоде усовершенствованного хозяйства; когда поселяне приобретут более ясные понятия о вещах, более ясные ощущения новых потребностей, тогда родится желание и труд к улучшению хозяйственного быта» [3, с. 98]. Но чтобы появились «более ясные понятия о вещах», необходимо общее умственное развитие крестьянских детей, которое профессиональные школы обеспечить в полной мере не в состоянии.

Указом от 13 июля 1842 г. были учреждены сельские приходские училища в казенных селениях «на основании общего учебного устава

1828 г., под непосредственным наблюдением местного управления государственными имуществами и на счет общественного сбора» [6, с. 282]. Как видно, иллюзий по поводу финансирования этих школ быть не должно. Государство не участвовало в этом ни в лице Министерства народного просвещения, ни в лице любого другого министерства. Государственные крестьяне были обложены для этой цели особым «общественным сбором», правда, крестьянские дети обучались бесплатно, как того и требовал Устав 1828 г.

На первый вопрос можно ответить, лишь учитывая противоречивость процесса демократизации отечественного образования в первой половине XIX в. Да, государство начальное образование практически не финансировало и здесь просматриваются две причины: первая, оправдывающая упрек в его «реакционности» – «опасно, если простолюдины будут знать слишком много»; вторая, позволяющая в какой-то степени, его действия оправдать – не хватало денег, Россия всегда была небогатой страной. Так зачем же мешать ведомствам изыскивать средства и организовывать начальные школы, если и на самом верху уже понимали, что «плохо также, если простолюдины знают слишком мало». В свете этого понимания очередные шаги на пути демократизации образования становятся не только неизбежными, но и уже в ближайшем будущем вполне осознанными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Андреев, А. Л.* Отечественное образование во второй четверти XIX в. / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 76–86.

2. История России. XIX – начало XX в.: учебник для исторических факультетов университетов / под ред. В. А. Федорова. – М.: Изд-во «Зерцало», 1998.

3. *Константинов, Н. А.* Очерки из истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. – М.: Учпедгиз, 1953. – 272 с.

4. *Овчинников, А. В.* Народное просвещение в годы правления Николая I / А. В. Овчинников // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 61–67.

5. *Платонов, С. Ф.* Лекции по русской истории / С. Ф. Платонов. – М.: Высшая школа, 1993.

6. *Рождественский, С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / С. В. Рождественский. – СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902.

7. *Шевелев, А. Н.* Отечественная школа: история и современные проблемы. Лекции из истории российской педагогики / А. Н. Шевелев. – СПб.: КАРО, 2003.

УДК 37С
ББК К74

С. Н. Филимончик

ПРОВЕДЕНИЕ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМ В КАРЕЛИИ В 1920–30-е ГОДЫ

Петрозаводский государственный университет
E-mail: syrsa@yandex.ru

В статье охарактеризован процесс создания советской системы школьного образования, рассмотрены основные направления реформы образовательных школ Карелии в 1920–30-е гг., показана роль школы в сохранении культурной преемственности, пропаганде государственной политики и осуществлении индустриализации Карелии.

Ключевые слова: школьная реформа, методы обучения, гражданское воспитание, языковая политика.

S. Filimonchik

IMPLEMENTATION OF SCHOOL REFORMS IN KARELIA DURING 1920s–30s

Petrozavodsk State University

The article characterizes the process of creation of Soviet school education system; the main directions of school reforms in Karelia during 1920s–1930s are analyzed. The role of school in the preservation of cultural continuity, in state propaganda and in the process of Karelian industialization is discussed.

Keywords: school reform, methods of education, civil education, language policy.

Научное изучение истории советской школы в Карелии развернулось во второй половине XX в. на волне обновления социальной и интеллектуальной жизни. В работах тех лет акцентировалось внимание на демократизации школы после революции, подчеркивались успехи в укреплении материальной базы [1, 2, 3], были охарактеризованы новые учебные планы, программы, методы обучения [4]. Наиболее полно в советское время рассмотрены интересующие автора вопросы в работах А. И. Афанасьевой [5, 6]. Особое внимание она уделила

противоречиям языковой политики в образовании, наряду с демократизацией культурной сферы подчеркивала усиление в послереволюционное время идеологизации образовательного процесса. В 1980-е гг. широкая пропаганда большевистской идеологии среди молодежи характеризовалась как достижение культурной политики.

Однако в постсоветское время именно идеологизация и политизация образования оказались в зоне критики [7, 8]. Советская школа стала рассматриваться как социальный институт, характеризующий процесс утверждения в 1920–30-е годы авторитарного режима. Введя в научный оборот прежде засекреченные документы, исследователи осудили репрессии 1930-х гг. [9, 10, 11], вернули в историографию имена пострадавших в то время деятелей образования и просвещения, однако комплексного анализа сталинской политики в образовании пока не проведено. Настораживает тенденция последнего времени на ограничение доступа исследователей к архивным документам, попытки ограничить интеллектуальную свободу историков, изучающих сталинизм.

В ходе справедливой критики сталинского режима на второй план отошли достижения и успехи в развитии образования 1920–30-х гг. На фоне снижения интереса к этим темам в академической среде резко активизировалось внимание к истории образования среди музейных работников. Одним из центров изучения этих вопросов стал Музей истории образования Карелии, возглавляемый В. Г. Кондратьевым [12, 13]. В центр внимания историков перемещаются культурные феномены: нормы поведения, ритуалы, конструкция времени и пространства. Больше внимания стало уделяться взаимодействию разных культурных традиций в полиэтничном обществе, в том числе школам национальным, школам в пограничных регионах Карелии. В этом плане особенно важны исследования Л. И. Вавулинской, Е. Ю. Дубровской, О. П. Илюха.

В данной работе в основном на материалах Национального архива РК предполагается рассмотреть основные направления реформы образовательных школ Карелии в 1920–30-е гг. Ставится задача определить, насколько реформы способствовали сохранению культурной преемственности и идентичности, пропаганде государственной политики и большевистской идеологии, осуществлению индустриализации Карелии.

Если в 1913 г. в Олонецкой губернии треть детей школьного возраста оставалась вне начальной школы, то в конце 1920-х гг. в Карелии было охвачено учебой 97 % детей 8–10 лет. В годы первых пятилеток была создана материальная база для семилетнего образования, во второй половине 1930-х гг. ускоренными темпами стали создаваться средние школы-десятилетки. Перед Великой Отечественной войной в Карелии работало 598 начальных, 163 неполных средних, 58 средних школ, в которых обучалось 91322 ученика [14]. В городских поселениях было осуществлено всеобщее семилетнее обучение. Более половины выпускников семилеток продолжали учебу в средних школах. На селе обучением в семилетних школах в 1940 г. было охвачено 92 % подростков, однако в средних школах училось еще менее четверти сельских юношей и девушек соответствующего возраста [15]. Существенной проблемой оставался высокий отсев учащихся из семилетних и средних школ. В 1938 г. отсеялось из 5–7 классов 20 % , из 8–10 классов – 39 % учеников [16]. Отсев был связан, прежде всего, с низким уровнем жизни большинства семей. Не отвечало требованиям времени качество знаний учеников. Во время весенних переводных и выпускных испытаний в семилетних школах до трети учащихся не справлялись с заданиями [17].

В рассматриваемый период в школе преподавала в основном молодежь. В 1920-е гг. стаж 40 % учителей начальных классов, около трети преподавателей школ второй ступени не превышал пяти лет. Важной формой профессиональной подготовки учителей для республики стали три педагогических техникума. Большое значение для обеспечения республики учительскими кадрами имело открытие в Карелии в 1931 г. педагогического института и в 1940 г. классического университета. Однако одним из ведущих каналов подготовки школьных учителей оставалась курсовая подготовка. Она позволила быстро нарастить численность учителей. Согласно данным переписи 1939 г., в Карелии работало 3282 учителя. Около половины учителей начальных классов не имели среднего образования. Подавляющее большинство преподавателей неполных средних и средних школ (до 90 %) не имели высшего образования. Значительное число учителей не получило законченного педагогического образования (в семилетках – около 80 %). Недостаточный уровень

подготовки преподавателей способствовал формализации на практике многих педагогических новаций.

В 1920-е гг. существенно реформировалось содержание школьного образования. Развал старой государственности, ослабление прежде строгого надзора над жизнью учебных заведений в определенной мере активизировали попытки провести в жизнь назревшие еще в конце XIX – начале XX в. преобразования. Новый импульс получили идеи передовых педагогов дореволюционной школы: важно помочь подростку не только овладеть основами знаний, но и сформировать социальные умения, интегрироваться в окружающий мир [18].

Начальная школа строилась на комплексной системе обучения. На уроках дети получали информацию из разных областей научных знаний, связанную общей темой: «Времена года», «Дикие и домашние животные», «Охрана здоровья», «СССР», «Наш край», «Октябрьская революция» и др. С помощью комплексной системы рассчитывали раскрыть детям многообразные связи, существующие между явлениями реальной жизни, развить активность и инициативу учащихся в процессе овладения знаниями. Комплексная система подверглась критике ряда учителей и родителей, считавших, что ее применение ведет к снижению уровня овладения учебными навыками. Действительно, уровень усвоения учебной программы был низким: в 1924–1928 гг. в Карелии на второй год оставалось 15–21 % учеников [19]. В этих условиях в 1927/1928 г. были введены программы в новой редакции, предполагавшие сочетание комплексного и предметного обучения.

В школах второй ступени сохранялось предметное преподавание, но в обучении подростков также внедряли новые методы с целью укреплять активность самих школьников в учебном процессе. Пользовалась популярностью идеи американских ученых (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрика, Х. Паркхерст), критиковавших традиционную школу за то, что она основана на трансляции готовых знаний.

Взяв за основу идеи американских педагогов, новаторы российской школы попытались их приспособить к советской системе: «Нас не интересует индивидуальное воспитание, мы Дальтон-план переделываем на коллективную работу». К активизации форм групповой работы побуждали идеи о новом человеке-коллективисте, вынуждала отчасти и бедность школы, нехватка учебников и пособий. Фактически учитель заключал договор с группой учащихся о проработке нескольких учебных тем. В распоряжении учеников должны были быть учебники, лаборатории, книги из школьной библиотеки, консультации учителя.

В 1926 г. по требованию Наркомпроса на работу по Дальтон-плану перешла русская девятилетка в Петрозаводске. Знакомиться с принципами новой системы учителя ездили в Ленинград. Классы разбили на группы, каждая из которых получала задания. Так, по теме «Творчество Некрасова» ученики должны были прочесть рекомендованные произведения поэта, статьи литературных критиков, ответить на предложенные учителем вопросы. Преподаватель же выглядел простым учетчиком выполненной работы. Неслучайно некоторые родители на собраниях прямо заявляли, что «учителя и завели новую систему, чтобы не делать самим ничего, а предоставить все ученику». На самом деле от учителя при новых формах ведения урока требовалось большое методическое мастерство, доскональное знание индивидуальных особенностей учащихся, определение для каждого оптимального темпа работы. Об этом говорили на педагогических совещаниях сами учителя. Так, в выступлении А. П. Тихомирова отмечалось: «Преподавание по Дальтон-плану требует большого уменья и перевоспитания педагогов». Его поддержал коллега Д. В. Сидоров: «Самое трудное – выработать задания, для этого нужно положить очень много труда и подготовки». Многим преподавателям новая методика оказалась не под силу. Вскоре появились болтающиеся по школе без дела ученики. Некоторые пытались переложить задания на более активных членов группы.

Автоматически перенести в российские школы американский опыт не удалось, но активизации познавательной деятельности, воспитанию детей в контексте окружающей их среды отечественные педагоги уделяли большое значение, развивая краеведение, в организации которого в школах республики был накоплен богатый опыт. Наиболее активно дети участвовали в этнографических обследованиях. Под руководством учителей они записывали частушки, пословицы, загадки, предания. На втором месте стояло изучение природных явлений: сбор коллекций растений, минералов, образцов почв, изучение температурного режима, погодных условий. В школах систематически прово-

дились экскурсии на природу, на промышленные предприятия. Наиболее активных подростков члены Общества изучения Карелии привлекали к записи воспоминаний о революционном движении в крае. В Сороке и Пудоже собранный краеведческий материал стал основой школьных музеев [20].

Учебный план отдавал приоритет естествознанию и математике. В программах подчеркивалось, что математические сведения, полученные в школе, должны непосредственно применяться в практической деятельности детей. Поэтому в изучении математики акцент делался на составление смет, графиков и диаграмм, сбор статистического материала, измерение площадей, съемку планов и т. п.

Заметное место в учебном плане отводилось обществоведению. Нагрузка преподавателей этого предмета составляла 12 часов в неделю – на треть меньше, чем у других учителей. Уже в начальной школе преподавалась политграмота, велся политчас. Поскольку учителей-приверженцев марксистской идеологии в школах было немного, преподавание этих предметов в старших группах возложили на членов областного или уездных комитетов партии [21]. Те часто не принимали во внимание возрастных и психологических особенностей своих слушателей, поэтому дети часто усваивали материал поверхностно, лишь на уровне злободневных лозунгов [22]. В целом блок гуманитарных дисциплин в учебном плане был представлен недостаточно.

В 1920-е годы власти Карелии считали, что «возрождение карельской грамоты является ненужным и невыполнимым делом» [23]. При этом акцентировалось внимание на диалектной раздробленности карельского языка, его исторической и языковой близости финскому языку. В 1928 г. уже более половины школ в карельских местностях вели обучение на финском языке. Во всех остальных школах было введено обязательное преподавание финского языка в старших классах [24].

Если в 1920-е годы приоритетными задачами советской школы считались социализация ребенка, воспитание самостоятельной, инициативной личности, то в 1930-е гг. – получение знаний, формирование предметных компетенций. В организации обучения школа возвращалась к дореволюционным традициям. Это позволило поднять уровень общеобразовательной подготовки части школьников, ориентированных на поступление в вузы, работу на современном индустриальном производстве, а с другой стороны, способствовало закреплению авторитарных тенденций во внутреннем строе школьной жизни.

В условиях возросшей опасности войны была поставлена задача всесторонней подготовки населения к защите социалистической родины, возросло значение патриотического и государственно-охранительного воспитания юношества. Традиционно школа решала поставленные государством идеологические задачи, прежде всего через преподавание гуманитарных дисциплин.

Все школьники Карелии, начиная с 3 класса, вновь стали изучать историю. Новый предмет вызвал большой интерес у детей. В условиях нехватки учебных пособий учителя взяли на себя (точнее сказать, взвалили) очень трудоемкую работу – самостоятельно изготавливали раздаточные материалы, карты, таблицы, схемы, плакаты, альбомы. Учителя организовывали культпоходы и последующее обсуждение исторических фильмов. В старших классах выходили из положения через лекционную систему: учащиеся под диктовку записывали материал и учили его по тетради. В конце 1930-х гг. в выпускных классах преподаватели руководствовались в основном «Кратким курсом истории ВКП(б)» и преподавали по существу не гражданскую историю, а партийную. Многим учителям трудно давались уроки по древней, средневековой и новой истории, так как они сами не знали фактического материала. Нередко бывало так, что на уроке больше половины времени отводилось на опрос ребят, а рассказ учителя длился 7–8 минут. При этом каждое событие освещалось 2–3 сухими фразами [25].

После короткого нигилистического периода было восстановлено преподавание в школах литературы. Работу лучших учителей литературы отличало стремление учить подростков размышлять над прочитанным. Так, преподаватель литературы в старших классах 1-й школы Петрозаводска Р. Н. Миролюбова не просто требовала досконального знания текстов, но отмечала всякое проявление нестандартного, живого понимания писателя и его произведения, поощряла самостоятельность суждений, не жалела времени на уроках для обсуждения сочинений, позволяла ученикам самим придумывать темы для сочинений [26].

Разработанная в 1933 г. программа по литературе исходила из необходимости преодо-

ления вульгарного социологизма. Вместе с тем главной задачей курса истории литературы признавалось воспитание большевистского мировоззрения [27]. Литературные произведения рассматривались прежде всего с классовых позиций. На экзаменах часть учеников предпочитала собственным размышлениям точное следование заданным трафаретам. Так, в Кемской средней школе в 1938 г. все ученики 10 класса за исключением одного написали сочинение на тему «Тип большевика по повести А. Фадеева «Разгром». Сочинения строились по одному и тому же плану, и по содержанию дублировали друг друга [28].

В 1929 г. руководство республики официально утвердило финский язык в качестве единственного письменного и литературного языка карельского населения. В тех случаях, когда дети изучали финский язык в течение четырех-пяти лет под руководством квалифицированного педагога, они довольно свободно овладевали языком [29]. Наиболее устойчивый и массовый характер приобщение к финской грамоте получило в северной Карелии. По данным переписи 1933 г, в Ухтинском районе 80 % грамотного населения владело финским языком, 17 % – русским и финским одновременно [30].

В 1935 г. в республике восстановили добровольность выбора языка обучения для карелов. Школы южной Карелии стали возвращаться к преподаванию на русском языке. Во второй половине 1930-х гг. в республике развернулись массовые репрессии против финнов, и финский язык фактически оказался в школах под запретом. В сложную ситуацию попала молодежь северной Карелии: в 1937 г. в Ухтинской школе весь 7 класс из-за незнания русского языка был оставлен на второй год. Ситуация изменилась после советско-финляндской войны и преобразования КАССР в союзную Карело-Финскую ССР, когда возобновилось изучение финского языка. В 1940/41 учебном году в финноязычных школах Карелии обучалось 15,3 тыс. детей [31].

В то время, когда финский язык находился под запретом, началась кампания по разработке карельской письменности. В 1939 г. все ученики 1–4 классов и большинство учеников 5–7 классов карельских школ были переведены на обучение на карельском языке. Был выпущен букварь, учебник арифметики, книга для чтения на карельском языке [32]. На практике довольно скоро обнаружилось несовершенство грамматики, нехватка специалистов и другие совершенно естественные в столь трудном деле проблемы. Их решение требовало многолетней вдумчивой работы интеллигенции, финансовой и материальной поддержки государства. Однако работа по созданию карельской письменности была прекращена в 1940 г. по политическим мотивам.

Резкие изменения в языковой политике дестабилизировали жизнь школы, способствовали усилению авторитарных тенденций в ее развитии. В воспоминаниях М. Севандер рассказывается о том, как 13-летняя Мэйми начала учебу в русской школе. Русский язык давался подростку трудно: в первом диктанте оказалось 168 ошибок. Учительница жестко критиковала девочку, хотя видно было, какие огромные усилия та прикладывает, чтобы выучить язык. В результате жизнь ребенка превратилась в непрерывный стресс. Вспоминая дорогу в школу, она пишет: «По утрам тащилась я туда, еле переставляя ноги, с тяжелым комом в горле». При вопросе строгой учительницы русского языка «начинала дрожать от страха, хотя добросовестно готовила уроки». Больше всего поражает при чтении мемуаров то, с каким упорством учительница убеждала подростка, что ничего у нее не получится. Воля 13-летней девочки в данном случае оказалась несломленной, и учитель, в конце концов, признала: «Я вижу, что была неправа. Ты действительно старалась. Ну что ж, прости – я недооценила тебя». Примечательно, что у Мейми не осталось обиды на жестокость учителя: «До меня вдруг дошло, что Людмила Ивановна вовсе не демон. Она – учитель. Учитель с высокими требованиями и любовью к делу, учитель, ради которого мне хотелось так много работать и уважение которого я поклялась завоевать» [33].

Для местного сообщества школа выступала важнейшим очагом культуры и просвещения. Неотъемлемой частью школьной жизни стали клубы и кружки: драматические, хоровые, музыкальные, домоводства, радио и фото, переплетные, машинописи и др. [34] В школах Карелии был накоплен богатый опыт внеклассной работы. Школьный театр Кеми поставил «Дядю Ваню» А. П. Чехова [35]. Ученики Олонецкой школы второго концентра выпустили сборник статей, посвященных памяти Н. А. Некрасова. Многое делал для воспитания у детей любви к искусству художественный кружок Петрозаводской школы-девятилетки, работавший под руководством художника А. Андрианова [36].

Торжественно отмечались в школах праздничные дни Революционного календаря.

Важными направлениями просветительской работы школ стала пропаганда мер гигиены, санитарии, здорового быта. На родительские собрания стали приглашать врачей, которые рассказывали о профилактике детских болезней. От родителей требовали снабжать детей полотенцами, мылом, зубной щеткой, следить за режимом дня школьников.

Государство рассматривало школу в качестве проводника коммунистической идеологии, воспитателя активных участников социалистического строительства. Школы регулярно участвовали в перевыборных кампаниях Советов. На избирательных участках дети организовывали концерты, литературные вечера. Школы участвовали в распространении займов индустриализации, в пропаганде работы сберкасс и даже в сборе подписей под требованиями… Нанкинскому правительству Китая. Государство приветствовало участие детей в осуществлении функций, возложенных на органы правопорядка: охране колхозного имущества, задержании воров и расхитителей [37]. Активно выколачивались из школьников деньги. Так, в Сорокской школе собирали средства в пользу беспризорных, незрячих, в помощь общественным организациям, на постройку самолета «Красная Карелия», в пользу пострадавших азовских рыбаков и т. д.

Во время коллективизации и раскулачивания школьники оказались заложниками большой политики. В каждом классе учились и дети колхозных активистов, и дети противников коллективизации. В программу занятий старших групп входила тема «Коллективизации». В каждой школе устраивались собрания на эту же тему. В отчетах об этих собраниях в Сорокской начальной школе выступавшие дети назывались так: «бедняк-ученик», «подкулачники и кулаки». В отчете школы указывалось: «Школа в целом встала на фронт наступления на кулачество». Тут же отмечалось большое число антиколхозных выступлений, так как в школе училось много детей кулаков и лишенцев. Эти дети не получали в коллективе ни материальной, ни моральной поддержки [38].

В школах организовывались ячейки юных безбожников, в школьных библиотеках наращивалось число антирелигиозных брошюр. В дни церковных праздников ставились антирелигиозные спектакли, доклады. Даже в начальных школах устраивались собрания, на которых выносились резолюции о закрытии церквей.

В разгар «ежовщины» образовательные учреждения обязаны были участвовать в кампаниях поддержки действий власти. Во всех школах проходили комсомольские собрания, на которых осиротевшим ребятам могли предложить отказаться от родителей. Однако в целом ряде случаев такие мероприятия проходили формально. Нередко вместо отречений дети арестованных говорили о том, что они не верят в виновность родителей, и этим дело ограничивалось [39]. В ряде случаев директора школ, невзирая ни на что, поддерживали материально попавших в беду детей репрессированных, помогали им найти кров, работу. В условиях изощренной пропагандистской риторики оставались школы, которые отказывались делить детей на «наших» и «не наших», «своих» и «врагов», сохраняя тем самым верность своему культурному и духовному предназначению.

Важнейшим социальным достижением советской власти в 1920–30-е гг. явилось создание широкой и доступной все слоям общества системы школьного образования. Быстрый рост образовательного уровня молодежи стал залогом создания кадров квалифицированных рабочих, интеллигенции республики. Важнейшей задачей школы в это время стала подготовка растущего человека к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В то же время бюрократические методы работы, низкая профессиональная подготовка значительной части молодых учителей, слабость материальной базы, недостаточное программно-методическое обеспечение учебного процесса вели к тому, что многие начинания не получали на практике должного отклика, реализовывались формально. В условиях всеобщего обучения усилилась роль школы как важного инструмента контроля власти над обществом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Власьев, Г. Е.* Учительство Карелии в первые годы Советской власти / Г. Е. Власьев // Ученые записки Карельского педагогического института. – Петрозаводск, 1957. – Т. 4.

2. *Кучепатов, Н. Г.* Сорок лет (Краткий очерк народного образования в КАССР) / Н. Г. Кучепатов // Ученые записки Карельского педагогического института. – Петрозаводск, 1957. – Т. 4.

3. *Кучепатов, Н. Г.* Народное образование в Советской Карелии / Н. Г. Кучепатов. – Петрозаводск, 1958.

4. *Власьев, Г. Е.* Проблемы реформы школы, содержания и методов обучения в первые годы советской вла-

сти / Г. Е. Власьев // Ученые записки Карельского педагогического института. – Петрозаводск, 1968. – Т.XXI. – С. 13–26.

5. *Афанасьева, А. И.* Великий Октябрь и становление советской культуры в Карелии / А. И. Афанасьева. – Петрозаводск, 1983.

6. *Афанасьева, А. И.* Культурные преобразования в Советской Карелии. 1928–1940 / А. И. Афанасьева. – Петрозаводск, 1989.

7. *Илюха, О. П.* Социльный облик школьного учителя Советской Карелии (1920–30-е гг.) / О. П. Илюха // Карелия и Финляндия на пороге нового тысячелетия. – Петрозаводск, 1999. – С. 80–83.

8. *Илюха, О. П.* Карелия на страницах учебников финского языка 1920–1930-х годов: формирование идентичности советских школьников / О. П. Илюха, Ю. Г. Шикалов // Карелия на этнокультурной и политической карте России. – Петрозаводск, 2010. – С. 72–76.

9. *Макуров, В. Г.* Беломорско-Балтийский комбинат в Карелии. 1933–1941 гг. / В. Г. Макуров // Новое в изучении истории Карелии. – Петрозаводск, 1994. – С. 135–159.

10. *Такала, И. Р.* Репрессивная политика в отношении финнов в Советской Карелии 1930-х гг. / И. Р. Такала // Вопросы истории Европейского Севера. – Петрозаводск, 1993. – С. 111–128.

11. *Чухин, И. И.* Карелия-37: идеология и практика террора / И. И. Чухин. – Петрозаводск, 1999.

12. Введение в историю народного образования Карелии, XVII–XXI вв : учеб. курс / авт.-сост. В. Г. Кондратьев. – Петрозаводск, 2004.

13. *Кондратьев, В. Г.* Очерки по истории народного образования Карелии / В. Г. Кондратьев. – Петрозаводск, 2011. – С. 151, 155.

14. Национальный архив Республики Карелия (далее – НАРК). Ф. 1192. Оп.2. Д. 2/18. Л. 9. Д. 12/128. Л. 1.

15. Культурное строительство в Советской Карелии // Народное образование и просвещение. – Петрозаводск, 1986. – С. 64–65.

16. НАРК. Ф. 690. Оп.6. Д. 6/54. Л.29.

17. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 59/489. Л. 3-7.

18. *Константинов, Н. А.* Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М., 1956. – С. 166.

19. VIII Всекарельский съезд Советов. Протоколы. – Петрозаводск, 1929. – С. 203–204.

20. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 48/439. Т.1. Л. 379.

21. НАРК. Ф. 298. Оп.1. Д.44/571. Л. 62.

22. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.48/397. Т.1. Л.60-61.

23. Всекарельский съезд представителей трудящихся карел., 1–3 июля 1920 г. // I Всекарельский съезд Советов. Протоколы. – Петрозаводск, 1990. – С. 224.

24. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 10/97. Л. 53. Д. 348. Л. 97.

25. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.132/1203. Л.72-77.

26. *Савченко, И.* Образ светлый и прекрасный / И. Савченко // Карелия. – 2005. – 27 января. – С. 9.

27. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.96/799. Л. 145.

28. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 115/1084. Л. 54.

29. НАРК. Ф.1552. Оп.1. Д.158. Л.39-40.

30. Перепись населения АКССР 1933 г. Вып. 1. – Петрозаводск, 1934. – С. 36–37.

31. *Килин, Ю. М.* Карелия в политике советского государства. 1920–1941 / Ю. М. Килин. – Петрозаводск, 1999. – С. 224–225.

32. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 95/880. Л. 171.

33. *Севандер, М.* Они забрали у меня отца. Американские финны в сталинской России / М. Севандер, Л. Хертцель. – Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2010. – С. 81–90.

34. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.48/397. Т.1. Л.211-213.

35. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д.10/100. Л.109-111.

36. Карелия в период восстановления народного хозяйства. 1921–1925: сб. док. и материалов. – Петрозаводск, 1979. – С. 241, 251.

37. От первых костров пионерских. Из истории пионерской организации Карелии: док. и материалы. – Петрозаводск, 1984. – С. 48.

38. НАРК. Ф. 630. Оп.1. Д. 57/479. Л.20- 27.

39. *Лупанова, И. П.* «Минувшее проходит предо мной…» / И. П. Лупанова. – Петрозаводск, 2007. – С. 83.

УДК 378
ББК Ч48

Р. В. Ященко, Е. В. Абраменко

ХРОНОТОП УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Волгоградский государственный технический университет
E-mail: roman-x69@mail.ru

Статья посвящена описанию учебной деятельности студентов через анализ понятия «хронотоп». Рассматриваются его системообразующие компоненты (время и пространство). А также их производные: психологическое время, временная перспектива, которые определяют специфику поведения студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность студентов, хронотоп, временная перспектива, психологическое время.

R. V. Yashchenko, E. V. Abramenko

CHRONOTOPE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

Volgograd State Technical University

The article describes the learning activities of students through an analysis of the concept of «chronotope». Its backbone components (time and space) and their derivatives: psychological time, time perspective, which define the specific behavior of the students are considered.

Keywords: educational activities of students, chronotope, time perspective, psychological time.

Учебная деятельность является важным этапом сознательной жизни для человека, когда он себя осознает как студент. Осознание это проистекает из набора тех условий, факторов,

предположений, которые молодой человек должен выстраивать в последовательности, определяемой статусом студента, в котором он в данный момент времени и пространства пребывает. Антиципация личностью перспективы, рассчитанной на ближайшие четыре года бакалавриата, в учебной жизни сменяется магистратурой. Таков предполагаемый алгоритм студенческой жизни, предполагающий, но не определяющий жизненную стратегию личности. Причины неясности, неопределенности находятся в прошлом, которым субъект учебной деятельности заручается, обращаясь к нему в поисках смысла настоящего. В нем «текущий» студент видит себя учеником школы или лицея (куда был определен родительским желанием и благословением), стремящимся войти во взрослую жизнь во всей полноте сбывшихся надежд, успешным представителем, как минимум, среднего класса. На что я могу надеяться, став студентом? Как я распоряжусь своим багажом знаний? Что меня ждет после окончания вуза? Все эти мечтания и переживания определяются набором понятий, отражающих синтез пространства и времени: психологического времени и времени физического, временной перспективы.

Истоки интересующей проблемы коренятся в «недрах естествознания». В 20-е годы XX века отечественный физиолог А. А. Ухтомский, вводит в научный обиход новое понятие «хронотоп» (от греч. chronos – время и topos – место) [6], предлагая новую трактовку пространства и времени. Основываясь на положениях специальной теории относительности А. Эйнштейна и подхода Г. Минковского, согласно которому «…мировое пространство имеет четыре измерения», А. А. Ухтомский, привлекает идею А. Эйнштейна в которой «…наличие векторов с мнимой длиной и еще более странных изотропных векторов, которые, не будучи нулевыми, имеют длину, равную нулю, побудило физиков считать это пространство фиктивным, воображаемым» [4, с. 291].

В статье «О состоянии возбуждения в доминанте» А. А. Ухтомский подходит к проблеме «…учитывания следов времени, от одного момента времени к другому моменту времени в течение одного и того же процесса времени», пока «…не научимся учитывать влияние следов в «истории системы», то есть пока не примем время как самостоятельный фактор [6, с. 62]. Например, в учебной деятельности студентов старших курсов поведение последних может отражать не текущие сессионные проблемы, а исходя из «центральной точки конуса» (Г. Минковский), регулироваться «высшими рецепторами», которые в подростковый или юношеский период отражают особенности учебного процесса в школе или на первом курсе университета.

Названные А. А. Ухтомским «высшие рецепторы» намечают «…для поведения организма предмет в среде с тем, чтобы организм реагировал на него задолго до контактного соприкосновения с ним». Смысл этого высказывания заключается в некой контролирующей функции, возложенной на них, чтобы следить за «низшими рецепторами». Большинство из нас (в том числе и студенты) в своем поведении стремятся идти по пути наименьшего сопротивления. Зачем напрягаться, если ситуация складывается в приемлемом для человека алгоритме. Так вот, эти «…высшие, эти наиболее дальнозоркие в пространстве и времени (*хронотопе*) этажи, предупреждают: очень возможно этот путь наименьшего сопротивления приведет весьма к большим бедствиям… предвидят предстоящую реальность задолго» [7, с. 81].

Одним из основных компонентов хронотопа выступает понятие «психологическое время». Результаты экспериментов психологов [1, с. 104] убедительно доказывают, что «…хронологическое время, отражающее равномерные циклические процессы в физических объектах, является условной мерой для развивающихся систем, в том числе и социальных с присущим им собственным временем, соответствующим специфике практической деятельности и сознания людей» [1, с. 6]. Кроме того, в исследованиях феномена психологического времени наблюдается так называемое несовпадение времени хронологического и времени, осознаваемого субъектом. В частности, отличие психологического времени от собственно времени хронологического заключается в субъективных ощущениях смысла жизни, мотивации индивида, в целом отражением в психике того или иного эмоционального состояния личности.

Дальнейшее развертывание идеи хронотопа в психологической науке проявляется в понятии «временная перспектива». Одним из первых проблему временной перспективы стал изучать Курт Левин. В работе, посвященной анализу теории поля в социальных науках, он рассматривает данное понятие, привлекая термин Л. К. Франка «временная перспектива»

(time perspectives): «…мы говорим о «временной перспективе» включающей в себя психологическое прошлое и психологическое будущее уровня реальности и различных уровней ирреального. Важно понять, что психологическое прошлое и психологическое будущее – это синхронные части психологического поля, существующего в данный момент t (т. е. времени. – *Р. Я.*)» [2, с. 246].

Бельгийский психолог Ж. Нюттен, продолжая развивать теорию временной перспективы, вводит в нее ряд новых параметров, в частности, временную ориентацию и временной аттитюд. Временная ориентация определялась им как преобладающая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего. «Временная установка» – это позитивная и негативная настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему. В совокупности, временная перспектива образовывается объектами или событиями, которые существуют на репрезентационном (когнитивном) уровне, и не зависит от настоящего, в котором она проявляется. При этом она не пустотна по своей природе, а образует некую наполненность мыслями, желаниями. Ж. Нюттен обозначил их «мотивационными объектами», существующими параллельно пространственным объектам [5, с. 354]. В сознании студента такие объекты существуют в виде ментальных образов (например, различные позитивные ожидания от университетской жизни, отождествление себя со статусом студента, важные контакты и т. п.) и одновременно не существуют во времени настоящем, порой тягостным от осознания совершать необходимые усилия в учебной деятельности.

Особенности временной перспективы в студенческом возрасте неотрывно связаны с учебной деятельностью, определяющей уровень и характер образования, формируют навыки деятельности профессиональной. На первом курсе обучения у студента происходит актуализация личностного смысла профессии, социального статуса. В дальнейшем через освоение элементов практики происходит формирование профессиональной ментальности будущего инженера, определяется жизненный путь личности. Так, в отличие от времени физического, в психологическом времени события могут повторно переживаться субъектом и влиять на его текущее поведение. Данное положение, например, принципиально отличается от фундаментального закона в бихевиористкой теории: личность человека – это совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию (естественно не «растянутую» во времени).

Таким образом, А. А. Ухтомский своей идеей хронотопа, обозначив основные параметры различия между понятиями «физическое время» и «психологическое время», не являющимися тождественными по своему проявлению, создал в будущем теоретический и практический задел для исследователей психики человека, в котором именно оно, то далекое по нынешним меркам прошлое, влияет на настоящее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Головаха, Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 130 с.

2. *Левин, К.* Динамическая психология // Избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.

3. *Минковский, Г.* Пространство и время // Принцип относительности: сб. работ по специальной теории относительности / Г. Минковский. – М.: Атомиздат, 1973. – 332 с.

4. *Никонов, О. А.* Философские вопросы геометрии Г. Минковского / О. А. Никонов // Вестник МГТУ. – 2010. – Т. 13. № 2. – С. 291–294.

5. *Нюттен, Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

6. Общая психология: Энциклопедический словарь / под ред. А. В. Петровского; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

7. *Ухтомский, А. А.* Доминанта как фактор поведения // Избранные труды / А. А.Ухтомский; под ред. Е. М. Крепса. – Л.: Наука, 1978. – 360 с.

Р. М. Петрунева, Н. В. Дулина

НАВСТРЕЧУ ДВАДЦАТИЛЕТИЮ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»...
(об итогах очередного межвузовского смотра-конкурса научных работ студентов «Социокультурные исследования – 2012»)

Волгоградский государственный технический университет

Межвузовский смотр-конкурс научных работ студентов «Социокультурные исследования» по возрасту уже опережает некоторых своих участников и уверенно движется навстречу своему двадцатилетию, которое состоится в мае 2013 года. Итоги прошедшего 2012 года обнадеживают, что предстоящая встреча будет не менее интересной и увлекательной.

Основные статистические данные предварительного этапа и заключительной конференции выглядят следующим образом (см. таблицу). Всего было подано более 130 заявок. К участию в заключительной конференции отобрано 109 работ. Среди всех участников почти четверть (24 %, 29 чел.) составили юноши, три четверти (76 %, 94 чел.) – девушки. Самыми активными участниками смотра-конкурса стали студенты ВолгГТУ, ими подготовлено чуть больше половины всех работ (51 %), а с учетом филиалов – 66 работ (61 %).

В прошедшем конкурсе заметно увеличилось количество работ, выполненных в соавторстве: 17 % конкурсных работ выполнены двумя или тремя авторами. К форме соавторства девушки прибегают значительно чаще (почти две трети от числа работ, выполненных в соавторстве), чем юноши. Довольно активно на конференции стали заявляться астраханские вузы: Астраханский государственный университет (АГУ) и Астраханский инженерно-строительный институт (АИСИ). Две работы поступили для заочного участия (из Санкт-Петербургского университета и из Астраханского филиала ЮГИ).

Количество работ, представленных студентами вузов на смотр-конкурс «Социокультурные исследования –2012»

Вуз	Направление (секция)						
	История	Культуро-логия	Педагогика и психология	Политология и право	Социо-логия	Фило-софия	Всего
ВолгГТУ	12	7	7	11	10	9	56
ВПИ (филиал) ВолгГТУ	–	1	–	–	5	2	8
КТИ (филиал) ВолгГТУ	–	1	–	–	1	–	2
ВолгГАСУ	6	2	–	1	–	–	9
ВолГМУ	–	–	–	–	2	–	2
ВолГУ	–	2	1	–	2	4	9
ВГСПУ	–	10	3	–	–	1	14
СПбГУ	–	–	–	–	1	–	1
АГУ	–	2	1	–	–	–	3
АИСИ	–	–	–	1	3	–	4
ЮГИ (Астраханский филиал)	–	1		–	–	–	1
Всего	18	26	12	13	24	16	**109**

По итогам заслушивания докладов студентов и дискуссий, развернувшихся в аудиториях ВолгГТУ, жюри вынесло свое решение, в соответствии с которым участники конференции получили места в общем рейтинге по секции, свои награды и призы. Общие итоги конференции выглядят следующим образом.

Секция «Социология» (жюри – д-р филос. наук профессор Сгибнева О. И., д-р соц. наук профессор Дулина Н. В., канд. филос. наук доцент Лебедева С. О., канд. ист. наук доцент Ефимов Е. Г., канд. пед. наук доцент Ященко Р. В., канд. пед. наук доцент Федотова Л. А.):

1. *Кузнецов А. А.* (ВолгГТУ). Работа: «Социальные сети в российских СМИ», научный руководитель Ефимов Е. Г.; 2. *Бакунцева В. В., Сарбаев Д. С., Горина В. В.* (ВолгГТУ). Работа: «Преподаватель глазами студента», научный руководитель Соловьева А. В.; 3. *Субботина К. И.* (КТИ – филиал ВолгГТУ) Работа: «Личность в условиях информационного общества», научный руководитель Димитрова С. В.

Поощрительные премии: *Нгуен Тхи Тху Хыонг* (ВолгГТУ). Работа: «Социальное изучение качества общественного транспортного обслуживания в г. Ханой (Вьетнам)», научные руководители Дулина Н. В., Гудков В. А.; *Фейтуллаев Ш. А., Синицин А. С.* (АИСИ). Работа «Региональные информациологические факторы политической активности молодежи Астраханской области», научный руководитель Арясова А. Ю.

Секция «Педагогика и психология» (жюри – д-р пед. наук профессор Петрунева Р. М., д-р соц. наук профессор Дулина Н. В., канд. техн. наук доцент Васильева В. Д., канд. филос. наук доцент Лебедева С. О., канд. пед. наук доцент Ященко Р. В., канд. пед. наук доцент Федотова Л. А.):

1. *Борблик М. Е., Черкасова Ю. В.* (ВолгГТУ). Работа: «Осознание своей социальной принадлежности студентами ВолгГТУ», научный руководитель Ященко Р. В.; 2. *Трубачева О. И., Арбузова А. Ю.* (ВолгГТУ). Работа: «Использование математических методов обработки данных, полученных в ходе тестирования по гуманитарным дисциплинам», научные руководители Симонова И. Э., Дулина Н. В.; 3. *Зацарная Т. С.* (ВГСПУ) Работа: «Воспитание культуры чувств ребенка на уроках ИЗО посредством интеграции», научный руководитель Лескова И. А.

Поощрительных премий по секции «Педагогика и психология» жюри решило не присуждать.

Секция «История» (жюри – д-р ист. наук профессор Орлов Г. В., канд. ист. наук доцент Песков А. Е., канд. ист. наук доцент Ситникова О. И., канд. ист. наук доцент Бобровников В. Г., канд. филос. наук доцент Австрийсков Е. В., канд. соц. наук доцент Селезнева И. Г., канд. ист. наук доцент Наумов И. Н., канд. ист. наук доцент Самчук М. М.):

1. *Байбакова Е. В.* (ВолгГТУ). Работа: «История создания Солдатского мемориала в селе Россошки», научный руководитель Ситникова О. И.; 2. *Корнеев К. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «История образования Качинского училища», научный руководитель Песков А. Е.; 3. *Каранов А. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «Особенности партизанского движения Сталинграда и Сталинградской области», научные руководители Орлов Г. В., Песков А. Е.

Поощрительная премия: *Гутоева В. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «Современные традиции Волгограда», научный руководитель Давыдова М. Ю.

Секция «Культурология» (жюри – канд. филос. наук профессор Баландина Э. Г., д-р филос. наук профессор Леонтьева Е. Ю., д-р филос. наук профессор Виноградова Н. Л., канд. филос. наук доцент Кленина Е. А., старший преподаватель Соловьева А. В., канд. филос. наук доцент Клейтман А. Ю.):

1. *Крестелева А. В.* (ВолгГАСУ). Работа: «Ломоносов, Тредиаковский, Сумароков: «Три пути российского стихотворчества»», научный руководитель Дьякова М. Г.; 2. *Карагодина А. Н.* (ВолгГТУ) Работа: «Арт-рынок России», научный руководитель Соловьева А. В.; 3. *Сарбаев Д. С.* (ВолгГТУ). Работа: «Рок в современной музыкальной культуре», научный руководитель Соловьева А. В.

Поощрительные премии: *Боротканич Д. И.* (ВолгГТУ). Работа: «Происхождение языка», научный руководитель Самчук М. М.; *Бжигакова Д. М.* (ВГСПУ). Работа: «Проблема репрезентации травматического опыта в актуальном искусстве», научный руководитель Вальковский А. В.

Секция «Политология и право» (жюри – канд. филос. наук доцент Леонтьев А. Н., канд. ист. наук доцент Песков А. Е., канд. ист. наук доцент Ситникова О. И., канд. ист. наук доцент Бобровников В. Г., канд. филос. наук доцент Австрийсков Е. В., канд. соц. наук доцент Селезнева И. Г., канд. ист. наук доцент Наумов И. Н.):

1. *Куц Д. В.* (ВолгГТУ). Работа: «Социальные сети как политический ресурс», научный

руководитель Леонтьев А. Н.; 2. *Арефьева А. И.* (ВолгГАСУ). Работа: «Влияние Интернета на политические взгляды общества», научный руководитель Песков А. Е.; 3. *Сафаров Э.* (ВолгГТУ). Работа: «Понимание государства и общества в период античности», научный руководитель Самчук М. М.

Поощрительные премии: *Шайхимова Л. А.* (ВолгГАСУ). Работа: «Коррупция на современном этапе», научный руководитель Самчук М. М.; *Романов С. В.* (ВолгГАСУ). Работа: «Распад Югославии и его последствия для Европы: историко-социальный анализ», научный руководитель Австрийсков Е. В.

Секция «Философия» (жюри – д-р филос. наук профессор Леонтьева Е. Ю., канд. филос. наук профессор Баландина Э. Г., д-р филос. наук профессор Виноградова Н. Л., канд. филос. наук доцент Кленина Е. А., старший преподаватель Соловьева А. В., канд. филос. наук доцент Стручалина А. П.):

1. *Платонова Ю. Н.* (ВПИ (филиал) ВолгГТУ). Работа: «ТРИЗ как методология исследовательской деятельности», научный руководитель Баландина Э. Г. (РАНХиГС, Волгоградский филиал); 2. *Маслова А. С.* (ВолгГТУ). Работа: «Эвристический потенциал смысла жизни в экзистенциональном анализе В. Франка», научный руководитель Кленина Е. А.; 3. *Еремина В. С., Аликберова А. М.* (ВолгГТУ). Работа: «Исторические формы мистицизма», научный руководитель Стручалина А. П.

Поощрительная премия: *Артюхина Д. К., Свиридович К. О.* (ВолгГТУ). Работа: «Современная деформация языка виртуального общения», научный руководитель Стручалина А. П.

Кроме того, без внимания жюри не остались следующие работы и их авторы: *Ведерникова С. В.* (учащаяся гимназии № 12 г. Волгограда). Работа: «Роль женщины в процветании и развитии общества на примере женщин из королевской семьи Великобритании»; научный руководитель Бережнова Е. В.; *Синицина К. В.* (учащаяся лицея № 3 г. Волгограда). Работа: «Язык вражды в средствах массовой информации»; научные руководители Дородникова И. М. (ВолгГТУ), Клюева Е. Г. (лицей № 3 г. Волгограда).

Участники заключительной конференции «Социокультурные исследования», как отметило жюри при подведении итогов, демонстрировали свободное владение материалом доклада, хорошую устную речь, умение задавать вопросы и отвечать на них, привлекая знание из межпредметных областей, навыки работы на компьютере и подготовки презентаций для их публичной демонстрации.

Н. В. Дулина

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНОВ

Волгоградский государственный технический университет

Всероссийская (восьмая по счету) научно-практическая конференция «Проблемы модернизации в социокультурных портретах регионов России» в рамках реализации программы «Социокультурная эволюция России и ее регионов» прошла в Уфе 22–25 октября 2012 года. Впервые проведение этой конференции совпало с проведением социологического конгресса, а именно с IV Всероссийским социологическим конгрессом «Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие». Конференция стала одним из самостоятельных мероприятий в структуре конгресса (специальная сессия – конференция ВСК–4).

Отличительной особенностью данной конференции стало рассмотрение проблем социокультурной эволюции регионов России в тесной связи с задачами модернизации отдельных регионов и всей страны в целом.

В последнее время термин «модернизация» используется весьма часто – для обозначения перехода от структур традиционного общества к современным, к modernity. Споров о том, как должна осуществляться модернизации, бесчисленное множество, и проистекают эти споры от многозначности восприятия самого термина «модернизация» – в толковых словарях этот термин отсутствует, а трактовка глагольной формы термина (модернизировать – делать современным, изменять собственно требования современности, вводя различные усовершенствования) допускает значительный произвол по трем, как минимум, причинам. Во-первых, модернизировать (или осовременивать) экономику разных стран (развитых, среднеразвитых, малоразвиты и отсталых) стран, значит, решать в этих странах далеко не одинаковые задачи. Во-вторых, даже одинаковые задачи можно

решать различными методами, для чего современное хозяйство располагает богатым арсеналом разнообразных средств. И, наконец, в-третьих, в самом множестве средств решения экономических и социальных задач стремительно нарастают ускоряющиеся усовершенствования. Кроме того, модернизация может иметь разные и даже противоречивые ориентиры. Например, модернизация экономики может быть нацелена как на рост, так и на сокращение занятости населения в промышленности и материальном производстве.

Предлагая различные модели модернизации (в силу обозначенных выше причин), исследователи, как правило, используют недостаточно операционализированные термины и не уделяют должного внимания фактам продолжения процессов модернизации в современных, уже модернизированных обществах (соответствующих странах), но уже на новой стадии. Участники конференции попытались выработать свой собственный подход как к пониманию сущности модернизации, так и возможностям ее осуществления.

Руководитель программы «Социокультурная эволюция России и ее регионов» Н. И. Лапин, формулируя суть концепции, которую он предложил участникам программы, заметил, что в действительности глобальность модернизации отнюдь не означает линейного ее характера. Процесс модернизации не однозначно предзадан безликими силами, а совершается в результате стихийного или сознательного, рационального выбора, который осуществляют сами жители каждого региона и страны – индивиды и социальные группы, рядовые граждане и политические лидеры, в соответствии со своей культурой, ее ценностями, нормами, традициями. Он зависит от пройденного пути, но открыт будущему. Это прогрессирующий процесс, который в историческом масштабе ведет к социокультурному развитию (не исключая цивилизационных и культурных особенностей каждого народа, каждой страны) и повышению благополучия людей, а игнорирование этого процессе сопровождается социокультурной стагнацией и экономическим отставанием от других стран и регионов.

Практика свидетельствует, что подчас модернизация осуществляется болезненно и дорогой ценой. Выбор направления развития общества – это весьма ответственное дело, которое должно совершаться на основе научного глубокого анализа исторических тенденций и реального (объективного) состояния общества (страны в целом или отдельного региона). Эффективно способствовать модернизации можно лишь на основе операционального понимания ее сути и эмпирического измерения ее конкретных составляющих. На что и направлены усилия участников программы.

За основу инструментария, разрабатываемого Центром изучения социокультурных изменений Института философии РАН (ЦИСИ ИФ РАН) для эмпирического измерения конкретных составляющих модернизации в регионах России, принята точка зрения и наработки Центра исследования модернизации Китайской академии наук под руководством профессора Чуаньци Хэ. По мнению китайских исследователей, региональная модернизация в целом отличается следующими фактами:

– региональная модернизация является объективной реальностью, связанной с динамикой дифференциации регионов страны (увеличение – сокращение межрегионального экономического разрыва, сближение – расхождение уровней регионального развития), аналогичной динамике национальной модернизации;

– подчиняется основным законам национальной модернизации: первичная модернизация предполагает индустриализацию и урбанизацию, вторичная – информатизацию, сопряженную с интенсификацией знаний;

– может отличаться от национальной модернизации, поскольку регионы стране могут проводить модернизацию по-разному;

– связана с взаимодействием регионов, которое выражается, с одной стороны, в конкуренции между ними (в условиях рыночной экономики свободная конкуренция усиливает разрывы между регионами), с другой – в поиске взаимной поддержки;

– зависит от основных возможностей регионов;

– крайне неравномерна.

Применительно к современной России необходимость интегрированной модернизации как способа координации первичной и вторичной модернизаций обоснована специалистами ЦИСИ ИФ РАН чл.-корр. РАН Н. И. Лапиным, д-ром соц. наук, ведущим научным сотрудником ЦИСИ ИФ РАН Л. А. Беляевой. Инструментарий, предложенный ими, был в пилотных проектах апробирован в нескольких регионах страны, и результаты исследований и замеча-

ния по качеству инструментария обсуждались на конференции. По инструментарию исследования участники конференции сошлись во мнении, что он нуждается в большей адаптации к особенностям России. Тем не менее отдельные регионы, а точнее исследователи из этих регионов, на конференции представили результаты, полученные с использованием данной методики в пилотных проектах. Среди наиболее интересных и содержательных выступлений следует назвать следующие доклады: Н. И. Лапин «О структурировании регионов России по их вовлеченности в процессы модернизации», Е. А. Когай «Тенденции и перспективы модернизации регионов Центрального Черноземья», Ю. М. Пасовец «Качественный потенциал населения в контексте региональной модернизации России (на примере Курской области)», Г. Ф. Ромашкина, В. А. Давыденко «Модернизация российских регионов: попытка индикативной оценки» и др. Исследователям, работающим по данной проблематике в Волгоградской области, еще только предстоит освоить предлагаемые методику, технику, инструментарий с тем, чтобы подобного рода измерения провести на территории нашего региона и полученные данные сравнить с данными других регионов и страны в целом.

В целом работа конференции была построена следующим образом. В рамках первого пленарного заседания «Социокультурные факторы модернизации регионов» была организована работа четырех «круглых столов»: «Этнические, демографические, поселенческие, экологические факторы», «Человеческий потенциал и капитал в процессе модернизации регионов», «Трудовая мотивация, социальная стратификация, экономические предпосылки модернизации регионов» и «Власть и гражданское общество в региональной системе координат». В рамках второго пленарного заседания «Социокультурные проблемы и перспективы модернизации регионов» была организована работа еще одного «круглого стола» «Проблемы анализа социокультурной модернизации регионов и ее стратегии».

В работе конференции приняли участие и преподаватели ВолгГТУ д-р соц. наук профессор, зав. кафедрой «История, культура и социология» Н. В. Дулина и канд. техн. наук доцент той же кафедры В. В. Токарев.

По итогам работы конференции издан сборник материалов «Проблемы модернизации в социокультурных портретах регионов России». Материалы, собранные в этом сборнике, без сомнения, могут быть полезны и интересны социологам, политологам, регионоведам, конфликтологам, культурологам, преподавателям вузов, специалистам в сфере государственного управления, журналистам и всем, кто интересуется вопросами социокультурного развития России и ее регионов.

На заключительном заседании, подводя итоги работы конференции, участники согласились с тем, что цель и задачи конференции реализованы полностью, наметили пути дальнейшего сотрудничества, место и сроки очередной конференции в рамках реализации проекта.

Н. В. Дулина, В. В. Токарев

ПРОДОЛЖАЯ ГРУШИНА…

Волгоградский государственный технический университет

Грушинская конференция (Грушинские чтения), как между собой называют это мероприятие социологи страны, или Международная социологическая конференция «Продолжая Грушина», как официально в документах она значится (в феврале-марте 2013 года эта конференция состоялась уже в третий раз) – явление в жизни социологического сообщества страны относительно новое. Название конференции («Продолжая Грушина…») свидетельствует о том, что речь идет об отношении к научному наследию наших учителей, старших коллег, первопроходцев социологии после ее возрождения в нашей стране в середине прошлого века, вклад которых в науку еще не до конца изучен, понят, оценен, «взят на вооружение».

Справедливости ради следует заметить, что Грушинские чтения – не единственный пример успешного мемориального форума, проводимого социологическим сообществом страны. В разных городах страны, но в первую очередь, и это понятно, в обеих столицах, проводятся чтения, посвященные памяти известных ученых: Г. С. Бытыгина, Ю. Н. Давыдова, Т. М. Дридзе, А. Г. Харчева в Москве; В. Б. Голофаста в Санкт-Петербурге, Л. Н. Когана в Екатеринбурге.

Грушинские чтения объединяют исследователей, научным интересом которых является изучение общественного мнения. Чтобы можно было оценить масштаб фигуры ученого, необходимо напомнить, что Борис Андреевич Грушин (02. 08. 1929 – 18. 09. 2007) внес значительный вклад в изучение массового сознания, в анализ деятельности средств массовой пропаганды, в подготовку социологов и журналистов, в формирование социологии как самостоятельной научной дисциплины. Достаточно перечислить его основные работы («Мнения о мире и мир мнений», 1967; «Массовая информация в советском промышленном городе», 1980; «Массовое сознание», 1987 и др.), чтобы понять, что Б. А. Грушин один из первых исследователей страны, обратившийся к исследованию общественного мнения в опоре на результаты собственных опросов.

Не случайно инициатором проведения Грушинских чтений выступил именно ВЦИОМ, где в свое время (а именно со времени начала работы этого центра в 1987 году) заместителем у академика Т. И. Заславской работал Б. А. Грушин. В настоящее время Грушинские чтения проводятся совместно ВЦИОМ, Фондом содействия изучению общественного мнения «Vox populi» и Российской академией народного хозяйства и государственной службы (РАНХ и ГС) при Президенте РФ.

Выступая на пленарном заседании Б. З. Докторов, д-р филос. наук профессор, Почетный доктор Института социологии РАН, действительный член Российской академии социальных наук, с 1994 года проживающий в США, заметил, что он следующим образом трактует общий девиз конференции «Продолжая Грушина»: «Во-первых, это совершенствование существующего и создание нового теоретико-методологического и инструментального аппарата изучения общественного мнения. Во-вторых, честное оглашение получаемых результатов и привлечение экспертных групп и журналистов к всестороннему обсуждению состояния общественного мнения по важнейшим для общества проблемам. В-третьих, поиск путей и средств для усиления роли общественного мнения в институтах демократии и повышения эффективности соответствующего типа исследований. В-четвертых, изучение международного опыта сбора и анализа данных об установках, суждениях, мнениях населения. В-пятых, создание в сообществе полстеров духа свободной дискуссии по всем аспектам профессиональной деятельности» (*Б. Докторов*, Наследие Б. А. Грушина: для всех и надолго // Материалы к Междунар. социол. конф. «Продолжая Грушина». – С. 4). Следует заметить, что дух конференции вполне соответствовал такому пониманию девиза конференции.

Программа конференции была весьма разнообразной и включала в себя работу секций, «круглого стола» и проведение мастер-классов. На пленарном заседании «Новый мир постгэллаповских опросов» докладчики обратили внимание собравшихся на тот факт, что последний электоральный цикл в России и в Америке дал много аргументов в пользу мнения, что прежний арсенал опросных методов уже недостаточен для адекватного изучения социальной и политической реальности и точного предсказания траекторий ее изменения. Классические опросные методы снижают свою эффективность, на смену им идут новые, названные организаторами конференции «постгэллаповскими». Основная тема пленарного заседания – это попытка понять, чем новые методы отличаются от прежних, почему растет необходимость в применении новых методов, а главное, что это дает для понимания быстро меняющихся реальности и социума.

Не имея возможности даже кратко передать основное содержание дискуссий, развернувшихся в рамках секций, обозначим лишь их названия. Секция № 1 «Послепротестная Россия: новый курс и новая политика властей, новые форматы политической активности, новый общественный запрос» строила работу в формате двух заседаний: «Новый курс и новая политика властей» и «Новые форматы политической активности. Новый социальный запрос». Секция № 2 «Мультимедийные измерения: новые подходы и технологии», секция № 3 «Социально-экономическое развитие России и финансовое поведение населения: опасные противоречия и возможные последствия», секция № 4 «Методологический семинар. Интеллектуальная собственность как объект социологических исследований», секция № 5 «Социология и власть», секция № 6 «Общее и особенное. В чем схожесть и в чем различия социальных настроений в странах постсоциалистического мира», в рамках этой секции прошло отдельное заседание «Специальный “российско-польский блок”», где обсуждались результаты российско-польского исследования ВЦИОМ – CBOSS. Секция

№ 7 «Методология телефонных опросов в России». Секция № 8 «Социология социальных коммуникаций» включала в себя проведение двух заседаний: «Социология общественного мнения, сетевых коммуникаций и медиаполитики» и «Социология межнациональных и этнических коммуникаций».

«Круглый стол» «Современная российская социологическая периодика: состояние и перспективы» собрал редакторов ведущих социологических изданий страны для поиска ответов на вопросы, среди которых: какова роль современной российской социологической периодики в развитии социологии как науки и как академической дисциплины; выполняет ли социологическая периодика роль зеркала российского общества и др.

Мастер-классов на Грушинских чтениях было проведено четыре. Первый – «Экстремальная социология: специфика проведения социальных исследований труднодоступных объектов». Ведущий С. Р. Хайкин, канд. филос. наук, директор Института социального маркетинга, профессор НИУ «Высшая школа экономики», вместе с участниками искал ответы на следующие вопросы: кому нужны социальные исследования в зонах вооруженных конфликтов; есть ли смысл изучать мнения людей, живущих в условиях тоталитарных режимов; возможно ли правильное измерение там, где выражать свою точку зрения опасно; как учитывать специфику культур и менталитета населения в массовых опросах; как не навредить людям, которые тебе доверяют; можно ли считать «несанкционированным массовым мероприятием» фокус-группу в сельском районе; «закрытые» зоны и «закрытые» темы?

Второй мастер-класс «Обзор мирового и российского рынков маркетинговых исследований» провел А. М. Демидов, канд. филос. наук, Генеральный директор «ГФК– Русь». Он рассмотрел объемы рынка, представил «основных игроков», показал тенденции развития, дал характеристику современным методам и технологиям, специальным инструментам, определил будущее маркетинговых исследований в России и в мире.

Третий мастер-класс «Электоральная панель: опыт политических исследований в современной России» провел В. В. Федоров, канд. полит. наук, Генеральный директор ВЦИОМа. Он рассказал об особенностях проведения панельного исследования в российских условиях, представил выводы о закономерностях электорального поведения россиян, которые были сформулированы в ходе реализации семи волн панельного исследования политических ориентаций российских избирателей (сентябрь 2011 – март 2012 гг.).

И, наконец, четвертый мастер-класс «От соломенных опросов к постгэллаповским опросным методам» провел Б. З. Докторов. Он рассмотрел двухвековую эволюцию методов изучения установок американского электората, показал, как сформировался современный арсенал опросных технологий и сформулировал предположения о характере его изменений в первой половине текущего столетия. Кроме того, в рамках чтений на мастер-классе была представлена новая книга Б. З. Докторова «От соломенных опросов к постгэллаповским опросным методам», посвященная памяти Б. А. Грушина.

Волгоградские исследователи на Грушинских чтениях были представлены двумя вузами города – Волгоградским филиалом РАНХ и ГС при Президенте РФ (довольно многочисленная делегация, что, в общем-то, понятно) и ВолгГТУ: Н. В. Дулина и В. В. Токарев (кафедра «История, культура и социология»), их традиционные выступления прошли на секции № 3 и № 8. Кроме того, В. В. Токарев был приглашен на Грушинские чтения в качестве спикера на заседании «Социология общественного мнения. Сетевых коммуникаций и медиаполитики» (секция № 8) с докладом «Внештатные сотрудники исследовательских компаний: характеристика, структура активности, мотивация, удовлетворенность», основанного на результатах прикладного социологического исследования, проведенного Ассоциацией региональных исследовательских компаний «Группа 7/89». Оба представителя от ВолгГТУ получили сертификаты участников (за активную работу) и приглашение на следующую конференцию.

О. И. Ситникова, А. В. Соловьева

ОЛИМПИАДА ПО КУЛЬТУРОЛОГИИ «ИСКУССТВО И ВОЙНА»

Волгоградский государственный технический университет

23 ноября 2012 г. в ВолгГТУ обстановка на восьмом этаже высотного корпуса выглядела для непосвященных более чем странно. Студенты в субботний день расхаживали в непонятных одеяниях: кто в белых халатах, кто в плащ-палатке, кто в военных пилотках. Ясно было одно: готовится какое-то серьезное мероприятие, и скорее всего оно связано с темой войны.

И действительно, шли последние минуты приготовления перед олимпиадой по культурологии для студентов первого курса. На первый взгляд культурология и война – понятия не взаимосвязанные. Однако преподаватели кафедры истории, культуры и социологии приняли решение посвятить олимпиаду по культурологии в этом учебном году важной дате – 70-летию Победы в Сталинградской битве и выбрали тему для конкурса «Искусство и война». Как известно, победы не достигаются только силой оружия, не менее важна сила духа. Ни одна страна не знала такого непосредственного участия деятелей культуры в войне, как в Советском Союзе. Ни в одной стране не было такого взлета научной и творческой мысли, как в нашей. В годы войны большая часть деятелей культуры, забыв о своих высоких званиях, взяла в руки оружие или превратила свое искусство в оружие. Свои короткие рассказы, задания команды должны были посвятить вкладу советских деятелей культуры в победу.

Почти месяц ушел на подготовку к олимпиаде. Дело в том, что задания требовали серьезной предварительной работы. Олимпиада включала три конкурса: тест на тему: «Памятники г. Волгограда, посвященные Сталинградской битве»; презентация на тему: «Вклад деятелей культуры СССР в победу в Великой Отечественной войне»; три сюжета-загадки для команд-соперников на тему: «Отражение Сталинградской битвы в искусстве».

В городе очень много памятных мест, связанных с войной. Была поставлена задача: не только составить их перечень, но знать, когда и кем они созданы, кому посвящены. Работа шла долгая и кропотливая. Студенты технического университета неплохо знают город, но тут выяснилось, что знают они далеко не все, некоторые очень интересные современные памятники им были неизвестны.

Самым трудным, отнявшим больше всего времени, было задание по подготовке презентации. Поиск материала в библиотеках, интернете сопровождался обсуждением, как выстраивать сценарий, на что сделать упор, ведь было известно, что все команды готовятся по одной теме, и это усложняло задачу. Важно было не повториться, выглядеть оригинальными, Трудностей было немало, занятий никто не отменял, поэтому собирались после занятий, вечерами и даже в выходные дни. Понятно, что те, кто больше всего приложил усилий, в итоге оказались призерами, но и те, кто оказался за призовой чертой, хорошо потрудились.

Все презентации, задания были сделаны с душой, тепло и сердечно, и это самое главное, что явилось итогом олимпиады. Тема войны прозвучала проникновенно и щемяще, и в этом заслуга всех ребят и их руководителей.

Сюжеты, использованные в презентациях, были самыми разнообразными, но голос Юрия Левитана в этот день звучал неоднократно. И это правильно, ибо диктор Всесоюзного радио Юрий Борисович Левитан, обладатель уникального голоса, одним из первых вступил в незримый бой. В течение всей войны Ю. Левитан зачитывал фронтовые сводки и приказы Верховного Главнокомандующего. Как писал впоследствии генерал И. Д. Черняховский, голос Ю. Левитана был равносилен целой дивизии. Он был поддержкой советских солдат и грозой фашистов. В нем было все: и ненависть к врагу, и гнев, и мужество перед нагрянувшей бедой. Адольф Гитлер объявил диктора своим личным врагом № 1 и обещал «повесить, как только вермахт войдет в Москву».

Сразу несколько команд обратили внимание на то, как начали военные действия ведущие графики нашего искусства, как открылась новая славная глава советской графики – антифашистский плакат. Известно, что центральное издательство «Искусство» за годы войны выпустило около 1,5 тыс. плакатов. Боевые плакаты шли вместе с армией в наступление, появлялись в освобожденных землях, они способствовали как подъему боевого духа наших воинов, их сознательности, так и бодрости тыла.

Наверное, главным рефреном выступлений были песни войны. Это не случайно: в годы войны массовая песня – самый распространенный жанр советской музыки. Она одной из первых отразила события войны и стала ее музыкальной летописью. Как необходимы песни были воинам, как тянулись к ним тысячи сердец… Песни пели в тылу и на фронте, на поле боя и в короткие минуты отдыха, в землянках и партизанских отрядах. Они звучали в исполнении концертных бригад и отдельных певцов. Выдающимися исполнителями были Лидия Русланова, Леонид Утесов, Клавдия Шульженко…. В Великую Отечественную войну 45 тысяч артистов, 4 тысячи бригад исполнили 1,5 миллиона концертов, по 10 каждый день. Они не просто поднимали боевой дух армии, «За синий платочек» в атаку шли.

Обо всем этом не только рассказывали студенты, но и пели под гитару.

Литература на войне тоже сражалась. Около двух тысяч писателей ушли на фронт, более четырехсот из них не вернулись. Родина, война, смерть и бессмертие, ненависть к врагу, боевое братство и товарищество, любовь и верность, мечта о победе, раздумье о судьбе народа – вот основные мотивы военной поэзии, прозы, публицистики.

Не обошли вниманием студенты и вклад деятелей науки в победу. Приятной неожиданностью стал видеосюжет об ученых и студентах родного вуза, внесших свою лепту в оказание помощи фронту.

Как доказали студенты-участники олимпиады, музы на войне не молчали. Художники и артисты, поэты и писатели, композиторы и фотографы, спортсмены и кинооператоры на войне были рядом с народом, помогали ему воевать и побеждать. Музы тоже сражались на войне!

Строгое жюри, обсудив работу команд, взвесив все «за» и «против», приняло решение: первое место – команда группы ИИТ-173 (факультет электроники и вычислительной техники»); второе место – команда автотранспортного факультета; третье место – команда группы АУ-120 (машиностроительный факультет).