

ISSN 2524-0285

**Вестник
Донецкого
национального
университета**



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
*Основан
в 1997 году*

Серия Б
**Гуманитарные
науки**

3/2018

**Редакционная коллегия журнала «Вестник Донецкого национального университета.
Серия Б: Гуманитарные науки»**

Ответственный редактор – д-р филос. наук, доц. **Е.В. Андриенко**.

Заместитель ответственного редактора – д-р пед. наук, доц. **Д.А. Чернышев**.

Ответственный секретарь – канд. ист. наук, доц. **В.В. Разумный**.

Члены редколлегии: д-р ист. наук, доц. **В.Л. Агапов**, д-р филос. наук, проф. **Т.А. Андреева**, д-р ист. наук, проф. **А.В. Бредихин**, д-р пед. наук, проф. **А.И. Дзундза**, д-р филос. наук, проф. **Н.Н. Емельянова**, д-р пед. наук, проф. **Е.Г. Евсеева**, д-р ист. наук, проф. **Г.П. Ерхов**, д-р филос. наук, проф. **Е.А. Капичина** (Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского), д-р ист. наук, проф. **А.В. Кияшко** (Южный Федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация), д-р ист. наук, доц. **А.В. Колесник**, д-р пед. наук, проф. **М.Г. Коляда**, д-р ист. наук, проф. **Е.Ф. Кринко** (Институт социально-экономических и гуманитарных исследований, Южный научный центр РАН, Ростов-на-Дону, Российская Федерация), д-р филос. наук, проф. **Д.Е. Муза**, д-р ист. наук, проф. **В.Н. Никольский**, д-р пед. наук, проф. **П.В. Плотников**, д-р пед. наук, проф. **Е.И. Скафа**, д-р пед. наук, проф. **О.Ф. Турянская** (Луганский национальный университет им. Т. Шевченко), д-р ист. наук, доц. **Л.Г. Шепко**.

**Editorial Board of the journal “Bulletin of Donetsk National University.
Series B: Humanities”**

Editor-in-Chief – Doctor of Philosophy, Docent **Ye.V. Andrienko**.

Deputy Editor-in-chief – Doctor of Pedagogy, Docent **D.A. Chernyshev**.

Executive Secretary – Candidate of History, Docent **V.V. Razumnyi**.

Members of the Editorial Board: Doctor of History, Docent **V.L. Agapov**, Doctor of Philosophy, Prof. **T.A. Andreeva**, Doctor of History **A.V. Bredikhin**, Doctor of Pedagogy, Prof. **A.I. Dzundza**, Doctor of Philosophy, Prof. **N.N. Yemelianova**, Doctor of Pedagogy, Prof. **Ye.G. Yevseeva**, Doctor of History, Prof. **G.P. Yerkhov**, Doctor of Philosophy, Prof. **E.A. Kapichina** (Lugansk State Academy of Culture and Arts), Doctor of History, Prof. **A.V. Kiyashko** (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation), Doctor of History, Docent **A.V. Kolesnick**, Doctor of Pedagogy, Prof. **M.G. Kolyada**, Doctor of History, Prof. **Ye.F. Krinko** (Institute for Socio-Economic and Humanities Research, Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don, Russian Federation), Doctor of Philosophy, Prof. **D.Ye. Muza**, Doctor of History, Prof. **V.N. Nikolskiy**, Doctor of Pedagogy, Prof. **P.V. Plotnikov**, Doctor of Pedagogy, Prof. **Ye.I. Skafa**, Doctor of Pedagogy, Prof. **O.F. Turyanskaya** (Lugansk National University), Doctor of History, Docent **L.G. Shepko**.

Адрес редакции: ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
ул. Университетская, 24, 83001, г. Донецк

Тел: +38 062 302-92-33

E-mail: elena_andrienko8@mail.ru, razumnyi.vitalii@yandex.ru

URL: <http://donnu.ru/vestnikB>

Научный журнал «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук (приказ МОН ДНР № 1134 от 01.11.2016 г. с изменениями № 122 от 13.02.2018 г.) по следующим группам научных специальностей: 07.00.00 – Исторические науки и археология; 09.00.00 – Философские науки; 13.00.00 – Педагогические науки.

Печатается по решению Учёного совета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Протокол № 9 от 30.11.2018 г.

Вестник Донецкого национального университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

Серия Б. Гуманитарные науки

№ 3/2018

СОДЕРЖАНИЕ

История

- Бредихин А.В., Скворцова Л.А.* Сальвадор в условиях перехода от диктатуры к демократии: источниковедческая база исследования 5
- Кубракова Е.И., Гурина Н.Е.* Первая мировая война в документах и литературных образах 11
- Милокост Л.С.* Внешняя политика Республики Грузия в рамках Черноморско-Каспийского региона 17
- Шатохина М.В.* Роль научно-педагогических кадров Донбасса в годы Великой Отечественной войны (1941 – 1945 гг.) 24
- Сапай А.В.* К вопросу об изучении международных отношений Беларусь-Прибалтика (2004 – 2015) 31

Философия

- Гришанова Е.В.* Юмор как социокультурный и мировоззренческий фактор в политическом бытии общества 37
- Даниленко Г.Э.* Востоковедение – дело тонкое, или народы Востока – кто они? 43
- Емельянова Н.Н.* Вечные вопросы человеческого существования: от Достоевского и Ницше к богоискательству XX в. 49
- Мацевич М.Я., Валейтёнок В.В.* О «толерантности» в проекциях современного правопознания 57
- Сухина И.Г.* Феноменологическая концепция ценности и ее значение: опыт аксиологической экспликации 65
- Шатохина Н.П.* Трансцендентность как глубинная основа феноменов свободы и творчества 73

Педагогика

| | |
|---|-----|
| <i>Галушко Н.В.</i> Критерии, показатели и уровни сформированности технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов | 81 |
| <i>Горун А.Ю.</i> Сущность и структура математической компетентности будущих учителей начальных классов | 88 |
| <i>Гризодуб Н.В.</i> Моделирование методической системы формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии | 94 |
| <i>Грицкова Н.В.</i> Таксономия Блума и ее роль в формировании навыков академического письма и чтения на занятиях по иностранному языку | 101 |
| <i>Дзундза А.И., Еремка Е.В.</i> Педагогические принципы целостного процесса валеологической подготовки студентов классического университета | 108 |
| <i>Дзундза А.И., Собко О.В.</i> Проблема формирования у студентов педагогических колледжей готовности к организации обучения математике младших школьников средствами систематизации и структурирования учебного материала в научно- педагогических исследованиях | 116 |
| <i>Дробышев Е.Ю., Чернышев Д.А.</i> Готовность педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся | 128 |
| <i>Зенченков И.П.</i> Духовность как составляющая формирования физической культуры личности | 134 |
| <i>Исаева Ю.А.</i> Профессиональная прогностическая компетентность воспитателя дошкольного образовательного учреждения – понятие и структура | 141 |
| <i>Уманец С.Ф.</i> Учебная деятельность студента и его педагогическая реальность | 147 |
| П р а в и л а д л я а в т о р о в | 152 |

CONTENTS

History

| | |
|--|----|
| <i>Bredikhin A.V., Skvortsova L.A.</i> El Salvador in conditions of transition from Dictatorship to Democracy: sources-body basis of investigation | 5 |
| <i>Kubrakova E. I. Gurina N. E.</i> The First World War in Documents and Literary Images | 11 |
| <i>Milokost L. S.</i> Foreign Policy of the Republic of Georgia in the Black Sea-Caspian Region | 17 |
| <i>Shatokhina M.V.</i> The Role of Scientific and Pedagogical personnel of Donbass in the Great patriotic War (1941 – 1945) | 24 |
| <i>Sapay A.V.</i> To the Question the Study of International Relations Belarus – Baltic (2004 – 2015) | 31 |

Philosophy

| | |
|---|----|
| <i>Grishanova Y. V.</i> Humor as the socially- cultural and worldview factor in political being of society | 37 |
| <i>Danilenko G.E.</i> Oriental studies is a delicate matter, or people s of the east – Who a they? : The experience of terminological analysis | 43 |
| <i>Yemelyanova N. N.</i> The eternal issues of human existence:from Dostoyevsky and Nietzsche to the god- searching of the 20 th century | 49 |
| <i>Matsevich M. Y., Valeitionok V.V.</i> On «tolerance» in the projections of modern legal knowlegle | 57 |
| <i>Suhina I. G.</i> Phenomenological conception of value and its meanins: experience of the axiological explication | 65 |
| <i>Shatokhina N. P.</i> Transcendentness as deep basis of the phenomena of freedom and work | 73 |

Pedagogy

| | |
|--|-----|
| <i>Galushko N. V.</i> Criteria, indicators and formation levels technical and technological competence in future engineering teachers | 81 |
| <i>Gorun A. Y.</i> Essence and structure of mathematical competence of future primary school teachers | 88 |
| <i>Grizodub N. V.</i> Modeling of the methodological system for forming the readiness of students of the college of the technical profile to the self-working on biology | 94 |
| <i>Gritskova N. V.</i> Bloom's taxonomy and its role in forming the skills of academic writing and reading in foreign language classes | 101 |
| <i>Dzundza A. I., Yeremka E. V.</i> Pedagogical principles of the integrated process of valeological training of students of classical university | 108 |
| <i>Dzundza A. I., Sobko O. V.</i> The problem of formation of the professional readiness of the students of pedagogical colleges for organizing of the teaching math to the pupils of primary school with the help of the systematization and structuring of the material in scientific and pedagogical researches | 116 |
| <i>Drobyshev Y. Y. Chernishev D. A.</i> Readiness of teachers to organization of students educational research activities | 128 |
| <i>Zenchenkov I.P.</i> Spirituality as a component of the development of individual's physical culture | 134 |
| <i>Isayeva Y. A.</i> The concept and structure of predictive professional competence of the teacher of preschool education | 141 |
| <i>Umanets S.F.</i> The student's academic activity and his pedagogical reality | 147 |
| Guidelines for authors | 152 |

ИСТОРИЯ



УДК 971/979

САЛЬВАДОР В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ОТ ДИКТАТУРЫ К ДЕМОКРАТИИ: ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2018. *А.В. Бредихин¹, Л.А. Скворцова²*

¹ГОУ ВПО «Донецкий Национальный университет»,

²ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», г. Макеевка

В статье рассматривается широкий спектр источников, которые касаются вопросов политического и социально-экономического развития Сальвадора в условиях перехода страны от диктатуры к демократии в 70-90-е годы XX века. В ходе их изучения, авторы выделяют шесть категорий источников и дают им характеристику. Представленные источниковедческие группы позволяют комплексно рассмотреть научную проблему.

Ключевые слова: Сальвадор, Конституция, закон, реформа, Акт мира, резолюция ООН, Латинская Америка, программная платформа.

Рассмотрение источниковедческой базы играет ключевую роль в историческом исследовании в контексте раскрытия истории Сальвадора в сложный период его развития в 70-90-е годы XX века. Изучение разных видов документов и материалов позволяет провести всесторонний глубокий анализ, ответить на поставленные перед автором вопросы. Именно благодаря источниковедческой базе учитывается идеологическая специфичность исследования, работа приобретает обоснованность и доказательность, обеспечивает достоверность исторического исследования.

Документальная база данной проблемы, в основе которой лежит широкий круг источников, многие из которых не использованы в исследованиях других авторов, носит многоплановый характер и включает в себя данные по целому комплексу социально-политических и экономических вопросов истории Сальвадора в исследуемый период.

Для более полного понимания внутривнутриполитических проблем страны авторы вводят в исследование документальные источники, различные по своей политической ориентации и выражающие субъективное мнение политических сил по тем или иным проблемным вопросам развития страны в зависимости от того, на каких политических позициях они стоят и какие цели преследуют, что является свидетельством наличия прямо противоположных точек зрения, искажающих истинные факты сальвадорской действительности. Это вносит определенные трудности в исследование, в связи с чем, авторам с целью подачи объективной информации пришлось более критически оценивать полученные из источников сведения, предварительно оговаривая происхождение документа и высказывая при этом свою самостоятельную оценку на происходящие в стране события.

Введение в научный оборот сальвадорских источников позволяет выявить специфику политических тенденций развития страны, определить степень влияния партий и революционных организаций на общественно-политическую жизнь, провести

комплексное исследование особенностей политического развития Сальвадора, специфики развития парламентской демократии.

Основные источники по теме исследования можно разбить на несколько групп: 1) нормативно-правовые государственные документы; 2) документы межгосударственного и международного характера; 3) программные документы политических партий и повстанческих организаций; 4) мемуары политических деятелей – участников внутриполитических процессов; 5) периодические издания; 6) статистические и справочно-информационные издания.

Важными источниками служат нормативно-правовые документы. Содержащиеся в них сведения представляют фактологическую основу для анализа политики государства и особенностей его внутренней стратегии. Из этой группы источников заслуживают внимания Конституции страны 1962 и 1983 годов [1, 2], в соответствии с которыми определяются организация государственного механизма, правовая основа власти. Их сравнительный анализ говорит о том, что Конституция 1983 года имела более прогрессивный характер, так как введенные законодателями статьи исключали возможность проявления диктатуры, господства военных в политике государства, расширяли права и свободы человека. Впервые провозглашались такие демократические ценности как социальная интеграция, признание и уважение политических прав человека, многопартийность, таким образом, была заложена законодательная база демократии. Введение в исследование этих документов позволяют рассмотреть правовую основу функционирования основных компонентов государственной власти, увидеть изменения в законотворческом процессе.

К этой же группе источников относятся государственные законы, планы, программы, в которых излагаются конкретные меры по либерализации внутренней обстановки в стране (Закон об амнистии [3]), демократизации политической жизни (Реформа законодательных выборов [4]), экономической модернизации (Национальный план на 1978-82 гг. [5], План экономического развития [6], Реформа по развитию восточных районов департаментов Сан-Мигель и Усулутан [7]), снижению социальной напряженности в обществе (Декрет об аграрной реформе [8], Закон о кооперативах [9]). Этот круг источников позволяет проследить изменения в экономической стратегии и внутриполитической концепции государства, становление социальной политики, оценить характер реформ по экономической модернизации, демократизации политической жизни, законодательству страны в целом. Вместе с тем, недостатком этих источников является ориентация на правительственный курс, радикальность их характера, противоречивость, что можно объяснить переходным состоянием общества, сложной обстановкой внутри страны, неразвитостью законодательной базы демократии.

Не менее важны документы, которые относятся к международным организациям и коалициям, другим государствам, ООН, позволяющие выяснить отношения мирового сообщества к сальвадорскому конфликту, проблеме его урегулирования. Здесь интерес вызывает Франко-мексиканская декларация [10], в основе которой лежит принцип признания оппозиции в лице Фронта национального освобождения им. Ф. Марти (ФНОФМ) как равноправной политической силы страны со стороны крупных капиталистических государств, что стало толчком к легитимации ФНОФМ внутри страны и фактом его признания на международной арене. Различные документы встреч на высшем уровне и межрегиональных конференций [11] позволяют проследить становление концепции разрешения конфликта и нормы миротворческой деятельности.

К этой же группе источников относятся различные варианты Акта мира [12], заложившие принципы мира в Сальвадоре и поставившие точку отсчета развитию

гражданских отношений и гражданского строительства. Проблема сохранения политических прав человека находится под пристальным вниманием со стороны международной организации – Организации Объединенных наций (ООН) и принятая ею резолюция в отношении Сальвадора [13], зафиксировавшая многие нарушения прав человека, помогает пролить свет на внутреннюю природу конфликта, понять причины социально-политических внутренних противоречий.

Для более полного понимания внутривнутриполитических проблем страны ценными источниками служат программные документы и заявления политических партий и повстанческих организаций, которые отражают многообразие идейно-политических течений и претендуют на высшую власть в стране. Из этой группы источников заслуживают внимания программные платформы Партии национального примирения (ПНП) [14], Революционно-демократического фронта (РДФ) [15], Националистического республиканского союза – АРЕНА [16], Христианско-демократической Партии [17], которые отражают итог теоретической деятельности партии относительно вопросов организации государственной власти и, как правило, закладывают основу к дальнейшей практической деятельности каждой партии. Кроме того, анализ документов позволяет рассмотреть эволюцию взглядов руководства партии относительно таких вопросов как политическая и социально-экономическая стратегия партии. Но в то же время, программы отличаются субъективизмом по некоторым вопросам. При этом, в некоторых случаях материал, представленный в них, не позволяет исследователю сложить представление о политической и социально-экономической партии в целом.

К этой же группе источников принадлежат документы организации «молодых офицеров» [18], которые содержат информацию о структуре и составе организации, ее основных функциях и политических задачах, что помогает исследователю понять место и роль прогрессивно настроенной части офицерства в политической жизни страны и определить их историческое значение для судеб демократии.

В этой группе источников особый интерес вызывают материалы VII съезда Коммунистической партии Сальвадора (КПС) [19], в которых представлена концепция вооруженной борьбы компартии с существующим режимом. В документах съезда выражена оценка партией текущего исторического момента развития Сальвадора, разработаны формы и методы борьбы по решению сложных проблем страны, что помогает четко проследить стратегию партии и определить ее место в революционном процессе.

Среди источниковедческой базы следует выделить мемуары политических деятелей, участников повстанческого движения, к оценкам которых автор относится осторожно, так как они принадлежат к разным социальным слоям и политическим партиям и в соответствии с их политико-идеологическими установками имеют порой противоположные взгляды, порой неадекватные с действительностью. Заслуживают внимания воспоминания полковника сальвадорской армии Кастро Морана [20], внимание которого сосредоточено на проблемах армии. Многочисленные документы, приведенные в книге, позволяют проследить становление политической концепции организации «молодых офицеров», их отношения к властям, формирование вооруженной стратегии и тактики как необходимых условий выхода из затяжного кризиса. Недостатком является субъективное, одностороннее отношение к некоторым вопросам, иногда использовалась острая критика, которая выходит за пределы общечеловеческих норм поведения в адрес политических оппонентов.

Важные сведения содержат периодические общественные издания Сальвадора, Центральноамериканских государств, а также отечественная периодика, в которых

содержатся публикации правительственных заявлений, декларации политических партий и общественных организаций. Особую ценность представляют документальные приложения к журналам «Эстудиос центроамериканос», (орган католического университета Сан-Сальвадора) и тематические издания Центральноамериканского института политических исследований (ГМСЕР) в Гватемале, имеющие проправительственную ориентацию и содержащие обширные подборки документов по ключевым проблемам общественно-политического развития страны. Кроме того, анализ гражданской войны в Сальвадоре, в контексте Центральноамериканских проблем проводится в американских журналах «Зе нейшн», «Ньюсуик», «Тайм», «НАКЛА. Рипот он зе Америкас», газеты «Нью-Йорк Таймс», английские издания «Кисин кентемпрери Акейвз», «Латин Америка Монитор. Мехико енд Централ Америка», а также материалах российских информационных агентств ведущих научных институтов и издательств, их печатных органов – журналов «Латинская Америка», «Международная жизнь», «Мировая экономика и международные отношения», «Новое время», «Эхо планеты», газеты «За рубежом».

Отдельные вопросы по политическим и социально-экономическим проблемам Сальвадора в исследуемый период приведены в справочниках «Страны и народы мира» и «Страны мира» [21]. Для анализа экономических проблем можно использовать документы «Ежегодника промышленной статистики» [22], справочных изданий «Латинская Америка в цифрах» [23], и «Латинская Америка: Справочник» [24]. Отдельные аспекты по экономическим вопросам даны в ряде публикаций в «Бюллетене научной документации» [25].

Изложенный выше круг источников авторы стремятся глубоко осмыслить, подвергнуть критическому анализу и дать объективный обзор общественно-политического развития страны, избегая идеологических штампов и тенденциозности.

Таким образом, использованные источники имеют огромный фактический и разносторонний характер. Благодаря источниковедческой базе, авторами был исследован целый комплекс острейших проблем, с которыми столкнулся Сальвадор — модернизация государственных структур, создание и укрепление институтов демократии, обострение внутривнутриполитической ситуации, появление рецидивов терроризма и другие. Проведенный анализ источников делает актуальным комплексное исследование истории Сальвадора на протяжении значительного, сложного периода его развития с учетом указанных недостатков и проблем, которые остались вне поля зрения ученых. Статья не претендует на исчерпывающие выводы. В дальнейшем помимо обзора источников по исследованию проблемы перехода Сальвадора от диктатуры к демократии нуждаются, соответственно, изучение и анализ источников по вопросам дальнейшей эволюции страны начала XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Constitucion politica de la Republica de el Salvador: ministerio de la Defensa, San Salvador, 1962. – 85 p.
2. Constitucion politica de la Republica de el Salvador // En Estudios centroamericanos (ECA), San Salvador 1984. – №423-424. – P. 87-103.
3. Decreto 210. Ley de Amnistia // Bolos Silvia Investigacion documental: Los elecciones en el Salvador. – San Salvador, 1984.– P.39-40.
4. Reformas a la ley electoral // ECA - San Salvador, 1970. – № 265-266. – P. 529.
5. Plan Nacional: Bienestar para todas: 1978-1982 – San Salvador: Ministry of Planning and Coordination of Social and Economic development, 1978 // ECA, San Salvador 1978. – № 403-404. – P. 1096 – 1099.
6. Desarrollo economico // Revista de ciencias sociales. – 1980. – № 77. – P.128-130.
7. Reform program in the eastern coastal departments of San Miguel and Usulután // Agrarian Transformation and political conflict in Central America – Boston, 1988. – P. 164-166.

8. Decreto 153 Basic Agrarian reform Law (6 de marzo de 1980) // El Salvador. Informativo – San Jose. – № 35. – P.7-8.
9. Ley de cooperativa (6 de mayo de 1986) // Estudios centroamericanos (ECA), San Salvador 1986. – № 448. – P. 1092-1093.
10. La Declaracion Franco-Mexicana // Analisis del nuevo gobierno salvadoreno y de su contexto internacional – San Salvador, 1984. – P.16.
11. Acuerdo bipartidista sobre Centro America // El proceso de paz democratizacion de Centro America, Guatemala, 1990. P.151-152.; Acuerdo de San-Jose sobre derechos humanos, 1990, 26 de julio // Ibid. – Guatemala, 1990. P. 493–497; Acuerdo Esquipulas II «Procedimiento para establecer la paz firme y duradera en centroamerica» // Ganez-Barnuevo L. Pobreza, conflicto y esperanza: un momento critico para centroamerica, Madrid, 1989.– P.171-178.
12. Peace Agreement // El Salvador agreements. The path to peace – N.Y., 1992; Acta de Nueva York // Panorama centroamericano. Reporte Politico – Guatemala, 1992. – № 67. – P.92.
13. Apoyamos el Acuerdo de paz Esquipulas. Resolucion 637 del consejo de seguridad de la ONU // El proceso de paz y democratizacion de Centro America – Guatemala, 1990. – P. 165-166.
14. Plataforma programatica de la UNO // ECA, San Salvador 1977. – № 267-268. – P. 1016-1018.
15. Platform of the Democratic Revolutionary Front (April, 1980) // Armstrong R., Shenk J. El Salvador: the face of Revolution. – Boston, 1982. – P.262-263.
16. ARENA. Resumen de Plataforma politica (abril-mayo, 1984) // ECA, San Salvador 1984. – № 426-427. – P. 238.
17. Partidos democrata cristianos de Centro America: Plataformas programaticas. – Guatemala, 1989. – P.39-40.; La conspiracion del 15 de octubre//Moran C. Funcion politica del ejercito salvadoreno en el presente siglo – San Salvador, 1984.– P. 197.
18. La conspiracion del 15 de octubre // Moran C. Funcion politica del ejercito salvadoreno en el presente siglo – San Salvador, 1984. – P. 197; Proclama de la fuerza armada de la republica de El Salvador de Octubre de 1979 // Ibid. – P.293-296.
19. VII Congreso de PCS – San Salvador, 1979.
20. Moran Castro Funcion politica del ejercito salvadoreno – San Salvador, 1984. – 455 p.
21. Сальвадор // Страны и регионы мира: экономико-политический справочник / под ред. А. С. Булатова. – М.: «Проспект», 2009. – С. 307–309; Сальвадор // Страны и народы мира: энциклопедический справочник. / сост. В.Б. Гарин, В.В. Лисюченко. 3-е изд. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – С. 427-429; Сальвадор // Страны мира: справочник, 2008 / под общ. ред. С.В. Лаврова. – М.: «Республика», 2008. – С.408-409.
22. Yearbook of Industrial Statistics. – N.Y., 1979. – P. 134–136.
23. Латинская Америка в цифрах / Справочник – М: Наука, 1989. – С. 14 – 16.
24. Латинская Америка: Справочник / Сост. С.Н. Табунов. – М.: Политиздат, 1990. – 339 с.
25. Torres-Rivas E. Centroamerica: guerra, transicion y democracia //Бюллетень научной документации/ Сост. И.Г. Мартинес. – М.: ИЛА СССР, 1987. № 9. С.25-38; Foro latinoamericano (Ideologia – democracia – partidos) // Бюллетень научной документации / Сост. И.Г. Мартинес – М.: ИЛА РАН, 1980. – № 2.– С. 33.

Поступила в редакцию 29.07.2018 г.

EL SALVADOR IN CONDITIONS OF TRANSITION FROM DICTATORSHIP TO DEMOCRACY: SOURCE-BODY BASIS OF INVESTIGATION

A.V. Bredikhin, L.A. Skvortsova

The article considers a wide range of sources that relate to the issues of political and socio-economic development of El Salvador in the conditions of the country's transition from dictatorship to democracy in the 70-90-th of the 20-th century. In the course of their study, the author identifies six categories of sources and gives their characteristics. The presented source groups allowed considering the scientific problem comprehensively.

Key words: El Salvador, Constitution, Law, Reform, Act of Peace, UN Resolution, Latin America, software platform.

Бредихин Андрей Владимирович

Доктор исторических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
Заведующий кафедрой всемирной истории
E-mail: vsemirkaf@gmail.com

Bredikhin Andrey Vladimirovich

Doctor of History, Professor,
the Head of the Chair of the World History,
SCE HPE “Donetsk National University”
E-mail: vsemirkaf@gmail.com

Скворцова Лидия Алексеевна

Кандидат исторических наук
Донбасская национальная академия строительства
и архитектуры
Доцент кафедры истории и философии
E-mail: skvortsova.68@mail.ru

Skvortsova Lydia Alekseevna

Candidate of Historical Sciences
Donbass National Academy of Civil Engineering and
Architecture, Associate Professor of the Department
of History and Philosophy
E-mail: skvortsova.68@mail.ru

УДК 94(100)"1914/19"+821.161.1

ПЕРВАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА В ДОКУМЕНТАХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБРАЗАХ

© 2018. *Е.И. Кубракова¹, Н.Е. Гурина²*

¹ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

²ГКОУ «Михайловская школа-интернат»

Статья посвящена проблемам изучения текстов исторических источников относительно предпосылок и причин начала Первой Мировой войны, а так же сопоставлениям с освещением данных событий в русской литературе. Опираясь на имеющуюся научную литературу, документальные источники и малоизученные художественные произведения И.Н. Полянской, в статье представлены предпосылки и причины начала Первой Мировой войны, раскрыта сущность роли личности в событиях начала мировых войн, предпринята попытка сопоставить влияние личности на ход исторических событий – от министров до рядовых участников событий.

Ключевые слова: Первая Мировая война; сюжетно-композиционная сфера; роль личности; исторический документ.

История Первой мировой является одним из исторических событий, которое определило весь ход эволюции человечества в XX–XXI вв. Это была первая в истории Человечества война, которая вовлекла практически 80 % населения Европы. Война, давшая импульс мировому техническому прогрессу, уничтожила гуманистическую европейскую культуру. В огне Первой Мировой войны появился новый тип вражды – национальной.

Для современного исследователя проблема в изучении истории Первой Мировой войны заключается в том, что достаточно обширная часть документов, относящихся к событиям 1914–1918 гг., находятся за пределами России, в архивах и музеях созданных русскими эмигрантами. Например, в 1925 г. в Сан-Франциско русская военная организация «Общество русских Ветеранов Великой Войны» открывает библиотеку, чей фонд в настоящий момент насчитывает 7000 книг, в том числе антикварных, таких, как трехтомник «Летопись войны 1914-1915 гг.», «Великая война в образах и картинах. 1915–1916 гг.» и др. В 1944 г. Общество открывает Военный музей, состоящий из нескольких отделов: архивного, военного, морского, авиационного, Белой борьбы. В настоящий момент все фонды музея систематизированы и насчитывают двадцать разделов, в которых каталогизированы наградные знаки, воинские и гражданские знаки и медали, холодное и огнестрельное оружие и т.п. Особую ценность для исследователей истории Первой Мировой войны представляют документы Архива Общества ветеранов, который хранит личные фонды участников событий 1914–1916 гг. В 2002 г. было принято решение о передачи материалов Музея Общества Русских Ветеранов Великой Войны в Россию.

Среди других зарубежных архивов и музеев, посвященных участникам Первой Мировой войны, следует отметить следующие: Музей русской культуры, основанный в 1948 г.; музей и архив Общества бывших русских морских офицеров в Америке, музей и архив культурно-просветительского общества «Родина» в г. Лейквуд (штат Нью-Джерси, США), Музей русской конницы г. Белград (Сербия), Кубанский войсковой музей г. Ховелл (штат Нью-Джерси, США), архив «Кавалергардская семья» г. Париж (Франция). Благодаря культурному международному сотрудничеству некоторые фонды

документов зарубежных архивов и музеев стали доступны российским исследователям. Комплекс документов архива «Кавалергардская семья» в 1996 г. был доставлен в РФ и передан в РГВИА. В 2002 г. стали доступны архивные материалы Музея русской культуры (часть передана в Россию), в том числе и на сайте Гуверовского института. С 1994 г. по 2000 г. произошла передача документов в РФ музея и архива культурно-просветительского общества «Родина» в г. Лейквуд в Центральный Музей Вооруженных Сил (ЦМВС) [1].

Особую положительную роль в изучении истории Первой Мировой войны играют проекты по оцифровке исторических архивных документов. В 2011 г. по инициативе Администрации Президента РФ был запущен проект по оцифровке германских документов Первой и Второй мировых войн, хранящихся в России. В настоящий момент оцифровано 36000 страниц исторических документов коллекции «Германские документы Первой мировой войны». Наибольшее количество документов составляют личные дела военнослужащих, финансовые документы, карты, схемы, донесения о боевых действиях с 1910 г. по 1919 г. [2]. Документы доступны для изучения в разделе «Германские документы Первой мировой войны. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ. Фонд 500, Опись 12519)» Российско-германского проекта по оцифровке германских документов в архивах Российской Федерации [3].

Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА) содержит информацию обо всех вооруженных конфликтах и войнах, в которых участвовала Россия последние двести лет. Наиболее значимые для изучения событий Первой мировой войны документы хранятся в фондах 836, 1300, 2003–2103 [4–7]. Российский государственный исторический архив (РГИА) содержит документы, касающиеся деятельности военно-промышленных комитетов Российской империи. Среди этой группы документов выделяется фонд Петроградского военно-промышленного комитета, созданного в связи с началом Первой мировой войны [8–10].

Анализируя события второй половины XIX – первой половины XX вв. с полной уверенностью можно утверждать, что предпосылки Первой мировой войны начали формироваться в середине XIX века, после заключения Франкфуртского мира 1871 г. В 1877–1878 гг. Итогом европейских противоречий можно считать заключение австро-германского договора 1879 г. о совместных действиях в случае военной агрессии со стороны Российской империи. Данная ситуация четко отражается во внешнеполитических документах того периода и переписки министров иностранных дел. Так в «Австро-германском договоре 1879 г. о союзе», который был тайно заключен, в ст. 2 четко прослеживается линия совместной борьбы против России. Эта тенденция нашла свое подтверждение в переписке российских, германских, австрийских и английских дипломатов. Такие документы как «Письмо министра иностранных дел России Н. К. Гирса послу России в Париже Моренгейму» от 21 августа 1891 г., «Письмо министра иностранных дел Франции А. Рибо послу России в Париже Моренгейму» от 13 августа 1891 г. свидетельствует о напряжении и противоречиях европейской дипломатии в конце XIX в. [11–13]. Ближайший союзник Германии – Австро-Венгрия должна была сыграть роль провокатора европейского конфликта на Балканах [13]. 5 октября 1908 г. Австро-Венгрия объявила о распространении своего суверенитета на территории Боснии и Герцеговины.

Первая мировая война «открыла» эру новой формы войны – мировой. Многие методы ведения войны, массовый геноцид мирного населения страны-противника впервые были применены в ходе войны 1914–1918 гг. В 1942 г. советскими

историками составляется сборник документов на основе документов ряда архивов: Центрального государственного военно-исторического архива (ЦГВИА), Центрального государственного исторического архива (ЦГИА) и др., который ярко иллюстрирует сходство политики германских гражданских и военных властей на оккупированной территории в период Первой и Второй мировых войн. Например, документ 1914 г. «Из записки ревизора Калишко-Петроковского акцизного управления инженера-технолога З.И. Оппмана» содержит материал о карательной политике германских властей в отношении жителей г. Калиша в июле 1914 г. (территория современной Польши). Информация о массовых карательных операциях, расстрелах, сожжении деревень, насилии и грабеже местного населения, угона мужского работоспособного населения деревень Хписса, Здитово, Спорово (территория современной Беларуси) на территорию Германии содержится в «Телеграмме генерала Байова начальнику штаба армии северо-западного фронта генералу Гулевичу» от 29 августа 1915 г. Материалы чрезвычайных следственных комиссий 1914–1918 гг. иллюстрируют отношение германских офицеров в отношении пленных и раненных русских солдат и офицеров, применение пыток к раненым и их последующий расстрел [14–15].

События Первой мировой войны раскрываются не только в исторических документах и мемуаристке, но и в художественной литературе. Интересный для исследователя материал представлен в романе И. Н. Полянской «Горизонты событий» (2002) [16]. И. Полянская стремится не только выявить условия противодействия человека шквальным ветрам времени, но и признаки деформации характеров тех, кто был втянут в разрушительный круговорот мировой истории XX в., своей деятельностью «разгоняя» ее до катастрофических «изломов», коверкающих жизнь общества, семьи, личности. В «Горизонте событий» моделируется ситуация, связанная с подготовкой покушения на наследника австрийского престола эрцгерцога Франца-Фердинанда, к организации которого имеет непосредственное отношение Гаврила Принцип. В произведении И. Полянской особое внимание уделяется книге «Сараевский выстрел», которой так дорожит один из героев произведения, Герман Хассе, спасший главную героиню в блокадную зиму. В этой книге, «написанной ленинградским историком, в которой на основе австро-венгерских, белградских, итальянских и французских источников доказывалось, что Сербия знала» [16] о готовящемся убийстве. Главное из того, что помогла понять историку эта дорогая для него книга, так это то, что «войны шьются на вырост, они не ограничены ни поколениями, ни определенными датами» [16], вот почему в мучениях блокадного Ленинграда ему видится «тень» того летнего дня 1914 г. Анализируя содержание книги, представленное в произведении И. Полянской, можно с определенной уверенностью утверждать, что автор «Горизонта событий» имеет в виду работу одного русского историка Николая Павловича Полетики «Сараевское убийство» (1930). Монография данного ученого представляет один из первых системных анализов, в котором четко прослеживается непосредственная роль сербского правительства, знавшего о готовящемся покушении. По версии современных исследователей, официальные версии истории диктуются странами-победителями, и они заинтересованы сокрыть от будущих поколений истинные корыстные причины начала войны, при этом один из самых часто используемых приемов – объявление себя «защитниками невинной жертвы». Подобная версия начала формироваться в 1914 г., в период активной фазы «газетной войны». В художественной литературе развивается идея об акции «одиночек» из угнетенного национального меньшинства [18]. Таким образом, в художественном мире «Горизонта

событий» опора на документ свидетельствует не только о достоверности происходящего, но и влияет на сюжетно-композиционную сферу произведения.

В романе И.Н. Полянской раскрывается и внутренний мир исполнителя Сараевского теракта – того самого, во всем виноватого «одиночки» – Гаврилы Принципа.

В своем романе И. Н. Полянская поднимает вопрос о деформации личности, которая под грузом событий становится маниакально одержима идеей совершения террористического акта. Автор анализирует биографические данные Принципа, отмечает, что детство будущего террориста, прошло в достаточно комфортных условиях зажиточной крестьянской семьи. В гимназии Принцип считался лучшим [16]. И.Н. Полянская приводит портретное описание будущего террориста составленное на основе его фотографии. Перед читателем предстает «смуглый красивый юноша, со страстными в тоже время мечтательными глазами». При этом И.Н. Полянская отмечает несколько угрюмое выражение Принципа [16]. Необходимо отметить, что личность Принципа и сегодня вызывает шквал эмоций и противоречивых суждений в исторической науке. В Сербской республике ему воздвигли памятник, как герою, боровшемуся против австрийских поработителей. Некоторые исследователи Первой мировой войны и политологи осуждают его за совершение террористического акта и убийство невинных людей. В романе И.Н. Полянской – не восхищение, не осуждение, но сочувствие слышится в словах автора о том, что юный революционер, полюбив девушку, не признался в своих чувствах, «потому что молодым патриотам категорически воспрещались подобные вольности, и потом всю оставшуюся жизнь, особенно в тюрьме, жалел об этом» [16]. Ценность произведения И.Н. Полянской «Горизонт событий» заключается в тщательном изучении аналитических работ по истории так называемого русского зарубежья, в частности, работы М. Алданова «Сараевское убийство» (1939). Особое внимание уделяется документу, оставленному австрийским врачом Мартином Паппенгеймом, который посещал Принципа в крепости и телеграфным стилем записывал его отдельные, часто почти бессвязные фразы. Как ни странно, отчетливо прозвучали те, что характеризуют юношескую влюбленность заключенного: «До пятого класса учился отлично. Потом влюбился... Любовь к этой девочке не прошла. Но он никогда ей не писал. Говорит, что познакомился с ней в четвертом классе. Идеальная любовь. Ни разу не поцеловал» [18].

Таким образом, включая в художественный мир романа документы, И.Н. Полянская укрепляет психологическую достоверность образов исторических лиц и вымышленных персонажей – представителей трех поколений одной семьи, в судьбах которых отразились важнейшие события общественно-исторического развития в XX в.

Проблема изучения исторических событий, особенно таких широкомасштабных как история мировых войн, всегда связана с проблемой соединения объективного анализа и учета личностных переживаний, где воедино соединены объективные факты и человеческие чувства. Особенность мемуаристики заключается в доминировании психологической сферы автора, отличительная черта изучения исторического документа-источника заключается в исключении «сферы человеческого», личностного из ряда исторических событий. В определенной степени компенсировать подобного рода ситуацию позволяет органическое дополнение изучения документов изучением художественной литературы. Автор художественного произведения, в отличие от автора мемуаров, сосредоточен не только на личностных переживаниях. Он моделирует события и психологические реакции своих героев, позволяет более досконально проанализировать исторические события.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попов А.В. Документы по истории Первой мировой войны в музеях и архивах русского зарубежья / А.В. Попов // Российские и славянские исследования: науч. сб. Вып. 2. / редкол.: А. П. Сальков, О. А. Яновский (отв. редакторы) [и др.]. — Минск: БГУ, 2007. — С. 115–126.
2. Personalakte des Schirmmeisters Wilhelm Karl Ledtke. ЦАМО. Фонд 500.9 (Германские документы Первой мировой войны) Опись 12519. Коробка 1 737. Дело № 347 (Личное дело каптенармуса Вильгельма Карла Ледтке (30.9.1877 г.р.).
3. Entwurf des Textes für den Friedensvertrag zwischen dem Vierbund und Rumänien, Zusammenfassung von Entwürfen für die wirtschaftlichen Friedensverhandlungen mit Rumänien durch Militärverwaltung in Rumänien, Karte der Umgebung von Lötzen. ЦАМО. Фонд 500.9 (Германские документы Первой Мировой войны). Опись 12519. Коробка 1719.
4. Российский государственный военно-исторический архив. Фонд. 836. «Главное военно-метеорологическое управление, г. Петроград» (1915-1917 гг.).
5. Российский государственный военно-исторический архив. Фонд. 1300 «Штаб Кавказского военного округа на театре военных действий» (1819 – 1928 гг.).
6. Российский государственный военно-исторический архив. Фонд. 2003 «Штаб Верховного главнокомандующего (Ставка), г. Могилев» (1914-1919 гг.).
7. Российский государственный военно-исторический архив. Фонд. 2005 «Военно-политическое и гражданское управление при Верховном главнокомандующем, г. Могилев» (1914-1918 гг.).
8. Российский государственный исторический архив. Фонд. 45 «Петроградский окружной военно-промышленный комитет» (1915-1917).
9. Российский государственный исторический архив. Фонд. 119 «4 Хабаровский съезд по определению нужд Приамурского края» (1901 – 1912 гг.).
10. Российский государственный исторический архив. Фонд. 1482 «Общеземская организация» (1904-1917 гг.).
11. Шацлло, В. К. Первая Мировая война 1914-1918. Факты. Документы. М: Олма – Пресс, 2003 – 322 с.
12. MacMillan Margaret. The War That Ended Peace: The Road to 1914. Random House, 2014 – 784 p.
13. Оранжевая книга. Сборник дипломатических документов. Переговоры от 10 до 24 июля 1914 года. Высочайшие манифесты о войне. Историческое заседание Государственной Думы 26 июля 1914 года. Санкт-Петербург, Типография Товарищества «Грамотность». 1914. - 86с.
14. Документы о немецких зверствах в 1914–1918 гг. / Управление государственными архивами НКВД СССР. — М.: ОГИЗ, Госполитиздат, 1942. — 80 с.
15. Полянская И. Н. Горизонт событий: Роман / И. Н. Полянская. – М.: Олимп: АСТ, 2002. – 414 с.
16. Давидсон А. В. Николай Павлович Полетика / А. В. Давидсон // Российские и славянские исследования. – 2009. – №4. – С. 287–298.
17. Шамбаров В. Е. Эхо балканских выстрелов / В. Е. Шамбаров // Государство и революция. – М.: Алгоритм, 2001. – С. 7–28.
18. Алданов М. Сараевское убийство / М. Алданов // Портреты. – М.: Захаров, 2006. – Т. 1. – С. 642–686.

Поступила в редакцию 16.10.2018 г

THE FIRST WORLD WAR IN DOCUMENTS AND LITERARY IMAGES

E.I. Kubrakova, N.E. Gurina

The article is devoted to the problems of studying the texts of historical sources concerning the prerequisites and causes of the First World War, as well as comparisons with the coverage of these events in Russian literature. Based on the available scientific literature, documentary sources and little-known works of Art. Polyanskaya, the article presents the background and causes of the First World War, reveals the essence of the role of the individual in the events of the beginning of world wars, an attempt to compare the influence of the individual on the course of historical events – from Ministers to ordinary participants of events. The article is devoted to the problems of studying the texts of historical sources concerning the prerequisites and causes of the First World War, as well as comparisons with the coverage of these events in Russian literature. Based on the available scientific literature, documentary sources and little-known works of Art. Polyanskaya, the article presents the background and causes of the First World War, reveals the essence of the role of the individual in

the events of the beginning of world wars, an attempt to compare the influence of the individual on the course of historical events – from Ministers to ordinary participants of events.

Key words: the First World War, Plot-compositional Scope, Role of Personality, Historical Document.

Кубракова Елена Ивановна

кандидат исторических наук,
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им.
Н.И. Лобачевского»,
докторант Института международных отношений
и мировой истории.
E-mail: kubr.elena2016@yandex.ru

Kubrakova Elena Ivanovna

Candidate of Historical Sciences,
National research Nizhny Novgorod state University
named after N. Lobachevsky,
Doctoral student at the Institute of International
Relations and World History
E-mail: kubr.elena2016@yandex.ru

Гурина Наталья Евгеньевна

кандидат филологических наук,
ГКОУ «Михайловская школа-интернат»,
заместитель директора по учебно-воспитательной
работе.
E-mail: atepina@mail.ru

Gurina Natalia Evgenievna

Candidate of Philological Sciences,
Mikhailovka, Volgograd region,
Boarding School of the city of Mikhailovka,
Deputy Director for Educational Work.
E-mail: atepina@mail.ru

УДК 327 (479.22) “2013/2018”

ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА РЕСПУБЛИКИ ГРУЗИЯ В РАМКАХ ЧЕРНОМОРСКО-КАСПИЙСКОГО РЕГИОНА

© 2018. Л.С. Милокост

ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье рассматриваются основные направления внешней политики Грузии в рамках Черноморско-Каспийского региона в период 2013 – начала 2018 гг. Анализируется потенциал развития отношений Тбилиси с субрегиональными государствами в различных сферах взаимодействия.

Ключевые слова: внешняя политика, Черноморско-Каспийский регион, грузино-российские отношения, грузино-турецкие отношения, грузино-азербайджанские отношения, грузино-армянские отношения, грузино-иранские отношения.

Актуальность темы исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, Республика Грузия является одним из геополитических акторов региона с динамично меняющейся геополитической ситуацией – Черноморско-Каспийского. Во-вторых, в новых условиях, когда система международных отношений переживает период структурных изменений, особую значимость приобретают внешнеполитические интересы национальных государств и их соотношение с интересами сверхдержав. При этом, учитывая современную военно-политическую конфигурацию в регионе, характеризующуюся отсутствием явного регионального лидера, можно сказать о разворачивании борьбы за доминирование не столько региональных, сколько глобальных акторов в экономической, политической и, конечно, военно-стратегической сферах. Поиски своей идентичности в рамках возможного выбора между атлантическим и евразийским вектором развития – одна из основных задач Тбилиси, от решения которой будет зависеть стабильное развитие не только Грузии, но и Черноморско-Каспийского региона в целом.

В историографическом комплексе, в рамках которого рассматриваются проблемы внешней политики Республики Грузия, можно выделить несколько тематических групп исследований, а именно:

1) Исследования, в рамках которых анализируются факторы, оказывающие влияние на выработку внешнеполитического курса Грузии, и в которых грузинская внешняя политика рассматривается в контексте геополитических интересов Российской Федерации и Соединенных Штатов Америки, например, работы В. А. Алиева, Н. В. Загладина, Д. Гудишвили, Н. А. Гегелашвили, Б. Ю. Мурванидзе, Д. Модельски, А. Коэна [1];

2) Исследования, в рамках которых дается анализ внешней политики Республики Грузия с момента провозглашения независимости и до 2014 г. Среди работ данной группы следует выделить диссертационные исследования З. З. Бахтуридзе, Д. О. Панкова [2].

Цель данного исследования – рассмотреть и проанализировать перспективы основных направлений внешней политики Республики Грузия в рамках Черноморско-Каспийского региона в период президентства Георгия Маргвелашвили.

Одним из наиболее сложных векторов выстраивания двухсторонних отношений в рамках Черноморско-Каспийского региона для Грузии является Российская Федерация,

дипломатические отношения с которой были разорваны после событий августа 2008 года. Характеризуя отношения Москвы и Тбилиси, В. В. Новиков употребляет термин «холодный мир», для которого характерна ситуация, когда стороны «...не могут пойти на компромисс, потому что условиями этого компромисса могут быть только неприемлемые для обеих сторон условия» [3].

В 2013 г. ряд экспертов исходили из возможности того, что внешняя политика Грузии при президенте Георгии Маргвелашвили и премьер-министре Бидзине Иванишвили станет более реалистичной, и можно будет ожидать улучшения отношений Тбилиси и Москвы. В резолюции, определяющей основные направления внешней политики Грузии, которая была принята 7 марта 2013 г., указывается, что «Грузия ведет диалог с Россией как с использованием проходящих в Женеве международных механизмов, так и в двустороннем формате» [4]. Одновременно данный документ содержит формулировку о невозможности поддерживать дипломатические отношения с государствами, признавшими независимость Абхазии и Цхинвальского региона (Южной Осетии). Однако, наметив основные векторы дальнейшего развития внешней политики Грузии, Георгий Маргвелашвили указывал на готовность к выстраиванию диалога с Москвой наряду с интеграцией в европейские и североатлантические структуры при соблюдении национальных интересов Грузии.

Действительно, в 2013 – начале 2018 гг. в торгово-экономической и гуманитарной сферах взаимодействия Тбилиси и Москвы наметилась положительная динамика. Так, данные статистики свидетельствуют, что внешнеторговый оборот Грузии и России в январе – мае 2017 г. вырос на 33,5 % по сравнению с аналогичным периодом 2016 г., приблизившись к показателю 430,5 миллиона долларов США, что составляет 10,9 % от общего торгового оборота Грузии [5]. Дальнейшее увеличение наблюдается и в начале 2018 г., когда за январь – февраль оборот между странами вырос примерно на 22,2 % по сравнению с январем – февралем предыдущего года [6]. В целом, именно экономика может стать той сферой взаимоотношения, в которой можно найти «точки соприкосновения» для развития грузино-российских отношений. В первую очередь это касается проектов по энергетике, разработка и воплощение которых связана, прежде всего, с планами правительства Грузии по диверсификации источников энергии и маршрутов ее транспортировки.

Однако комплекс проблем в грузино-российских отношениях имеет несколько направлений и связан в целом с направленностью внешнеполитического курса Грузии. Так, стремление Грузии войти в НАТО и стать страной-участницей ЕС является угрозой для интересов России в регионе. Главным же разногласием между Тбилиси и Москвой остается ситуация вокруг Абхазии и Южной Осетии. Несмотря на заявление Георгия Квирикашвили, премьер-министра Грузии, в котором он призвал Москву пойти навстречу друг другу и отметил, что готов к прямому диалогу с абхазами и осетинами, очередной 43-й раунд переговоров в Женеве не принес существенных положительных изменений. Напротив, грузинская сторона попыталась возложить ответственность на РФ в «деле А. Татунашвили», которое стало одной из главных тем переговоров [7].

В соответствии с внешнеполитической стратегией на 2015 – 2018 гг. предпочтительными партнерами Грузии в Черноморско-Каспийском регионе являются Турецкая Республика и Азербайджанская Республика [8]. Этому способствует ряд факторов, важнейшими из которых являются стремление Грузии стать одним из полноправных членом НАТО и ЕС, поиск альтернатив «северному» направлению, вовлеченность Тбилиси в транспортировку энергоносителей в регионе. Так,

строительство трубопроводов Баку – Тбилиси – Джейхан и Баку – Тбилиси – Эрзерум существенно способствовало укреплению межгосударственных связей Грузии с Турцией и Азербайджаном.

Основой для развития двусторонних грузино-турецких отношений является существование взаимной заинтересованности со стороны Тбилиси и Анкары. Так, Грузия видит в Турции, прежде всего, союзника в планах по интеграции в НАТО и экономического партнера. В свою очередь Грузия рассматривается Анкарой как один из важнейших торгово-экономических партнеров и сфера для приложения турецкого капитала.

Турция входит в пятерку крупнейших иностранных инвесторов Грузии (сфера услуг, телекоммуникации, перерабатывающая промышленность, строительство) [9] и занимает первое место во внешнеторговом обороте Грузии. Торговый оборот между Тбилиси и Анкарой за январь – февраль 2018 года вырос почти на 22% по сравнению с тем же периодом 2017 г. [10]. Однако, экспорт из Турции значительно превалирует над грузинским, что свидетельствует о существенных преимуществах Турции, которые она получила в результате подписания в 2007 г. Соглашения о свободной торговле с Грузией. В виду существующей диспропорции в феврале 2018 г. Тбилиси и Анкара договорились о расширении данного соглашения, что позволит Грузии увеличить количество экспорта [11].

В целом, анализируя грузино-турецкие отношения можно согласиться с высказыванием Майкла Сесайра о том, что для Тбилиси «отношения с Турцией могут помочь расширить участие в региональной торговле и инвестиционной деятельности, а также утвердить то, к чему она активно стремится – независимость от России» [12]. В свою очередь, со стратегической точки зрения, Грузия играет важную роль в попытках Турции стать евразийским энергетическим центром.

Кроме экономического сферы Анкара активно использует потенциал «мягкой силы» в грузино-турецких отношениях через продвижение турецкой культуры и языка посредством активной деятельности таких организаций как Турецкое агентство по международному сотрудничеству и развитию, Фонд Юнуса Эмре. Особое внимание в реализации турецкой «мягкой силы» занимает Аджария, которая рассматривается Анкарой как исторически турецкая земля, где 30 % населения исповедует ислам [13, с. 73].

Турция последовательно выступает за территориальную целостность Грузии. Она отказалась признать поддерживаемые Российской Федерацией Абхазию и Южную Осетию, несмотря на наличие у себя многочисленной абхазской диаспоры. Подобная позиция вполне объяснима с учетом наличия у Турции курдской проблемы и стремления Анкары превратиться в регионального лидера.

Кроме Турции в числе наиболее крупных экономических партнеров Грузии в регионе находится Азербайджан, занимая в 2016 – начале 2018 г. третье место во внешнеторговом обороте Тбилиси с показателем, например за январь – февраль 2018 г., в 82,2 миллиона долларов США (10,8 % от общего торгового оборота) [14]. Особенно тесные контакты Грузии и Азербайджана наблюдаются в сфере энергетики, где ресурсы Баку дополняются транзитными возможностями Тбилиси. Это, прежде всего, энергетические проекты Баку – Супса, Баку – Тбилиси – Джейхан, Баку – Тбилиси – Эрзурум. Выгоды от этих проектов для Грузии в экономическом и политическом смысле значительные, так как Тбилиси прекращается в одного из игроков на энергетическом рынке регионе. Однако, складывается ситуация когда, по словам президента государственной нефтекомпании SOCAR Ровнага Абдуллаева, под контролем Азербайджана находится до 95 % газораспределительной сети Грузии [15].

Стоит заметить, что Грузия и Азербайджан взаимодействуют и в рамках как региональной организации ГУАМ, так и в рамках проектов ЕС «Восточное партнерство» и проекта НАТО «Партнерство ради мира», что служит своеобразной основой для учета позиций Тбилиси и Баку по стратегическим вопросам.

Существенным шагом в интенсификации отношений Тбилиси, Анкары, Баку стало подписание Трабзонской декларации в июне 2012 г., в которой были отражены основные направления сотрудничества в сферах экономики, энергетики, транспорта и культуры. Для грузинского государства выгоды от заключения декларации бесспорны, так как Грузия, во-первых, усилила свою позицию по Абхазии и Южной Осетии поддержкой региональных государств; во-вторых, обеспечила экономическое благосостояние. Кроме этого, 2012 г. стал переломным и с точки зрения военного сотрудничества Грузии, Турции и Азербайджана – Тбилиси, Анкара и Баку заявили о проведении ежегодных совместных военных учений «Бесконечность».

В марте 2013 г. на встречи в Батуми главы дипломатических ведомств – Ахмет Давутоглу (Турция), Майя Панджикидзе (Грузия), Эльмар Мамедьяров (Азербайджан) – достигли договоренности об углублении трехстороннего сотрудничества, одним из главных проектов которого стала железная дорога Баку – Тбилиси – Карс [16].

Однако есть факторы, осложняющие отношения между Грузией и Азербайджаном, – вопрос о положении этнических грузин в Азербайджане и азербайджанцев в Грузии. Хотя азербайджанские власти согласились открыть одну церковь для исповедующих православие граждан грузинского происхождения, проблемы в этой сфере остаются. Так, на протяжении 2013 – 2014 гг. произошел ряд столкновений грузинского православного населения с аджарцами-мусульманами как в самой Аджарии, так и за пределами автономии. В системе образования с азербайджанской стороны, например, существуют препятствия в вопросе доставки грузинских учебников в сельские школы северо-западного региона Азербайджана [17].

Существенный потенциал развития имеют и грузино-армянские отношения. К началу 2018 г. было подписано более 80 различных международных договоров и соглашений, но реальное сотрудничество Тбилиси и Еревана осуществляется преимущественно в рамках европейского проекта «Восточное партнерство», и регионального форума – ЧОЭС.

В целом, развитие грузино-армянских отношений характеризуется отсутствием процесса углубления двустороннего формата взаимоотношений, что, прежде всего, определяется разным вектором внешнеполитической стратегии. Если основным партнером для Тбилиси является Анкара и Баку, то для Еревана – Москва. При этом, у Грузии с Российской Федерацией отношения сохраняют напряженный характер из-за позиции Москвы по вопросу Абхазии и Южной Осетии, а у Армении существует ряд противоречий с Турцией и Азербайджаном, что оказывает существенное влияние и на развитие двусторонних взаимоотношений Тбилиси и Еревана. Отличаются позиции Грузии и Армении и по вопросу урегулирования региональных этнических конфликтов: Грузия исходит из необходимости учета принципа территориальной целостности, в то время как Армения – принципа самоопределения нации [18, с. 29].

О возможности определенной интенсификации двусторонних отношений можно говорить исходя из результатов визита Эдварда Налбандяна, министра иностранных дел Армении, в Грузию в августе 2016 г.. В рамках этого визита Эдвард Налбандян провел встречи с главой МИД Грузии Михаилом Джанелидзе, премьер-министром Георгием Квирикашвили и президентом Георгием Маргвелашвили, в ходе которых

были рассмотрены многочисленные вопросы повестки дня грузино-армянских отношений: развитие торгово-экономического сотрудничества, углубление сотрудничества в сфере транспорта, укрепление сотрудничества в области энергетики, поощрение культурных обменов, развитие туризма [19].

Немаловажную роль в двусторонних отношениях играет проблема Самцхэ-Джаваheti – области Грузии, граничащей с Арменией, более 50% население которой этнические армяне, и являющейся, во-первых, стратегически регионом, через который обеспечивается проникновение Турции в регион; во-вторых, пунктом реализации имеющих важное политическое значение коммуникационных проектов [20]. Не стоит забывать и о так называемом «церковном вопросе», который вносит определенное напряжение в развитие грузино-армянских отношений.

Анализируя перспективы грузино-армянских отношений следует согласиться с мнением участников «Армяно-грузинского экспертного форума», которые указывают на то, что усилия Грузии и Армении будут направлены на сохранение «традиционно и исторически хороших налаженных двухсторонних отношений» [21, с. 63].

В 2016 – начале 2018 гг. наблюдается процесс активизации грузино-иранских отношений, основой которого выступает, в первую очередь, энергетический фактор в связи с попытками грузинского правительства диверсифицировать поставки энергоресурсов, а также привлечение новых инвесторов для грузинской экономики. Вопрос о необходимости углубления торгово-экономических отношений между двумя странами стал одним из ключевых в ходе апрельского визита в Грузию министра иностранных дел Ирана Мохаммада Джавада Зарифа. Он указывал на необходимость активизации транзитной функции Грузии, возможно, в рамках создания транзитного коридора между Персидским заливом и Черным морем [22].

Возможности сотрудничества Грузии и Ирана в различных сферах поднимались в ходе визита Квирикашвили в Иран в конце апреля 2017 г. При этом премьер-министр Грузии акцентировал внимание на том, что с учетом благоприятной инвестиционной среды, Грузия ждет инвесторов из Ирана [23]. По итогам встречи были оформлены несколько меморандумов, например, о взаимопонимании между министерством коммуникаций и информационных технологий Ирана и министерством экономики и устойчивого развития Грузии. Заметим, что одним из перспективных факторов в развитии грузино-иранских отношений может выступать Ферейдан.

Таким образом, анализ внешней политика Грузии в рамках Черноморско-Каспийского региона дал возможность прийти к таким выводам. Во-первых, к настоящему времени между Грузией и Россией накопился значительный комплекс проблем в межгосударственных отношениях, от решения которых зависела возможность конструктивного российско-грузинского сотрудничества. Однако, несмотря на определенную активизацию отношений в экономической и гуманитарной сферах, существенные шаги по нормализации отношений с Москвой грузинским руководством не предпринимались.

Во-вторых, руководство Грузии исходит из необходимости выстраивания конструктивных отношений с соседними государствами, являющимися основными торговыми партнерами страны, что нашло свое отражение во внешнеполитической стратегии Грузии на 2015 – 2018 гг. Одно из ключевых мест во внешней политики Тбилиси занимает Анкара, сотрудничество с которой рассматривалось грузинским руководством как основа для реализации взаимовыгодных политических, экономических отношений и бизнес-возможностей. Одновременно Грузия стремится к углублению партнерских отношений с Азербайджаном и Арменией на основе

сотрудничества в сфере взаимных интересов. Однако, если сравнивать динамику грузино-азербайджанских и грузино-армянских отношений, следует признать, что они развиваются в различных плоскостях и разными темпами. В последнее время наблюдается определенная активизация грузино-иранских отношений. Все это дает основание говорить о попытках Тбилиси выстроить многовекторную политику в рамках Черноморско-Каспийского региона при сохранении ее антироссийской направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев В. А. Соперничество Российской Федерации и Соединенных Штатов Америки на пространстве СНГ: на примере Украины и Грузии: 1991 – август 2008 гг.: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.04 / Алиев Вагиф Ахмедович. – М., 2008. – 152 с.; Загладин Н. В. Конфликт вокруг Грузии в глобальном контексте / Н. В. Загладин // Дестабилизация мирового порядка и политические риски развития России. – М.: ИМЭМО РАН, 2010. – С. 108–112; Модельски Д. Эволюция глобальной политики (I) [Текст] / Д. Модельски // Полис. Политические исследования. – 2005. – № 3. – С. 62–82; Гудиашвили Д. Интеграция в структуры НАТО – внешнеполитический приоритет Грузии / Д. Гудиашвили // Центральная Азия и Кавказ. – 2003. – № (28). – С. 12–19; Гегелашвили Н. А. Политика Вашингтона в государствах Южного Кавказа и Центральной Азии [Текст] / Н. А. Гегелашвили // США. Канада. Экономика – политика – культура. – 2007. – № 5. – С. 35–52; Мурванидзе Б. Ю. Россия и США в ориентирах внешней политики Грузии в период президентства Эдуарда Шеварднадзе: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03 / Мурванидзе Борис Юрьевич – Иваново, 2009. 151 с.; Коэн А. США, страны Центральной Азии и Кавказа: проблемы и перспективы взаимоотношений / А. Коэн // Центральная Азия и Кавказ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cac.org/journal/cac-08-2000/05.kohen.shtml> (Дата обращения: 15.06.2018).
2. Бахтуридзе З.З. Внешняя политика Грузии в контексте развития международных отношений на постсоветском пространстве.: дис. ... док. полит. наук: 23.00.0 / Бахтуридзе Зейнаб Зелимхановна. – СПб., 2016. – 316 с.; Панков Д.О. Приоритеты внешней политики Республики Грузия: 1991–2010 гг.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.15 / Панков Дмитрий Олегович. – М., 2011. – 196 с.
3. Новиков В. В. Российско-грузинские отношения в постсоветский период: причины и динамика конфликтности / В. В. Новиков // CAUCASICA. Труды института политических и социальных исследований Черноморско-Каспийского региона. – Москва, 2013. – Т. 2. – С. 233–242.
4. Парламент Грузии перестал считать Россию «главной угрозой». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/546286#ixzz3MBvnpHzTq> (Дата обращения: 28.04.2018).
5. Внешнеторговый оборот вырос: чем и с кем торгует Грузия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sputnik-georgia.ru/reviews/20170620/236364367/Vneshnetorgovuj-oborot-s-kem-i-chem-torguet-Gruzija.html> (Дата обращения: 12.06.2018).
6. Внешнеторговый оборот вырос: чем и с кем торгует Грузия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sputnik-georgia.ru/economy/20180320/239727737/Vneshnetorgovuj-oborot-vyros-chem-i-s-kem-torguet-Gruzija.html> (Дата обращения: 16.06.2018).
7. Тбилисская неделя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dspace.nplg.gov.ge/bitstream/1234/261757/1/Tbilisskaia_Nedelia_2018_N14.pdf (Дата обращения: 23.06.2018)
8. Foreign Policy Strategy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mfa.gov.ge/MainNav/ForeignPolicy/ForeignPolicyStrategy.aspx?lang=en-US> (Дата обращения: 16.06.2018)
9. Foreign Direct Investments [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.geostat.ge/index.php?action=page&p_id=140&lang=eng (Дата обращения: 26.06.2018)
10. Внешнеторговый оборот вырос: чем и с кем торгует Грузия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sputnik-georgia.ru/economy/20180320/239727737/Vneshnetorgovuj-oborot-vyros-chem-i-s-kem-torguet-Gruzija.html> (Дата обращения: 16.06.2018)
11. Грузия сумела добиться от Турции пересмотра соглашения о свободной торговле [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eadaily.com/ru/news/2018/02/22/gruziya-sumela-dobitsya-ot-turcii-peresmotra-soglasheniya-o-svobodnoy-torgovle> (Дата обращения: 18.06.2018)
12. Нулевые проблемы 2:0: Турция как кавказская проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.geopolitics.ru/2012/10/nulevye-problemy-2-0-turciya-kak-kavkazskaya-derzhava/> (Дата обращения: 11.06.2018).

13. Алексанян Л.М. Политика «мягкой силы» Турции в отношении Грузии [Текст] / Л.М. Алексанян // Вестник МГИМО–Университет. – 2016. – №2. – С. 70–73.
14. Внешнеторговый оборот вырос: чем и с кем торгует Грузия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sputnik-georgia.ru/economy/20180320/239727737/Vneshnetorgovuj-oborot-vygos-chem-i-s-kem-torguet-Gruzija.html> (Дата обращения: 20.06.2018)
15. Азербайджан контролирует 95% газораспределительной сети Грузии: глава SOCAR [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://verelq.am/ru/node/11400> (Дата обращения: 27.04.2018).
16. Азербайджан, Турция и Грузия углубляют отношения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.turkishnews.com/ru/content/2013/03/29/Азербайджан-Турция-и-Грузия-углубляют> / (Дата обращения: 13.08.2018)
17. Грузино-азербайджанские отношения при новой власти в Грузии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kavkazoved.info/news/2013/01/28/gruzino-azerbajdzhanskije-otnosheniya-pri-novoj-vlasti-v-gruzii.html> (Дата обращения: 29.07.2018).
18. Патарая Т. Поиск новых возможностей армяно-грузинского сотрудничества в рамках системы глобальной безопасности / Т. Патарая // Армения и Грузия в контексте современных политических процессов: Новые вызовы и возможности в сфере региональной безопасности. – Тбилиси–Ереван, 2015. – С. 27–31.
19. Внешняя политика Грузии в июле 2016 года (обзор основных событий) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.noravank.am/rus/articles/detail.php?ELEMENT_ID=15041 (Дата обращения: 5.07.2018).
20. Проблема Джавахка в армяно-грузинских отношениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://central-eurasia.com/2015/07/06/dzhavakhk-v-armyano-gruzinskikh-otnosheni> (Дата обращения: 25.07.2018).
21. Армения и Грузия в контексте современных политических процессов: Новые вызовы и возможности в сфере региональной безопасности: Сборник материал. конф. – Тбилиси-Ереван, 2015. – 65 с.
22. Президент Грузии принял главу МИД Ирана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apsny.ge/2017/pol/1492572858> (Дата обращения: 28.07.2018).
23. Премьер-министр Грузии провел первые встречи в Иране [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apsny.ge/2017/pol/1492895496.php> (Дата обращения: 28.07.2018).

Поступила в редакцию 31.08.2018 г.

FOREIGN POLICY OF THE REPUBLIC OF GEORGIA IN THE BLACK SEA-CASPIAN REGION

L.S. Milokost

The article is devoted to the complex investigation of the main directions of Georgia's foreign policy within the Black Sea-Caspian region in the period 2013 – early 2018. The potential of development of Tbilisi's relations with sub-regional states in various fields of interaction has been analyzed.

Key words: foreign policy, Black Sea-Caspian region, Georgian-Russian relations, Georgian-Turkish relations, Georgian-Azerbaijani relations, Georgian-Armenian relations, Georgian-Iranian relations.

Милокост Любовь Сергеевна

кандидат исторических наук.

ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,

доцент кафедры всемирной истории и международных отношений

E-mail: lubov.milokost@mail.ru

Milokost Lyubov Sergeevna

Candidate of Historical Sciences.

SEE HPE «Lugansk National University named after Taras Shevchenko»,

Associate Professor of the Chair of World History and International Relations

E-mail: lubov.milokost@mail.ru

УДК 94:378.124(477)"19"

РОЛЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОНБАССА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.)

© 2018. *М.В. Шатохина*

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

В статье рассматривается вклад преподавателей в достижении победы над фашистской Германией в годы Великой Отечественной войны. Рассмотрены различные формы борьбы профессорско-преподавательского состава с оккупантами Донбасса. Автором установлена роль учителей в противодействии пропаганде нацистов на временно оккупированных территориях Донбасса.

Ключевые слова: Донбасс, педагогические кадры, оккупация, подвиг, Великая Отечественная война.

В сентябре 2018 г. Донбасс отметил 75-ю годовщину освобождения от немецко-фашистских захватчиков. Ежегодно мы вспоминаем трудовые и боевые подвиги, которые поспособствовали достижению Победы, а также не забываем какие огромные потери, понесла наша Родина и ее народ во время войны. К сожалению, истории свойственно повторятся: в 2014 г. на территории Донбасса развернулось кровопролитное противостояние, которое продолжается до сих пор.

Современный этап отечественной истории связан с процессом возрождения независимого государства – Донецкой Народной Республики. Этот период сопровождается ростом интереса к изучению истории Великой Отечественной войны, что способствует выработке основных методов борьбы с нацизмом, переосмыслению событий прошлого для построения справедливого настоящего и будущего.

Подвиг народа в годы войны был настоящим испытанием на прочность и стойкость. Исследование затрагивает тот период, когда на захваченных территориях Донбасса развернулось противостояние советского народа с немецко-фашистскими оккупантами. Жестокость нацистов формировало у жителей Донбасса ненависть к врагу, выработало стремление народа обрести свободу и независимость. Большое значение в формировании мировоззрения человека играет образовательный процесс, ведущую роль в котором занимают научно-педагогические кадры. Именно в период социальных потрясений и экстремальных преобразований возрастает роль учителей-наставников, которые оказывают ключевое влияние на систему моральных и духовных ценностей общества.

Цель исследования заключается в изучении значения научно-педагогических кадров в годы Великой Отечественной войны для СССР и Германии.

Вопросы деятельности образовательных учреждений Донбасса освещались в работах советского периода. Однако в большинстве случаев исследователи рассматривали систему образования и значение преподавательских кадров через призму коммунистической идеологии, что существенно искажает объективность картины мира [1].

В постсоветский период появились работы, в которых прослеживается критическое переосмысление событий прошлого. Так в монографии П. Доброва, Т. Удаловой «Помощь тружеников Донбасса фронту в годы Великой Отечественной войны» [2] фрагментарно рассматривается вопрос о помощи учителей фронту. Аспекты

становления системы образования исследуются М. Быстрой [3], И. Гарнавским [4], И. Кравчук [5]. Однако необходимо констатировать тот факт, что в данных трудах концентрируется внимание на особенностях образовательной системы, которая формировалась в ходе трех этапов военного периода и не устанавливается значение научно-педагогических кадров в формировании идеологии и воспитании подрастающего поколения военной поры.

Для раскрытия особенностей деятельности педагогов в военные годы автором были проанализированы неопубликованные документы Государственного архива Донецкой Народной Республики (далее ГА ДНР) и материалы периодической прессы как советской, так и оккупационных властей.

Так как данная проблематика требует объективного обоснования с введением в научный оборот ранее неопубликованных архивных источников, автор ставит перед собой задачу выявить роль педагогических кадров, влияющих на ход исторических событий в годы войны.

22 июня 1941 г. начался особый период отечественной истории, который проходил в условиях бескомпромиссной борьбы советского народа с мировым агрессором. Развязывая войну, фашисты рассчитывали захватить советские земли, а образование превратить в орудие утверждения «нового порядка».

В передвоенный период Донбасс являлся не только основной промышленной базой, но становится важным образовательным центром УССР, где насчитывалось 13 высших учебных заведений. Педагогическое образование обеспечивали Сталинский и Ворошиловградский педагогические институты с учительскими отделениями, а также учительские институты – Артемовский, Славянский и Старобельский. После окончания высших учебных заведений выпускники распределялись по школам областей для обеспечения высококвалифицированными кадрами общеобразовательных учебных заведений [6].

С 15 октября 1941 г. началась эвакуация промышленных предприятий Донбасса на восток страны, в том числе и образовательных учреждений. Процессом перебазировки занимался Комитет по вопросам высшей школы при СНК СССР, наркоматы, ведомства и местные органы власти в соответствии с планами и графиками, утвержденными Советом по эвакуации. В июле 1942 г. Ворошиловградский педагогический институт был эвакуирован в город Энгельс, Саратовской области [7]. Согласно докладной записке и.о. директора Сталинского педагогического института Г.Н. Пилипенко в Комитет по делам высшей школы при СНК СССР профессорско-преподавательский состав, студенты, документы и часть имущества были эвакуированы в город Кунгур Молотовской области [8].

Начавшаяся тотальная война с массовым применением всех новейших, на тот момент, видов вооружения принесла коренные изменения в жизни тружеников Донбасса. Основным заданием каждого советского гражданина, сохранившего верность собственной Родине, становится перестройка жизненного уклада на всестороннюю помощь фронту. Не были исключением педагогические коллективы учебных учреждений, а также их воспитанники.

Особенность нацистской Германии, как противника в передвоенный период, заключалась в мощном технологическом и тактико-стратегическом превосходстве этой силы над всем существующими на тот момент странами-участниками. Именно этим объяснялись как поражения всех европейских стран в период 1939-1940 гг., так и катастрофическое начало войны для СССР. На оккупированных территориях был создан мощный аппарат пропаганды, задача которого состояла в демонстрации всех

нововведений и разъяснении объектам агитационного влияния их значения в этом противостоянии [9].

Для ликвидации отставания СССР и выработки быстрого и адекватного ответа Германии, крайне необходимы были высококвалифицированные специалисты. Перед учебными заведениями стояла стратегически важная задача разработать тематику воспитательной работы, которая будет направлена на усиление оборонного могущества страны. В образовательный процесс внедрялись эффективные методы по ускоренному обучению. Педагогические коллективы должны были развернуть широкую общественно-политическую работу среди населения тыла, направленную на исполнения постановлений Коммунистической партии и мобилизацию всех сил на разгром врага [10].

С самых первых дней войны студенты и преподаватели, отказываясь от отсрочки мобилизации, по своему собственному желанию вступали в ряды Красной Армии, народное ополчение. Кампания добровольного ухода на фронт работников образования имела особое значение, так как ввиду своего социального положения, преподавательский состав всегда является примером для всей учащейся молодежи.

Те же из педагогов, кто по состоянию здоровья или по государственной необходимости работал в тылу, все свои силы и знания отдавали укреплению обороноспособности страны, обеспечивая как профессиональную, так и политико-идеологическую подготовку кадров для армии, флота и народного хозяйства СССР.

«Все для фронта! Все для победы» – лозунг, на устах с которым, труженики тыла повышали производственные показатели для обеспечения потребностей Красной Армии. Вместе с рабочими и колхозниками в первых рядах в борьбе с фашизмом шли представители интеллигенции [11].

Нельзя недооценивать роль научно-педагогических кадров в обеспечении идеологической стойкости масс, в противостоянии подрывной психологической работе, которую целенаправленно вело влиятельное министерство пропаганды рейха, возглавляемое на тот момент Й. Геббельсом.

Опыт истории свидетельствует, что большое значение для решения важных проблем имеет сплоченность людей, такое сознание масс, когда интересы общности превосходят соблазны предательского поведения. Именно этот метод использовался в период Великой Отечественной войны. Для его воплощения использовали ответственных рабочих, деятелей культуры и т.д.

С началом военных действий в учебных заведениях Донбасса проходили митинги и сборы, на которых преподаватели и учащаяся молодежь осуждали нападение фашистской Германии на СССР, одновременно проявляя готовность отдать все свои силы для разгрома немецко-фашистских оккупантов. Педагоги выступали с искренними патриотическими статьями в прессе, раскрывая человеко-ненавистническую сущность нацизма и призывая народ на защиту Родины [12].

Помощь фронту выражалась не только в идейно-патриотической работе, но и в окружении вниманием семей фронтовиков, а также детей, которые остались без родителей. Работники образования проявляли родительскую заботу о детях фронтовиков: проводывали детей закрепленных за ними участков, проводили с ними учебные занятия, игры, помогали по хозяйству [13].

В конце октября 1941 г. войска вермахта заняли территорию Донецкого бассейна. В оккупированном регионе происходило резкое сокращение учебных заведений. 21 января 1942 г. Рейхсминистр оккупированных территорий Востока А. Розенберг подписывает распоряжение, согласно которому все действующие вузы подлежали

закрытию до дальнейших указаний. Исключение составляли только медицинские, ветеринарные, сельскохозяйственные, технические факультеты и естественнонаучные специальности. Студентам старших курсов упразднённых вузов, в случае образцового поведения давалась возможность закончить обучение [14].

С целью привлечь на свою сторону население Донбасса, в январе 1942 г. в городе Бахмут с разрешения Германской комендатуры, начала работу украинская школа, в которой обучалось 2500 учеников [15]. В городе Константиновка на 1 сентября 1942 г. работало 6 школ, из них две гимназии (женская и мужская), предполагалось открытие школ с четырехлетним обучением. В ремесленных школах планировалось обучать мастеров определенной профессии – слесарей, электриков и т.д. [16]. Охватывались обязательным образованием дети от 7 до 12 лет. [17]. С целью восполнить потери рабочих кадров, восстанавливались общеобразовательные и ремесленные школы. В Бахмуте двухлетние ремесленные школы укомплектовывались бывшими учениками городских массовых школ. Для работы педагогами приглашались – инженеры, инструкторы и руководители учебных практик, среди которых были и работники с многолетним стажем, которые работали в ремесленном училище Бахмуте до 1917 г. [18].

Эти мероприятия свидетельствуют о том, что оккупанты, открывая подобные учебные заведения, беспокоились не о повышении уровня грамотности подрастающего поколения во всех областях знаний, а о том, чтобы как можно быстрее восполнить состав рабочих кадров на территории Донбасса для выполнения главной стратегической задачи – обеспечить Германию сырьем и продуктами питания. Доказательством данного факта являются учебные программы, которые были нацелены на получение знаний в области ведения сельского хозяйства и приобретения мастерства в сфере промышленного комплекса.

В политике утверждения «нового порядка» учителя начали рассматриваться как сила идеологической обработки, а учащаяся молодежь («Untermensher» (недолюди)) как средство для обеспечения нужд третьего рейха. Основной культурно-политической задачей немецкого правительства, являлась переориентация населения в сторону Европы. При этом особое место отводилось воспитанию молодежи, которой с раннего детства прививалась любовь к советской Родине. В школах проводились чистки преподавательского состава, новая власть избавлялась от неугодных: руководителей городских парторганизаций, представителей комсомола и т.д. Для тех, кто смирился с новой властью и был готов дальше продолжать работать в школах, устраивались курсы переквалификации учителей [19]. Однако желающих помогать оккупантам среди педагогов были единицы.

Перед нападением на СССР специалисты из Германии по украинскому вопросу тщательно изучали историю Украины, ее традиции культуры и менталитет народа. Цель получения такой информации – разработать план «мероприятий по деморализации населения Украины и Прибалтики» [20]. Для осуществления поставленной цели использовались и преподавательские кадры. Так с 1 января 1942 г. в Мариуполе были открыты месячные курсы повышения квалификации для учителей украинского языка и литературы, в рамках которых преподавался курс истории Украины и исторические курсы украинского языка и украинской литературы [21].

Нацисты в период оккупации хотели построить национальную школу с высоким авторитетом учителя. Именно педагоги, освоившие принципы национал-социалистического воспитания школьников должны были помочь им понять войну. В своей речи шеф отдела пропаганды гауптман Папенброк говорил о том, что новые

учителя должны воплощать новые идеалы, быть борцами за новое время. Строительство, которого под лозунгом «Пролетарии всех стран, объединяйтесь» не возможно, так как судьба пролетариев тесно связана с судьбой своего народа. Согласно проводимой нацистской пропаганде, характер и сущность народа определена природой через понятия – наследственная масса, раса и кровь. Все народы имеют разные темпы развития, что можно проследить в музыке, искусстве, пристрастиях и т.д., а законы природы требуют сохранения рода. В противном случае наследственность рушится и присущая народу сущность обречена на гибель. Учителя должны были нести убеждения, что идея коммунизма обречена на провал, а доверие между украинским и немецким народом будет укрепляться [22]. Следовательно, пропаганда велась таким образом, чтобы внести раскол в советское общество и зародить противостояние одних народов другим.

Следует выделить задачи, которые ставили органы пропаганды третьего рейха по влиянию на население: во-первых, сформировать идею, что армия вермахта принесла пользу населению, принесла свободу; во-вторых, информировать население о состоянии дел в Германии; в-третьих, убеждать, что жизнь каждого будет находиться в безопасности, если районы будут очищены от банд (так немцы называли партизан) [23]. Поставленные задачи планировалось реализовывать через систему образования, однако отклика среди учителей, которые изъявили бы желание сотрудничать с оккупантами, не получили.

Практическая возможность ведения пропаганды среди школьников обсуждалась на педагогических конференциях, где рассматривались новые принципы и цели в воспитании молодежи. Основная цель учителя – подготовить ребенка к жизни, полезному творчеству; заложить фундамент для европейских понятий о гуманности, справедливости и непобедимости социал-демократической партии.

Перед формирующейся народной школой ставились новые задачи: избавиться от большевистской тенденциозности в учебниках и заняться изучением историей своего отечества; изменение роли учителя, который должен стать центральной фигурой в воспитательном и образовательном процессе. Преподавательские кадры использовали как средство в фальсификации реалий жизни в Великой Германии [24].

Несмотря на проводимую оккупационной властью лояльную политику по отношению к учителям, кадровый вопрос решить не удалось. Так с началом 1942-1943 учебного года открылись школы в Александровском районе Ворошиловградской области, но в них преподавались не все предметы. В большинстве школ района отдельный педагог вел целый класс и преподавал в нем все предметы [25].

Таким образом, в период оккупации перед системой образования ставились задачи по реализации пропагандистского влияния на молодое население. Учителя «новой народной школы» должны были воспитать новое поколение, которое будет настроено на сближение с немецкой культурой. Именно они по планам Гитлера должны были насаждать идею, что политика проводимая Германией соответствует интересам украинцев.

В августе 1943 г. началось освобождение Донбасса. Вследствие наступательной операции Вооруженных сил СССР армия третьего рейха начинает отступать. После освобождения первых районов от оккупантов и возвращения советской власти в городах начинают восстанавливать систему образования. 27 февраля 1943 г. СНК УССР издает постановление «О восстановлении работы школ в районах УССР, освобожденных от немецкой оккупации» [26].

В первый послевоенный год все усилия советской власти и народа были направлены на возрождение крупнейшего промышленного региона СССР. Быстро

возобновили роботу школи, для роботи в которых требовались высококвалифицированные педагогические кадры. Для восполнения кадров учителей в марте 1943 г. начал работу Ворошиловградский педагогический институт, а в ноябре 1943 г. Сталинский педагогический институт [27]. В 1944-1945 учебном году в бывшем Славянском педучилище обучалось 138 студентов (выпускников в этом году не было) [8], в Марьенском педучилище – 210 студентов из них 110 были выпускниками [28].

Несмотря на все трудности, преподавательские кадры сыграли значимую роль в формировании оборонной способности СССР. Учителя и их воспитанники одни из первых мобилизовались на фронт. Благодаря высококвалифицированным педагогическим кадрам, удалось в условиях военного времени создать устойчивую базу образовательной системы, в рамках которой происходило формирование молодежи. Подростающее поколение, в свою очередь, являлось составляющим звеном моральных и духовных ценностей советского общества и стало решающим звеном в приближении Победы.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. История городов и сел Украинской ССР. – К.: АН УССР, 1983. Т. 13: Луганская область. – 992 с.; История городов и сел Украинской ССР. – К.: АН УССР, 1983. Т. 5: Донецкая область. – 811 с.
2. Добров П. В., Т. М. Удалова Допомога трудівників Донбасу фронту в роки Великої Вітчизняної війни / П. В. Добров, Т. М. Удалова. – Донецьк: Норд-прес, 2006. – 237 с.
3. Добров П. В. Система освіти в Донбасі в роки Великої Вітчизняної війни / П.В. Добров, М.О. Бистра. – Донецьк: Норд-прес, 2006. – 273 с.
4. Тарнавський І. С. Німецько-фашистський окупаційний режим в Донбасі (1941-1943): автореф. ...канд.іст.наук: 07.00.01 «Історія України» / І. С. Тарнавський. – Донецьк, 1999. – 19 с.
5. Кравчук І. М. Розвиток вищої освіти в Донбасі у ХХ столітті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / І. М. Кравчук. – Донецьк, 2008. – 19 с.
6. История городов и сел Украинской ССР. – К.: АН УССР, 1983. Т. 13: Луганская область. – 992 с.; История городов и сел Украинской ССР. – К.: АН УССР, 1983. Т. 5: Донецкая область. – 811 с.
7. Вища школа Української РСР за 50 років. – К.: Вид-во Київ. ун-ту. Ч.1 (1917-1945 рр.). – С. 296.
8. ГА ДНР. Ф. Р-3765. оп. 1, д. 120, л. 1.
9. Яшан О.О. Завдання нацистської пропаганди щодо деморалізації українського цивільного населення під час Великої Вітчизняної війни // Історичні і політологічні дослідження. Донецьк, 2013. – № 3. – С. 89.
10. Вища школа Української РСР за 50 років – К.: Вид-во Київ. ун-ту. Ч.1 (1917-1945 рр.). – С. 280.
11. Добров П. В., Т. М. Удалова Допомога трудівників Донбасу фронту в роки Великої Вітчизняної війни / П. В. Добров, Т. М. Удалова. – Донецьк : Норд-прес, 2006. – С. 36.
12. Вища школа Української РСР за 50 років – К.: Вид-во Київ. ун-ту. Ч.1 (1917-1945 рр.). – С. 282.
13. Добров П. В., Т. М. Удалова Допомога трудівників Донбасу фронту в роки Великої Вітчизняної війни / П. В. Добров, Т. М. Удалова. – Донецьк: Норд-прес, 2006. – С. 66.
14. Україна в Другій світовій війні у документах: Збірник німецьких архівних матеріалів (1942-1943). – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України; Львівський державний університет ім. І. Франка; Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. Грушевського НАН України, 1998. Т. 2. – С. 383.
15. Бахмутські школи // Відбудова. – 1942. – № 11. – 5 листопада. – С. 4.
16. Устінович В. Поширюється освіта // Відбудова. – 1942. – № 8. – 29 жовтня. – С. 4.
17. Ган Л. Нове для вчителів // Відбудова. – 1942. – № 10. – 3 листопада. – С. 3.
18. Професійна освіта в Бахмуті // Донецька газета. – 1942. – № 82. – 18 грудня. – С. 4.
19. Нові українські шкільні книжки // Український Донбас. – 1942. – № 34. 1 серпня. – С. 3.
20. Ивлев И. Оружием контр пропаганды: советская пропаганда среди населения на оккупированной территории СССР. 1941-1944 / И. Ивлев, А. Юденков. - М., 1988. – 277 с.
21. Курс для вчителів в Маріуполі // Український Донбас. – 1942. – № 35. – 8 серпня. – С. 3.
22. Будуймо свою національну школу з високим авторитетом учителя // Український Донбас. – 1942. – № 40. – 12 вересня. – С. 3-4.
23. Яшан О.О. Завдання нацистської пропаганди щодо деморалізації українського цивільного населення під час Великої Вітчизняної війни. // Історичні і політологічні дослідження. Донецьк, 2013. – № 3. – С. 89.

24. Ган Л. Нове для вчителів // Відбудова. – 1942. – № 10. – 3 листопада. – С. 3.
25. Шкафер М. Почалося навчання // Нове життя. – 1942. – № 19. – 30 вересня. – С. 2.
26. Кирило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті // В. С. Кирило. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – С. 359.
27. ГА ДНР. Ф. 326. оп. 7, д. 233, л. 15.
28. ГА ДНР. Ф. 326. оп. 7, д. 233, л. 12.

Поступила в редакцію 10.10.2018 г.

THE ROLE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF DONBASS IN THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941-1945)

M. V. Shatokhina

The article discusses the contribution of teachers in achieving victory over Nazi Germany during the Great Patriotic War. Various forms of struggle of the faculty with the occupiers of Donbass are considered. The author has established the role of teachers in countering the propaganda of the Nazis in the territories of the Donbass temporarily occupied by Germany.

Key words: Donbass, teaching staff, occupation, feat

Шатохина Марина Валериевна

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»,
аспирант кафедры философии и истории.
E-mail: m.v.sh@mail.ru.

Shatokhina Marina Valerievna

Educational Organization of Higher Education
«Gorlovka Institute of Foreign Languages»,
Post graduate student, Philosophy and History
Department
E-mail: m.v.sh@mail.ru.

УДК 94:327(476+474)«2004/2015»

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ БЕЛАРУСЬ–ПРИБАЛТИКА (2004–2015)

© 2018. *А.В. Сапай*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена анализу историографии белорусско-прибалтийских отношений в 2004–2015 гг. Период обусловлен исследованием развития белорусско-прибалтийских отношений после присоединения Латвии, Литвы и Эстонии к Европейскому Союзу. Автором был произведен анализ существующих научных исследований белорусских, эстонских, латвийских, российских, американских и других ученых, а также научных взглядов и мнений тех специалистов, кто изучал эту проблему.

Ключевые слова: Республика Беларусь, Латвия, Литва, Эстония, Прибалтика, анализ, сотрудничество, проблемы, историография.

Интерес ученых-историков в исследовании белорусско-прибалтийских взаимоотношений определен форматом, на который стали выходить взаимодействия между Европой и странами постсоветского пространства на современном этапе. Прибалтийские государства в 2004 г. стали представителями европейского сообщества не только ментально, но и фактически. В свою очередь Республика Беларусь остается частью СНГ не только физически, как участник, но и в идеологическом аспекте, неся «Русскую» историческую идентичность. Республика Беларусь во внешней политике не только остановилась на интеграции в формате СНГ, но и имеет далеко идущие планы по взаимодействию с Европейским сообществом. Определившийся статус Беларуси, как связующего звена между Европой и Западом, является точкой фокуса исследовательского интереса для ученых.

Цель данной статьи состоит в изучении вопроса освещения в научной литературе международных отношений между Беларусью и странами Прибалтики в период 2004 – 2015 годов.

Взаимоотношения Беларуси и прибалтийских государств имеют давние и более глубокие исторические корни до рассматриваемого периода, проявлявшиеся в разной исторической интенсивности, и рассматривались во многих исторических источниках. После развала СССР и присоединения Латвии, Литвы и Эстонии к Европейскому Союзу, отношения между Беларусью и Прибалтикой приобрели несколько враждебный и сухой формат. Исследуемый современный период включает в себя научные работы белорусских, латвийских, эстонских, американских, российских, советских и отечественных ученых.

Существует большое количество научных работ, очерков, посвященных интеграционным вопросам прибалтийских государств после развала Советского Союза, а также вопросу президентских выборов и демократии в Беларуси. Тем не менее, отношения между Республикой Беларусь и Прибалтикой за период 2005–2015 гг. являются недостаточно или почти неосвещенными в научных изданиях и трудах. Это, по всей вероятности, вызвано тем фактором, что, несмотря на бурную интеграцию и реинтеграцию в прибалтийском регионе, белорусское правительство, невзирая на многие международные препоны, выстраивало стратегически успешную внешнюю политику с прибалтийскими государствами и европейским сообществом. Этот факт, в

свою очередь, способствовал сохранению относительно сбалансированной и спокойной обстановки в регионе, а также тому, что вектор научно-исследовательского «ока» был направлен на более горячие точки на международной арене.

Период 2004–2008 гг. являлся хронологической вехой присоединения стран Прибалтики (Латвии, Литвы и Эстонии) к Европейскому Союзу и НАТО. Впервые в отечественной исторической науке на основе привлечения широкого круга источников (которые доступны только в Европе) исследован исторический ход интеграционных процессов как в отдельных странах, так и во всем ЕС. В целом же, в отечественных исследованиях почти не существует работ, посвященных процессу интеграции прибалтийских стран к Европейскому Союзу.

Из отечественных ученых можно отметить В. Н. Завадского, автора исследования, посвященного европейской интеграции стран Балтии [1] (Латвии, Литвы и Эстонии). В своей диссертационной работе автор определяет комплекс предпосылок европейского выбора странами Балтии и показывает наиболее целостную картину мотиваций вступления в ЕС бывших советских республик, а также предпосылок приема этих стран со стороны Европейского Союза. Историк В. Н. Завадский рассматривает экономические, социальные, политические предпосылки и особенности европейской интеграции балтийских стран, анализирует эволюцию отношений между государствами Балтии и ЕС, а также моделирует перспективы их развития. Основными предпосылками автором определены такие, как политическая заинтересованность Европейского Союза в приеме прибалтийских государств, а именно, в самой идее расширения, сформулированной еще Ж. Моне и Р. Шуманом, согласно которой этот регион должен был стать частью Сообщества; позиции ведущих государств Евросоюза, в первую очередь Германии. Политические предпосылки вступления в ЕС для стран Балтии формировались относительно дезинтеграции Советского Союза, что привело к необходимости поисков адекватной внешнеполитической стратегии; позиции новых политических сил, пришедших к власти после 1991 г.

Наряду с политическими, одними из главных предпосылок выступили предпосылки экономические. Для Евросоюза эти три республики представляли интерес как важные транзитные страны для транспортировки российского сырья, имеющие разветвленную сеть автомобильных и железнодорожных путей сообщения, крупные порты. Рынок и возможности инвестирования капиталов также стали определяющими факторами. Одним из преимуществ Латвии, Литвы и Эстонии был их промышленный потенциал, оставшийся в наследство от СССР. Для государств же Балтии вступление в ЕС имело более значимую заинтересованность в экономическом плане.

Истории и анализу современного состояния, этапам становления и институциональным основам европейской интеграции посвящены труды украинских авторов: В. В. Копейки, Т. И. Шинкаренко [2], В. Посельского [3] и др.

В контексте анализа белорусской возможной евроинтеграции следует обратить внимание на обширные публикации Ханса-Георга Вика, Виталия Силицкого [4] в соавторстве с другими исследователями. Публикация под названием «Беларусь и Европейский Союз: от изоляции к сотрудничеству» – совместный проект Центра европейских исследований и Фонда Конрада Аденауэра. Эта публикация была осуществлена при финансовой поддержке Европейского Парламента. Доктор философских наук Ханс-Георг Вик являлся и немецким дипломатом (1954–1993 гг.), а также президентом Федеральной разведслужбы (BND, 1985–1990 гг.), руководителем консультативно-наблюдательной группы ОБСЕ в Минске (1997–2001 гг.). В настоящее время – руководитель общественного объединения «Права человека в Беларуси»

(Германия). Авторы соотносят Республику Беларусь к шести европейским странам, которые в рамках программы «Восточное партнерство» должны быть приближены к Европейскому Союзу как политически, так и экономически. Для достижения этой цели они предлагают свои исследования и демократические реформы, к которым, по мнению авторов, Президент Беларуси А. Лукашенко пока не готов.

Из зарубежных исследователей Нелли Бекус в своей книге «Борьба за идентичность: официальная и альтернативная «Белорусскость» («Struggle Over Identity: The Official and the Alternative «Belarusianness» [5]) намеревается дать альтернативную интерпретацию на тему белорусской национальной идеи и национализма в контексте синтетической трансформации белорусского общества. Возникновение авторитарного режима и провал демократизации в белорусском обществе традиционно рассматриваются автором как симптом отсутствия белорусской идентичности и результат слабого белорусского национализма, которые обычно подаются как тесно связанные между собой явления. Количество сопутствующих факторов, как правило, рассматриваются как дополнительные показатели дефицита белорусской национальной идентичности, таких как идея создания союзного государства с Россией, языковой русификации и, в целом, отсутствие антироссийских и антисоветских настроений в обществе. Однако аргументы и парадоксы слабой белорусской идентичности далеки от упрощенной взаимосвязи между собой. Например, гипотетическое согласие на политический союз с Россией на практике не показывает, что белорусы готовы отказаться от своей государственной независимости. Лингвистическая русификация, с одной стороны, не приводит к политической про-русскости; наоборот, белорусское русскоязычное население проявляет большую готовность к интеграции с Россией. В своей работе Нелли Бекус объясняет это тем, что наряду с «сознательными» белорусскоязычными гражданами в крупных городах есть также большое количество пророссийских белорусских деревенских жителей, поддерживающих режим. В то же время русскоязычные белорусы называют белорусский своим родным языком.

Среди белорусских исследователей современного периода внешней политики Республики Беларусь нужно отметить монографию С. А. Кизима «Внешняя политика Республики Беларусь: курс лекций» [6]. Автором изучаются основные направления реализации внешнеполитического и внешнеэкономического курса Республики Беларусь и обосновываются особенности белорусского пути и его перспективы. В курсе рассмотрены такие интересующие нас аспекты:

- развитие европейского вектора внешней политики белорусского государства;
- формирование «пояса добрососедства» Беларуси с приграничными государствами;
- политика расширения НАТО на Восток и расширения Европейского Союза;
- многостороннее сотрудничество Республики Беларусь и ее роль в укреплении международной безопасности;
- деятельность Республики Беларусь по укреплению европейской и международной безопасности и др.

Данный курс подготовлен в ходе работы по гранту Белорусского республиканского Фонда фундаментальных исследований и рассчитан на слушателей Академии управления при Президенте Республики Беларусь, научных сотрудников, профессорско-преподавательский состав вузов, работников органов государственной власти и управления.

Следует особо подчеркнуть важность работы А. А. Носовича, российского политолога, журналиста-международника «Почему Беларусь не Прибалтика» [7].

Будучи аналитиком Центра общественно-политических исследований «Русская Балтика» и обозревателем аналитического портала RuBaltic.ru., в своей работе автор анализирует отношения Беларуси и прибалтийских стран – Латвии, Литвы и Эстонии, начиная со времен Великого княжества Литовского и заканчивая последними событиями 2017 г. Особый акцент политолог делает на противоположной направленности в политическом выборе Беларуси и стран Балтии после развала СССР. Далее рассматривается динамика в политическом и экономическом ракурсах, идет анализ текущего состояния как следствие сделанного выбора между Западом и Востоком.

Также А. А. Носович издал книгу под названием «История упадка. Почему у Прибалтики не получилось» [8]. В ней автор выявляет внутреннее состояние прибалтийских государств – Латвии, Литвы и Эстонии, анализируя текущее состояние стран в контексте их антироссийской, языковой политики и риторики в пользу Европы, и делает депрессивный прогноз на недалекое будущее. Таким же образом А. А. Носович дает сослагательные и реальные рекомендации прибалтийским государствам для успешной реконструкции во внешней политике.

Хронологические вехи 2004–2015 годов – это период холодных отношений между Беларусью и прибалтийскими государствами, но, несмотря на внешнюю прохладность международных взаимодействий, периодически всё же прослеживаются желание и попытки двух сторон к их налаживанию. Это оказывает влияние не только на общее межгосударственное настроение, но и на экономическую сторону взаимной торговли между Республикой Беларусь и прибалтийскими странами. Данный анализ нашел отражение в статьях А. В. Сапая [9, 10]. Автор исследует белорусско-прибалтийские отношения за указанный период и отражает экономические показатели двустороннего товарооборота в таблицах. Таким образом, прослеживается корреляция интенсивности политического взаимодействия на экономические показатели между двумя сторонами. В одной из статей автор исследует отношения Республики Беларусь с Латвией, Литвой и Эстонией в формате «региональной безопасности» [11]. С одной стороны – Североатлантический альянс, НАТО, с другой – РГВ (Региональная группировка войск (сил) Беларуси и России). В статье сделан анализ и отмечено, каким образом военные учения обоих альянсов создают напряженность в регионе и оказывают прямое влияние на региональную безопасность и сотрудничество между государствами.

В белорусском научном издании «Внешняя политика Республики Беларусь в 2000-е годы» [12], авторы Ю. И. Малевич, Ф. З. Прибытковский, А. А. Розанов, А. В. Русакович, А. В. Селиванов, Е. А. Семак, В. Е. Снапковский, А. В. Тихомиров, В. В. Фрольцов, А. А. Челядинский, М. В. Шевелева раскрывают основные аспекты внешней политики Беларуси на современном этапе, ее приоритеты, особенности выстраивания отношений с различными государствами мира и международными организациями. В книге содержатся главы, посвященные безопасности Балтийского региона и отношениям Республики Беларусь с Европейским Союзом, в который, начиная с 2004 г., вошли Латвия, Литва и Эстония.

Особо следует выделить белорусского исследователя А. В. Тихомирова. Им опубликовано 52 научные работы на тему международных отношений. Некоторая часть из них имеет прямое отношение к взаимодействию между Беларусью и прибалтийскими государствами – Латвией, Литвой и Эстонией [13–16]. Интересны научные статьи автора, которые содержат обзорный анализ белорусско-прибалтийских отношений как в политическом, так и в экономическом аспектах, начиная с 2000 г. и

заканчивая современностью. В статье «Белорусско-литовские отношения на современном этапе» [17], опубликованной в российско-белорусском информационном агентстве «Rus-Bel.online», А. В. Тихомиров делает емкий анализ основных проблемных точек во взаимодействии Беларуси и Литвы, а именно, Островецкую АЭС он определил, как главный камень преткновения в белорусско-литовских отношениях, а перспективной стороной им выявлена область туризма. В подобном аспекте опубликована также статья «Латвия и Беларусь: транзит и стабильность» [18], где исследователь выстраивает эволюцию политического диалога Республики Беларусь с Латвией, начиная с 2000 гг., и делает выводы по основным определяющим моментам взаимодействия государств.

«Страны Балтии идут к банкротству» – так звучит название статьи латвийского политолога Н. Гростиньша, в которой говорится о том, к чему привела европейская интеграция Литвы, Латвии и Эстонии и как на них влияет кризис Евросоюза. В средствах массовой информации также встречаются выдержки литовского исследователя А. Грицуса, посвященные влиянию «белорусского фактора» на внешнюю политику Литвы и стабильность в Балтийском регионе. Он отмечает, что «соседние государства Республики Беларусь, к которым относится в том числе и Литва, не могут не учитывать в своей внешней политике «фактор Беларуси», особенно когда речь идет об обеспечении безопасности».

Делая выводы относительно историографического обзора по изучению международных отношений Республики Беларусь с прибалтийскими государствами – Латвией, Литвой и Эстонией, необходимо отметить, что данная тема за период 2004–2015 гг. исследовалась преимущественно белорусскими и российскими историками и политологами. Вопрос евроинтеграции стран Прибалтики является более освещенным. Самого же процесса белорусско-прибалтийского международного взаимодействия за исследуемый период ученые Эстонии, Латвии, Литвы, других европейских стран и США касались в меньшей степени. Тем не менее, опубликованы некоторые статьи, очерки касательно этого взаимодействия, что свидетельствует о его важности не только для Республики Беларусь и Прибалтики, но и для других европейских стран. При всем этом, несмотря на имеющиеся исследовательские работы, научные статьи и заявления в СМИ, тема международного взаимодействия Республики Беларусь и стран Прибалтики за период, начиная от присоединения прибалтийских государств к Европейскому Союзу и заканчивая 2015 годом, остается малоизученной и недостаточно освещенной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Завадський В. М. Європейська інтеграція країн Балтії (1991–2004 рр.): дис. канд. іст. наук: 07.00.02. – Донецьк, ДонНУ, 2008. – 226 с.
2. Копійка В., Шинкаренко Т. Європейський Союз: заснування і етапи становлення: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. Копійка, Т. Шинкаренко. – Інститут міжнародних відносин Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – К.: Ін Юре. – 447 с.
3. Посельський В. Європейський Союз: інституційні основи європейської інтеграції / В. Посельський. – К.: Смолоскип. – 2002. – 168 с.
4. Ханс-Георг Вік. Беларусь и Европейский Союз: от изоляции к сотрудничеству / под ред. Х.-Г. Вика, Ш. Малериуса. – Вильнюс: Фонд Конрада Аденауэра, 2011. – 182 с.
5. Nelly Becus / Struggle Over Identity: The Official and the Alternative «Belarusianness» / Nelly Becus, New York, 2010.
6. Кизим С. А. Внешняя политика Республики Беларусь: курс лекций / С. А. Кизим. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2011. – С. 185.
7. Носович А. А. Почему Беларусь не Прибалтика / А. А. Носович. – Москва: Алгоритм, 2017. – 272 с.

8. Носович А. А. История упадка. Почему у Прибалтики не получилось / А. А. Носович. – Москва: Алгоритм, 2015. – 432 с.
9. Сапай А. В. Динамика развития взаимоотношений Республики Беларусь и стран Балтии в 2005–2010 гг. / А. В. Сапай // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – 2017. – № 2 (61). – Донецк, 2017. – С. 92–100.
10. Сапай А. В. Беларусь – Прибалтика: динамика и проблематика международного сотрудничества (2005–2015 гг.) / А. В. Сапай // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – № 1 (64) 2018. – Донецк, 2018. – С. 61–73.
11. Сапай А. В. Беларусь и страны Прибалтики: проблема региональной безопасности / А. В. Сапай // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – № 4 (63) 2017. – Донецк, 2017. – С. 100–105.
12. Внешняя политика Республики Беларусь в 2000-е годы / Ю. И. Малевич и др. ; под ред. А. В. Шарапо. – Минск: БГУ, 2010. – 84 с.
13. Ціхаміраў А. В. Беларуска-латвійскія дачыненні: ад вытокаў да сучаснасці / А. В. Ціхаміраў // Беларускі гістарычны часопіс. – 2008. – № 4. – С. 3–10.
14. Тихомиров А. В. Состояние европейской интеграции на современном этапе / А. В. Тихомиров // Беларусь в современном мире = Беларусь у сучасным свеце: материалы XII Междунар. конф. посв. 92-летию образования Белорусского гос. университета, 30 октября 2013 г. / редкол.: В. Г. Шадурский и др. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – 351 с. – С. 57–58.
15. Тихомиров А. В. Белорусско-эстонские отношения в 1991–2013 гг. / А. В. Тихомиров // Международная безопасность и НАТО в современном мире: материалы междунар. семинара, Минск, 5–6 декабря 2013 г. / под ред. А. А. Розанова, А. В. Русаковича. – Минск: РИВШ, 2014. – С. 102–110.
16. Тихомиров А. В. Белорусские внешнеполитические приоритеты в контексте участия в интеграционных процессах: взгляды власти и общества / А. В. Тихомиров // Современные евразийские исследования. Вып. 1. – Саратов, 2014. – С. 24–30.
17. Тихомиров А. В. Белорусско-литовские отношения на современном этапе / А. В. Тихомиров (Электронный ресурс). – Российско – белорусское информационное агентство / URL: <http://rus-bel.online/934-belorussko-litovskie-otnosheniya-na-sovremennom-etape/> (дата обращения: 13.12.2017).
18. Тихомиров А. В. Латвия и Беларусь: транзит и стабильность / А. В. Тихомиров (Электронный ресурс). – Российско – белорусское информационное агентство / URL: <http://rus-bel.online/1079-1079/> (дата обращения: 13.12.2017).

Поступила в редакцию 30.10.2018 г.

TO THE QUESTION THE STUDY OF INTERNATIONAL RELATIONS BELARUS – BALTIC (2004 – 2015)

A. V. Sapay

The article is devoted to the analysis of the historiography of the Belarusian-Baltic relations for the period 2004-2015. The period is conditioned by the development of the Belarusian-Baltic relations after the accession of Latvia, Lithuania and Estonia to the European Union. The author has analyzed the existing scientific studies of Belarusian, Estonian, Latvian, Russian, American and other scientists. An analysis is made of the scientific views and opinions of scientists studying this problem.

Key words: Republic of Belarus, Latvia, Lithuania, Estonia, Baltic States, analysis, the cooperation, problems, historiography.

Сапай Алексей Васильевич

аспирант кафедры международных отношений и внешней политики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: sapayalex1976@gmail.com

Sapay Aleksey Vasiliivich

Post graduated student of the Chair of International Relations and Foreign Policy,
SCE HPE «Donetsk National University»
E-mail: sapayalex1976@gmail.com

ФИЛОСОФИЯ

УДК 14.45:23.11

ЮМОР КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ФАКТОР В ПОЛИТИЧЕСКОМ БЫТИИ ОБЩЕСТВА

© 2018. *Е.В. Гришанова*

ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»

В статье проанализированы особенности юмора в политическом бытии общества. Выделены подходы различных философов к проблеме комического. Освещены вопросы смеховой культуры в контексте политического строя и деятельности государственных лидеров, а также в контексте основных проблем мировой политики. Показаны особенности взаимодействия людей, производимые политическими шутками, анекдотами, карикатурами. Сделан вывод о том, что смех является важной составной частью политического процесса и социокультурной жизни, а также используется как метод социального взаимодействия в деятельности государственных органов.

Ключевые слова: юмор, смех, политический юмор, культурный фактор, политический процесс.

Смех как социокультурное явление является глубоко онтологически укорененным в человеческой культуре. В связи с этим проблемы комического все активнее обращают на себя внимание исследователей. Обычно смех становится предметом научного анализа в психологии, медицине и эстетике, но при этом культурные и социальные аспекты смеха остаются малоисследованными, а его социальная природа – не раскрытой.

Целью нашей работы является анализ юмора как культурного фактора в политическом бытии общества.

В современной отечественной и зарубежной политической науке имеются различные подходы к трактовке, как самой политической структуре общества, так и ее определенных элементов. Значительный вклад в изучение политического бытия общества внесли такие ученые как С. Верба, Л. Пай, С. Липсет и др. Отечественные обществоведы активно включились в разработку проблем культуры в политике в начале 70-х гг. XX в. В 1970-е гг. в СССР приводились достаточно многочисленные исследования культуры советского общества. Среди авторов, уделявших значительное внимание теоретико-методологическим вопросам изучения данной проблематики, можно назвать А.В. Дмитриев, А.В. Луначарский, С. Стыкалин, В.В. Разуваев, А.А. Галкина, В.В. Смирнова и др.

Само понятие «культура» в политике выступает структурным элементом политической системы общества. Она раскрывает взаимоотношения субъектов политики, степень их сознательности, а также активности и готовности к тем или иным политическим действиям. Политическую структуру общества следует рассматривать как органическую часть более широкой общенациональной культуры. Ее специфика детерминирована особенностями исторического опыта и национального характера народа, комплексом социально-политических и экономических факторов. В России наблюдается, как никогда стремление людей улучшить свои жизненные условия и, конечно же, желание двигаться «вверх» для достижения больших материальных ресурсов, власти и статуса. При этом люди хотят иметь основание для своей позитивной оценки со стороны окружающих. В то же время представляется важным

уважение людей не только при повышении, но и понижении их статуса. В любом случае люди идентифицируют себя с теми или иными группами. В стремлении к достижению этой цели важное значение приобретает движение, которое либо повышает проницаемость границ группы, либо ее стабилизирует, спланирует. Существует точка зрения, согласно которой юмор, например, функционирует как сигнал членам группы, что опасность миновала и можно расслабиться. Такое видение складывается на основе изучения поведения людей в примитивных обществах (первобытное общество), где повсюду господствовали различного рода опасности, а шутки и смех означали, что угроза среды миновала, и нет смысла чего-то бояться. Хотя бывают и исключения, когда угроза или сам факт какого-то несчастья вызывают смех (смерть вождя, «черный юмор», «истерический смех»). Было замечено также, что люди ударяются в смех, когда внезапно получают плохие новости. Нервный смех могут вызвать даже ужасные события, происходящие вдали от самого места события (например, война). В условиях централизации, граничащей с монополией, адекватная, реальная информация вообще невозможна. Используя сложившуюся ситуацию, те или иные властные или статусные группы сознательно фальсифицируют ее, подавая достаточно правдоподобно. Такая информация является на какое-то время спасательной мерой. Однако она практически не учитывает психологический потенциал личности, который содержит как стремление к интеграции с потоком информации, так и к обособлению, к автономии. Поэтому бывает положение, при котором противодействие официальным средствам информации доминирует над ее безусловным усвоением. Философский энциклопедический словарь дает следующее определение юмору: «Юмор – особый вид комического, переживание противоречивости явлений, соединяющее серьезное и смешное и характеризующееся преобладанием позитивного момента в смешном» [6, с. 814]. Юмор как форма комического исходит из интеллектуально постигаемого несоответствия между претензией явления и его действительной сущностью, сводящим мнимое значительное к ничтожному. Именно юмор предполагает умение увидеть возвышенное в ограниченном и малом, значительное в смешном и несовершенном.

Политический юмор является реакцией (разумеется, иногда неадекватной) на слишком большую концентрацию власти в обществе. Но любая шутка создает реальную возможность «выпустить пар эмоций». И такого вида юмор, безусловно, позволяет довольно безопасно как для общества, так и для политиков высвободить агрессивность по отношению к высшей власти. Именно такая власть рождает институты, стремящиеся наложить на общество те или иные запреты. И люди ищут любые формы сопротивления этим поползновениям, и юмор – самая мягкая из этих форм. В политическом взаимодействии люди зачастую обмениваются шутками, остротами, анекдотами, а иногда и нецензурно-фривольными надписями на заборах и в туалетах. Вызывая смех, любое подобное сообщение несет в себе сигнал, значение которого может быть понято по-разному. Более того, в зависимости от состава группы и культурной среды оно вообще может утратить всякий смысл. Смех помогает наладить контакт даже между малознакомыми людьми, ну а если эти люди имеют относительно общие взгляды и им угрожает мнимая или реальная опасность от другой группы, то юмор может не только разрядить обстановку, но и придать обменивающимся шутками столь необходимую им энергию. Особенно в ходу шутки, которые вызывают хотя бы на короткое время, чувство превосходства над противником.

На поверхностный взгляд политический юмор и вызываемый им смех, в отличие, например, от бытового, довольно агрессивен. Поэтому неопытные политики в

большинстве случаев, замечая эту черту, как правило, хором утверждают, что юмор и смех направлены против авторитета властей и, следовательно, должны быть ограничены или вообще запрещены. Однако при более подробном анализе вскрываются любопытные подробности. Ученый А.В. Дмитриев заметил, что эффект, производимый политическими шутками, постановками комедий, анекдотами может нести позитивный характер для самих политиков, так как «расширяет их умственный кругозор; повышает их общую культуру; привлекает к ним ослабевающее внимание; препятствует их диктаторским замашкам; ослабляет многие межличностные конфликты; освобождает их от штампов, от монотонности и однообразия в действиях» [2, с. 117]. Автор считал, что самое главное, что может быть в юморе, – это то, что он вызывает общий интерес публики к политике вообще и к отдельно ее представителям.

В политической жизни общества смех является наиболее важным фактором взаимодействия людей. Одним из важнейших проявлений смеха является карикатура. Именно она вносит изменения в социокультурное мировоззрение общества. Карикатура формировалась в основном в рамках сатиры, поэтому основные пики ее развития исторически совпадали с периодами самых напряженных социальных преобразований и острой идейной борьбы. В России пик развития жанра карикатуры приходится на XX в., при советской власти она использовалась не только в борьбе с классовыми противниками, но и для критики целого ряда явлений в собственных рядах. В настоящее время карикатура остается одним из самых действенных орудий в политической борьбе. Для многих художников путеводным было известное высказывание А.В. Луначарского: «И сейчас наш смех, направленный против врага, будет злым, потому что враг еще силен. В этой борьбе смехом мы имеем право изображать врага карикатурно» [3, с. 311]. Автор считал, что большинство карикатур касаются отдельных важных тем, таких как избирательная кампания, вопросы войны и мира, коррупция в правительстве. Ученый предполагал, что карикатуры часто используют феномен преувеличенной похожести некоторых хорошо известных лиц. Кроме того, они могут использовать или создавать символ, известный всем его читателям, для того, чтобы представить важную идею.

Кроме карикатуры важным фактором была и политическая частушка. Последние десятилетия такой вид применения юмора постепенно забывается. Но до недавних пор частушка все-таки существовала, так как именно она являлась способом передачи информации при безграмотности населения. В современном мире перспективы этого жанра весьма плачевны: частушки имеют популярность только в узких кругах. В целом, устное народное творчество постепенно изживает себя. Более долговечным возможно существование авторских частушек на политические темы, сочиняемые по заказу для различных политических мероприятий.

Анекдоты всегда являлись неотъемлемой частью современной российской культуры. Они активно используются в Интернете, постоянно публикуются массовыми изданиями. Анекдоты чрезвычайно интересны и тем, что представляют собой очень ценные источники, позволяющие узнать жизнь социума. Именно они отражают мировоззрение людей, сигнализируют о насущных социокультурных проблемах, смене общественных целей, приоритетов, настроений. Поэтому анекдот весьма полезен для исследований социума и его культуры. Анекдот изучается в качестве фольклорного жанра, феномена культуры, с точки зрения социальной подоплеки и т.д.

Одним из наиболее интересных видов анекдотов, отражающий в себе искаженную информацию о реакции общества на происходящие события, является социально-политический анекдот. Именно этот анекдот объединяет в себе два вида анекдота:

социальный и политический. Но эти направления столь близко взаимосвязаны, что обычно их не разделяют, что вполне справедливо: социальные и политические проблемы, которые существуют в них, в реальной жизни слишком близки, чтобы не влиять друг на друга. Как правило, именно этот вид анекдотов является самым опасным для рассказчика, так как обнажает все острые проблемы в жизни государства. Для политического анекдота нет ничего святого. В нём подвергаются сомнению многие кумиры и авторитеты, дается собственно народная трактовка происходящих событий. Анекдот отличается широта обзора самых различных политических событий и злободневность. Ведь говорящего можно убрать, рукопись сжечь, книгу не издать, фильм запретить к показу, но один раз рассказанный анекдот, бьющий точно в цель, уже не остановить – он разоидется, не смотря, ни на какие запреты, обрстет дополнительными подробностями и станет ещё более опасен, так как создатель и носитель его является само общество. То есть то общество, где он появляется, развивается, совершенствуется и передается всеми возможными способами, из которых наиболее распространённым является, конечно же, устный.

В годы Великой Отечественной войны советские профессиональные юмористы обрушили на неприятеля поток политического смеха. В периоды военных действий происходит резкое усиление политической роли и значимости сатиры. Начало Первой мировой войны вызвало в России взрыв националистического политического смеха, направленного против Германии, Австро-Венгрии и Турции. Позднее, характер, приёмы и особенности военной пропаганды были заимствованы советским строем и его пропагандистами и стали неотъемлемым признаком официальной коммунистической культуры. Например, уже на следующий день после нападения Израиля на Египет, Сирию и Иорданию в 1967 г., многие советские газеты поместили карикатуры как на агрессора, так и на страны, считавшиеся его покровителями: США и Великобританию.

Исследователь В.В. Разуваев считает, что «многие политики говорят об агрессии политического юмора, о его направленности на подрыв авторитета правящей верхушки [5, с. 119]. Естественно такая реакция вызывает опасения у политиков, желание запретить или ограничить подобную ветвь юмористических составляющих. Немногие понимают, что юмор помогает высвободить агрессию населения на высокое сосредоточение власти в узких кругах. Таким образом, юмор является своеобразной реакцией общества, одним из наиболее безопасных форм выплеска негативной реакции на происходящее, т.е. очевидно, что дружеские посиделки на кухне под анекдоты про политиков не будут иметь такого резонанса как, например, забастовки или митинги.

Порой даже сами политики, так сказать, подливают масла в огонь своим поведением и словесными перепалками. Порой умышленно, но иногда и нет, их поведение бывает комичным, привлекающим внимание, вызывающим реакцию публики. Ярким примером российского политика, использующим комичное в своей деятельности, можно назвать основателя партии ЛДПР – В.В. Жириновского. При том про умышленность его поведения происходят бурные споры, бесспорным остается одно: он точно вызывает бурную реакцию у населения, имея как огромное количество сторонников, так и недоброжелателей, оставаясь постоянно «на слуху» в СМИ. Главной общественной функцией юмора в политической коммуникации все-таки является привлечение более широких масс к политике и ее представителям. Это обеспечивает подогрев ослабевающего интереса, устранение межличностных конфликтов, в конце концов, освобождает от монотонности и однообразия действий. В.В. Разуваев считает, что «публика рассматривает СМИ, использующие юмористические варианты подачи информации, как манипуляторов, тем не менее

отражающих социальные изменения в обществе. Это влияет на возникновение различных форм восприятия политиков у населения» [5, с. 141]. Однако, в то время, когда процесс глобализации усиливается, следует обратить внимание на то, что появляются определенные социальные группы, мнение которых в корне отличается от общепринятого, с точки зрения восприятия политических деятелей. Но это и не удивительно, в связи с современной возможностью убедить любого человека, даже если он будет находиться на другой стороне земного шара, в правоте собственной точки зрения. Для человека естественна интуитивная поддержка критики в сторону власти. Различные манипуляции с цензурой и контролем общественного мнения постоянно имеют мощный резонанс. Цензуру, которая постоянно усиливается или ослабевает, подогревает желание публики в участии и обсуждении событий, тем более, что у людей появляется больше форм участия в политических процессах, и это вызывает огромную политическую активность.

Говоря о СССР, то эпоху Н.С. Хрущева можно рассматривать как время становления советского социально-политического анекдота, а правление Л.И. Брежнева, особенно его часть, названная «застоем», рисует картину яркого расцвета. Окончание «оттепели», постепенное возвращение цензуры и формирование нового «культа личности» не только не могли помешать, но и наоборот, способствовали развитию анекдотов в политической среде. Затянувшееся правление, внешнеполитическая обстановка, принцип несменяемости кадров – все это послужило ослаблением центральной власти – все это формировало удачную для развития этого направления устного народного фольклора среду. Окончание эпохи Л.И. Брежнева не стало концом советского анекдота. Сменилось большинство лидеров, начала меняться и сама система, но народ продолжал шутить. Именно люди порождали один анекдот за другим в ответ на долговременные проблемы по уже сформировавшимся определенным законам и принципам, характеризующим именно советский социально-политический анекдот как уникальное явление. С некоторыми изменениями, связанными с неоднократной сменой внешних условий, эта форма анекдота существует и в настоящее время.

Ученые С. Стыкалин и И. Кременская в своей работе «Советская сатирическая печать 1917–1963» [4] описывают самый популярный журнал смеха в советское время «Крокодил». Журнал высмеивал человеческие пороки и чиновничью расхлябанность, политический строй и лидеров капиталистических государств. Ученые отмечали, что «только Партия и ее представители, партийные мероприятия не подлежали осмеянию. Шутка в адрес любого партийного начинания неофициально была запрещена и жестоко каралась. И совершенно нетерпима, немыслима была острота в адрес вождя всех народов И.В. Сталина» [4, с. 332]. На суд читателей выносились недостойные поступки отсталой части рабочих: клеймились позором лодыри и прогульщики, болтуны и подхалимы, пьяницы и хулиганы. В выражениях карикатуристы журнала себя не сдерживали, «мочили» врагов со всей силы. В разное время в «Крокодиле» печатались многие известные писатели, например, такие, как В.В. Маяковский, М.М. Зощенко, С.Я. Маршак, С.В. Михалков и др.

Юмор является неотъемлемым элементом смеховой культуры, сложного социокультурного и психологического явления, которое отражает способность человека к критическому восприятию действительности и которое включает в себя также отдельные формы юмора – сатиру, иронию, пародию, парадокс, сарказм и др. Как пишет современный исследователь Е.В. Андриенко: «Юмор как метод демифологизации сознания проявляется в смеховых текстах – анекдотах, юмористических рассказах, афоризмах, поговорках, шутках и тому подобное. В то же

время юмор снимает агрессию и психологическое напряжение, которые часто являются результатом негативного влияния социальных мифов на общество» [1, с. 123]. Юмористическое понимание явлений политической жизни понималось как его критика, а значит – прямая угроза существованию сконструированных социально политических мифов. Автор пишет: «Юмор как средство демифологизации направляется на те же сферы, что и мифологизация, то есть это может быть как конкретный человек, так и ситуация, событие и т.д. В СССР во времена И. Сталина высмеивание официальной идеологии могло привести к серьезным последствиям, таким, как арест или даже лишение жизни» [1, с. 123].

Таким образом, в политической жизни общества смех является важным фактором взаимодействия людей. Смех является составной частью политического(их) процесса(ов), мировоззрения и социокультурной жизни общества. Он оказывает достаточно ощутимое влияние на поведение и реакции общественности, особенно в современном мире, когда потребность в комическом повышена за счет расширения коммуникационных каналов. Высмеивание в политической жизни общества может быть использовано и успешно используется в ходе осуществления повседневной деятельности государственных органов и оппозиции, как средство внутригосударственной и международной пропаганды, а также как политическая технология в ходе избирательных кампаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко О.В. Социальная мифология как феномен...: дис. ... к. филос. наук: спец. 09.00.03 «Социальная философия» / Олена Володимирівна Андриенко. – Донецк, 2003. – 192 с.
2. Дмитриев А.В. Социология политического юмора / А.В. Дмитриев. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1998. – 335 с.
3. Луначарский А.В. Статьи о литературе / А.В. Луначарский // В 2-х т: Т. 1. – М.: Худож. лит., 1988. – 479 с.
4. Стыкалин С. Советская сатирическая печать 1917–1963 / С.К. Стыкалин, И.М. Кременская. – М.: Госполитиздат, 1963. – 521 с.
5. Разуваев В.В. Политический смех в современной России / В.В. Разуваев. – М.: ГУ-ВШЭ, 2002. – 264 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Поступила в редакцию 10.10.2018 г.

HUMOR AS THE SOCIALLY-CULTURAL AND WORLDVIEW FACTOR IN POLITICAL BEING OF SOCIETY

Ye. V. Grishanova

In the article the features of humor in the political being of society have been analyzed. The approaches of different philosophers to the problem of the comic have been highlighted. The issues of laughter culture have been covered in the context of the political system and the activities of state leaders, as well as in the context of the main problems of world politics. The features of the interaction of people produced by political jokes, anecdotes, cartoons have been shown. It has been concluded that laughter is an important part of the political process and socio-cultural life, and is also used as a method of social interaction in the activities of state bodies.

Key words: Humor, Laughter, Political Humor, Cultural Factor, Political Process.

Гришанова Екатерина Валерьевна

Старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»
E-mail: katyushka.0312@mail.ru

Grishanova Yekaterina Valeriyevna

Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,
SEI HPE «Donetsk Pedagogical Institute»
E-mail: katyushka.0312@mail.ru

УДК 930.1; 130.2

ВОСТОКОВЕДЕНИЕ – ДЕЛО ТОНКОЕ, ИЛИ НАРОДЫ ВОСТОКА – КТО ОНИ? (к вопросу о терминах и смыслах)

© 2018. *Г.Э. Даниленко*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

В статье анализируются базовые понятия современной востоковедческой науки. Выделяются разные типы рецепции и интерпретации понятий «востоковедение», «Восток», «страны Востока», «народы Востока». Предлагаются принципы и критерии, в соответствии с которыми, по мнению автора, необходимо произвести терминологическое переосмысление этих понятий.

Ключевые слова: Восток, востоковедение, страны Востока, народы Востока, терминологический анализ.

Интерес к различным аспектам культуры и религии Востока со стороны западной научной мысли в последние десятилетия заметно возрос. Во многом это связано с процессами глобализации, а также духовного кризиса западной цивилизации и возникшей социальной потребностью поиска новых путей духовного развития. Ориенталистика (или востоковедение) представляет собой совокупность целого ряда научных дисциплин, изучающих историю, экономику, литературу, языки, искусство, религию, философию, этнографию, памятники материальной и духовной культуры стран Востока. Часто в смысловое поле этого понятия включается и африканистика. Как и в любой научной отрасли, в востоковедческих исследованиях очень важна терминологическая точность и наличие базового категориального аппарата, что тесно связано и с определением границ предметного поля проводимых исследований.

Целью данной работы является философское исследование терминологического и семантического аспектов самого понятия «востоковедение», а также определение его методологического статуса в современной науке.

Терминологический анализ – эмпирически первая (так как исследователь сталкивается с ней в самом начале своей научной работы) и логически первичная (как первоочередная логическая операция – определение понятий) методологическая процедура. Любой термин от частого употребления, субъективного когнитивного анализа и коммуникативной инфляции приобретает множество производных и часто произвольных смысло-форм. В наше время с научными терминами часто происходит тот же процесс симулякризации, который мы наблюдаем во всех сферах современного общества (увы, в науке это случается так же часто, как и в политике, экономике и т.д.). Сущность понятия «уточняется» смыслами, которые привносятся с каждым новым «уточнением» его содержания. Мы считаем, что развитие научной терминологии должно идти по пути уточнения исходного содержания, а не в сторону переформирования (посредством уточнений, подмен, симуляции) и смыслообразования новых смыслов. Развитие терминосферы научного познания может происходить за счёт обоснованного расширения самого терминологического аппарата: введения новых терминов, содержащих новые смыслы (возможно более узкие, уточняющие прежний, более общий смысл исходного понятия, или, наоборот, обобщающие понятийный объём последнего). Другой путь совершенствования терминосферы науки – конструирование и трансформация терминов путем приращения к существующим

терминам других общепризнанных терминов или структурных частей (префиксов, суффиксов). Но – не «переосмысление» и не «уточнение смыслов». Такое смыслотворчество зачастую превращается в когнитивное насилие над научным языком, смысловую агрессию против терминосферы науки. Прямо противоположный подход к развитию терминосферы научного познания демонстрируют сторонники конвенциональной сущности языка науки. Критерий актуальной общепризнанности (соглашательский, по-сути, принцип) смысла того или иного термина в этом случае является приоритетным (более значимым, чем этимологическая обусловленность или авторское право на первоначальное значение вводимого термина). Признанные же научной общественностью смыслы (общепринятые значения) не подлежат дальнейшему пересмотру (имеют фиксированный статус), дабы не усложнять и без того понятийную сложность (часто – попросту понятийную неопределённость) научных терминов. В теории это может зафиксировать общепризнанное (общепринятое в научном языке) значение термина. Но в силу практической, реальной жизни языка вообще и научного в частности, термины переживают как естественную эволюцию, так и искусственную селекцию исходных значений. Так, например, понятия «культура» и «цивилизация» претерпели за свою, в общем-то, короткую в науке жизнь сотни интерпретирующих (по-сути, искажающих, а не уточняющих смысл) аббераций. Часто дело обстоит таким образом: беря за основу одну из «общепринятых» дефиниций (ту, что попонятней или под руку подвернулась) исследователь считает своим личным правом как учёного принять соучастие в понятийном смыслотворчестве. Определять предмет всегда трудно. Лучшей стратегией мы считаем определение сути феномена до конвенциональных процедур его познания.

Вообще, методологическое своеволие и терминологические вольности (а зачастую – вульгарное опрощение научного языка) можно считать нормой современного научного общения. Так, например, в пространстве исторического и философского дискурса давно получили прописку различные постмодернистские стратегии – метафорические, метонимические, синекдохические, иронические и прочие семантические фигуры речи. Из области ораторского искусства эти софистические, в сущности, стратегий проникли в сферу научной терминологии, что неизбежно приводит к методологической и эпистемологической анархии. Известный исследователь и знаток всех тонкостей стилистики постмодернистского дискурса А.В. Лубский так охарактеризовал субъективистскую и релятивистскую сущность последнего в современной исторической науке: «Исторические труды представляют собой вид литературного творчества, который функционирует в рамках определенных риторических правил..., основным принципом которых выступает положение «affirmo – ergo est» («утверждаю, значит, так есть»)» [1, с. 403]. То же с полной уверенностью можно утверждать и в отношении всего комплекса гуманитарных наук. Здесь стоит заметить, что строгие методологические нормы вытесняются не только в гуманитарных, но и в естественных науках (примером тому – цветовые заряды кварков в квантовой хромодинамике): в чём-то лирики потеснили физиков, причём на поле последних.

Переходя от общих замечаний к востоковедческой терминологии можно заметить, что, например, термин «номадология» давно заангажирован в постмодернистский терминологический аппарат (впрочем, совершенно своевольно и ни лингвистически, ни логически не обоснованно). Поэтому возможность использования его в номенклатуре востоковедческих наук крайне затруднено. При этом, термины «номады» (кочевники) и «номадизм» (кочевой образ жизни) являются общеупотребимыми именно в востоковедении. Думается, что термины «номадология»

и «номадолог» также должны занять свое место в научном востоковедении. Так же, в последние годы в научной литературе всё чаще встречается слово «востоковедный» вместо «востоковедческий»: «востоковедная наука», «востоковедные исследования», «востоковедная тематика» и т.п. Но ведь «востоковедческий» – значит, относящийся к востоковедению, а «востоковедный» – к востоковедам. Кажется, такое использование терминов очевидно (очевидно – не всем).

Но перейдём от примеров очевидных к более латентным. Само слово «востоковедение» в русском языке означает «учение о Востоке», «знание о Востоке» – как некое наличное знание, единое целое (определяется в единственном числе). Тогда как в других европейских языках, как правило, употребляется множественная форма определения объекта выраженное в форме незавершённого действия, процесса – «восточные исследования» или «исследования Востока»: *oriental studies* (англ.), *Orientalische Studien* (нем.), *études orientales* (фр.), *estudios orientales* (исп.), *studi orientali* (ит.), *orientální studia* (чех.), *orientalne studia* (пол). Этому соответствуют и многочисленные институты и различные исследовательские сообщества под названиями: *The Oriental Institute*, *Institute of Oriental Studies*, *Society of Oriental Research*, *Oriental Research Institute*, *Orientalisches Seminar*, *Morgenländische Gesellschaft*, *d'Etudes de l'Orient*, *Istituto per L'oriente*, *Istituto di Studi orientali*, *School of Oriental Studies* и *Oriental Society*, *Orientalni Ústav*, *Orijentalni institut* и т.п. (на русский язык почему-то всегда переводят неверно как институты, школы и общества «востоковедения», а не – «Востока» или «восточный»). Полисемантичесность понятия «востоковедение» определяется многими причинами. И это многообразие не является чем-то фиксированным, данным раз и навсегда. Напротив, возникают новые семантические поля, новые «языковые игры», в которых по-разному обыгрываются понятия «Восток» и «востоковедение», в то время как другие языковые игры устаревают и забываются.

Традиционные подходы к определению понятия «Восток» – ещё от древних греков – географический и этнографический. Под Востоком они понимали Персию и другие страны и народы, находившиеся восточнее греческого мира. Так у Страбона, например, Азия = Восток располагается между Ливией и Индией) [2, с. 639]. Однако стоит заметить, что греки же первыми противопоставили себя Востоку. И уже в Древней Греции это понятие – «Восток» – было не просто географическим, но глубоко мировоззренческим. Дихотомия «Восток – Запад» имела глубокий аксиологический смысл, оно стало формой обозначения противоположности эллина и варвара, «цивилизованности» и «дикости», «космичности» и «хоатичности». Таким образом, с античности уже была известна разница между европейским античным обществом и неевропейским миром, олицетворенным в то время хорошо известным грекам Востоком, будь то Египет, Вавилон или Персия. В середине XIX в., когда оформилось отечественное востоковедение, главное внимание уделялось непосредственным соседям России, какими тогда являлись Османская империя, Иран, Цинская империя. В изучении Южной и Юго-Восточной Азии успехи российского востоковедения были значительно скромнее, чем в исследовании стран Ближнего, Среднего и Дальнего Востока, но они, безусловно, уже были [3, с. 369].

Современные интерпретации термина «Восток» – политологически, культурологически, идеологически и экономически обусловленные (мотивированные и ориентированные) – при всей своей плюралистической несводимости к общим критериям и признакам, сами по себе имеют нечто общее, а именно, общий критерий самих интерпретаций: критерий «инаковости», даже «чуждости». «Восток» воспринимается – и цивилизационщиками и формационщиками, и политологами и

культурологами – как нечто «иное» и «непонятное» (а «иное» и «непонятное» часто в сумме порождают ксенотическое отношение). Исторический Восток часто и сегодня определяется как инокультурный «другой» мир, а современный Восток – как некая «вторая» (вариант – «третья») сила, «третий мир» и т.д.

Ориентализм в таком мировоззренческом смысле – идеологически обусловленная и аксиологически окрашенная онтология «Востока» как ино-бытия «Запада». Производные от этого парадигмального мировоззренческого принципа критерии: историко-экономический (например, «азиатский способ производства»: критерий различения по оси частная/общинная собственность), политологический (по оси различения демократия/деспотия), культурологический (мир культурных ценностей западного образца/весь остальной мир) – критерии инструментального свойства (производного, не самодостаточного, подчиненного). Такая метафизическая (в методологическом смысле слова) дихотомность мышления порождает бинарную (в мировоззренческом смысле) картину мира, расколотого (во многих смыслах: парадигмально и инструментально, исторически и культурно, этно-антропологически и аксиологически) бытия человечества. Разные формы проявления этого мы находим в совершенно различных концепциях, как: «азиатский способ производства», «восточная деспотия», «восточный путь развития», «ориентальный мир», «цивилизации Востока» и т.п. Такой ориентализм – всегда лишь кривое зеркало западнизма: западный человек всматривается в восточного и не видит собственного отражения, но видит «Другого». Западный мир видит в ориентальном зеркале какой-то ино-мир, зеркально непохожий на свой мир, где все повернуто вокруг некоей оси. И эта «ось» – некая мировоззренческая ценностная парадигма (от древнегреческого ἀξία – «ценность»). Такая зеркальная аберрация восприятия порождает неизбежные ценностные аберрации.

Востоковедение – наука о странах и народах Востока. Больше – о народах, так как объектом востоковедческих исследований становятся сами восточные народы (в этнографии, этнологии, антропологии), а также различные формы их материальной и духовной деятельности (культура, политика, экономика и т.д.). Редко востоковеды исследуют такие проблемы как геология, география, ландшафтоведение, зоология, ботаника и прочее – темы классического географического страноведения. При этом, Восток – как комплексный и многосложный объект – исследуется с разных сторон многими науками. Это в свою очередь означает, что Восток изучается различными методическими комплексами.

Само востоковедение как исследовательский объект тематизируется целым комплексом разнонаправленных исследовательских предметностей и интенций. Этим объясняется вынужденная мультидисциплинарность (иначе – комплексность) науки «востоковедение». Но мультидисциплинарность в научных исследованиях хороша там и тогда, где и когда есть строгая дисциплинарная системность. А предметная структурированность (структурированность по предмету исследования) и соответствующая ей мультидисциплинарная структурированность востоковедческой науки как системного целого, кажется, также отсутствуют. Поэтому принципиальная несводимость восточниковедческих дисциплин в единое системное множество-понятие «восточниковедение» приводит к затруднениям научной классификации объекта исследования и как следствие – к методологическим ошибкам.

Полагаемые же в основание классификации любого множества разнопорядковые критерии (регионо-страноведческий, культурно-религиоведческий, лингво-этнографический и другие) приводят к фундаментальной методологической неупорядоченности и неадекватности понимания и научного общения.

В силу своей терминологической неопределенности (отсутствия единой системы определения) понятие «востоковедение» имеет, по меньшей мере, четыре маркера-критерия:

- географический (страноведческий или регионоведческий критерий);
- этно-лингвистический (критерий этнической и/или лингвистической принадлежности);
- культурно-исторический (критерий культурной – преимущественно, религиозной – преемственности; этим критерием определяются такие востоковедческие дисциплины как буддология, исламистика и др.);
- экономико-политический (или геополитический).

Наибольшей научной строгостью обладает, на наш взгляд, первый, в силу конкретной географической определенности и отождествления неопределенного понятия «Восток» с относительно определенным географическим понятием «Азия» (Азия не имеет чётких и общепризнанных границ с Европой, но определить географический контекст научной дисциплины «востоковедение» от «африканистики», по крайней мере, не представляет сложности). Географическая идентификация обладает преимуществом также и потому, что территория (ограниченное пространство) является наиболее статичным элементом системы «Восток».

Этнолингвистический критерий – наиболее динамичный и, в силу этого, наименее чётко определенный. Этнолингвистический контекст понятий «страны Востока» и «народы Востока» наиболее неопределен и не совпадает с контекстом географическим, например, на Кавказе, Урале, на Ближнем Востоке и т.д. Именно этим объясняется своеобразная географическая биллокальность предмета кавказоведения, финно-угроведения и арабистики как востоковедческих дисциплин.

Согласно третьей традиции все неевропейские культуры и их носители – неевропейские народы – могут причисляться к восточным, в том числе – африканские (как древние, так и современные). Несмотря на очевидную понятийную некорректность, этот подход был в прошлом веке и остается в наше время весьма популярным.

Еще более некорректным (с точки зрения науки недопустимо некорректным) является четвертый подход, позволяющий относить к восточным странам и народам все страны и народы третьего мира. Так, например, говоря о Востоке в геополитическом контексте, нередко имеют в виду не только страны Азии, но и отчасти страны Африки и даже Латинской Америки, то есть некую цивилизационную не-западную «инаковость», всю совокупность государств, составляющих так называемый «развивающийся мир». В эту же категорию можно отнести политэкономическое концепт-понятие «азиатский способ производства» и соответствующую ему историческую концепцию, не имеющую сколько-нибудь исторически адекватного и логически корректного обоснования.

Подводя итоги, стоит также заметить, что только первый подход является логически и методологически позитивным, так как определяет понятия «страны Востока», «народы Востока», исходя из их внутреннего содержания. Третий же и четвертый демонстрируют неконструктивно негативистский способ определения от противоположного. Именно поэтому в объем понятия-качества «восточность» попадают регионы, страны, культуры, народы, ментальности никакого отношения к европейскому востоку (к Азии) не имеющие, например, исторические и современные страны, культуры и народы Африки и даже Латинской Америки. Это и понятно, если игнорировать географические критерии (вернее, руководствоваться одним всеобщим

критерием – «а Земля-то круглая»), то и Запад может оказаться на востоке и Восток на западе, и ацтеки с инками и нигерийцы с эфиопами могут считаться восточными (в глобалистском и цивилизационистском смысле) народами. Кстати, для народов Западной Европы в средние века и даже позднее Востоком были и страны Восточной Европы. А Россия и русская православная церковь (восточное христианство) и сегодня для многих – предмет восточных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / Отв. ред. А. О. Чубарьян. – М.: Аквилон, 2014. – 576 с.
2. Страбон. География в 17 книгах. – М.: Наука, 1964. – С. 944.
3. История отечественного востоковедения до середины XIX века. – М.: Наука, 1990. – 435 с.

Поступила в редакцию 10.07.2018 г.

ORIENTAL STUDIES IS A DELICATE MATTER, OR PEOPLES OF THE EAST – WHO ARE THEY?: THE EXPERIENCE OF TERMINOLOGICAL ANALYSIS

G. E. Danilenko

The article analyzes the basic concepts of modern oriental science. The different types of reception and interpretation of such concepts as «Oriental studies», «East», «countries of the East», «people of the East» are determined there. The article proposes some principles and criteria according to which, in the opinion of author, it is necessary to make a terminological rethinking of these concepts.

Key words: East, Oriental Studies, Eastern countries, peoples of the East, terminological analysis.

Даниленко Геннадий Эдуардович
старший преподаватель кафедры философии,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
технический университет»
E-mail: gddgtu@mail.ru

Danilenko Gennady Eduardovich
Senior Professor of the Chair of Philosophy,
SCE HPE «Donetsk National Technical University»
E-mail: gddgtu@mail.ru

УДК 141.4.009.14

**ВЕЧНЫЕ ВОПРОСЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ:
ОТ ДОСТОЕВСКОГО И НИЦШЕ К БОГОИСКАТЕЛЬСТВУ XX В.**

© 2018. *Н.Н. Емельянова*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье анализируется интерпретация вечных вопросов человеческого существования, актуализированных Ф. М. Достоевским, в концепциях известных русских мыслителей Серебряного века. Исследование проводится в контексте нигилистических идей Ф. Ницше, переосмысленных в соответствии с особенностями русского менталитета. Прослеживается преемственность экзистенциальных идей в отечественной и европейской философии.

Ключевые слова: Достоевский, Ницше, человек, Бог, нигилизм, добро, зло, экзистенциальное.

Вечные вопросы человеческого существования, актуализированные в свое время Ф. М. Достоевским, красной нитью проходят через труды известных русских мыслителей Серебряного века, а затем обретают новое звучание в нашу эпоху. Эти вопросы, касающиеся отношений человека с Богом, самим собой, другими людьми и миром в целом, осмысливаются также европейскими философами экзистенциального направления. В наши дни данные вопросы продолжают насыщаться иными формами и смыслами, но, в конечном счете, сводятся к общему кантовскому вопрошанию: «Что есть человек?». Как известно, решение этого вопроса у немецкого классика предполагает поиски ответа на три предшествующих: что я могу знать, что я должен делать, на что я могу надеяться? По сути, все известные русские религиозные философы пытались ответить на эти вечные вопросы, аккумулирующиеся, в конечном счете, в проблему смысла жизни. Поэтому актуальность темы, связанной с насущными проблемами человеческого бытия, не вызывает сомнения.

Проблема отношений человека с себе подобными и с Богом в контексте русской религиозной философии исследовалась и продолжает изучаться в трудах И. Ильина, Н. Струве, Н. Полторацкого, А. Лосева, А. Боголепова, А. Маилова, Н. Ильина, С. Аверинцева, А. Меня, О. Боковой, А. Кураева, А. Дугина и т. д. Переосмысление идей русской религиозной философии и, в то же время, развитие ее традиции осуществил С. Хоружий, создавший концепцию синергийной антропологии. Особенности русского и европейского нигилизма освещаются в работах Н. Данилевского, Н. Страхова, Г. Флоровского, Н. Бердяева, С. Франка, Л. Шестова, а также В. Визгина, К. Долгова, Ю. Каграманова, Т. Лютого, А. Нямцу, Р. Павельева, И. Сапарбаевой и др. Среди зарубежных исследователей особо следует упомянуть В. Виндельбанда, Д. Галеви, Ж. Делеза, А. Камю, В. Крауса, П. Кроссера, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др. Глобальность проблемы обуславливает неисчерпаемость тематики и постановку вечных проблем в новых ракурсах и смыслах.

Целью работы является выявление преемственных связей отечественной и европейской экзистенциальной философии, в частности – идей Ф. Достоевского и Ф. Ницше, а также экстраполяция данных идей на проблему богоискательства XX века. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать особенности нигилистического мироотношения Достоевского и Ницше, показать их влияние на мыслителей Серебряного века, проследить вариативность решения вечных

вопросов человеческого существования в отечественной и европейской философии XIX–XX вв.

Отметим, прежде всего, что экзистенциально-рефлективное миропонимание Ф. Достоевского было обусловлено особенностями русского национального характера. Показательно, что М. Унамуно назвал писателя истинным отцом русского нигилизма, подчеркнув при этом, что он был отчаявшимся, агонизирующим христианином [1, с. 350]. Соединив в себе глубокий скепсис, экзистенциальные метания духа, богоборчество и христианский оптимизм, Достоевский вобрал в себя пушкинскую широту души, но отказался от ее романтической щедрости, чтобы обратиться к тем самым «проклятым вопросам», которые на Западе точно так же терзали провозвестника новых ценностей Ф. Ницше. По этому поводу Э. Мунье писал, что Ницше возвестил европейский нигилизм, чтобы затем передать слово Достоевскому [2, с. 108]. На самом же деле именно в Достоевском Ницше видел мыслителя, оказавшего чрезвычайно сильное влияние на формирование его философской позиции. Об этом, в частности, писал С. Франк, подчеркивавший психологический онтологизм русской философии: «Чрезвычайная психологическая пронизательность Достоевского, его талант проникать в тайные и темные бездны человеческой души, побудившие Ницше назвать этого писателя единственным учителем психологии наших дней, достаточно известны» [3, с. 483].

Сам Достоевский видел суть нигилизма в противоречивости индивидуалистического мировоззрения, которое могло обернуться против свободы личности. Писатель представлял в своих романах несколько типов русского нигилизма. Это и экзистенциально-интеллектуальный нигилизм Ивана Карамазова, и лакейский псевдонигилизм Смердякова, и разрушительный нигилизм одного из главных героев романа «Бесы» Петра Верховенского. Если два последних типажа, каждый по-своему, безболезненно отбрасывали идею Бога как излишнюю в их жизнеполагании, то Иван Карамазов воплощал в себе мучительные искания Бога, присущие самому Достоевскому.

Эти искания были свойственны и Ницше, беспокойно блуждавшему в нравственном вакууме и уподоблявшему европейскую мораль морали стадных животных. Перед ним стояли все те же вопросы: в чем состоит смысл жизни, не скрывается ли за добром зло, не является ли Бог выдумкой и ухищрением дьявола, что возвещает сама смерть Бога? Как и Достоевский, Ницше видел в современном ему демократическом движении не только форму упадка политической организации, но и форму измельчания человека. Призывая к честности как добродетели свободных умов, он восклицал: «Позаботимся же о том, мы, свободные умы, чтобы наша честность не сделалась нашим тщеславием, нашим нарядом и роскошью, нашей границей, нашей глупостью!... Каждая добродетель тяготеет к глупости, каждая глупость – к добродетели; «глуп до святости», говорят в России, – позаботимся же о том, чтобы не сделаться в конце концов от честности святыми и скучными! Разве жизнь не слишком коротка, чтобы скучать!» [4, с. 348]. Воспевая жизненную силу и протестуя против ханжеских добродетелей, Ницше настаивал на постоянном самопревосхождении.

Достоевский точно так же отвергал рабскую покорность, особенно отчетливо проявляющуюся в среде мелкого русского чиновничества, и приходил к сокровенному пониманию того, что «дело-то человеческое, кажется, и действительно в том только и состоит, чтоб человек поминутно доказывал себе, что он человек, а не штифтик!» [5, с. 117]. Счастье слабосильных существ, дарованное людям Великим Инквизитором в интерпретации русского писателя, и счастье невежественных

«моргающих» людей, описанное Заратустрой (счастье мухи, жужжащей на оконном стекле), означало одинаковое прозябание мелких душ, недостойное человека. Однако Достоевский, исходя из реалий российской жизни, предчувствовал и другую опасность – опасность идеи человекобога. Ироническое и, вместе с тем, трагическое изображение нигилистической бесовщины представило русское бунтарство и восстанием против устоявшегося миропорядка, и проявлением тоски по утраченному Богу.

Мятежный дух и русского, и немецкого мыслителя восставал против небожественности и неморальности мира, хотя сердцем оба они влеклись к Богу как воплощению истинной нравственности и гармонии. Ницше воспринимал мир как акт измученного и страдающего Бога, которого в итоге задушила жалость к порочному человеку: любовь к нему сделалась адом и, наконец, смертью. В притче о безумном человеке, бегавшем по рынку с фонарем и кричавшем: «Я ищу Бога!», Ницше обвиняет глумящуюся толпу в неслыханном преступлении: ей удалось убить Бога, оторвать землю от ее солнца: «Самое святое и могущественное Существо, какое только было в мире, истекло кровью под нашими ножами – кто смочит с нас эту кровь?» [6, с. 593]. Аналогия с Диогеном не случайна: поиски человека и поиски Бога фактически отождествляются. Заметим, что в свое время Г. Скворода, сплавив в единое целое процессы самопознания и богопознания, пришел к такому же выводу.

Образ Иисуса Христа вызывал в Ницше одновременно чувства протеста, мучительной любви и сострадания. Он считал Его «самым благородным человеком», чистым, как дитя («простецом»), для которого жизнь как опыт противилась любым формулам и догматам, а доказательством силы были внутренние вспышки света, духовное самоутверждение. Ницше сетовал, что рядом с Иисусом не было «своего Достоевского», который «сумел бы воспринять волнующую прелесть такой смеси тонкости, болезненности и ребячливости» [7, с. 48]. Это не помешало Ницше сравнить Богочеловека с анархистом, призывавшим народ к протесту против господствующего порядка, которому в иные времена грозила бы Сибирь как политическому преступнику. В связи с этим вспоминается фрагмент из известного письма В. Белинского Гоголю, в котором он обвиняет писателя в мракобесии: «Что Вы подобное учение опираете на православную церковь – это я еще понимаю: она всегда была опорой кнута и угодницей деспотизма; но Христа-то зачем Вы примешали тут?... Он первым возвестил людям учение свободы, равенства и братства и мученичеством запечатлел, утвердил истину своего учения» [8, с. 283].

Любопытно, что Ницше и Белинский сходились в оценке Иисуса Христа как первого потенциального социалиста, хотя сам Ницше никогда не обвинял Его в посягательстве на политическую власть. Учение Христа о равенстве он считал заблуждением великого, но беззащитного человека, душа которого исполнилась дивной, фантастической жалости к человеческому страданию. Ницше называл Христа воплощенным евангелием любви, убежденным, что солнце одинаково всходит и над грешниками, и над праведниками. Он умер не ради искупления людей, а для того, чтобы показать, как надо жить, чтобы ощущать себя в вечности. Сама Его жизнь была единством Бога и человека, его радостной вестью. Однако традиционная нравственность противоречила учению Христа, призывавшего ненавидеть зло, а не того, кто его совершает.

Обращение Ницше к Достоевскому с его тонким психологизмом и мощным надрывом в описании человеческих страстей и страданий, в размышлениях о добре и зле далеко не случайно. Обоих мыслителей мучительно притягивала и отталкивала непостижимость божественного промысла, который в человеческом сознании мог

обретать форму произвола. «Вплоть до Ницше и Достоевского, – пишет А. Камю, – бунтарская мысль обращается только к жестокому своенравному божеству, которое без всякого убедительного довода предпочитает жертву Авеля дарам Каина, и тем самым провоцирует первое в истории убийство. Достоевский в воображении, а Ницше на деле безгранично расширяют поле бунта, и предъявляют счет самому богу любви» [9, с. 142]. Предвосхищая ницшевское антихристианство, Достоевский устами своих героев вопрошает Бога об онтологической сущности человеческих ценностей. Мучительный вопрос: «Если Бога нет, значит, все позволено?» разрешается, в конечном счете, преодолением скепсиса и единением с непостижимым могуществом нравственного абсолюта. По сути, происходит слияние идей теодицеи и антроподицеи.

Проблему взаимоотношений человека и Бога по-своему попытался решить В. Розанов, тяготевший как к мистицизму, так и к картезианству. Его называли «русским Ницше», хотя сам он от этого сходства отрекался. Тем не менее, ставя единичное неизмеримо выше всеобщего, Розанов, как и Ницше, утверждал абсолютную ценность жизни и воспевал ее природную силу. В современном христианстве он видел обезличенную догму, утратившую живой нерв сокровенного таинства и угнетающую человека апокалиптическими перспективами бытия. В поисках виновника нигилистического мировосприятия Розанов обратился к истокам христианства и сделал парадоксальное умозаключение: выбор Иисусом Христом безгрешности, то есть пассивного умозерцания, явился источником нигилизма: «Не нужно мира. Не нужно вообще «ничего»... Нигилизм. Ах, так вот где корень его!» [10, с. 31].

В этом неожиданном выводе Розанов как бы одновременно и соглашался, и полемизировал с Ницше, который осмысливал сущность и роль Иисуса Христа с экзистенциальной страстью вольнодумца. Так же, как и Розанов, Ницше отвергал в Богочеловеке отказ от активной воли к жизни, но, в отличие от русского философа, связывал духовную болезнь человечества с варваризацией чистого учения Христа. Отметим, что вывод Розанова о так называемой «пассивности» Христа как корне нигилизма весьма полемичен: «Ничто» Христа в контексте розановских рассуждений и «Ничто» нигилизма имеют разную смысловую окраску. Нигилизм основывает свою позицию на смерти Бога; «Ничто» нигилизма отвергает не только ценности обывательского сознания, но и метафизические ценности Абсолюта.

Для Н. Бердяева иерархическое противостояние единичного целому и личности человечеству означало не отрицание Абсолюта, а единение с ним на основе свободы, открывающей в бытии неисчерпаемость возможностей. Продолжая мысль Достоевского о том, что человек – это великая тайна, разгадке которой можно посвятить целую жизнь, он пришел к выводу, что человеческая личность еще более таинственна, чем мир в целом. Восставая, вслед за Ницше, против законнического морализма, стремящегося сделать человека автоматом добродетели, он считал, что необходимо радикальное нравственное изменение. Нельзя спастись изолированно, пробираться в Царство Божье, рассчитывая на свои заслуги. Рай невозможен для меня, писал он, если мои близкие будут в аду, если в аду будут Беме как еретик, Ницше как антихрист, Аристотель и Гете как язычники, грешный Пушкин: «Уж если я столь многим обязан Аристотелю или Ницше, то я должен разделить их судьбу, взять на себя их муку, должен освободить их из ада. Нравственное сознание началось с Божьего вопроса: «Каин, где брат твой Авель?» Оно кончится другим Божьим вопросом: «Авель, где брат твой Каин?» [11, с. 237]. Светлая жертвенность означала для Бердяева ту очистительную силу, которая способна преодолеть колдовское насилие апокалипсиса. Отказ от Бога как высшей ценности воспринимался им как отказ от

традиций просвещенного человечества, как извращенная русская апокалиптичность [12, с. 30].

Идеи, пронизывающие творчество Достоевского и Ницше, нашли оригинальное преломление в творчестве представителей русского символизма – Д. Мережковского, Л. Андреева, А. Белого и др. Так, Мережковский, обращаясь к творчеству Гоголя, герои которого нередко воплощали тип униженных и оскорбленных либо составляли когорту мошенников и держиморд, осмысливал жизненный принцип Хлестакова и приходил к вопросу: «Это освобождение от всех нравственных уз не превратится ли впоследствии в нищенское, карамазовское: «нет добра и зла, все позволено»? И здесь, и там – одно начало: крылья орла и крылья мошки борются с одними и теми же законами всемирного тяготения» [13, с. 220].

Думается все же, что фигуру Хлестакова трудно сопоставить с образами Заратустры или Ивана Карамазова. Освобождение Хлестакова от нравственных уз не имеет ничего общего с переосмыслением добра и зла героями Ницше и Достоевского. Если у них данный процесс сопряжен с мучительной душевно-интеллектуальной работой, то в лице Хлестакова на всеобщее обозрение выступила та степень душевной неразвитости, которая в условиях дремучего российского быта смогла аккумулировать необходимые атрибуты мнимой просвещенности. Если осознание смерти Бога Заратустрой или Иваном Карамазовым открывает им всечеловеческий уровень трагизма, то для гротескных героев Гоголя подобной проблемы вообще не существует. Тем не менее, Мережковский, протянувший узы от гоголевского героя к персонажам Ницше и Достоевского, обозначил их имморалистический полет удачной метафорой: действительно, перед нами в одном случае – крылья орла, в другом – крылья мошки.

Осмысливая угрозу, проистекавшую от сплоченной посредственности, определявшей ценностные установки больной России, Мережковский писал: «У голодного пролетария и у сытого мещанина разные экономические выгоды, но метафизика и религия одинаковые – метафизика умеренного здравого смысла, религия умеренной мещанской сытости» [14, с. 19]. Впадение человека в абсолютное мещанство Мережковский трактовал как отказ, ради чечевичной похлебки, от божественного голода и божественного первородства. Подобный гоголевскому черту, смешному и страшному в своем ничтожестве, дьявол в представлении Мережковского – это дух небытия, то есть «дух вечной середины, пошлости, плоскости: ведь пошлость и есть не что иное, как абсолютное небытие, которое хочет казаться абсолютным, единственным бытием» [14, с. 102]. Этот дух небытия, проповедуя рабскую свободу и ложную любовь к отечеству, замещает библию счетной книгой, а алтарь – прилавком. Однако от сытого мещанства до голодного зверства всего один шаг; злейшим из всех самодержавий может стать самодержавие «нового бога» – коллектива. Не принимая идей коллективизма и всеобщего равенства, Мережковский считал уничтожение Бога предпосылкой уничтожения личности. Его обращение к теме поверхности и плоскости в контексте проблемы кризиса духовности определенным образом предугадало философские тенденции постмодернизма.

Проблема богооставленности прошла сквозным мотивом и в творчестве Л. Андреева, осуществившего погружение в мир нравственной тьмы и интеллектуальных тупиков. Как и Ницше, Андреев переживал по отношению к личности Иисуса Христа сложную гамму чувств – любовь, преклонение, досаду, сочувствие. Но, желая внести живые краски в образ Христа, он изображал Его хохочущим над забавными рассказами Петра [15, с. 288], в то время как Ницше, напротив, с сожалением подчеркивал, что Иисус никогда не смеялся. Писатель

показывал враждебность толпы, считавшей Христа обманщиком и приходящей в ярость от его проповедей. Но, как и Ницше, он видел солнце одинаково встающим над добрыми и злыми; точно так же он обнаруживал после смерти Бога пустыню на новой маленькой земле: «Сегодня я видел бледное солнце. Оно смотрело с ужасом на землю и говорило: «где же человек?» Сегодня я видел скорпиона. Он сидел на камне и смеялся и говорил: где же человек? Я подошел близко и в глаза ему посмотрел. И он смеялся и говорил: «где же человек, скажите мне, я не вижу!» [15, с. 309-310].

Несомненное сходство этих строк с пассажами ницшевского Заратустры – еще одно убедительное свидетельство духовной связи немецкого мыслителя и российских философствующих писателей-декадентов. Однако русские символисты, подхватившие нигилистическую тематику, уже не демонстрировали мучительного экзистирования, связанного со смертью Бога. В их представлении мир, оставленный Богом, отдыхающим от земного несовершенства, не мог предложить человеку утешительного жизнеощущения. У того же Л. Андреева проблема богооставленности рассматривается в более мрачных и одновременно – более холодных красках.

Порыв к экзистенциальному мировосприятию и отход от него к философскому символизму проявился в творчестве А. Белого. От Ницше у него обозначились темы героя и толпы, одиночества, пророка-безумца, трагического искусства, дионисийства, вечности, экзистенциальных поисков распятого Спасителя, а также – одухотворяющего солнца и очистительного горного холода. Не замечая присутствия Бога в опустошенной душе, писатель видел себя распятым на стене своей комнаты-тюрьмы. Мир, охваченный предгрозовым томлением, предстал перед ним в виде лесов, завешенных дьявольской мглой, где человек с потерянным взглядом, стоящий на границе быта и бытия, в карточной игре с сатаной делает ставкой собственную жизнь. У Белого постоянно звучала тема одиночества, пронизанная мотивами горестной утраты веры в вечные ценности. В упадке культуры он усматривал провал эпохи, завершающей свой позитивно-исторический цикл. Для возвращения осмысленности существования писатель считал необходимым создать новый мир творчества. Этим миром, полагал он, необходимо раздавить творческие обломки, называемые бытием; задача ритма жизни, укрытого в творчестве, – оборвать небо и бросить его на землю в пропасть небытия [16, с. 170]. Искусству здесь отводилась роль новой религии свободного человечества, а художник предстал в образе вечного богоборца.

Продолжая идеи Ницше, Белый ставил в упрек современникам непонимание идей немецкого философа. По его мнению, эпоха, черпающая из Ницше, на самом деле черпает мимо него, а всевозможные популяризаторы лишь обстругивают Ницше и закапывают его, насильно заколоченного в гроб, не подозревая, что он живой [3, с. 189-190]. Русский писатель не воспринимал Ницше как теоретика или эстета, а видел в нем борца-анархиста, творца новых жизненных образов. Сильная индивидуальность означала для него бесстрашие духа, олицетворяющее подлинный героизм. Поэтому Белый ожесточенно обрушивался на Достоевского, видя в его творчестве фальшивые надрывы болезненного голоса, а в его героях – безответственных трактирных болтунов с испачканной душой [16, с. 196, 199].

Эти намеренно резкие оценки свидетельствуют о том, что Белый, в отличие от Ницше, не смог прочувствовать глубочайшую психологичность Достоевского, который на самом деле никогда не допускал в своем творчестве фальшивых нот. Скорее всего, здесь сыграла решающую роль приверженность Белого символизму: погруженность в мир символов заслонила от него экзистенциальную проникновенность того умонастроения, которое открывает в героях Достоевского целую гамму ужасов

существования. В этом смысле и Ницше, и Достоевский намного персоналистичнее, чем Белый, который больше тяготеет к творческой манере постмодерна с присущей ему философией поверхности. Его философская вера балансирует на грани христианского богоборчества и современного (даже, скорее, постмодерного) язычества с характерным для него ироническим типом мироотношения. Тоска по утраченному Богу здесь умело прячется под маской просвещенного декадентства.

Как видим, русские философы-ницшеанцы прошли путь от экзистенциально насыщенного нигилизма до изысканного декаданса. Бросив вызов утилитарным ценностям современности, они аккумулировали негативный европейский опыт в соответствии с потребностями собственного менталитета. В дальнейшем тема богоискательства была продолжена многими отечественными и зарубежными мыслителями, что в очередной раз подтверждает необходимость и значимость философской рефлексии относительно основ человеческого бытия.

Таким образом, вечные вопросы нашей жизни, неразрывно связанные с проблематикой богоискательства и решавшиеся, так или иначе, на протяжении столетий, порождают множественные варианты ответов – от идей Достоевского и Ницше до концепций религиозных философов XX века. Несомненно, в основе этих ответов должна лежать опора на такие же вечные, непреходящие ценности человеческой жизни – добро, истину, красоту, душевную щедрость, свободу духа, личностное самоутверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Унамуно М. О трагическом чувстве жизни у людей и народов; Агония христианства / М. Унамуно / Пер. с исп.: Вступ. ст. Е. В. Гарадж. – К.: Символ, 1996. – 416 с.
2. Мунье Э. Персонализм / Э. Мунье / Пер. с фр.: Примеч. И. С. Вдовина. – М.: ИНИОН, 1993. – 130 с.
3. Франк С.Л. Русское мировоззрение / С.Л. Франк // Духовные основы общества / Сост. и авт. вступит. ст. П. В. Алексеев. – М.: Республика, 1992. – С. 471-500.
4. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше // Соч. в 2 т. – Т. 2. / Пер. с нем. Ю.М. Антоновского, Н. Полилова, К.А. Свасьяна, В.А. Флёровой: Сост., ред. и примеч. К.А. Свасьяна. – М.: Мысль, 1990. – С. 238-406.
5. Достоевский Ф. М. Записки из подполья / Ф. М. Достоевский // Полн. собр. соч. в 30 т. – Т. 5. – Л.: Наука, 1973. – С. 99-179.
6. Ницше Ф. Веселая наука / Ф. Ницше // Соч. в 2 т. – Т. 1. / Пер. с нем. Я. Бермана, Г.А. Рачинского, К.А. Свасьяна, С.Л. Франка: Сост., ред., вступит. ст. и примеч. К.А. Свасьяна. – М.: Мысль, 1997. – С. 491-719.
7. Ницше Ф. Антихристианин // Сумерки богов. Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.П. Сартр / Пер. А. Михайлов, В. Биbihин, А. Яковлев, А. Руткевич, А. Санин. – М.: Политиздат, 1989. – С. 17-93.
8. Белинский В.Г. Письмо к Н.В. Гоголю / В.Г. Белинский // Собр. соч. в 9 т. – Т. 8. – М.: Художественная литература, 1982. – С. 281-289.
9. Камю А. Бунтующий человек / А. Камю // Философия. Политика. Искусство: сб. / Пер. с фр: Общ. ред., сост. и предисл. А.М. Руткевича. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
10. Розанов В.В. Апокалипсис нашего времени / В.В. Розанов. – М.: Р.С., 1990. – 62 с.
11. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 384 с.
12. Бердяев Н. А. Миросозерцание Достоевского // Н. Бердяев о русской философии. / Сост., вступ. ст. и примеч. Б. В. Емельянова, А. И. Новикова. – Ч. 1. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С. 26-149.
13. Мережковский Д.С. Гоголь и черт / Д.С. Мережковский // В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. – М.: Советский писатель, 1991. – С. 213-309.
14. Мережковский Д.С. Больная Россия / Д.С. Мережковский. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 272 с.

15. Андреев Л.Н. Иуда Искариот / Л.Н. Андреев // Избранное. – М.: Современник, 1982. – С. 258-314.
16. Белый А. Символизм и философия культуры / А. Белый // Символизм как миропонимание. / Сост., вступ. ст. и примеч. Л.А. Сугай. – М.: Республика, 1994. – С. 17-326.

Поступила в редакцию 22.10.2018 г.

**THE ETERNAL ISSUES OF HUMAN EXISTENCE: FROM DOSTOYEVSKY
AND NIETZSCHE TO THE GOD-SEARCHING OF THE 20th CENTURY**

N.N. Yemelyanova

In the article the interpretation of the eternal issues of human existence actualized by F.M. Dostoyevsky in the conceptions of famous Russian thinkers of the Silver Age has been analyzed. The inquiry is conducted in the context of F. Nietzsche's nihilistic ideas reinterpreted in accordance with the peculiarities of the Russian mentality. The succession of existential ideas in domestic and European philosophy has been traced.

Key words: Dostoyevsky, Nietzsche, Human, God, Nihilism, Good, Evil, Existential.

Емельянова Наталья Николаевна

Доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры философии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».
e-mail: fianu48@mail.ru

Yemelyanova Natalia Nikolaevna

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Professor of the Chair of Philosophy
SCE HPE «Donetsk National University».
e-mail: fianu48@mail.ru

УДК 316.647.5:340.114.5

О «ТОЛЕРАНТНОСТИ» В ПРОЕКЦИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПРАВОПОЗНАНИЯ

© 2018. М.Я. Мацевич¹, В.В. Валейтёнок²

¹Академия управления при Президенте Республики Беларусь, г. Минск, РБ

²Белорусский национальный технический университет, г. Минск, РБ

Статья посвящена проблеме эволюции идеи «толерантности», ее месту и роли в современном трансформирующемся обществе. Поскольку понятие ошибки связано с эпистемологией, а понятие толерантности с политической философией, понятие допустимой ошибки в контексте юриспруденции есть территория, где пересекаются две дисциплины, а также, возможность вопрошания, при каких обстоятельствах судебные ошибки могут быть допущены и на каких основаниях определенные ошибки могут быть оправданными. Концепция толерантности в наше время запутана и сложно инкапсулирована, несмотря на то, что она якобы необходима для мультикультурного существования; то же самое верно и при обсуждении толерантности в повседневных контекстах.

Ключевые слова: аксиология, ценности, господство, власть, политкорректность, государственная идея.

Как-то раз покойный Т.В. Филиппов, рассказывает князь Мещерский, приходит к К.П. Победоносцеву и спрашивает его:

- Правда ли, что вы берете к себе NN?

- А что? – спрашивает его К.П. Победоносцев.

- Да ведь он подлец.

- А кто нынче не подлец? – возразил государственный мудрец.

.....

Граф Делянов, со свойственной ему добродушной иронией, усмехнулся:

- Ну, говорит он, – зачем же так сразу и подлец, просто двоедушный человек.

Л.А. Тихомиров. «Монархическая государственность»

Введение. Эпиграф статьи не есть жажда эпатажа. Предлагаемая цитата – всего только намеренное отражение того, как концепт толерантности специфически транспонируется в мировоззрении той или иной личности. Уместно допущение, что неотъемлемым свойством толерантности есть следование «категорическим императивам» И. Канта или принципу Гиппократов: «Не навреди». Но допустимо и полисемантическое толкование, когда именно эта же категория, «гражданская политкорректность» давали возможности Дж. Локку формировать гражданское общество, бороться за идею «неотчужденных прав человека» и одновременно сознательно поддерживать рабство, внося лепту своих капиталов в Королевскую Африканскую компанию. И З. Фрейд в работе «Цивилизация и ее разочарования» вопрошал: с какой стати я повинен возлюбить «другое», «чужое», если подобное претит моему душевному настрою? Во имя чего я обязан себя «насиловать»? Ибо когда он «чужой», мне весьма тягостно и обременительно испытывать к нему теплые чувства, не говоря уже о том, чтобы полюбить. Простому обывателю подобное никогда не будет понятно: почему и за что? Отсюда, не является ли толерантность вычурно задрапированным экстремизмом и садомазохизмом?

Целью статьи становится репрезентация толерантности как весьма специфичного концепта, определяющего семантические конструкты, в рамках которых складывается выстраивание тех или иных жизненных смыслов. Предание этому понятию конкретной эмоциональной и содержательной окрашенности обусловлено не только психофизиологией, но и воздействием окружающей действительности. Нельзя не принять во внимание, что в современном транзитивном обществе на себя эту миссию берет не интеллигенция, научная элита, а «номенклатурная экспертократия». Любое общество формирует свою аксиологию, удовлетворяющую его безусловно рефлекторному пониманию обстоятельств жизни и природной среды.

Посредством назойливого вторжения идеологемы «толерантности» в парадигме современных реалий на самом деле происходит деструкция аксиологической матрицы, снижается психологическая, иммунная защита против информационного экстремизма. В дискурсе XXI в. толерантность уже не считается ценностью, позитивной либо негативной оценочностью, вернее всего, она эксплицирует релевантность инфантилизма, как политических элит, гражданского общества, так и нынешней антропологической версии в целом.

Статья написана как историко-философское исследование *с применением компаративного анализа и аксиологической интроспекции.*

Предпосылки идеологической толерантности. В ранней аксиологии брали свои истоки феноменология, философия жизни, а также, частично, экзистенциализм. И если философия жизни была большей частью поглощена философией существования, а некоторые ее биолого-расистские варианты, которые непосредственно влияли на идеологию национализма, были вместе с ней окончательно скомпрометированы; то философия ценности, напротив, пережила после второй мировой войны новую конъюнктуру, и ссыла на ценности кажется в ней единственным, что можно было противопоставить пережитому варварству. Характерным при этом является то, что, прежде всего, «аксиологи» исходили из «материалистических» учений о ценности в стиле М. Шелера, неокантианство же не сформировало системообразующей теории ценности, в том числе и у Г. Риккерта, и еще в 20-е гг. XX в. звучание рационализма М. Вебера было сильнее пиано Г. Риккерта.

Но у Макса Вебера бездна между разумом и аксиологическими предпочтениями достигла такой мощи, что различные ценностные иерархии вступили в непримиримый конфликт друг с другом. Наука оказалась не в состоянии в реальном мире противостоять их борьбе. «Политкорректность» стала синонимом ценностей. В 1928 г. вышла первая часть общей библиографии ценностей, в которой были приведены 661 статьи. Изобилие тотемных духов, бесовских сил, пораженных во власти и отсюда возымевших бифуркационные константы, восстали из своих могил, и, стремясь к власти над нынешним моментом, начали борьбу между собой. Но почему Макс Шелер, с его принципиальной критикой немцев с их «чистым удовольствием от самой работы, без причины, без цели, без конца» не смог взять верх над Максом Вебером?

Мартин Хайдеггер объяснил вышеозначенное еще в 1935 г., поставив «диагноз» самому предметному полю аксиологии: «Ценности ценятся».

Языковой же анализ современной метаэтики исходит из теорий ценности психологически, продолжая ее другими средствами. Поэтому принципиальный политеизм, плюрализм оправдывают Макса Вебера перед Максом Шелером, и в них философский априоризм ценностей находит свой своеобразный конец.

Ценности, которые должны были заменить долженствование по И. Канту и Г. Фихте, заняли ненадежное промежуточное положение между бытием и

долженствованием, фактами и нормами. Им был придан статус собственного бытия, которое, однако, нужно отличать от «бытия как такового». Вот что по этому поводу писал М. Хайдеггер в лекциях о Ф. Ницше (1936–1940): «Ценности и ценное становятся позитивистской заменой метафизического» [1, с. 230].

Реальные вещи утратили сегодня свои ценности, ее приобрели образы этих вещей, которые функционируют как автономные знаки реальности. Эти образы являются симуляцией, так как не имеют за собой никакого референта. Эти образы широко интегрируемы в средствах массовой информации и коммуникации. Именно благодаря доминированию, так называемых, общечеловеческих, космополитических ценностей современная эпоха стала эпохой массовой коммуникации, эпохой потребления. Субъект, претерпевающий причастность к рыночным отношениям, утрачивает свои функции субъекта и становится объектом, вещью, которая поддается манипуляции и деформации. В конечном счете, опыт «общечеловеческого» очень часто становится пассивным опытом собственной смерти.

Этим же явлениям способствует и современная аксиология. Она работает на обратной связи: сегодня чтят не то, что благостно, истинно, а то, что может быть продано, что покупают. Нынешняя аксиология формирует пространство взаимообусловленных пристрастий, вкусов, реальной сопредельной видимости тому, что мы хотим увидеть. Хамелеон перед зеркалом зеленеет. Теория ценностей сегодня захвачена духом «хамелеонства», а главное, и зеркала то уже нет. Однако обман невозможен без соучастников.

«Нормальный» аксиологический контекст и примитивизм «среднего человека». Испано-американский философ Джордж Сантаяна (1863–1952) имел все основания полагать, что человеческие идеи несут чисто символическую нагрузку, они – «внутренние ноты, звучащие под воздействием человеческих страстей и искусств» [2, с. 110]. Эти идеи рациональны в силу той жизненной гармонии, которую разум вводит в иррационализм окружающей действительности.

В развитии общества Дж. Сантаяна видел постоянную консолидацию иррациональных импульсов. Общество проходит в своем развитии три стадии: 1) «Естественная» – адаптация человека к реальности, удовлетворение потребностей; 2) «Свободное общество» – человек пытается реализовать себя как личность, осваивая различные социальные роли; 3) «Идеальное общество» – общество индивидов, управляющих по законам красоты, истины, религии. Картина «идеального общества» – суть общество элитарного типа. Дж. Сантаяна не признавал демократии, так как она уничтожает «лучших», разрушает аристократизм духа и санкционирует примитивизм «среднего человека» [2, с. 125].

Демократизация общества и культуры сегодня идентифицируется с положительным «нормальным» аксиологическим контекстом. Выступать против демократии, защищать авторитарные, тоталитарные режимы, писать уважительно об идеологах тиранических режимов – не только не модно, но и аксиологически не безопасно. В современном цивилизованном мире «общечеловеческие» ценности невольно стали синонимами космополитизма, либерализма, «политкорректности» и безусловно демократизации общества, тогда как объективно исходя из истории, философии аксиологической мысли этого вывода вовсе не следует. Самые аксиологизируемые культуры, культуры с глубинными философско-идеологическими, национально-этническими составляющими никогда не были демократизированными (в частности, Россия и Германия).

В книге «Господство и власть» [3] Дж. Сантаяна рассматривал историю как смену трех порядков власти: «порождающего», «воинственного» и «рационального». Осуждая

милитаризм, связывал его с демократией, с коммунизмом, с диктатурой пролетариата. Американская демократия для него была определенным способом рационализации власти, отупления, омассовления человека, превращения индивида в положительное, законопослушное однообразное единство. Можно утверждать, что работы Дж. Сантаяны во многом помогли М. Фуко постичь природу нынешней власти, «паноптизма», всеподнадзорности, всеманипулируемости, дрессируемости современного человека. В 1951 г. пафос Дж. Сантаяны и его смерть со словами: «Отчаяние, отчаяние...» казались трагедией. Пафос М. Фуко, Ж. Делёза воспринимается сегодня как банальность, констатация фактов, своеобразный интеллектуально-медицинский диагноз.

В вышепредставленной книге автором также подчеркивалось, что различие господства (*dominations*) и власти (*power*) есть различие не физическое, а моральное. Власть – это, прежде всего, власть духа, власть силы харизмы, власть Бога или мира. Господство – чья-то точка зрения, легальная рационализированная позиция общего согласия, универсализированная юрисдикция [3, с. 431].

Как и любой творческий проект, власть всегда предполагает реакцию на действительность: нравственную и эстетическую. Любая истинная форма власти базируется на интенциях мятежа, на дистанцировании по отношению к повседневности. Духовная, харизматическая власть есть избегание стандартизации. Причина сегодняшней атрофии сферы харизматической власти заключена в затхлости прогнозируемой будничности. Редко приходится сталкиваться с текстами, произведениями, где повседневность была бы осознана, но даже и в этих случаях восстанию, бунту нет места. Стратегия современного «господства» – стратегия продажности, выхолащивание «самости», истребление «мятежников», заключение их в казематы добропорядочных нравственных середнячков. Корпоративная этика превратила чиновников и политиков в хамелеонов.

М. Хайдеггер в заметках, письмах 30-х гг. XX в. признавался, что он «еще не в достаточной мере подготовлен», что истинная философия должна «владеть» временем, должна указывать направление, преодолевая настоящее. «Истинная философия владеет своим временем». Что это означает? Значит ли это, что философия должна стать диагнозом эпохи, должна обладать прогностической силой? Или, прежде всего, философия должна также не просто вопрошать и указывать, но и предлагать конкретные решения? Интересно и показательно, что в дальнейшем, особенно после Второй мировой войны, незадолго до смерти, в 1975 г., М. Хайдеггер возлагал свои ошибки не на политическую неопытность, а именно на философскую интерпретацию событий. Что это?.. Принципиальная честность и ответственность мыслителя или экзистенциальный страх, «политессы» политкорректности? М. Хайдеггер утверждал, что при его посредничестве «впало в заблуждение само бытие», что он (М. Хайдеггер) несет не только свой крест, но и крест «заблуждений бытия».

Сознательно ли М. Хайдеггер всегда забывал, что между человеком и великим Целым, Бытием есть промежуточная область, область политической, социальной реальности?.. Согласно наблюдениям Р. Сафранского, немецкий мыслитель, введший понятие онтологического различия, так и не разработал онтологию различий [4, с. 356]. На арене его философских изысков всегда были только Бог и человек, мир и Я. Согласно М. Хайдеггеру, не политики, диктаторы, вожди, президенты, а «поэты» сообщают каждому народу его идентичность, учреждают его богов, его нравы и обычаи. Поэзия является биологически необходимой функцией народа. М. Хайдеггер бунтовал против демократии и либерализма. С его точки зрения либерализм – это

стремление не попасть в сферу воздействия, стремление не думать, не чувствовать, методичное уклонение от собственных смыслов и значений, от собственной ответственности.

Особенности правового контекста современного дискурса. Длительное время развитие философской практики было ориентировано на абстрактно-теоретическое отражение действительности. Но сегодня философия – это даже не постижение, не изучение мира, а трансцендирование того, что не является в принципе адекватно принятым. Современная философия изучает не мир, а, прежде всего, принципы, нормативы, основания, предпосылки. Социальная дезинтеграция породила неадекватность того знания, с которым мы сталкивались ранее. Феномен гуманитарной культуры XXI в. акцентировал актуальность философских и методологических оснований современного правопознания. Современные философы приходят к убеждениям, что именно социокультурные признаки конкретного общества накладывают отпечаток на социально-историческую динамику в целом. Философия XXI в. неустраимо связывает свое существование с определенным правовым контекстом.

В этой связи активизация историко-философских, аксиологических, антропологических исследований – естественная реакция современного правопознания на утрату идентичности, традиции, подлинных смыслов.

Вслед за террористическими атаками 11 сентября 2001 г. был поставлен один из вопросов, который неоднократно вставал и далее: «Почему? Почему «Они» ненавидят «Нас» (американцев)?» Вопрос особенно мучителен еще и потому, что современные супердержавы не приобрели уважения и действительной территориальной силы по образцу предыдущих супердержав, подобно империи древнего Рима.

Американцы утверждали, что искали только Мира и выстраивали планетарную демократическую систему, внешне в большинстве случаев работая через Организацию Объединенных Наций. Почему тогда «Они» ненавидят «Нас» (американцев)? Больше чем восемьдесят лет назад Дж. Сантаяна обеспечил объяснение. Мегатеррористической атаки на Нью-Йорк и Вашингтон помогли акцентировать факт перехода современной мировой системы в систему постсовременную, где средства массового уничтожения оказались демократизированы. Ранее это осознавалось эмпирически, но концептуализировано не было. Публичное появление глобализированного мегатерроризма узаконило возможность войны, ведущейся неконвенциональными методами. За полвека до 11 сентября 2001 г. Сантаяна прогнозировал терроризм как экзистенциальный страх, страх животной веры, страх перед самим существованием. Сам он как личность мог бы избежать этого страха, если бы до конца оставался испанцем, сторонником культуры любви и чувственности (любовь не знает страха, боящийся несовершенен в любви). Но сорок лет, проведенные в США, сделали свое дело. Экзистенциально принадлежа Испании, рационально Сантаяна постоянно находился в состоянии интеллектуального психоза, интеллектуального террора. Он, как и сегодня С. Кара-Мурза, прекрасно осознавал, что победить терроризм можно, только восстановив то жизнеустройство, которое лишает терроризм социальной и культурной базы. Жизнеустройство, основывающееся на сущностно-экзистенциальных основаниях, а не конкурентоспособности и целесообразности [5, с. 167–177]. Сантаяна репрезентировал эстетико-психологическую, инструменталистскую природу воздействия власти, где жертвы – инструменты, а убийство – метод.

В цикле статей [6], посвященных анализу специфики американской культуры, он писал о том, что энтузиасты демократии, мира и Лиги Наций должны не обманывать

себя; они – не общие друзья; они – враги самые глубокие и наиболее примитивно сидящие в каждом. Они вдохновляют бессмертную ненависть в неукротимых людях, в каждом, кто настаивает на наличии его собственного пути

Как объяснял сам Сантаяна: чтобы быть счастливым, Вы не должны даже и задумываться о сути счастья, Вы должны быть просто разумны или, по сути, Вы должны быть просто приручены. Вы, должно быть, приняли меру ваших полномочий, испытали плоды ваших страстей. Американцы – «абсолютная душа» и «неукротимые люди», «беззаботные, со счастьем, их собственным и безразличным по отношению к другим» [6, с. 115].

Онтологизация пошлости. Одними из основных в иерархии, так называемых, общечеловеческих ценностей сегодня стоят «политкорректность», конформизм или космополитизм, гражданственность, неприкосновенность личности, высокий уровень благосостояния, социальная защищенность или, в целом, – комфорт. Тотальное стремление к комфортабельности, «имению», «наличию», «соответствию» привели к тому, что, с одной стороны, вроде бы юридически, эстетически и этически нет никакого насилия, но, с другой, – экзистенциально, объективно-эмпирически нет и никакого волевого усилия. Онтологически-метафизической сердцевиной такой аксиологической системы является инфантильный комплекс бездействия, отупления, омассовления. Не только самый простой обыватель, но даже и современный интеллигент сегодня принципиально агрессивен и тяготеет всем тем, что хоть сколько-нибудь напоминает ему о долге, ответственности, личном участии, творческом отношении, собственной принципиальной позиции, чести, достоинстве – то есть, требует душевных затрат и напряжения.

Феномен маргиналов на авансцене культурной общественной жизни (националистов, фашистов, антифашистов, разновидностей различных форм клинической эстетизации интеллекта) не есть лишь эпатаж или дань моде. Сегодня простой обыватель (молодежная субкультура в целом), непосредственно нуждаются в идеалах патриотизма, культе личного трудового подвига, культе героизации как таковой, самоутверждению и зачастую, просто в романтике. Повседневность же, структуры образования, формы общественного сознания насильственно внедряют унифицированные стандарты, систему идеологии пошлости. Заметим, что понятие последней формально-логически большей частью вообще не проясняется. Что сегодня объективно, эмпирически является пошлым? Где дефиниция пошлости? Где границы и рамки, пространство ее функционирования? На выходе социум получает сознательную идеологизацию, онтологизацию пошлого.

Вся человеческая жизнь в самом деле ничтожна, какой бы великой она ни была. В свое время А.П. Чехова именовали «певцом обыденного», «мещанского». Если Антон Павлович пошел, то где стандарты высокого? А Г.Х. Андерсен?.. Культура «постмодерна» есть здравая реальность тотального господства искусственных роз и «клонированных» соловьев, золотых голосов России, Белоруссии и т.д. Чудесный горшочек «датского» сказочника оказался современным интернетом, камерами слежения, условием формальной юридической защищенности.

Дискурс Сантаяны полностью вписывается в дискурс вышеизложенного. Он подчеркнул соблазн «абсолютной свободы», свободы делать все, что Вы думаете прямо без компромисса. Абсолютная свобода пробуждает страсть и подстрекает поэзию. И все же Сантаяна отказывал эстетическому превосходству «абсолютной свободы», чтобы не пасть жертвой ослепления воздействия ее разрушительных последствий. Отнимите у этой демократической свободы ее романтическое очарование, и «абсолютная свобода» скорее станет «изделием» слабости, чем силы.

Как отмечается Робертом Шпеманом [7], ведущим философом римской католической церкви, профессором философии университетов Мюнхена и Зальцбурга, одной из ценностей, поддерживаемой нынешним политэлитам, считается толерантность. Правильная толерантность «вросла» в законоположение и считается позицией, где истинные нравственные принципы индивида вынуждены рассогласовываться с общественной моралью и идеологической пропагандой. Но, если терпимость основывается только лишь на аксиологических принципах, в таком случае признание иных взглядов преобразуется в невольное условие не обладать никакими принципами, особенно теми, с которыми несогласно большинство. Кристаллизация своей позиции приравнивается к нетерпимости, экстремизму и сепаратизму.

Выводы. Следует отметить, что правосознание, которым руководствуется современный истеблишмент, никак не обладают беспристрастной текстурой и режимом главенства, как это постулировалось в нравственных императивах Конфуция или Канта, а сопряжено с цивилизационной целесообразностью и позитивистскими оценками.

Поэтому, как оказалось, жизнедеятельность хранит собственные людские значения только лишь до тех времен, пока мы улавливаем её в качестве своеобразной авторской действительности. А гражданин, согласно психическому потенциалу, обязан отделять в собственном действии жесткую обусловленность «стадными инстинктами» от нравственного вектора и аксиологического целеполагания. В контексте методологии, как подмечалось российским политологом А.С. Панариным, философом С.С. Хоружим, преимущество аксиологии общечеловеческого следует расценивать как возможность никак не отвечать на практические жалобы, равно как возможность являться самим собой, не соответствуя изначально заявленным конформистским, идеологизированным претензиям и ожиданиям.

Изменчивость антропологической сущности в XXI в. сопряжена не только лишь с изменчивостью реалий, факторов, однако и с переменной внутреннего света индивидуума, экстраполяцией его синергийной автономии. Ароморфоз в эволюции живого мира должен восприниматься как космогония живого духа. Индивид в нынешнем мире обязан существовать согласно законам единства, реализуя себя в качестве самополагающейся и самодетерминирующей сути. Однако данное самополагание подразумевает в первую очередь подобно «энтелехии»: общечеловеческое никак не возможно и никак не следует даровать принудительно, оно повинно существовать как пережитое и выстраданное в контексте всемирного достояния.

Человечество осознало, что «порядок», дисциплина, геополитическая узость имеют определенные границы; границы, о которые разбивается естественная человеческая природа. Проблема «национальной самоидентификации» дает о себе знать как проблема «внепорядковости», бифуркационности; когда радикально «чужое» опережает все конституционные нормы и трагически «настигает» нас иногда еще прежде, чем мы успеваем оглянуться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Schnädelbach H. Philosophie in Deutschland. 1831 – 1933. / H. Schnädelbach. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983. – 441 s.
2. Santayana G. The Life of Reason / Santayana G. – London: Constable and Corp. S. United, 1954. – 493 p.
3. Santayana G. Dominations and Powers: Reflections on Liberty, Society and Government / G. Santayana. – NY: Charles Scribner's Sons, 1951. – 481p.
4. Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время / Р. Сафрански / Пер. с нем. Т.А. Баскаковой при участии В.А. Брун-Цехового; Вступ. статья В.В. Бибикина. – М.: Молодая гвардия, 2005. – 614 с.
5. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 831 с.

6. The Birth of Reason and Other Essays by George Santayana. – New York: Columbia University Press, 1995. – 186 p.
7. Spaemann R. The Dictatorship of values [Электронный ресурс] / R. Spaemann – Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Spaemann, <http://www.iwm.at/transit/transit-online/the-dictatorship-of-values/> (Дата обращения – 15.06.2018).

Поступила в редакцию 20.07.2018 г.

ON «TOLERANCE» IN THE PROJECTIONS OF MODERN LEGAL KNOWLEDGE

M.J. Matsevich, V.V. Valeitionok

The article is devoted to the problem of the evolution of ideas about «tolerance», its place and role in the transforming modern society. Since the concept of error is connoted with epistemology and that of tolerance with political philosophy, the notion of tolerable error in a jurisprudential context inhabits a territory in which two disciplines intersect, and also, to ask under what circumstances judicial errors may be tolerated and on what grounds tolerating certain errors may be justifiable. The concept of tolerance in modern times is labyrinthine and not easily encapsulated, despite being supposedly necessary to a multi-cultural existence; the same is true when discussing tolerance in everyday contexts.

Keywords: axiology, values, reason, dominations, power, political correctness, state idea.

Мацевич Мария Янушевна.

Кандидат философских наук, доцент.
Академия управления при Президенте
Республики Беларусь, РБ, г. Минск.
Доцент кафедры государственного управления
социальной сферой и белорусоведения.
e-mail: lentsevich@mail.ru

Matsevich Maryia Yanushevna.

Candidate of Sciences in Philosophy, Docent.
Academy of Public Administration under
the aegis of the President of the Republic
of Belarus, Minsk.
Associate Professor of the Department of Public
Administration of Social Sphere and Belarus Studies.
e-mail: lentsevich@mail.ru

Валейтёнок Валерий Владимирович.

Кандидат философских наук, доцент.
Белорусский национальный технический
университет, РБ, г. Минск.
Доцент кафедры политологии,
социологии и социального управления.
e-mail: vvv0045@mail.ru

Valeitionck Valery Vladimirovich.

Candidate of Sciences in Philosophy, Docent.
Belarusian National Technical University, RB, Minsk.
Associate Professor of the Department of Political
Science, Sociology and Social Management.
e-mail: vvv0045@mail.ru

УДК 124.2+124.5

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЦЕННОСТИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ: ОПЫТ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ

© 2018. *И.Г. Сухина*

ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского»

В статье проанализированы основные положения связанной с феноменологической философией – феноменологической концепции ценностей. Показаны ее эвристические возможности в экспликации природы, специфики и онтологического статуса ценности и ценностного отношения, и в связи с этим – ее универсализм и интегрирующая роль в аксиологическом дискурсе, ее значение для его становления и концептуального оформления. Акцент сделан на феноменологической идее интенциональности сознания, ценности и ценностного отношения как важнейшей для аксиологии. Наряду с анализом феноменологической концепции ценностей рассмотрено философское значение аксиологической мысли, отмечена ее актуальность.

Ключевые слова: ценность, смысл, значение, ценностное отношение, сознание, интенциональность, семантический, мир, действительность, человеческое бытие, аксиология, феноменология.

Ценности воплощают собой потенциалы сообразного со смыслом конституирования человеческой действительности, и философская теория ценности предстает неизбежно актуальным знанием о смыслополагающем, т.е. ценностном, освоении мира/действительности человеком-субъектом, удостоверяющим сущность и специфику «человеческого в человеке».

Цель статьи: экспликация феноменологической концепции ценностей в качестве центральной философской теории ценности, с соответствующей концептуализацией ценности как ведущей категории человеческого бытия.

Будучи философской теорией ценности, аксиология (этимологически от греч. *axia* – ценность) являет собой не просто структурный раздел системы философского знания, но важнейшее – магистральное направление развития современной философии. Так, российский философ Г. Выжлецов, выделив в истории философии три основных этапа: онтологический (VII-VI вв. до н.э. – XVI в.), гносеологический (XVII в. – 60-е гг. XIX в.) и аксиологический (начало – с 60-х гг. XIX в.; рубеж XIX-XX вв. – выдвижение на первый план), обоснованно указывает на то, что на этом (аксиологическом) этапе, в связи с острыми кризисами, проблемами мирового развития и т.п., философия (как философия ценностей) раскрывается в своей подлинной – смысложизненной и провидческой сути, производя переоценку ценностей [2, с. 62–63].

На аксиологическом этапе, согласно с разработкой теории ценности, ее концептуализацией, происходит соответствующая актуализация аутентичной (мировоззренчески и смысложизненно – исполненной, метафизически – выраженной) философской проблематики в ее непосредственном отнесении к человеку, его личности как приоритетному предмету философствования.

С началом этого этапа аксиология прочно утверждается в структуре философии, обретает специфику своего, ориентированного на специальное изучение феномена ценности, дискурса, заявляет о себе в «...качестве целого направления развития философского знания, а также в виде специфического подхода ко всей философской проблематике, который связан со стремлением представить все ключевые философские вопросы и проблемы через призму учения о ценностях» [9, с. 85]. Влияние аксиологии

оказалось таким, что, согласно констатации Г. Выжлецова, «...к началу XX в. не остается сколько-нибудь серьезной философии, которая не обозначила бы своего отношения к ценностям, их специфике и роли в жизни человека и общества» [3, с. 93].

Сам термин «аксиология», специально номинирующий становление особой области и направления развития философского знания, был введен в 1902 г. французским педагогом, философом П.Лапи (работа «Логика воли»).

Со становлением аксиологии, в наиболее плодотворный – классический период ее развития (1890-1930-е гг.), согласно периодизации философии ценностей, предложенной российским философом В.Шохиным [10, с. 35–75], указавшем на то, что этот период озаглавлен подлинным «аксиологическим бумом», когда ценностная проблематика стала едва ли не преобладающей в европейской мысли, складывается ее проблематика и подходы к ее решению.

Становление аксиологии сопровождалось формированием в ней двух генерализирующих теоретических (концептуальных) подходов к ценностям – пониманию их онтологического статуса, природы, отношения к бытию, которые можно квалифицировать как объективистский и субъективистский. Эти подходы явились теоретико-методологическими и мировоззренческими платформами разработки ведущих аксиологических концепций ценностей, с присущей им логикой их понимания и интерпретации/экспликации.

Объективистский подход к ценностям акцентирует их укорененность в порядке бытия, их универсализм; ценности предстают в нем объективными – общезначимыми смыслами, значимость которых не сводится к оценке субъекта. Пример – концепция аксиологического трансцендентализма, связанная с работами немецких философов Баденской школы неокантианства В.Виндельбанда и Г.Риккерта, где ценности понимаются как идеальное высшее бытие – идеальные нормы, носитель которых – трансцендентальный субъект или сознание, как сфера их актуализации и реализации; ценности представляются здесь идеальными общезначимыми нормами, образующими основу определяющих человеческую деятельность конкретных ценностей.

Субъективистский подход рассматривает ценности преимущественно с позиции человеческой субъективности, как субъективные смыслы, имеющие свое достаточное основание в особенностях человеческой природы, системе человеческих потребностей, их психологическом и социальном выражении. Согласно этому подходу ценность есть благо, предстающее перед человеком через призму оценки, обусловленную его потребностями и интересами; что делает проблемой общезначимость и общеобязательность ценностей. Пример – аксиологический психологизм, трактующий ценности как корреляты психических состояний человека, сублимирующихся в его потребностях; представлен в работах таких философов и психологов, как Ф.Паульсен, В.Вундт, Ф.Иодль, Х.Эренфельс, И.Крейбиг, А.Мейнонг, Т.Липпс, Р.Перри и др. В этом подходе, усматривающем источник ценностей в самом субъекте, автономии его самоопределения, ценность выводится из опыта, субъективных состояний и оценок, что предполагает аксиологический релятивизм [9, с. 38].

Принимая во внимание, что первостепенная задача и проблема аксиологии – обоснование объективности и общезначимости ценности, что соответствует самой идейной направленности аксиологической мысли, надо указать на особенную важность концептуально обоснованного преодоления аксиологического релятивизма для развития философии ценностей. Русский философ Н.Лосский отмечал, что «...важнейшая задача аксиологии состоит... в преодолении аксиологического релятивизма, т.е. учения, утверждающего, что все ценности относительны и

субъективны» [6, с. 288]; что Лосский связывал с установлением существования абсолютных и объективных ценностей [6, с. 288]. При этом под субъективностью ценности он понимал ее значение для определенного субъекта, а под общезначимостью – ее значение для всякого субъекта, что квалифицируется объективностью. Абсолютная ценность представляется как всегда общезначимая, объективная [6, с. 288].

Показательный пример концептуально обоснованного преодоления аксиологического релятивизма являет собой феноменологическая концепция ценностей, фундатор которой – немецкий философ Э. Гуссерль (1859-1938) – основоположник феноменологической философии и (философской) традиции.

В рассматриваемом контексте положения аксиологической концепции ценности могут быть представлены следующим образом. Так, согласно феноменологии (этимологически от греч. *phainomenon* – феномен, и *logos* – учение) как философского учения о данности мира или действительности через феномены сознания, в связи с особенностями его функционирования, возможность доступа к действительности зиждется на тех характеристиках сознания, благодаря которым человек – субъект сознания ее воспринимает.

Тем самым действительность раскрывается как мир для человека, т.е. мир, который обнаруживается в его сознании, и мир для субъекта сознания предстает, прежде всего, как мир актуализируемого смысла, значения; в феноменологии центральное место занимает проблема смысла, понимаемого идеальным, тождественным в себе семантическим единством, своего рода семантической сингулярностью, не редуцируемой к ее выражениям. Поэтому немецкий философ Б. Вальденфельс квалифицирует феноменологию как «школу мировидения» [1, с. 28], а сознание как «пра-место смысла» [1, с. 27].

Согласно Э. Гуссерлю и его последователям, ценности как идеальная предметность смысла/значения конституируются в своей определенности трансцендентальным сознанием, являясь выражением смыслополагающей его активности, но вместе с тем они образуют самостоятельную сферу («мир ценностей»), имеющую объективный характер. Подобно математическим предметам ценности по своей идеальной (семантической) природе имеют вечный и неизменный характер. То, что одни и те же ценности в разные времена или в разных социокультурных контекстах трактуют по-разному, не элиминирует их вечного и неизменного характера. Это только субъективная интерпретация ценности, которых может быть много. Феноменологическая концепция стремится таким способом примирить психологическое и социально-историческое (релятивистское) понимание феномена ценностей с объективистским положением об их вечном и неизменном статусе.

Под влиянием философии Платона, Э. Гуссерль выдвинул концепцию автономного бытия идеальных сущностей, согласно которой моральные, эстетические и правовые ценности имеют предметную форму и принадлежат миру, бытию; т.е. по отношению к сознанию они объективны, как и природный ландшафт, например. При этом идеальные сущности постоянны и неизменны, в отличие от материально-пространственного мира вещей.

Тем самым феноменологическая концепция ценностей стремится гармонизировать субъективистский и объективистский подходы к ним, а именно – положения о связи ценностей с субъективно-психическими состояниями человека, а также об их социальной обусловленности, исторически-изменчивой значимости, с признанием автономности ценностей, вечности и неизменности их идеальной (семантической) природы, онтологического статуса и особого места/положения в порядке мироздания.

Поэтому немецкий философ М. Шелер считал необходимым создание феноменологической аксиологии как особой области философского знания, исследующей ценности, с признанием их объективного характера/статуса.

С позиции феноменологической концепции ценность есть идеальный смысл, значение, воплощающее смыслополагающую активность сознания, составляя смысловое содержание его феноменов, через которые субъекту сознания презентуется мир/действительность; феномены предстают здесь единством воспринимаемого предмета и смысла (ценности), существующего в сознании. Все, что нам дано, как полагал русский философ-феноменолог Г. Шпет, слагается из «явлений» и находимых в них «смыслов». Поэтому философия должна быть «строгой наукой о смыслах», об обнаруживаемом в явлениях посредством интерпретации идеальном бытии смыслов [11, с. 39]. Вместе с тем вопрос о смысле, значении – это вопрос аксиологический.

Согласно Э. Гуссерлю, сознание как таковое, т.е. трансцендентальное сознание, сознание с позиции его всеобщих актуальных характеристик, всегда активно, всегда интенционально (этимологически от лат. *intentio* – стремление, намерение), то есть направленно на предмет, устремлено к миру.

Э. Гуссерль определяет интенциональность как свойство переживания «быть сознанием *чего-либо*» [5, с. 262]; сознание в целом, и в отдельных феноменах характеризуется своей направленностью на предмет или интенциональностью, оно всегда есть «сознание о чем-то». Согласно словам Гуссерля, «...восприятие есть восприятие чего-то, скажем вещи; суждение есть суждение о каком-либо положении дел... и т.д. ...В любом актуальном *cogito* «взгляд», как луч, исходящий от чистого Я, направляется на «предмет» соответствующего коррелята сознания, на вещь, положение дел и т.д., осуществляя весьма разнообразное сознание *такого-то*» [5, с. 262].

Сознание полагает свой предмет и относится к нему, создавая в этом интенциональном отношении смысл, значение, а точнее – ценность как его предметную определенность для субъекта (сознания). Так, анализируя интенциональность, Э. Гуссерль выделял в ней нозму и ноззу, т.е. предметный смысл интенционального акта, который он назвал идеальным, и способ данности предмета в акте, который охарактеризовал как реальный [4, с. 123]; ядро нозмы составляет смысловое целеполагающее начало [4, с. 123]. К нозме относится предметный смысл, который не равен самому предмету. Тем самым преодолевается натурализм в понимании ценностей, согласно которому они отождествляются с их носителем – объектом (благом).

Трансцендентальное сознание изначально устремлено к миру в своей (актуализирующей смысл) предметной смыслополагающей активности; смыслополагающая активность сознания охватывает и интегрирует все адекватные, т.е. сообразные со смыслом проявления человеческого бытия.

Соответственно, интенциональность (трансцендентального) сознания – это его способность порождать предметный мир в его ценностно-смысловой актуализации, а в структуре ценности как предметного смысла, значения можно выделить ее идеальное содержание и ее предметную объективацию. Российский философ Л. Столович, указывает на то, что польский философ-феноменолог Р. Ингарден различал идею ценности («ценностность») и саму ценность («ценность»), представляя общую структуру ценности единством «формы» и «материи» (в смысле аристотелевской метафизики) [8, с. 237-238]. При этом Ингарден полагал, что «ценностность, с ее высотой и положительностью (соответственно – отрицательностью), образует

квинтэссенцию материи соответствующей ценности» [8, с. 238]. «Ценностность» – это идеальная сущность ценностей в их конкретном и индивидуальном проявлении, ценности явлений, составляющих их «материю». «Ценность – это предмет в своей полноценности» [8, с. 238]. Тем самым ценности как таковые объективны и по своей «форме» и по «материи». Причем «ценностность» (идея ценности) представляет собой ценностную объективность, которая предполагает свой объект, однако не сводится к нему.

Феноменологическое понятие интенциональности как изначальной смыслополагающей устремленности сознания к миру характеризует ценность как процессуально формируемый сознанием в своих актах предметный – потенциально или действительно актуальный для его субъекта смысл.

Согласно с этим ценность можно представить как интенциональную или ментальную смысловую форму («смысло-форму») сознания («идея ценности»), являющую собой такую данность смысла, которая выражает его определенную семантическую конфигурацию, способную актуализировать смысл, проявить себя в его значениях и объективациях («ценность»). Иными словами, смыслоформирующие акты сознания в своей конкретизации создают, конституируют ценности, и предметное или интенциональное смыслоформирование следует понимать как процесс образования ценностей. Ценности задают смысловую определенность человеческого бытия, наделяют его значениями и имеют по отношению к нему априорный характер.

Так, феноменологическая концепция ценностей обосновывает, что человеческое бытие есть бытие с позиции смысла, его актуализации, а сама ценность есть универсальная характеристика мира и человеческого бытия в мире. Ценности рассматриваются здесь смыслообразующими основаниями человеческого бытия, задающими осмысленность, мотивированность, направленность человеческой жизни и деятельности, конкретным поступкам и деяниям.

Феноменологическая концепция ценностей раскрывает конститутивную роль сознания в полагании ценностей, их формировании, признавая при этом их объективный статус в качестве объективно сущих идеальных образований, которые актуализируются сознанием, модифицируются им применительно к интенциональной (смыслополагающей) активности субъекта сознания, в процессе которой объективируется идеальная смысловая природа ценностей.

Феноменологическую экспликацию ценностей, акцентирующую их смысловую природу, можно квалифицировать как семантическую, понимая под семантикой (этимологически от греч. *semantikos* – означающий) теорию смысла, указывающую на действительную смысловую сферу человеческого бытия как свой предмет, а также как особое философское миропонимание – с позиции смысла, значения, а не просто структурный раздел семиотики. Надо отметить, что главная и самая существенная характеристика ценности, ее наличия и действительности – это смысловая значимость; ценность или ценностность – это всегда определенное значение или значимость. Согласно феноменологической экспликации ценность есть смысловая значимость, которая предполагает отношение, как субъектно-объектное, так и субъектно-субъектное или intersубъективное, связанное с совместной интерпретацией (в актах коммуникации, например) и реализацией ценностей, которые в силу их смысловой (семантической) природы имеют общезначимый характер.

Ценности определяют собой всю тотальность человеческого бытия, все многообразие его мироотношения, будучи сопряженными с субъективной, объективной (как ценностное отношение) и intersубъективной реальностью.

В силу специфики феноменологической философии аксиология получила здесь самую серьезную (теоретико-концептуальную) разработку, оказав в свою очередь на нее самое существенное влияние.

Феноменологическая концепция ценностей, связанная с работами Э. Гуссерля, его последователей (М. Шелер, Р. Ингарден, М. Дюфрен и др.), представителей феноменологического направления философии, философов, использующих феноменологический метод и инструментарий, указывает на недостаточность субъективистского понимания/обоснования ценностей. Это принципиально важная для развития аксиологии исследовательская позиция, поскольку ее значимость и влияние во многом определяется обоснованием объективного характера предметного поля ее дискурса – мира ценностей.

Субъективизм и релятивизм трактования ценностей преодолевается в их феноменологической концептуальной разработке, как минимум, со следующих теоретических позиций: (1) учения о трансцендентальном сознании, которое «первичнее» всех возможных форм природного сознания и является аподиктической основой их проблематического существования» [7, с. 31]; (2) учения об интенциональности ценности и ценностного отношения, которое не просто связывает субъект с объектом, и в своем практическом осуществлении имеет объективный характер, но конституирует систему связей «человек-мир», где ценности как смысловые детерминанты мироотношения выступают перманентным связующим звеном между человеком и миром, удостоверяя реальность в той ее подлинной полноте и полноценности, где нет разделения на бытие и смысл; (3) учения об идеальной смысловой (семантической) природе ценностей, об объективности «идеи ценности», которая будучи ядром ценности, не редуцируется к выступающему ее носителем объекту; (4) учения об интерсубъективности, которая соответствует трансцендентальному субъекту, и которая может мыслиться в качестве межсубъектного ценностного отношения, имеющего коммуникативный характер и раскрывающего ценности в интерсубъективной их значимости, на уровне надындивидуальных форм сознания общности.

В общем, феноменологическая концепция позволяет представить ценность и как субъективный, относительно-значимый, и как объективный, общезначимый смысл, исполненный трансцендентной (этимологически от лат. *transcendere* – переступать границы) смысловой значимостью, который раскрывается с позиции его идеального долженствования и не редуцируется к конкретным интерпретациям и соответствующим актам оценки. Например, такие ценности, как священное или аксиологическая триада – «добро, истина, красота» демонстрируют высшую степень семантического долженствования, предстают в виде идеалов – эталонов ценности и являются общезначимыми [9, с. 467]. Их объективация может обретать различные изменчивые формы, обусловленные наявными представлениями о священном, о нравственном добре, о красоте и ее признаках, об истине и ее критериях, но само осознание их как высших ценностей, аксиологических констант в их непреходящей значимости постоянно на протяжении культурной истории человечества. На примере высших ценностей отчетливо обозначается их общая семантическая структура, в которой можно выделить предельный, общезначимый смысл и связанное с представлениями о нем индивидуально-формируемое значение.

В предельном (идейном) выражении феноменологическая концепция ценности предполагает презумпцию объективного смыслового порядка мира, онтологическую объективность смысла как особой реальности, которая в качестве семантической

потенциальности раскрывается в (онтологически закономерной) интенциональной активности (трансцендентального) сознания, выступающего актуализатором и преобразователем смыслов, формирующего предметную семантическую конфигурацию смыслов в виде ценностей. Соответственно, имеющие свое семантическое онтологическое основание ценности выступают средоточием смысловых порядков человеческого бытия. Во всяком случае, ценность в ее феноменологической разработке предстает как особое – интенциональное отношение субъекта сознания к доступной действительности, где ценность выступает не просто отношением, но актуализацией смысла, имеющего объективные основания своего идеального бытия, адекватные идеальной (семантической) природе самих ценностей.

Теоретический потенциал феноменологической экспликации ценностей огромен, и может выступать достаточным, особенно – эвристическим, основанием для различных теоретико-концептуальных разработок ценностей. Ее идейное содержание, теоретическая гибкость, размах концептуальных построений и притязаний, открытость для развития, возможности синтеза базовых – субъективистского и объективистского подходов к ценностям, соответствие задачам и перспективам философии ценностей, обусловили ее центральное положение среди аксиологических концепций ценности. Она выполняет интегрирующую роль в аксиологическом дискурсе, поскольку все концепции ценностей, так или иначе, выходят на феноменологическую проблематику активности сознания и семантических форм ее осуществления.

Поэтому разработка феноменологической концепции ценности, ее идей, положений, теоретических версий, оказалась связана с концептуальным оформлением аксиологического дискурса в его теоретической зрелости, что произошло в основном на классическом этапе философии ценностей. В этом ее безусловное значение для аксиологической мысли, которое усиливается тем, что вместе с позиционированием аксиологии в системе философского знания (аксиологическая) тема/проблема ценностей вышла на передний план в современной философии, и занимает в ней одно из центральных мест.

Это вполне закономерно, так как при том, что понимание значения ценности в философских осмыслениях и экспликациях действительности имело место издревле – в древневосточной и древнегреческой философии, и формирование аксиологии было, конечно, подготовлено предшествующей историей развития философии, сегодня оно особенно актуально, поскольку на современном этапе культурно-цивилизационного развития, когда в полной мере раскрылись глобальные преобразующие и демиургические возможности ценностного отношения, аксиологическая тема ценностей обнаруживает свой судьбоносный характер. Все более осознается та истина, что судьбы мира как мира человеческого бытия зависят от вопросов ценностного характера. И аксиология в своей функциональности является областью знания, связанного с определением приоритетов существования и развития современного мира.

Становление аксиологии как философии ценностей, на что самое существенное влияние оказала разработка феноменологической концепции ценности, следует считать знаменательным не только для развития философии, но и всей системы социально-гуманитарного знания, поскольку ценности являются синонимом гуманитарности, исходя из чего социально-гуманитарные науки должны определиться в своем отношении, подходе к ценностям.

Аксиологию, в праксеологическом ее плане, следует понимать знанием о гуманитарно релевантном освоении действительности, о семантически конвертирующей ее данность смыслами ценностной ассимиляции, которая в

совокупности сознательно-творческих проявлений конституирует культуру – мир объективированных ценностей как мир подлинно человеческого бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вальденфельс Б. Вступ до феноменології / Б. Вальденфельс; пер. з нім. – К.: Альтерпрес, 2002. – 176 с.
2. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 61-73.
3. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1996. – № 1. – С. 86-99.
4. Гайдено П.П. Научная рациональность и философский разум в интерпретации Эдмунда Гуссерля / П.П. Гайдено // Вопросы философии, 1992. – № 7. – С. 116-135.
5. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / Э. Гуссерль ; пер. с нем. – М.: Академический Проект, 2009. – 489 с.
6. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей / Н.О. Лосский // Бог и мировое зло: Сборник / Лосский Н.О. – М.: Республика, 1994. – С. 249-314.
7. Слинин Я.А. Эдмунд Гуссерль и его «Картезианские размышления» / Я.А. Слинин // Гуссерль Э. Картезианские размышления. – СПб: Наука, 2006. – С. 5-46.
8. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
9. Сухина И.Г. Аксиология культуры: философско-антропологические основания: монография / И.Г. Сухина. – Донецк: Донбасс, 2011. – 560 с.
10. Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: монография / В.К. Шохин. – М.: РУДН, 2006. – 457 с.
11. Шпет Г.Г. Сознание и его собственник / Г.Г. Шпет // Философские этюды. – М.: Прогресс, 1994. – С. 20-116.

Поступила в редакцию 15.08.2018.

PHENOMENOLOGICAL CONCEPTION OF VALUE AND ITS MEANINGS: EXPERIENCE OF THE AXIOLOGICAL EXPLICATION

I.G. Suhina

Basic provisions connected with phenomenological philosophy – the phenomenological conception of values are analyzed. Its heuristic opportunities in an explication of the nature, specifics and the ontological status of value and the valuable relation, and in this regard – its universalism and the integrating role in an axiological discourse, its value for its formation and conceptual registration are shown. The emphasis is placed on the phenomenological idea of an intentionality of consciousness, value and the valuable relation as the major for an axiology. Along with the analysis of the phenomenological conception of values philosophical meanings of an axiological thought is considered, its relevance is noted.

Key words: value, sense, meaning, valuable relation, consciousness, intentionality, semantic, world, reality, human being, axiology, phenomenology.

Сухина Игорь Григорьевич,

кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского».
E-mail: suhina_igor@mail.ru

Suhina Igor Grigoryevich,

candidate of philosophical sciences, the associate professor, professor of The Chair of Social and Humanitarian Disciplines SO HPE «Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky».
E-mail: suhina_igor@mail.ru

УДК 123.2

ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ КАК ГЛУБИННАЯ ОСНОВА ФЕНОМЕНОВ СВОБОДЫ И ТВОРЧЕСТВА

© 2018. *Н.П. Шатохина*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В данной статье феномен творчества, точно также, как и феномен свободы, предстает как явление, выходящее за пределы имманенции, и соотносящееся со сферой трансцендентных, недоступных сознанию человека ноуменов. Трансцендентность созидания находит свое воплощение в интуитивных озарениях, в невозможности воплощения первоначальных образов, в проблеме эмпатийного прочувствования интерпретатором произведения. Свобода воли человека также достаточно противоречивое и во многом необъяснимое явление. Человек не может быть полностью свободным по причине таких иррациональных воздействий на его сознание как: страхи, вера и сила созидания.

Ключевые слова: трансцендентность, творчество, свобода, интуиция, ноуменальность, иррациональность.

Важным аспектом объединяющим феномены свободы и творчества выступают трансцендентные основы содержащиеся в природе обоих явлений. Для того, чтобы максимально приблизиться к постижению глубинных основ творческого акта и свободы следует добраться до самой сути, подойти к истокам данных процессов. Трансцендентное вообще выражается через все сложные явления, и прежде всего оно содержится в природе сознания, а В.И. Аршинов даже убежден, что процесс отражения мира также подчинен неведомому: «Включение многопетлевого процесса осознания требует соответствующих инструментов для практической духовной работы в области трансцендентного. И нам нужно познать природу замыкания этих петель осознания» [1, с. 20].

Что касается творчества, то его производной силой и побудительным стержнем является продуктивное воображение. Оно наполняет творческий акт содержанием, позволяет осуществить переход от обывательского созерцания к идейно-конструктивному видению. Воплощение креативных идей проводит черту между сознанием творца и эмпирическим опытом. Не случайно Е.В. Волохова пишет о том, что: «Воображение лежит в основе творчества, в основе самостоятельного создания нового, чего нет в природе и в наличном чувственном опыте. И вот как раз критерием личностной самостоятельности и является новаторство и оригинальность питаемого развитым творческим воображением мышления, преодолевающего шаблоны и стереотипы» [2, с. 12]. Анализ творческого воображения не только подводит нас к подсознательным рычагам, задействованным в созидательном процессе, но и вплотную приближает к мистике зарождения нового, сакральной тайне творения.

Продуктивное воображение может иметь и деградирующий характер, в том случае если воплощенный замысел несет разрушительное воздействие, пропагандирует насилие или способствует ему. Этот аспект в постижении специфики творческого воображения особенно актуален в современном мире. Но, изначально роль креативного воображения сводилась исключительно к созданию Прекрасного, стремлению перешагнуть черту обыденности и выйти за пределы экзистенции. Воображение приводит творца к гармоничному формообразованию, мыслеобразному конструированию реальности. И в этом творческом поиске формы для идейного

воплощения, нет места извращению и насилию, творческая сила должна нести только позитивное воздействие, освещать путь в бытии.

Исследование трансцендентальной обусловленности творческого акта, его доопытных механизмов, так называемых «пустот», привело к ошибочному заключению о появлении творческого импульса из «ниоткуда». Априорная первоинтенция всех психических процессов, в том числе воображения, основывается, по мнению психоаналитиков, прежде всего, на работе подсознания, которая практически не исследована и почти не осознаваема самим человеком. Креативный импульс не может возникать из пустоты, он всегда спровоцирован предстоящим опытом, а именно, эмоциями, переживаниями, оттенками восприятия творцом мира. Желание преобразовывать продиктовано душевными волнениями, внешней средой и, само собой, пережитым опытом. Поэтому, говорить о его безосновательности, по меньшей мере, ненаучно.

Интуитивизм проводит грань между трансцендентальной обусловленностью продуктивного воображения и непосредственным зарождением идеи. Эта грань, по сути, есть черта между трансцендентальной наполненностью креативного воображения и трансцендентной составляющей творчества, необъяснимой, стоящей за гранью понимания. Там, где кончается трансцендентальная составляющая продуктивной фантазии, начинают включаться трансцендентные механизмы творческого акта. Невозможно не согласиться с Ю.М. Резником, что: «Источник творчества находится в трансцендентной природе мира. Конечно, человек призван через творчество обогатить божественную жизнь. Но он не является конечной инстанцией мира, порождающей из себя все его многообразие» [8, с. 139].

Трансцендентность созидания находит свое воплощение не только в интуитивных озарениях, но и в невозможности воплощения первоначальных образов. То, что автор представляет в сознании, разнится с тем, что он создает в итоге. Оригинальность идеи, ее первородность, теряются на пути к их практическому воплощению и потому творец всегда испытывает неудовлетворенность, ощущение незавершенности, недосказанности. У некоторых ученых, исследующих феномен творчества, даже возникало мнение о создании аналогов идей, которые только отражают задуманное, но уже в своеобразной интерпретации далекой от мыслеобразного оригинала. Сложно ответить на вопрос почему так происходит, но вероятно то, что момент зарождения идеи трансцендентен. И каждый художник стремится раскрыть содержание своей идеи так, как если бы стремился к недостижимому идеалу, заранее зная, что все предпринимаемые при этом усилия тщетны.

Если трансцендентальная наполненность продуктивного воображения есть то, что соединяет все человеческие идеи воплощенные в продуктах творчества, то его трансцендентная компонента по-разному проявляет себя в каждом отдельном созидательном акте. Само осознание того, что творческий процесс олицетворяет в себе переход к бытию от небытия заставляет исследователя погружаться в глубины его метафизической природы, вплотную подходить к трансцендентной границе. В результате творчества возникает нечто принципиально-новое, никогда не бывшее ранее и эта загадка сотворения уникального, в равной мере, как и загадки появления разных людей, зверей, непохожих друг на друга цветков, составляют ядро созидания.

Вдохновение, которое как принято считать исходит от человека, одновременно дается творцу априорно, небытийственно, синтезируя в себе бессознательные импульсы, аффективные порывы, сознательную направленность и сверхсознательное

целеполагание. Г.Г. Коломиец так определяет это явление: «Вдохновение – это и феномен внутреннего «Я», творческого сознания, состояние человека, охваченного творческим подъемом, это и акт трансцендирования, когда «предельной мощью» воображения творческое сознание раскрывает запредельные возможности творца, создателя истинного произведения искусства» [7, с. 199]. Рассуждения и всевозможные толки о идее и даже уже воплощенной в определенную форму, зачастую появляющейся извне, так и остались на уровне догадок и предположений. Органичные друг другу вдохновение и интуиция до сих пор поражают умы ученых своими неоднозначностью и иррациональностью проявлений. Очевидно лишь, что в созидательном акте присутствует некий глубинно-эмоциональный уровень прозрения, на котором дается последующая сознательная установка.

В данном исследовании уже неоднократно упоминалось, что творческий процесс может быть постигаем только фрагментарно, в нем есть противоречивые, узловые точки, не подлежащие научному анализу. И одной из них помимо проблемы озарений (инсайтов), вдохновения и первородности идеи является эмпатийность созерцателя по отношению к духовному миру автора. Ни один художник не может предугадать, создавая свое творение, как воспримет его интерпретатор, какие чувства оно вызовет у обывателя. В герменевтике существует понятие «конгениальности», когда идеей творца полностью проникается зритель, слушатель, читатель. Он будто бы погружается во внутренний мир автора и какие-то мгновения ощущает все то, что ощущал он, создавая данное творение. Однако, остается сомнительным убеждение о способности интерпретатора полностью, до восприятия тончайших эмоциональных оттенков, проникнуться переживаниями автора, тем более с учетом его личностного духовного опыта. Так, понятие «конгениальности» как взаимопроникновения творца и воспринимающего относительно и во многом слишком субъективно.

Вообще, в современном социуме, который поспешно провозгласили творческим обществом, процесс созидания не просто обесценился, но и потерял свою родовую функцию. Постмодерн стал актуализировать новые потребности, в частности, потребности в интеграции разных полей культуры, взаимопроникновении их друг в друга. Немецкий философ, социолог и экономист П. Козловски раскрывает сущность данного процесса: «Взаимопроникновение как принцип культуры требует, во-первых, взаимного проникновения искусств, а во-вторых, взаимопроникновения искусства, то есть культуры, и жизни» [6, с. 182]. Речь идет о преодолении разрыва между жизненными реалиями и художественной действительностью, о сопричастности каждого индивида творчеству в любой деятельности за какую бы он не брался. Обращаясь к тому же П. Козловски: «Общество постмодерна – это творческое общество, общество формирующей культуры. Каждый человек в этом обществе может стать художником, человеком, выполняющим свои профессиональные обязанности творчески и художественно» [6, с. 183]. Такой подход породил несметное множество псевдонаучной литературы, обещающей овладеть творческими способностями с помощью специальных упражнений и, даже, обрести таланты. Формулы, провозглашающие одаренность абсолютно каждого человека, как бы превратно они не понимались, в любом случае нанесли непоправимый вред онтологическому пониманию феномена созидания, его историческому смыслу.

Выход из веками сложившегося круга толкования данной проблемы, привел к порогу, концу всех традиций. Творчество больше не стало загадкой, в то время как природа его по-прежнему не изучена. Одновременно, человек как главное решение этой загадки, также воспринимается как робот, подчиняющийся внешним импульсам,

живущий по требованиям глобальной виртуальной сети. Человек – величайшая тайна и именно в его сознании заключена разгадка духовного творческого импульса, человек созданный по подобию высшего божественного разума есть ключ к самым сокровенным тайнам Вселенной, но его личностный, уникальный мир сведен до простейшего, функционального механизма.

Целая плеяда философов, начиная со времен античности и до нашего времени, поэтизировала творчество, позиционируя его как божественное откровение, прозрение данное свыше. Анализируя диалоги Платона, В.А. Яковлев приходит к следующему выводу: «Главным в философии творчества Платона, на мой взгляд, является утверждение бытийственности творчества, его изначальности и универсальности. Фактически Платон дал ответ на вопрос, поставленный много позже Лейбницем и над которым «бился» всю жизнь Хайдеггер: почему вообще существует нечто, а не ничто» [11, с. 152]. В этой субстанциальной установке есть рациональное зерно. И подтверждением этому фактические свидетельства творческих людей о сверхъестественной природе созидания, о возникновении идей из «ниоткуда».

Проблему творчества тесно связывали с религиозными догматами, ее отводили в область метафизики, в ней видели смысл земного существования. При этом, каждая попытка постичь творчество с позиции формальной логики, разложить его на элементы, спрогнозировать приход вдохновения и пользоваться интуицией словно подручным средством, как это не парадоксально, заводила исследователей в еще большие дебри и еще более подчеркивала трансцендентность креативного акта.

Попытки пролить свет на способы воплощения свободы, дать ее определение, характеристику, также туманны и абстрактны. Если даже исключить человеческий фактор, то есть субъективность наших личностных представлений о свободе, она по-прежнему останется непонятой, необоснованной, а все существующие знания о ней противоречивыми и неподлинными.

В процессе становления человеческих представлений о свободе, факт свободы воли и ее нравственных последствий не только считается неоспоримым, но и занимает особое место. Свобода воли противостоит фатальности бытия, но одновременно она не должна становиться произволом, тем, что мы называем эгоистическим своеволием. Так считают и В.П. Гоч с С.В. Беловым: «Карма ведет человека довольно жестко и по однозначному пути, но, *когда* определенный участок пути пройден, человек попадает на развилку и ему предоставляется право выбора дальнейшего пути – в *этом* и есть свобода воли. Но после выбора будете пожинать его следствия!» [3, с. 76]. При этом почему-то забывается влияние на человека иррациональных причинных воздействий, таких как вера, страх, сила созидания, не говоря уже о каждодневных бытовых обстоятельствах, также накладывающих свой отпечаток на принятие субъектом того или иного решения.

Есть ли вообще парадоксально неоспоримая свобода воли? Стоит углубиться в этот вопрос. Вера в высшие силы, поддерживающая и спасающая многих в трудные минуты жизни дает человеку ни на чем рационально не обоснованную уверенность в завтрашнем дне, собственном бессмертии и запредельной справедливости. Имея религиозные убеждения, исповедующий сообразует все свои действия и даже мысли, согласно установленным данной конфессией канонам. Он постоянно сознательно ограничивает себя во всем, каждый день подавляет волю, подчиняя ее воле своего Божества. Тут уместно возражение: но ведь верующий сам в какой-то момент жизни избрал этот путь и значит проявил тем самым свободу воли? Это так, но поступил он данным образом, желая обрести свободу высшего порядка, свободу не в этой, а в

другой, иллюзорной, загробной жизни и потому достаточно спорно считать годы покорного служения призрачному идолу свободы полноценным волевым актом.

Страх тоже запускает в наш разум иррациональные силы, которые разрушают нашу духовную оболочку, словно червь подтачивая ее и изнутри, и снаружи. Если вера дает силы, то страх, напротив, их отнимает. В какой-то момент рассудок бывает не в состоянии противостоять страху настолько подавляющую, первобытную, разрушающую силу он имеет. И это не только страх смерти преследующий человека всю жизнь, это постоянная боязнь взаимодействия с реалиями бытия, страх физиологический, страх общественного мнения, страх внутренний, страх перед неопределенностью будущего, страх перед непознанным. Тонкая оболочка нашего духовного «Я» зачастую не выдерживает такого мощного отрицательного воздействия и разрушается, не оставляя индивиду шансов на самовыражение.

Может ли человек, само существование которого запрограммировано на причинное влияние самых разнообразных страхов, проявлять полную свободу воли в выборе чего-либо? Только тогда, когда он научится бороться со своими природными, вгрызающимися в его естество страхами, он сможет путем их нейтрализации высвободить сущностные силы.

Стремление к созиданию наличествует далеко не у каждого, но именно оно дает характеристику личности, человеку, созревшему до уровня строителя мироздания, а не просто его созерцателя и потребленца. Но, желание хоть как-то преобразить собственное существование, внести в него свежую струю, взглянуть на обыденные вещи с неожиданного ракурса, хоть иногда, но все же посещает каждого, пусть и выражается у всех абсолютно по-разному. А.А. Ивин подмечает, что: «Постоянное развитие – одна из наиболее фундаментальных характеристик человеческого общества» [4, с. 34].

Рутина повседневности вызывает протест даже на уровне людского подсознания, позднее это преобразуется в стремление что-то поменять внутри или вокруг себя. Выходит, что изначально каждый из нас обречен на инновации и свобода волевого выбора такая же функция организма как бег крови по венам. Если же индивид достиг уровня личности и высшей ступени в иерархии потребностей, если он хочет самоактуализироваться как художник, то он тем более несвободен под бременем всеобъемлющей ответственности.

Иррациональность творчества в виде интуитивных озарений, идей данных свыше, невозможности воплотить задуманное до конца, потребности передать переполняющее твое сознание другим людям – не оставляют автору безграничного права выбора. Как тонко подметил А.И. Солженицын в своей речи при получении нобелевской премии по литературе: «Однако вся иррациональность искусства, его ослепительные извивы, непредсказуемые находки, его сотрясающее воздействие на людей, - слишком волшебны, чтоб исчерпать их мировоззрением художника, замыслом его или работой его недостойных пальцев» [9, с.136].

Так стоит ли говорить о свободе воли личности и тем более о силе ответственности перед совестью, обществом и Богом? Действительно ли человек отвечает за каждый свой поступок и его долг перед миром неизбежная цена свободы? Не слишком ли большой груз возлагается на хрупкие человеческие плечи и не слишком ли преувеличен диапазон наших возможностей? Понятие нравственности само по себе двойственно, неоднозначно. Критерий нравственности не может быть общечеловеческим, он свой не только у каждого человека, семьи, рода, но и нации, этноса, народности. Прежде чем морализировать и продолжать рассуждать о духовной

ответственности, следует обратиться к основам свободного импульса, понять законы его проявлений.

Обращаясь к трансцендентным истокам феномена свободы невозможно обойти учение И. Канта. В своей философской теории Кант противопоставлял свободу – природе, мир явлений действительности – миру «вещей в себе», пребывающему по ту сторону, миру сущностному. В мире природы все каузально, движется по кругу, разбито на периоды и имеет свое время, тогда как в мире духовном, непознанном – нет ничего определенного, строгие естественные законы в нем не действуют. Пространство и время суть категории, относящиеся к миру явлений, в мире сущностном все размыто. Поскольку тело человека принадлежит природе и подчиняется ее детерминизму, только духом мы свободны и, значит, свобода – начало любого сверхчувственного проявления, она непознаваема и первородна. Конечно, доказать ее существование эмпирически невозможно, но в том то и дело, что, соглашаясь с бытием вещей в себе, мы признаем их отнесение к сфере непознанного, трансцендентного. И, одновременно, отказываясь от субстанциальности вещей в себе, мы тем самым отрицаем детерминизм природы, в котором есть место всему сокрытому от людского понимания. В «Критике чистого разума» И. Кант пишет: «Я не могу даже допустить существование бога, свободы и бессмертия для целей необходимого практического применения разума, если не отниму у спекулятивного разума также его притязаний на трансцендентные знания, так как, добиваясь этих знаний, разум должен пользоваться такими основоположениями, которые, будучи в действительности приложимы только к предметам возможного опыта, все же применяются к тому, что не может быть предметом опыта...» [5, с. 29].

В отношении вопроса взаимосвязи свободы и моральной ответственности, который так остро стоит и в наше время, Кант обращался к понятию категорического императива. Он сформулировал требование или аксиому согласно которой, поступая нравственно ты делаешь так, чтобы максима твоей воли соответствовала общему законодательству. То есть реализуя личностную свободу, помни о нравственных общечеловеческих нормах, установленных веками исторического развития. Причем Кант не считал, что такая формулировка уже сама по себе исключает наличие свободы воли. Он выделял особый вид правовой свободы, которая несет чисто практический характер. Практическая свобода никак не синоним свободе трансцендентальной, она не продиктована низшими желаниями и проявляется только в том случае, когда человек на самом деле хочет поступить именно так, а не просто следует чувству долга. Только разумно-практическое можно считать моральным, как свобода вообще есть идея разума, так практическая свобода присуща только практическому разуму. Только то веление воли можно считать свободным, которое истинно морально, а значит разумно. Разум и свобода слиты воедино.

Однако, строго следуя выдвинутым правилам, по Канту, мы в итоге приходим к выводу, что свобода есть четко сформулированная цель, существующая прежде всего в сознании. Она рационально-осознаваема, приложима к практике и только. Тем не менее, между ее теоретической осознанностью и практическим выражением – огромный разрыв, из чего следует, что свобода воли существует в форме идеи, в качестве теоретического руководства к действию.

Кант сам признавал, что вкладывает в значение позитивной воли слишком высокие требования. Эта воля, в отличие от негативной, должна не быть продиктована низшими чувственными ощущениями, далека от страха и наказания, а также от норм и предписаний. Сложно помыслить, а тем более выразить такое волевое действие, которое бы соответствовало всем вышеуказанным нормам. Волю, не освободившуюся от всех данных

факторов зависимости, философ называл гетерономной, несвободной по определению. Кант приходил к убеждению, что в мире явлений (мире природном и причинно-следственном) нет места свободе, а это значит, что искать ее нужно в мире сущностном, в мире вещей в себе. Свобода трансцендентна, исследовать ее до конца невозможно.

Все непознаваемое в мире так или иначе мы объясняем божьим промыслом, волей сверхразума. По этой причине и категорию свободы мы смело относим к универсальному единству, которому имманентна идея Бога. Бог свободен от природного детерминизма, он владеет чистым знанием и вообще, выходит за пределы всех доступных человеку границ разума. Освобождаясь от мировой необходимости, от всякой объектности, Бог владеет истинной свободой, но передается ли она человеку как частице Бога, как существу, сотворенному по его образу и подобию? Порабощение человека Богом, страх подчинения высшей силе – никак не могут дать нам право на свободное воление. Вся мифология, все религиозные догматы вопиют о подчинении человека высшей воле, о том самом иррациональном страхе, причины которого уже рассматривались нами выше. В современном мире роль мифов выполняют социальные стереотипы. Данную угрозу все нарастающей роли публичности в информационном социуме обозначает Г.Л. Тульчинский: «Функцию ориентации в мире выполняют бренды (товаров, компаний, регионов, стран, идей, персон) – как социальные мифы, в том числе апеллирующие к традиционной мифологии» [10, с. 57].

Победа над всяческим порабощением, над инстинктивным желанием человека умиловить сверхсилы, есть творческая активность, но и та не освобождает индивида полностью. Для того, чтобы сломать стереотипы мышления человека, избавить его от поклонения и раболепства, нужно переориентировать структуру его сознания, поменять ценностные установки, создать совершенно новый вид живых разумных существ. Потому феномен свободы так и будет оставаться в области посюстороннего, превосходящего пределы опытного знания.

Таким образом, феномены свободы и творчества взаимосвязаны. Именно в творческом акте свобода воли личности проявляется наиболее ярко и полно. Учение о свободе переплетается с учением о творчестве, его основных механизмах и закономерностях. Свободная воля пронизывает весь процесс создания нового. История развития человечества наглядно демонстрирует нам, что во все времена порабощение одних слоев общества другими, борьба между народами, отношение завоевателей к завоеванным – отнюдь не способствовало экономическому подъему, культурному и научному развитию. Религиозные воззрения всегда негативно влияли на реализацию как свободной воли человека, так и его творческих способностей.

Творчество невозможно без интуитивных догадок. Интуитивное видение есть самодоистраивание того, что не постигается умозрительно, без чего собственно невозможен творческий катарсис. Основной сложностью возникающей при изучении феномена интуиции можно считать определение ее границ и невозможность точной классификации видов интуиции, поскольку последнее слишком сложно осуществить с учетом самых разных ситуаций проявления интуитивного озарения.

Феномен творчества, точно также, как и феномен свободы, выходит за пределы имманенции и соотносится со сферой трансцендентных, недоступных сознанию человека явлений. Трансцендентность созидания находит свое воплощение в интуитивных озарениях, в невозможности воплощения первоначальных образов, в проблеме эмпатийного прочувствования интерпретатором произведения. Свобода воли человека также достаточно противоречивое и во многом необъяснимое явление.

Человек не может быть полностью свободным по причине таких иррациональных воздействий на его сознание как: страхи, вера и сила созидания.

Ноуменальность феномена свободы проявляется не только с точки зрения учения И. Канта в целом, но и в преломлении данного явления через призму идеи нравственного категорического императива.

Итак, несомненным организующим звеном, объединяющим феномены свободы и творчества, является их непознаваемость, трансцендентность. Суждение о безграничной свободе выражения творца во многом не соответствует истине. Процесс созидания как проявления свободной воли человека, отражает ноуменальную природу возникновения нового, противопоставленную имманентности повседневного бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аршинов В.И. Трансгуманизм в перспективе эволюции сложности / В.И. Аршинов // *Философские науки* – 2013. – № 8 – С. 11-24.
2. Волохова Е.В. Социокультурные и личностные детерминанты самотрансцендирования свободы человека / Е.В. Волохова // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2016. – №5. – С. 2-17.
3. Гоч В.П. Теория причинности / В.П. Гоч, С.В. Белов. – К.: Ника-Центр, 1999. – 304 с. – (Духовные методики; Вып. 1.).
4. Ивин А.А. Философия коллективного творчества: монография / А.А. Ивин. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 547 с.
5. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Симферополь: «Реноме», 2003. – 464 с.
6. Козловски П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития / П. Козловски; [пер. с нем.] – М.: Республика, 1997. – 240 с. – (Философия на пороге нового тысячелетия).
7. Коломиец Г.Г. Философия искусства: о творчестве, творческом процессе и вдохновении / Г.Г. Коломиец // *Вестник ОГУ*. – 2012. – № 7 (143). – С. 194 – 203.
8. Резник Ю.М. Творчество как способ самоконструирования человека / Ю.М. Резник // *Вопросы социальной теории*. – Вып. 1-2. – 2013-2014. – С. 137-154.
9. Солженицын А.И. Нобелевская лекция по литературе / А.И. Солженицын // *Новый мир*. – 1989. – № 7. – С. 135-144.
10. Тульчинский Г.Л. Современность: имманентность и поиски трансценденции / Г.Л. Тульчинский // *Философские науки*. – 2013. – № 5 – С. 54-66.
11. Яковлев В.А. Философия творчества в диалогах Платона / В.А. Яковлев // *Вопросы философии*. – 2003. – № 6 – С. 142–154.

Поступила в редакцию 15.08.2018.

TRANSCENDENTNESS AS DEEP BASIS OF THE PHENOMENA OF FREEDOM AND WORK

N.P. Shatohina

There is the phenomenon of creation in this article, exactly also, as well as the phenomenon of freedom, appears as the phenomenon, going out outside immanencii, and correlated with the sphere of transcendent, inaccessible consciousness of man of noumenov. The transcendentness of creation is found by the embodiment in the intuitional lighting up, in impossibility of embodiment of primary appearances, in the problem of the empatiynogo feeling deeply of work an interpreter. Free of man agency also contradictory enough and in a great deal inexplicable the phenomenon. A man can not be fully at leisure by reason of such irrational affecting his consciousness as: fears, faith and force of creation.

Key words: transcendentness, creation, freedom, intuition, noumenal'nost', irrationality.

Шатохина Наталья Петровна

Докторант кафедры философии,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: shatohina-85@mail.ru

Shatokhina Natalia Petrovna

Doctoral student of the department of philosophy,
SCE HPE «Donetsk National University»
E-mail: shatohina-85@mail.ru

ПЕДАГОГИКА



УДК 378.011.3 – 051: 62 – 047.22

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

© 2018. *Н.В. Галушко*

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Статья посвящена выявлению исходного уровня технико-технологической компетентности и анализу подходов к ее формированию в существующем процессе профессиональной подготовки инженеров-педагогов. Автор разработал критериальную базу исследования, выделил уровни сформированности исследуемого феномена и подобрал методики для проведения диагностики.

Ключевые слова: инженер-педагог, технико-технологическая компетентность, критерии, показатели, уровни сформированности, компонентный подход.

Технические изменения в производственной сфере, связанные с развитием и использованием новейших технологий, требует наращивания образовательного потенциала квалифицированных кадров. Поэтому проблема подготовки специалистов, компетентных в области производства, способных быстро ориентироваться в условиях стремительного научно-технологического роста, остается одной из приоритетных для системы высшего профессионального образования.

Особое место в решении данной проблемы занимает формирование технологического компонента профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов, которые должны не только обеспечить расширенное воспроизводство квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, но и быть способными к решению актуальных задач в производственной сфере деятельности.

К сожалению, только в последние полтора года образовательные стандарты подготовки педагогов профессионального обучения стали отражать требования к формированию технологических компетенций. В связи с этим, данная проблема исследовалась учеными только аспектно, о чем свидетельствуют работы Л. Гребенкиной, А. Дяченко, М. Макаровой, Н. Манько С. Марковой, Б. Моминбаева, Е. Никифорова, Н. Савельевой, Л. Тархан, Л. Тишковой, А. Харченко, Б. Шевеля, Л. Ядвиршис и др.

Недостаточная степень разработанности проблемы формирования технико-технологического компонента у бакалавров профессионального обучения, реальное состояния ее сформированности, входящие в противоречие с требованиями рынка труда и высокотехнологичного производства, обусловили потребность исследования сущности технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов и создания эффективных условий ее формирования.

Проведенное нами исследование опиралось на сущность инженерно-педагогической деятельности, ее задачи и функции, что позволило рассматривать технико-технологическую компетентность как комплексную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осуществлять эффективную

технико-технологическую деятельность, развивать свое профессиональное мастерство в условиях непрерывно изменяющихся современных производственных процессов. В структуре данного феномена нами выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Создание условий эффективного формирования у будущих инженеров-педагогов технико-технологической компетентности требует выявления исходного состояния данного феномена и анализа подходов к ее формированию в существующем процессе профессиональной подготовки этих специалистов. В связи с чем, необходимо установить критериальную базу исследования, что позволит осуществить объективную оценку и становится целью данной статьи.

Вообще разработка критериальной базы исследования предполагает определение критериев, показателей, уровней сформированности исследуемого феномена и методик для проведения диагностики.

В педагогической теории под понятием «критерий» понимают объективный признак, с помощью которого осуществляется сравнительная оценка исследуемого явления, степени развития его у разных обследованных лиц или совокупность таких качеств явления, отражающих его существенные характеристики, и именно поэтому подлежат оценке [12]. С помощью критериев должны устанавливаться связи между компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны представать в единстве с количественными.

Разработка критериев тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях. С. Белоусова трактует понятие «критерий» как признак, эталон, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки [5]. По мнению О. Макаровой, существуют несколько подходов к определению содержания критерия. Один из них трактует критерий, как мерило, признак для оценки, классификации; суждение, признак, позволяющий из множества возможных решений выбрать одно [11].

Критерий в современной научной и педагогической литературе выступает как основной признак, по которому одно решение выбирается из множества возможных, с помощью которого осуществляется оценка явлений, процессов, состояний, формирования состояния личности. Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления.

В полной мере характер и закономерности любого процесса невозможно установить с помощью одного или двух критериев, необходимо использовать комплекс критериев, на основе которых можно оценивать решения по достижению поставленных педагогических целей. Фактически критерии становятся теми зависимыми переменными, которые предположительно наиболее адекватны для решения практических проблем обучения и воспитания.

При определении критериев сформированности технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов мы изучили подходы к решению данной проблемы такими исследователями, как М. Абрамова [1], С. Батышев [2], Г. Безлюева [3], А. Белоусова [4], О. Варникова [7], Л. Борисова [6], А. Дахин [8], И. Зимняя [9], Е. Климова [10] В. Слостенин [13] и др. Проведенный анализ позволил констатировать существенные отличия позиций ученых при выделении критериев сформированности профессиональной компетентности инженеров-педагогов и в частности технико-технологической компетентности.

Исходя из особенностей профессии инженера-педагога, то есть осуществления профессиональной деятельности на пересечении сфер «человек–человек» и «человек–технология», считаем целесообразным определение критериев вести, опираясь на «компонентный» подход. В соответствии с этим мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный критерии, характеризующихся показателями, наличие/отсутствие которых будет свидетельствовать об определенном уровне сформированности технико-технологической компетентности. Критерии, показатели компонентов технико-технологической компетентности и методы их диагностики вынесены в таблицу 1.

Табл. 1

Критерии и показатели компонентов технико-технологической компетентности и методы их диагностики

| Критерий 1 | Показатель 2 | Методы и методики 3 |
|-------------------------|--|---|
| Мотивационно-ценностный | -мотивация на достижение успеха | Методика «Определение направленности личности на достижение успеха/избегание неудачи» (А. Реан) |
| | -мотивация к учебной деятельности | Методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т. Ильина) |
| | -степень ценности (удовлетворенности) профессией | Методика «Изучение фактора привлекательности профессии» (В. Ядов) |
| Когнитивный | - сформированность технико-технологических знаний | Анкет, беседы, интервью. Анализ продуктов учебной деятельности по фундаментальным инженерным и профильным дисциплинам (контрольные работы, тестовые задания, ответы на семинарских и практических занятиях, рефераты). Таксономия Блума. |
| | - сформированность практических умений | Анкет, беседы, интервью. Анализ продуктов учебной деятельности по фундаментальным инженерным и профильным дисциплинам (выполнение практических и лабораторных работ, курсовых работ и проектов, индивидуальных проектных заданий) Анализ инженерной оставляющей выпускных квалификационных и магистерских работ. Таксономия Блума. |
| | - сформированность устойчивых навыков выполнения инженерно-технологических заданий | Анализ отчетов по производственной практике, отзывов руководителей практик на предприятии. Беседы с работниками производственных предприятий на которых проходила практика. Таксономия Блума. |
| Коммуникативный | Сила воли, активность | Методика «Личностный дифференциал» адаптированная сотрудниками психоневрологического института им. В. М. Бехтерева |
| | Лидерские качества | Методика «Лидерский потенциал» (В. В. Бойко) |
| | Коммуникативные и организаторские качества | Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин) |

Продолжение табл. 1

| | | |
|--------------|--|--|
| Рефлексивный | Самопознание в сфере конкурентоспособности | Уровень конкурентоспособности личности (В. И. Андреев). |
| | Саморазвитие, самообразование | Методика диагностики способности к саморазвитию, самообразованию (В.И. Андреев). |
| | Уровень самооценки | Тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев). |
| | Уровень эмпатических способностей | Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко). |

Чтобы оценить состояние технико-технологической компетентности студентов инженерно-педагогических специальностей, необходимо также установить уровень ее сформированности, то есть количественно и качественно зафиксировать существующее состояние и дальнейшие изменения каждого из компонентов компетентности и указанного феномена в целом.

При определении уровней сформированности технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов мы исходили из следующего:

- их выявление возможно только в процессе профессионального обучения студентов в вузе;

- достижения студентами более высокого уровня сформированности технико-технологической компетентности невозможно без максимального наполнения всех составляющих на предшествующем уровне технико-технологической компетентности;

- на каждом из уровней сформированности технико-технологической компетентности будет происходить совершенствование всех ее признаков.

Проблема достоверной оценки уровня знаний, умений и навыков (результата обучения) чрезвычайно важна и значима для всей системы профессионального образования в целом и для каждой личности в отдельности. К педагогической оценке предъявляются обычно два основных требования. С одной стороны, требование объективности – оценка должна строго и точно показывать соотношение между реально достигнутыми результатами в обучении и теми, которых требовалось достичь согласно программам. С другой стороны, требование должно быть справедливо по отношению к тем, кого обучают, учитывать труд, старания, настойчивость, вложенные ими в достигнутый результат.

Поскольку технико-технологическая компетентность является сложным образованием, мы предлагаем использовать следующие уровни сформированности исследуемого феномена: низкий, средний, достаточный и высокий. Исходя из выделенных критериев и показателей мы можем дать краткую характеристику уровней сформированности технико-технологической компетентности будущих инженеров-педагогов.

Низкий уровень сформированности технико-технологической компетентности свидетельствует, что студент не осознает значимости собственного обучения и не проявляет стремление к овладению технологическими знаниями, умениями даже для личностного развития. Мотивы к любой профессиональной деятельности у него отсутствуют, понимание сущности инженерной деятельности педагога в учреждениях профессионального образования имеет поверхностный характер; инженерно-педагогическая деятельность не осознается как ценность.

Также отсутствует ассоциирование студентом себя как будущего инженера-педагога; нет четкого представления собственной профессиональной реализации после

окончания вуза. Любая деятельность студента осуществляется только при непосредственной помощи преподавателя, имеет место нарушение технологических процессов, правил техники безопасности и охраны труда. Студент неспособен самостоятельно поддерживать общение с другими людьми, избегает выступлений перед аудиторией, редко участвует в диалоге. Он также не поддерживает контакты с одноклассниками, участвует в общении только под давлением внешних обстоятельств; не принимает участия в дискуссиях. Лидерские и организаторские качества не проявляются. У студента отсутствует интерес к инженерной деятельности, будущее саморазвитие и самообразование не связывает с профессией инженера-педагога. Учебную и другие виды деятельности осуществляет только под значительным внешним воздействием.

Средний уровень сформированности технико-технологической компетентности характеризуется тем, что студент осознает возможность работы по окончании вуза педагогом или специалистом производства только после многочисленных неудачных попыток реализовать себя в какой-либо другой сфере деятельности. Во время практики студент справляется с работой средней сложности, однако отдельные элементы практической деятельности выполняет самостоятельно с небольшими замечаниями. Студент участвует в диалоге и дискуссиях только когда известна позиция партнера или когда он хорошо владеет информацией. В новом коллективе испытывает определенные трудности в общении; речь простая, логичная, с развитым словарным запасом. Рефлексивные способности к планированию своих будущих действий, осознанию своего отношения к происходящей ситуации, анализу действия, а также поступков других людей носят нерегулярный характер. Студент способен самостоятельно исправлять ошибки и находить пути развития учебно-познавательной деятельности.

У студента, который обладает достаточным уровнем сформированности технико-технологической компетентности, выражены потребности к получению профессии инженера-педагога; есть склонность к производственной деятельности, проявление интереса к широкому кругу учебных дисциплин формирующих технико-технологическую компетентность; стремление к овладению современными технологиями, которое не всегда систематически и глубоко реализуется. Студент успешно применяет полученные теоретические знания в процессе производственной деятельности, однако, решение сложных и нестандартных задач может выполнить только при консультировании педагога. Может отстаивать свое мнение и воздействовать на партнеров. Студент открыт к совместной деятельности, однако не может в полной мере организовать группу людей, поскольку избегает ответственности за принятые решения. Может правильно и логично сформулировать цель и преобразовать ее в конкретные задачи, однако самостоятельная реализация ему не доступна. Проявляет готовность к саморазвитию и самопознанию, что раскрывает возможность успешно действовать в социальной и учебной среде.

Студент с высоким уровнем сформированности технико-технологической компетентности имеет устойчивые мотивы к профессиональной деятельности, которые относительно независимы от изменяющихся условий. Профессионально-педагогическая деятельность и возможность ее реализации осознается как ценность. Во время практики студент стремится в наибольшей степени приобрести практические навыки деятельности инженера-педагога, в частности выполняет функции бригадира производства, заведующего производством. Кроме того, будущий инженер-педагог готов к изобретательству, видит возможность применения на производстве достижений в области технологий, легко осваивает новую технику, приобретает новые знания и умения. Студент инициативен в диалогах и дискуссиях, способен выслушать

собеседника, понять его мнение и принять меры к нахождению точек соприкосновения. Речь яркая, образная, логическая, четкая, профессиональная. Способен принимать нестандартные решения, которые приводят к эффективному решению поставленной задачи. Успешен в процессе самопознания, саморазвития и самообразования что раскрывает широкие потенции в процессе обучения и в общественной жизни.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить, опираясь на компонентный подход, мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный критерии, каждый из которых характеризуется соответствующей группой показателей. Наличие/отсутствие данных показателей будет свидетельствовать об определенном уровне (низком, среднем, достаточном или высоком) сформированности технико-технологической компетентности.

Разработка критериальной базы исследования позволяет перейти к установлению существующего уровня сформированности технико-технологической компетентности у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», и определению педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса ее формирования у будущих инженеров-педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова М.А. Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей: На примере Республики Саха (Якутия): дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08. / Абрамова Мария Алексеевна; Моск. гос. откр. пед. ун-т., Москва, 2004.– 494с.
2. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С.Я. Батышев. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.
3. Безлюева Г.В. Профессиональная компетентность: взгляд психолога / Г. В. Безлюева // Высшее образование сегодня.– 2005. – № 12. – С. 24–25.
4. Белоусов А.И. Модель преподавания профилирующих дисциплин с учетом компетентного подхода / А.И. Белоусов // Актуальные проблемы развития университетского технического образования в России : сб. материалов межрег. науч-метод. конф. (5–6 февраля 2009 г.).– Самара: Изд-во СГАУ, 2009.– С.24–34.
5. Белоусова С.А. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении: Учеб. пос. / С.А. Белоусова. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2005. – 92 с.
6. Борисова Л.А. Развитие технических компетенций студентов на основе информационных технологий обучения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Борисова Люция Абдулгалиевна; Казан. гос. ун-т. им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2006.– 22 с.
7. Варникова О.В. Формирование профессиональных умений у студентов технического вуза : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Варникова Ольга Васильевна; Пенз. гос. арх-строит. акад. – Пенза, 2001. – 220 с.
8. Дахин А.Н. Моделирование образовательной компетентности / А.Н. Дахин // Вестник педагогических инноваций. – 2007. – № 1. – С. 84–100.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
10. Климова Е.А. Психология и профессия / Е.А. Климова // Школа и производство. – 2000. – № 6. – С. 73–79.
11. Макарова О.Ю. Критерии и показатели эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О.Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1–2. – С. 348–351.
12. Сидоренко А.С. Педагогический эксперимент: от идеи до разработки / А.С. Сидоренко.– М.: АПК и ППРО, 2002. – 94 с.
13. Слостенин В.А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. Приобщение к педагогической профессии: Практика, концепция, новые структуры / В.А. Слостенин. – Воронеж, 1992. – С. 6–9.

Поступила в редакцию 11.10.2018 г.

**CRITERIA, INDICATORS AND FORMATION LEVELS TECHNICAL
AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN FUTURE ENGINEERING TEACHERS**

N.V. Galushko

The article is devoted to the study of the level of formation of technical and technological competence of future engineers and teachers. Through the development of the necessary criteria base and relevant indicators of the level of formation of the phenomenon under study. In addition, the author's questionnaires were developed, the necessary techniques for carrying out qualitative diagnostics were selected.

Key words: engineer-teacher, technical and technological competence, criteria, indicators, levels of formation, component approach.

Галушко Наталья Владимировна.

Ассистент кафедры технологий производства
и профессионального образования,
Луганский национальный университет имени
Тараса Шевченко.
E-mail: borisssthebest@mail.ru

Galushko Natalia Vladimirovna.

Assistant of the department of production technology
and vocational education,
Lugansk Taras Shevchenko National University.
E-mail: borisssthebest@mail.ru

УДК 378

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© 2018. А.Ю. Горун

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье проанализированы различные подходы к пониманию содержания математической компетентности и ее структуры. Представлено собственное понимание сущности математической компетентности будущих учителей начальных классов, определена ее структура как система взаимосвязанных компонентов.

Ключевые слова: компетентность, математическая компетентность, будущие учителя начальных классов.

Введение. На этапе модернизации современного образования высшая школа ориентируется на подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов. В связи с внедрением компетентностного подхода, появлением новых образовательных технологий особую актуальность приобретает проблема, связанная с качеством подготовки будущего педагога, готового к профессиональной деятельности, творчески мыслящего, способного к самообразованию и саморазвитию, ориентированного на обеспечение в дальнейшем качественного образования.

Поскольку основной целью нашего исследования является диагностика сформированности математической компетентности будущих учителей начальных классов, то для нас особый интерес представляет их профессиональная подготовка, к которой выдвигаются особые требования. Это обусловлено значимостью начальной ступени общего образования, являющейся основополагающей. Именно в этот период закладываются основы знаний и умений, необходимые в дальнейшем для обучения и развития младших школьников. Поэтому будущий учитель начальных классов должен овладеть важнейшими профессионально значимыми качествами, глубокими знаниями профессиональной деятельности. Особое место в профессиональной подготовке занимает математическая подготовка будущих учителей начальных классов, качество которой определяется их математической компетентностью. Причиной этому послужило то, что учителя начальных классов формируют у подрастающего поколения основную базу математических знаний и умений, необходимых для дальнейшего успешного усвоения дисциплин естественно-математического цикла.

Над вопросом формирования математической компетентности в процессе подготовки будущих специалистов разных направлений работают такие исследователи: М.С. Аммосова, Е.Ю. Белянина, Л.К. Иляшенко, Е.В. Колбина, М.М. Манушкина, М.В. Монгуш, Е.М. Петрова, И.Н. Разливинских, Е.В. Сергеева, О.В. Чиркова, В.А. Шершнева и др.

Анализ публикаций этих авторов, которые посвящены переходу к компетентностной парадигме образования, показал отсутствие единого подхода к определению сущности понятий «математическая компетентность» и «математическая компетенция». Трудности понимания данных терминов вызвано многообразием мнений относительно понятий «компетентность» и «компетенция», их неоднозначным толкованием в нормативных документах, регламентирующих образовательную

деятельность. [1]. Поэтому вопрос о сущности математической компетентности, ее содержания и структуры сохраняет свою актуальность, особенно применительно к учителям начальных классов.

Цель статьи – определить содержание и выделить структурные компоненты математической компетентности будущих учителей начальных классов.

В последние годы в педагогике прочно закрепились понятия «компетентность» и «компетенция». Однако, как упоминалось ранее, нет единого подхода к их истолкованию. Одни авторы считают, что между данными понятиями можно поставить знак равенства (В.А. Болотов, В.С. Леднев и др.). Другие же исследователи утверждают, что их нельзя отождествлять (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). Мы разделяем мнение А.В. Хуторского [2] в трактовке данных понятий. Поэтому под компетенцией будем понимать систему знаний, умений и навыков, методов деятельности, сформированных в определенной области знаний, и необходимых для эффективной (продуктивной) деятельности в этой области. В свою очередь, компетентность – интегративное качество личности, выражающее степень овладения компетенциями, соответствующими данной области применения.

Для проведения в последующем диагностики сформированности математической компетентности будущих учителей начальных классов, необходимо определить ее содержание и структуру. Поэтому рассмотрим сущность и структурные компоненты математической компетентности с позиции разных авторов, работы которых являются ценными для нашего исследования.

По мнению Е.Ю. Беляниной математическую компетентность следует рассматривать с позиции предметной компетентности, в основном сориентированной на применение знаний и умений в повседневной деятельности. Математическая компетентность характеризует личность специалиста с позиции готовности к изучению математики, наличия устойчивых математических знаний и умения применять их в профессиональной деятельности. В качестве структурных компонентов автором выделены мотивационно-ценностный (осознание значимости математических знаний, стремление к самообразованию, развитию и профессиональному росту), когнитивный (овладение математическим аппаратом и необходимыми для этого качествами мышления) и конативный (навыки целеполагания и умение саморегуляции профессиональной деятельности) компоненты [3].

И.Н. Разливинских под математической компетентностью понимает систему свойств, присущих личности, выражающихся в знаниях по математике, умениях их применять и способностях достигать существенных результатов в математической деятельности. В состав математической компетентности будущих учителей автором включены мотивационно-оценочный, когнитивно-ориентировочный и операционально-технический структурные компоненты, которые характеризуют нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к преподаванию математики соответственно [4].

В своем исследовании М.Б. Аржаник раскрывает профессиональную математическую компетентность психолога как комплексную систему свойств личности, составляющими которой являются готовность, мотивация и способность применения математических методов и математического инструментария в профессиональной деятельности, сформированность культуры логического мышления. В структуре такой компетентности выделены три взаимосвязанные составляющие: когнитивная (системные знания по математике, знания математических методов, применяемых в психологии), процессуально-деятельностная (владение

математическими методами, которые необходимы в профессиональной деятельности, опыт применения этих методов), мотивационная (мотивация к применению математических методов в психологии) [5].

И.В. Тюжина определяет математическую компетентность бакалавров педагогического образования как систему знаний в области математики, умение их применить и осознавать значимость их применения в профессиональной деятельности. То есть представляет ее как своеобразную дидактическую проекцию психолого-педагогической компетенции на предметную область математики. В качестве структурных компонентов выступают компоненты личности, содержательное наполнение которых зависит от вида психолого-педагогической деятельности – когнитивный (знание математических методов в педагогике и психологии), операционный (умение применять методы математической обработки информации для оценки знаний и психологического состояния), аксиологический (осознание инструментальной ценности математических методов) [6].

В контексте будущей профессиональной деятельности определяет математическую компетентность будущих педагогов-психологов исследователь Р.И. Остапенко. С его позиции математическая компетентность – комплексное профессионально-личностное образование, представляющее уровень овладения необходимыми для дальнейшей деятельности математическими методами и проявляющееся в готовности использовать математический инструментарий в психолого-педагогических исследованиях. Автором выделены три структурных компонента: ценностный, прикладной и интеллектуальный. В ценностный компонент заложены мотивационные установки и положительное отношение к использованию математических методов в предстоящей профессиональной деятельности. Прикладной компонент характеризуется готовностью к применению основных математических и статистических методов, а также к использованию стандартных статистических пакетов обработки данных, к интерпретации полученных данных. Познавательная активность к исследовательской деятельности с применением математических методов и способность логически мыслить составляют интеллектуальный компонент математической компетентности [7].

Изучив ряд диссертационных исследований, касаемых математической компетентности будущих специалистов, обобщив содержания понятия «математическая компетентность», можно отметить, что большинство авторов определяют математическую компетентность как осознанную, мотивированную способность и готовность применять полученные математические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности. Таким образом, математическая компетентность рассматривается как составляющая профессиональной компетентности будущего специалиста.

Мы под *математической компетентностью будущих учителей начальных классов будем понимать* интегративную характеристику будущего специалиста, включающую в себя.

- 1) Свободное владение совокупностью профессионально значимых знаний, умений и навыков в предметной области математики;
- 2) Способность проявлять интуицию и эффективно действовать в нестандартных ситуациях, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности;
- 3) Способность применять творческий подход к решению математических задач;
- 4) Способность к самоанализу, самооценке и самоконтролю.

Опираясь на изученную литературу по вопросу структуры математической компетентности в контексте предложенного нами определения математической компетентности будущих учителей начальных классов, мы выделяем следующие ее

структурные компоненты: когнитивный, деятельностный, эвристический и рефлексивный (рис. 1).



Рис. 1. Структурная схема математической компетентности учителя начальных классов

Дадим более подробное описание компонентов математической компетентности студентов – будущих учителей начальных классов.

Современный учитель сможет успешно и качественно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, если он на высоком уровне владеет и применяет совокупность математических знаний в форме математических понятий, категорий, теорий, фактов, законов и свойств. Когнитивный компонент математической компетентности нами представлен совокупностью фундаментальных теоретических знаний в предметной области математики (предметные – теоретические основы начального курса математики) и методики ее преподавания (методические).

Содержание когнитивного компонента математической компетентности учителя начальных классов определяется на основе анализа нормативных документов, регламентирующих процесс обучения в вузе и в начальной школе. Так как данный компонент отражает систему знаний, то к нему можно отнести: знание современных методов и технологий обучения математике в начальной школе; знание действующих программ, учебников данного звена обучения; знание частных вопросов методики обучения; предметные знания (знание основных понятий начального курса математики, алгебры и геометрии; систем счисления; арифметических действий и их свойств; типов задач и способов их решения); знание приемов умственных действий (анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение, систематизация, классификация, аналогия, сравнение, абстрагирование и др.).

Таким образом, когнитивный компонент математической компетентности будущих учителей начальных классов показывает уровень их теоретической подготовленности к осуществлению профессиональной деятельности.

Изучение любого учебного предмета, в частности математики, предполагает, помимо усвоения учащимися совокупности теоретических знаний, также овладение ими определенными умениями и навыками, совершенствовать которые они смогут уже в своей профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент математической компетентности будущих учителей начальных классов включает в себя совокупность умений и навыков (общих и

предметных), применяемых в профессиональной деятельности, а также способов деятельности, необходимых и более подходящих в данных условиях.

К группе общих умений можно отнести следующие: умение анализировать нормативные документы, альтернативные программы и содержание учебно-методических комплексов по математике; умение планировать, конструировать и анализировать педагогический процесс в начальной школе; владение современными методиками и технологиями; владение методами обучения математике в начальной школе; умение рационально выбирать методы и средства обучения; умение изготавливать простейший наглядный материал; умение разрабатывать и применять в образовательном процессе дидактический материал; умение проводить педагогическую диагностику.

Предметные (математические) умения, которыми должен овладеть будущий учитель начальных классов в процессе профессиональной подготовки: умение верно излагать смысл основных понятий математики курса начальной школы; умение устанавливать связи и интегрировать материал из различных разделов математики и методики преподавания в начальной школе; умение выполнять письменные и устные вычисления; умение использовать счетный материал и математические таблицы; умение решать основные типы задач; умение перевести проблему на «язык математики»; умение вычленять математическую проблему в имеющейся или переформулировать проблему в математическую задачу.

Совокупность перечисленных умений обеспечивают развитие математической компетентности. Обладать данными умениями необходимо для достижения качества и высоких результатов профессиональной деятельности.

Таким образом, деятельностный компонент отражает степень практической готовности будущего учителя к преподаванию математики в начальной школе.

Эвристический компонент математической компетентности будущих учителей начальных классов подразумевает: владение развитым творческим и логическим мышлением, гибкостью мышления, интуицией; умение мыслить и действовать неординарно, креативно; владение приемами действий в нестандартных математических ситуациях, эвристическими методами решения нестандартных математических задач, общими и специальными эвристиками; владение навыками самоорганизации, стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Студенты, будущие учителя, должны находить решение любой проблемы, возникающей в процессе преподавания. Это возможно в процессе обучения только при создании условий для творческого развития, так как только творчески относящийся к своей профессиональной деятельности специалист может справиться со всей совокупностью поставленных перед ним задач.

Таким образом, эвристический компонент математической компетентности подчеркивает творческую природу педагогической деятельности.

В рефлексивный компонент математической компетентности будущих учителей начальных классов мы включаем способность осознанно анализировать, контролировать и адекватно оценивать полученные знания, приобретенные умения и навыки, а также результаты собственной учебной деятельности и личностных достижений. То есть, рефлексивный компонент предполагает сформированность умений самоанализа, самоконтроля, самооценки для дальнейшей коррекции собственной деятельности.

Следовательно, рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности, повышать уровень собственного развития, организации и личностных достижений.

Выводы. Таким образом, нами определено содержание понятия математической компетентности будущих учителей начальных классов. На основании предложенного понятия выделены структурные компоненты данной компетентности: когнитивный, деятельностный, эвристический и рефлексивный, которые находятся в системном взаимодействии друг с другом. Это позволит в дальнейшем выявить критерии, показатели, уровни и средства оценивания математической компетентности будущих учителей начальных классов, что предоставит возможность диагностики сформированности указанной компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – Вып. 2. – С. 58–64.
3. Беянина, Е.Ю. Технологический подход к развитию математической компетентности студентов экономических специальностей: дис. канд. пед. наук (13.00.02) / Е.Ю. Беянина. – Омск, 2007. – 244 с.
4. Разливинских И.Н. Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. наук (13.00.08) / И.Н. Разливинских. – Челябинск, 2011. – 214 с.
5. Аржаник М.Б. Комплексная математическая подготовка как условие повышения профессиональной компетентности будущих психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / М.Б. Аржаник. – Томск, 2014. – 23 с.
6. Тюжина И.В. Формирование математической компетентности бакалавров педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / И.В. Тюжина. – Самара, 2014. – 19 с.
7. Остапенко Р.И. Формирование математической компетентности будущих педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Р.И. Остапенко. – Елец, 2009. – 22 с.

Поступила в редакцию 22.10.2018 г.

ESSENCE AND STRUCTURE OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

A.Y. Gorun

The article analyzes various approaches to understanding the content of mathematical competence and its structure. The authors present their own understanding of the essence of mathematical competence of future primary school teachers, determine its structure as a system of interrelated components.

Key words: competence, mathematical competence, future primary school teachers.

Горун Анна Юрьевна

Аспирант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

E-mail: sau85@mail.ru

Gorun Anna Yuryevna

Postgraduate student

SEO HPE «Donetsk National University».

E-mail: sau85@mail.ru

УДК 37.031:377

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО БИОЛОГИИ

© 2018. *Н.В. Гризодуб*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье дан сравнительный анализ сущности методической системы обучения, исследован вопрос содержания методической системы обучения в исследованиях различных ученых. Автором дано определение, описаны компоненты методической системы формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии, которая позволяет повысить эффективность процесса обучения в колледже технического профиля.

Ключевые слова: методическая система обучения, учебно-познавательная деятельность, модель, самостоятельная работа, эффективность обучения.

Проблема формирования готовности студентов к самостоятельной работе на сегодняшний день является актуальной для всех государственных образовательных учреждений.

Мы считаем, что формирование готовности к самостоятельной работе формируется в контексте развития у студентов универсальных учебных действий, формирование познавательной активности, посредством реализации в учебном процессе методической системы (МС).

Исследование вопроса содержания методической системы обучения (МСО), привело нас к убеждению, что нет единого контекста, относительно содержания и наполнения системы обучения. Различные исследователи на примере отдельных дисциплин, приводят свое понимание содержательных блоков, наполнения структуры МС. Следовательно, мы наблюдаем так называемые авторские МС, где каждым исследователем акцентируется внимание, именно на индивидуальной методической системе, которая обеспечивает повышение качества учебной деятельности студентов в учебном заведении, показывают индивидуальность каждой конкретной МСО. Данные сравнительного анализа, представлены в таблице: «Основные элементы методической системы обучения в исследованиях ученых» (табл. 1).

Табл. 1

Основные элементы методической системы обучения в исследованиях ученых

| <i>Автор</i> | Основные элементы методической системы обучения (МСО) |
|---------------|---|
| Н.Л. Калугина | МСО содержит шесть структурных элементов необходимых для формирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы: <i>ориентировочный</i> (формулировка цели); <i>теоретико-диагностический</i> (теоретические знания по исследуемой проблеме); <i>проектировочный</i> (формирование умения планировать собственную самостоятельную деятельность); <i>операционно-деятельностный</i> (результаты самостоятельной деятельности); <i>рефлексивно-обобщающий</i> (оценка и обобщение результатов самостоятельной деятельности) [6, с. 73-76]. |
| И.М. Дудина | МСО включает пять взаимосвязанных блоков: <i>целевого</i> (обоснование цели и задачи обучения); <i>содержательного</i> (содержание обучения); <i>операционно-деятельностный</i> (включает методы, формы, средства обучения); |

Продолжение табл. 1

| | |
|-------------------|---|
| | <i>контрольно-регулирующий</i> (контроль преподавателя и самоконтроль студентов); <i>оценочно-результативный</i> (оценка результатов учебных достижений студентов со стороны преподавателя, оценка уровня отклонений от поставленных целей и задач обучения) [4]. |
| М. В. Рыжаков | МСО представляет взаимосвязь <i>целевого, содержательного и процессуального</i> компонентов с учетом интеграции фундаментальных, профессионально направленных и информационных знаний и умений в различных областях профессиональной деятельности [8]. |
| Л.В. Шелехова | «Под МСО учебной дисциплине будем понимать совокупность четырех взаимосвязанных элементов: <i>содержательно-структурного, процессуального, методико-технологического, критериального</i> , направленную на удовлетворение социально-индивидуальных, корпоративно-индивидуальных и индивидуальных потребностях в знаниях, умениях и навыках по учебной дисциплине индивидуумов или групп индивидуумов при диалектическом взаимодействии субъектов образовательного процесса» [11]. Л.В. Шелехова, в своем исследовании, цель выносит за пределы МСО. Автор считает, что присутствие в МСО цели, автоматически переводит МСО на уровень педагогической системы. |
| О.В. Балачевская | МСО представляет собой систему состоящий из <i>содержательного компонента</i> (представлен содержанием разделов курса на основе интегративно-модульного подхода, который стремится к компактности химического содержания за счет объединения его в модули); <i>Процессуально-деятельностный компонент</i> (комплекс средств и методов обучения, воздействующих на мотивационно-эмоциональную сферу студентов, стимулирующих их к активной учебно-познавательной деятельности); <i>Организационно-управленческий</i> (организация учебной деятельности студентов, управление образовательным процессом с помощью методического обеспечения учебной дисциплины); <i>Результативно-оценочный компонент</i> (контроль и оценивание знаний, умений в процессе реализации целей и содержания на каждом из этапов обучения) [1]. Цель вынесена за пределы МСО. |
| Н. А. Бурмистрова | МСО представляет единство <i>целевого компонента</i> (цель обучения); <i>содержательного</i> (содержание обучения); <i>процессуального компонента</i> (методы и средства обучения); <i>организационного</i> (формы обучения и педагогические условия обучения) [2]. |
| М.Н. Ковалева | МСО представляет как единство следующих компонентов: <i>мотивационного</i> (включает личностно значимые мотивы учебной деятельности); <i>организационного</i> (предполагает наличие определенных личностных качеств), <i>когнитивного</i> (наличие определенных знаний для осуществления познавательной деятельности); <i>операционно-деятельностного</i> (уровень знаний студентов); <i>контрольно-оценочного</i> (самооценка учебных достижений студентами и умение выбирать методы и средства преподавателем для достижения эффективности обучения) [7]. |
| Т.К. Смыковская | Под методической системой обучения в дальнейшем будем понимать совокупность взаимосвязанных компонентов: <i>цели, методический стиль учителя и организационные формы, методы и средства</i> , необходимые для создания целенаправленного и строго определенного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами и на реализацию учебно-воспитательного процесса [9]. |
| Н.А. Галибина | Модель методической системы обучения студентов СНП состоит из пяти основных блоков: <i>целевого</i> (цели внешние, внутренние общие и внутренние конкретные) обучения), <i>содержательного</i> (содержание образования в соответствии со структурными компонентами), <i>организационно-технологического</i> (методы, средства, формы организации обучения), <i>оценочного</i> (включает критерии, показатели и измерители эффективности МСО) и <i>результативного</i> (результаты продуктов учебной деятельности) [3]. |

Одни исследователи Н.Л. Калугина [6], И.М. Дудина [4], М.В. Рыжаков [8], Н.А. Бурмистрова [2], Т.К. Смыковская [9], Н.А. Галибина [3] включают цель в содержательные и структурные компоненты МСО. Исследователи Л.В. Шелехова [11] и О.В. Балачевская [1] цель выносят за пределы МСО, но не исключают косвенного влияния цели на компоненты методической системы обучения (МСО).

Мы придерживаемся точки зрения Т.К. Смыковской: «исключение цели из методической системы ведет к ее разрушению» [9]. Автор говорит о цели, как системообразующем компоненте, определяющим функции всех остальных.

Теоретическое освещение данной проблемы указывает на наличие множества факторов, внешних и внутренних, которые оказывают влияние на процесс формирования готовности студентов к данному виду учебной деятельности, а в целом и на эффективность обучения студентов колледжа по учебным дисциплинам.

Бесспорно, содержание психологической готовности к обучению в целом, составляют подструктуры индивидуальных качеств, обеспечивающих личностно-мотивационную основу, состоящей из учебно-важных качеств, дающую студенту представления о способах деятельности. Именно поэтому, приоритетным становится личностно-мотивационный компонент содержания деятельности, побуждающей и направляющей реализацию исполнения учебной задачи в осуществлении непосредственно самостоятельной учебно-познавательной деятельности [10].

Предпосылками самостоятельной учебно-познавательной деятельности, по мнению В.В. Ягупова, являются:

- 1) цель, которая стимулирует студента к целенаправленной содержательной деятельности;
- 2) мотивация к учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности;
- 3) социальная и психологическая готовность к учебной и профессиональной деятельности;
- 4) самостоятельность и активность студентов в обучении, сосредоточенность на достижении определенных результатов и профессионального мастерства [12, с. 213].

Таким образом, важное место в организации процесса обучения в колледже занимает учебно-познавательная деятельность, которую нельзя отождествлять с учебной, потому что содержание учебно-познавательной деятельности выходит за пределы формального обучения, которое происходит по учебным программам.

В образовательном процессе такая деятельность объединяет учебную деятельность и деятельность, которая направленная на развитие отношений с людьми, обществом [5, с. 24]. Поэтому учебно-познавательная деятельность является более широким понятием, чем учебная деятельность. Познавательная деятельность может осуществляться студентом самостоятельно, например, в процессе просмотра телевизионных передач, работы с компьютером, чтения художественной и научно-популярной литературы, наблюдений за природой и т.п. Если же преподаватель осуществляет руководство процессом познания, прямо или опосредствованно, то говорят о другом виде деятельности студентов – самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Все выше обозначенное, позволило нам сделать акцент на содержательных компонентах МСО (цель, содержание, методы, формы и средства обучения) и выделить компоненты системы, в виде функциональных блоков (мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный, критериально-оценочный и рефлексивный), которые взаимосвязаны, и оказывают прямое, непосредственное, взаимное влияние на каждый элемент системы, тем самым отождествляющих ее целостность, гибкость, управляемость.

Разработка данной модели методической системы формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе (рисунок 1) позволит нам вскрыть сущность самостоятельной работы в системе среднего профессионального образования, позволит определить алгоритм формирования готовности студентов к самостоятельной работе, а также обозначить механизм управления данной методической системой, таким образом, позволит системно рассмотреть специфику исследуемого процесса.

Первый блок – мотивационно-целевой, объединяет целеполагание и мотивацию учебной деятельности студентов.

Образовательный процесс начинается именно с постановки цели для достижения задач обучения. Целью образовательного процесса колледжа в данной МС является развитие самостоятельности, развитие общекультурных и профессиональных компетенций, освоение базовых знаний о биологических объектах, умения применять полученные биологические знания в практической и профессиональной деятельности. В свою очередь, мотивы помогают видеть перед собой цель, проектировать пути ее достижения, иными словами побуждают к действию.

Правильное осознание студентом единства цели обучения, позволит не допустить конкуренции мотивов деятельности, в данном случае, учебной. У студентов первого курса наблюдаются различные мотивы, например: коммуникативные, мотивы престижа, профессиональные, учебно-познавательные, социальные, мотивы избегания, творческой самореализации, побуждающих их к учебной деятельности. Различные мотивы по-разному влияют на формирование готовности к самостоятельной работе. Доминирующей должна являться мотивация, побуждающая к процессу самостоятельного поиска информации, самоорганизации, саморегуляции учебной деятельности студентов, и иметь вектор профессиональной направленности, который будет ориентировать на самостоятельную работу.

Таким образом, мотивационно – целевой блок, характеризует направленность развития личности студента на достижении им целей обучения, непосредственно связанных с формированием доминирующих мотивов за счет когнитивного компонента и возможностью коррекции мотивов за счет волевых компонентов. В большинстве случаев, побуждение к учебной деятельности сводится к четырем мотивационным факторам:

- 1) конечный результат деятельности;
- 2) мотивация ситуации успеха;
- 3) избегание неудачи;
- 4) привлекает сам процесс деятельности.

Следовательно, преподавателю необходимо знать преобладающий мотив побуждающих студентов выполнять учебную деятельность, а также структуру мотивации студентов, для того чтобы своевременно корректировать ее, тем самым преобразовывая мотив в учебную мотивацию. Таким образом, формирование мотивационной сферы студентов, относительно учебного процесса, прямо пропорционально, осознанием студентом цели процесса обучения. Ведь, целевая установка, это для нас, прежде всего – психологическая готовность студента к непосредственному достижению поставленной преподавателем цели обучения учебного предмета и конечной цели обучения в данном учебном заведении. Следовательно, мы утверждаем, что формирование мотивационно – целевого блока непосредственно влияет на формирование готовности студента к самостоятельной работе, и в дальнейшем влияет на уровень профессионального становления и процесс саморазвития.

Второй блок – содержательно-деятельностный, объединяет преподавателя и

студента, как субъектов учебной деятельности. Содержательная часть блока включает в себя содержание обучения в учреждениях среднего профессионального образования, методы, средства, виды и формы работы на учебных занятиях. В процессе учебной деятельности у студентов формируются способы овладения познавательной активностью, что приводит к формированию и развитию индивидуальных свойств личности, таких как выработки формирования потребности к сознательному освоению знаний, готовности к самостоятельному обучению.

Третий блок – критериально-оценочный, объединяющий критерии, показатели, уровни и диагностический инструментарий; составляет контроль результатов учебной деятельности студентов преподавателем. Критериальная часть блока состоит из пяти критериев, которые выделены нами как критерии готовности к самостоятельной работе по биологии.

- Когнитивный критерий, определяет уровень овладения учебными действиями по учебной дисциплине биология.

- Мотивационный критерий, рассматривает уровень сформированности мотивации, относительно учебной деятельности. Определяет структуру учебной мотивации.

- Волевой критерий, отражает уровень готовности к волевой саморегуляции, относительно учебной работы, у студентов. Определяет уровень готовности к самоорганизации, упорству в достижении поставленной учебной цели.

- Деятельностный критерий, выражается в уровне практических умений и навыков, а также в уровне готовности студентов к различным способам овладения познавательной активностью непосредственно в учебной деятельности.

Рефлексивный компонент, характеризует уровень самооценки личных учебных достижений студентами.

Последний четвертый блок МС, это рефлексивный, который отражает контроль и оценку самостоятельной учебной деятельности студентов, как со стороны преподавателя, так и самооценка собственных учебных достижений, со стороны студентов.

Каждый блок методической системы имеет свою структуру, задачи. Упорядоченности блоков МС, строго предопределены и отражают функции поставленных задач на каждом этапе выполняемой структуры.

Следовательно, *МС готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии* – это взаимосвязь отдельных компонентов (блоков), построенных иерархически, т.е. таким образом, что без вышестоящих по иерархии блоков, не возможно выполнения нижестоящих блоков. Для функционирования МС должна обеспечиваться связь между структурными элементами.

Мы рассматриваем методическую систему формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии как модель, которая отражает все компоненты непосредственно процесса обучения (рис. 1).

Взаимосвязь каждого компонента методической системы, их своевременная коррекция со стороны преподавателя позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивает у студентов такие качества, как правильное определение целей самостоятельной работы, осознание значимости самостоятельной работы.

В целом формирование готовности студентов к самостоятельной работе, направленно на формирование готовности к осуществлению учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности и представляет собой психолого-педагогический процесс, который, прежде всего, связан с изменением и развитием личности студента. Для оценки эффективности данного процесса необходимо проследивать динамику его

формирования, осуществлять педагогическое сопровождение на каждом его этапе для возможности своевременной его корректировки.

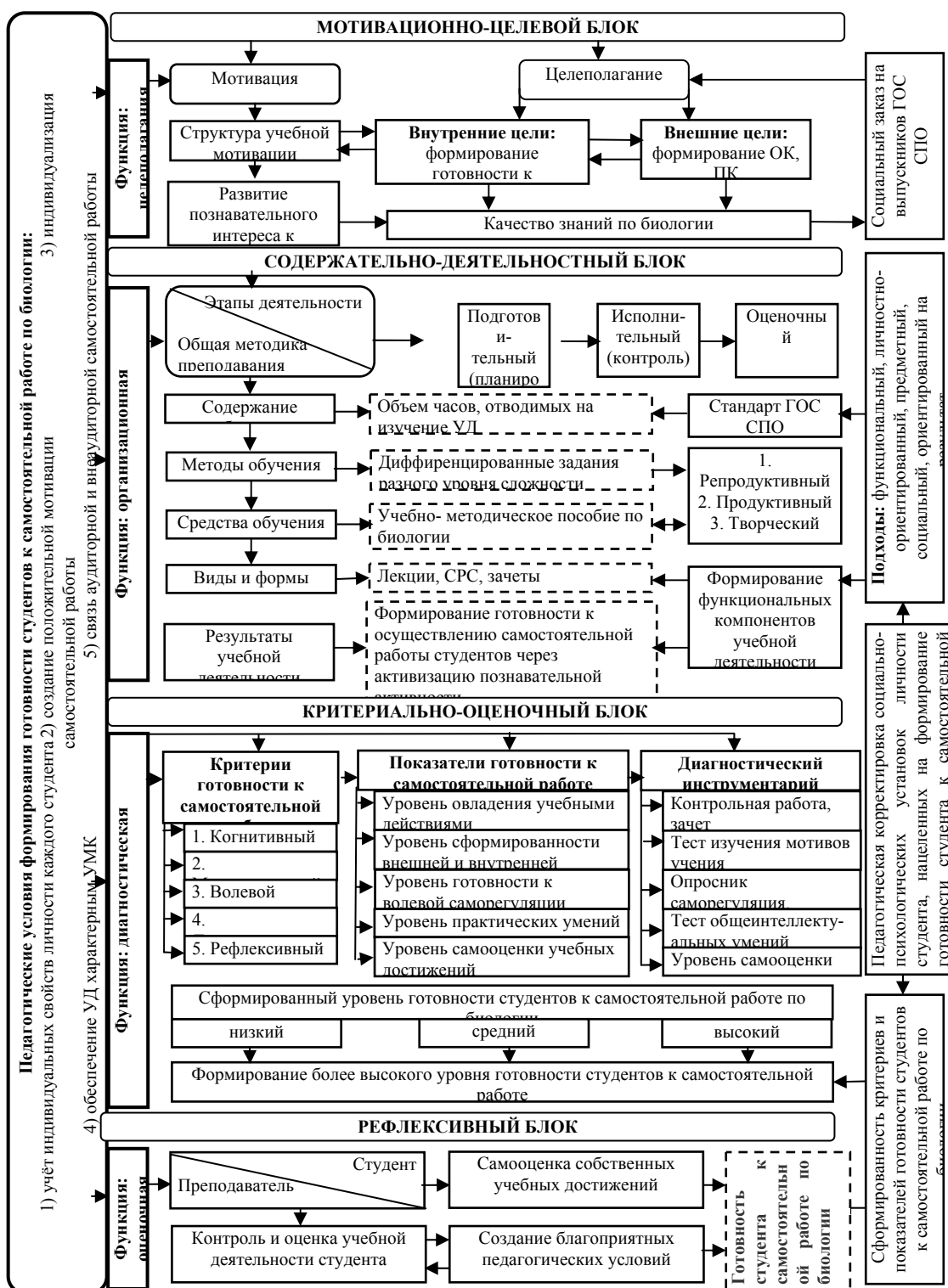


Рис. 1. Модель методической системы формирования готовности студентов колледжа технического профиля к самостоятельной работе по биологии

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балачевская О.В. Теоретическая модель методической системы обучения физической и коллоидной химии студентов фармацевтического факультета // Современные проблемы науки и образования. – Москва, 2007. – № 5. – С. 110-114
2. Бурмистрова, Н. А. Компетентностный подход к обучению математике как основа профессиональной подготовки студентов экономических вузов [Текст] / Н. А. Бурмистрова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 40-42.
3. Галибина Н.А. Методика обучения математики студентов строительных направлений подготовки на основе деятельностного подхода [текст]: дис.канд.пед.наук: спец.13.00.02 / Н.А. Галибина. – Донецк, 2016. – 319 с.
4. Дудина И.М. Методическая система обучения основам логического программирования в профессиональном образовании учителей информатики [текст]: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / И.М.Дудина. – Тольятти, 1997. – 168 с.
5. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. кад. пед. наук : 13.00.04 / З. С. Григорівна. – К., 2000. – 187 с.
6. Методическая система формирования исследовательских умений студентов в процессе самостоятельной работы [Текст] / Н.Л. Калугина, Ю.А. Калугин, Х.Я. Гирева, И.А. Варламова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 6. – С. 73-76.
7. Ковалева М. Н. Формирование готовности студентов к самоуправлению познавательной деятельностью в системе непрерывного профессионального образования [Текст] / М.Н. Ковалева // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. – Вып. 6. – Москва, 2009.
8. Рыжаков М.В. О разработке концептуальных основ федерального компонента государственных стандартов общего образования второго поколения [Текст]/ М. В. Рыжаков, А. А. Кузнецов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – Вып. 2. – С. 7–12.
9. Смыковская Т. К. Сущностные характеристики методической системы учителя информатики и особенности ее становления [электронный ресурс] / Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество. Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=40> (дата обращения 10.02.2018).
10. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования [Текст] / В.Д.Шадриков. – М.: Издательство Логос, 2012. – 200 с.
11. Шелехова, Л.В. К вопросу о проектировании методической системы обучения [Текст] / Л.В. Шелехова // Гуманизация образования/ научно-практический международный журнал. – Сочи: ООО «Дория», 2008. – № 2. – 203 с. (С. 19-24).
12. Ягунов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. [Текст] / В.В. Ягунов. – К.: Либідь, 2002. – с. 559

Поступила в редакцию 20.09.2018 г.

MODELING OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM FOR FORMING THE READINESS OF STUDENTS OF THE COLLEGE OF THE TECHNICAL PROFILE TO THE SELF-WORKING ON BIOLOGY

N.V. Grizodub

The article gives a comparative analysis of the essence of the methodical system of training, the question of the contents of the methodical system of instruction in the studies of various scientists is investigated. The author gives a definition, describes the components of the methodical system of forming the readiness of college students of a technical profile for independent work in biology, which makes it possible to increase the effectiveness of the training process in a technical college.

Key words: methodical system of teaching, educational and cognitive activity, model, independent work, efficiency of training.

Гризодуб Наталья Викторовна
аспирантка кафедры педагогики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: natalyagrizodub@mail.ru

Grizodub Natalya Viktorovna
post-graduate student of pedagogy department
SEI HPE “Donetsk National University”
E-mail: natalyagrizodub@mail.ru

УДК 37.022 : 37.013.32

ТАКСОНОМИЯ БЛУМА И ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2018. *Н.В. Грицкова*

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Проблема эффективного педагогического целеполагания для развития навыков академического письма/чтения является одной из главных. При этом цель обучения определяет, какими знаниями должен обладать обучаемый по окончании учёбы, а задачи обучения отвечают на вопрос, как двигаться к цели. В статье проанализирована сущность таксономии Блума. Автор рассматривает аспект педагогического целеполагания и аспект развития навыков академического письма/чтения. Приводятся преимущества и недостатки применения таксономии образовательном процессе высшей школы и в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: педагогическое целеполагание, таксономия Блума, когнитивная область, навыки академического письма/чтения.

Современный образовательный процесс не только предъявляет требование передачи знаний от педагога к студенту, но и направлен на воспитание мотивированных, инициативных студентов, которые в своей будущей профессиональной деятельности ориентированы на успешное построение карьеры, а также на реализацию эффективного развития жизненного и профессионального пути. В современных быстро изменяющихся условиях информационного общества студенты нуждаются не столько в готовой информации, сколько в методах её получения, осмысления и применения. Следовательно, хорошо сформированные навыки академического письма/чтения на иностранном языке приобретают особую важность. В результате в процессе высшего образования на занятиях иностранного языка студенты приобретают навыки извлечения знаний, необходимых для дальнейшего саморазвития. Подобные процессы в сфере образования привели к возрастанию интереса со стороны педагогов как к проблеме формирования и развития у студентов навыков академического письма/чтения на занятиях иностранного языка, так и к проблеме эффективной постановки педагогических целей в данной отрасли профессионального образования.

В исследовании В. И. Мареева указывается, что современное вузовское обучение, в том числе, является процессом, построенным на творческой активности студента, является исследовательским процессом по своей сущности, формирующим научное мышление студентов во всех видах занятий; предполагает творческий характер совместной деятельности преподавателя и студентов [6]. С. А. Дружилов подчёркивает, что знания профессионала отличаются не только объёмом, но и систематичностью. Однако он считает этого недостаточным для описания профессионала высочайшего класса и вводит термин «готовности», сущность которого теснейшим образом связана с систематичностью знаний, способностью человека немедленно припоминать то, что в данную минуту необходимо, постоянная мобилизованность всего запаса знаний [3].

Актуальность данной темы заключается в том, что проблема эффективного педагогического целеполагания для развития навыков академического письма/чтения на иностранном языке в настоящее время является одной из главных в сфере высшего

образования. При этом цель обучения определяет, какими знаниями умениями и навыками в сфере иностранного языка должен обладать обучаемый по окончании обучения, а задачи обучения на занятиях иностранного языка отвечают на вопрос, как двигаться к цели.

Целью данной статьи является анализ сущности таксономии Блума, как в аспекте педагогического целеполагания, так и в аспекте развития навыков академического письма/чтения на иностранном языке. Также ставится задача выявить преимущества и недостатки её применения, как в образовательном процессе высшей школы, так и в процессе преподавания иностранного языка, в частности.

В течение многих лет специалисты в области образования стремились разработать наглядную и доступную теорию, которая, с одной стороны, помогла бы педагогам в эффективном и систематическом развитии у студентов навыков академического письма/чтения на иностранном языке, а с другой стороны, способствовала бы правильной постановке педагогических целей обучения в процессе преподавания иностранного языка. Самой известной моделью, описывающей и сочетающей как процесс развития навыков, так и цели образования, является таксономия Блума (Bloom's Taxonomy), включающая в себя шесть навыков мышления, или педагогических целей обучения, представленных от самого базового до самого продвинутого уровня.

Таксономия (от греч. taxis – расположение, строй, порядок и nomos – закон) – теория классификации и систематизации сложно организованных областей действительности, обычно имеющих иерархическое строение (органический мир, объекты географии, геологии, языкознания, этнографии и т.д.) [2]. Впервые понятие «таксономия» было предложено швейцарским ботаником О. Деканделем, который работал над классификацией растений. В педагогике таксономия – это построение чёткой системы педагогических целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни [4, с. 145.].

Проблемы правильной постановки педагогических целей обучения и развития навыков академического письма/чтения на иностранном языке пытались разрешить и отечественные учёные. Так, С. И. Архангельский считает, что учебный процесс в высшей школе – это не только сообщение и усвоение знаний, привитие навыков и умений, это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста высшей квалификации. В связи с этим в современном высшем образовании знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности [1]. В исследовании С. И. Архангельского представлена характеристика четырёх различных уровней усвоения, т. е. восприятия и преобразования учебной информации [1]. В интерпретации В. П. Беспалько, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина уровни усвоения научной информации представлены в следующей последовательности:

- идентификация, т.е. воспроизведение;
- репродукция, т.е. запоминание, умение применять усвоенную информацию в практической деятельности;

- трансформация, позволяющая ориентироваться в новой ситуации и выработать изменённую программу действий на основе полученных знаний [1].

Выявленные условия и уровни усвоения учебного материала определяют понятие содержания обучения в высшей школе как педагогически обоснованной, логически оформленной и отраженной в учебной документации научной информации о подлежащем изучению материале.

Существует также классификация педагогических целей, предложенная В. И. Тесленко. Автор выделяет следующие этапы усвоения знаний:

1. Информационный, требующий от учащегося узнавания известной информации.
2. Репродуктивный, основными операциями которого являются воспроизведение информации и преобразования алгоритмического характера.
3. Базовый, требующий от учащегося понимания существенных сторон учебной информации, владения общими принципами поиска алгоритма.
4. Повышенный уровень, требующий от учащегося преобразовывать алгоритмы в условия, отличающиеся от стандартных, умение вести эвристический поиск.
5. Творческий, предполагающий наличие самостоятельного критического оценивания учебной информации, умение решать нестандартные задания, владение элементами исследовательской деятельности [7].

Б. Блум полагал, что существуют навыки мышления низкого (знание и понимание) и высокого уровня (применение, анализ, оценка, синтез). Большинство мыслительных процессов, характерных для учебной деятельности, соответствуют уровням знания и понимания, которые являются наиболее простыми в мыслительной деятельности, а также являются основой для мыслительных умений высокого уровня. С каждым последующим уровнем мыслительные умения становятся всё сложнее [3]. Б. Блум является не только автором первой детальной схемы уровней мышления, но и системы, описывающей цели познавательной (когнитивной) области и критерии оценки уровня мыслительной деятельности в процессе обучения. В рамках образовательной технологии Б. Блумом в 1956 г. была создана первая таксономия педагогических целей. При этом Б. Блум и Д. Кратволь разделили цели образования на три области: когнитивную (требования к освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому) [9].

Первая таксономия охватывает когнитивную область и включает в себя шесть категорий целей с внутренним, более детальным, разделением их на следующие:

- знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.);
- понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция);
- применение;
- анализ (взаимосвязей, принципов построения);
- синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений);
- оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев) [8].

Основным преимуществом таксономии Блума является то, что мышление представлено в ней в структурированной и доступной для практиков форме. Несмотря на то, что таксономия Блума была разработана более 40 лет назад, она до сих пор остаётся одной из самых популярных систематизаций учебных целей в среде, как учёных-педагогов, так и учителей-практиков. Более того, возможно её практическое применение в процессе высшего образования, и в частности в сфере развития навыков академического письма/чтения на иностранном языке. Она является наиболее полной и охватывает различные области учебной деятельности учащихся: когнитивную (cognitive domain), аффективную (affective domain), психомоторную (psycho-motor domain). Таксономия Блума базируется на следующих четырёх принципах:

- практической направленности: таксономия должна отражать теорию целеполагания, а также быть эффективным инструментом для учителя-практика;
- психологическом: таксономия должна базироваться на современных достижениях психологической науки;
- логическом: таксономия должна быть логически завершённой и обладать внутренней стройностью;
- объективности: иерархия целей не означает иерархии их ценностей.

С учётом данных принципов и была разработана таксономия учебных целей, когнитивная область которой имеет приведённые выше шесть уровней, каждый из которых содержит систему собственных целей. Так, уровень знания предполагает разработку учебных целей, направленных на запоминание, распознавание и воспроизведение базовых элементов учебной информации в области иностранного языка. К целям этого уровня можно отнести формирование знаний трёх категорий:

- специфические знания (например, даты, факты, числа, термины, названия);
- процедурные знания (например, критерии, направления, категории, классы);
- абстрактные знания (например, принципы, обобщения, теории, структуры).

Уровень понимания включает в себя учебные цели трёх категорий:

- перевод (например, умение перевести с иностранного языка на родной и наоборот);
- интерпретация (например, умение объяснить полученное решение на практическом языке);
- экстраполяция (например, умение перенести полученные знания в схожую ситуацию).

Уровень применения предполагает формирование прикладных умений учащихся по использованию знаний в практических ситуациях. Он может быть также представлен соответствующими подуровнями: применение понятий; применение методов, алгоритмов; применение теорий.

Уровень анализа содержит учебные цели по следующим категориям:

- анализ элементов (расчленение, разделение целого на части);
- анализ отношений (установление связей между элементами);
- анализ принципов (систематизация элементов).

Уровень синтеза, включающий в себя учебные цели по формированию умений составления целого из отдельных частей, состоит из категорий:

- синтез идеи (например, поиск идеи решения проблемы);
- синтез процедуры (например, разработка плана, последовательности операций по решению задачи);
- синтез структуры (например, построение функции, множества, группы).

Уровень оценки, предполагающий наличие диагностических умений и развитость критического мышления, включает категории:

- оценки с опорой на внутренние знания и убеждения (аргументированность, логика, конструктивность);
- оценки с опорой на внешние критерии (стандарты, правила, нормы).

Данный анализ повышает осознанность действий преподавателя в отношении студента, так как позволяет организовывать работу на разных уровнях мыслительных операций. Кроме того, осознанное последовательное развитие когнитивных умений и навыков повышает эффективность учебной деятельности в области изучения иностранного языка, а обобщение результатов и обсуждение допущенных ошибок с учётом анализа мыслительных операций необходимы для того, чтобы обучаемые могли

внести коррективы в понимание своих действий, что также является обучающим моментом.

Наряду с преимуществами таксономия Блума имеет определённые недостатки. Так, в таксономии, которая систематизирует учебные цели в когнитивной области, нечётко просматривается сама когнитивная структура на уровне восприятия, памяти, мышления, интуиции и других процессов. Наблюдается также некоторая повторяемость категорий на различных уровнях учебных целей, например, категория экстраполяции на уровне понимания во многом созвучна категории применения понятий. Недостаточно проработано звено «применение – анализ – синтез» с точки зрения их иерархии. В связи с этим Г. Мадэс и его коллеги предложили свою модификацию таксономии, которая в отличие от жёстко последовательной таксономии Блума является более гибкой и разветвлённой классификацией, устраняющей противоречие в звене «применение – анализ – синтез» [10, с.253 – 262].

Таксономия Блума также неоднократно подвергалась критике отечественными учёными, поскольку в ней произошло смешение конкретных результатов обучения (знание, понимание, применение) с мыслительными операциями, необходимыми для их достижения (анализ, синтез, оценка). В основу же отечественных разработок положен уровневый системный подход описания достижений учащихся в изучаемом предмете (иностранный язык), который позволяет сгруппировать результаты обучения в зависимости от уровней учебной деятельности.

По мнению А. Н. Майорова, на сегодняшний день нет отечественных разработок, позволяющих не только оценить уровень развития у студентов навыков академического письма/чтения на иностранном языке, но и эффективно ставить педагогические цели в данной области знаний. Этот аспект представляет следующие трудности:

- предлагаемые уровни усвоения учебного материала должны однозначно восприниматься педагогическим сообществом;
- необходимо, чтобы они позволяли получить взаимно однозначное соответствие сложности конкретного задания и уровня усвоения представленного доминирующего элемента содержания;
- сложно получить полное покрытие всех возможных знаний и способов деятельности [5].

Разработкой более точной и адекватной базовой концепции таксономии мыслительных навыков занимались впоследствии несколько когнитивных психологов. В разработке своей собственной таксономии образовательных целей Р. Марцано выявляет одно слабое место таксономии Блума. Сама структура таксономии, построенная на продвижении от простейшего уровня знания к наиболее сложному уровню оценки, не подтверждается исследованиями. Иерархическая таксономия подразумевает, что каждый навык более высокого уровня базируется на предшествующих ему навыках; понимание требует знания, применение требует понимания и знания и так далее. Это положение таксономии Блума, по мнению Р. Марцано, просто неверно [11].

Таким образом, в условиях современного информационного общества таксономия Блума вызывает новый всплеск исследовательского интереса, так как её можно рассматривать в качестве основополагающей концепции в современной теории обучения, и особенно в сфере преподавания и развития навыков академического письма/чтения на иностранном языке. Она позволяет одновременно учитывать уровень сложности при изучении иностранного языка и даёт возможность не только переходить от одного уровня сложности к другому, но и следить за прогрессом учащихся в данной

области знания при условии преемственности в типах и организации заданий. Цель таксономии Блума в преподавании иностранного языка – мотивировать педагогов фокусироваться на всех трёх сферах (когнитивной, аффективной и психомоторной), предлагая, таким образом, наиболее полную форму обучения. Следовательно, она играет особую роль в образовательном процессе высшей школы, так как:

- способствует формированию и развитию навыков академического письма/чтения на иностранном языке;
- позволяет правильно ставить цели в обучении иностранному языку;
- позволяет правильно формулировать проблемы и составлять задания для студентов согласно шести уровней когнитивного мышления;
- даёт возможность подбирать оценочные инструменты, адекватные поставленным целям;
- позволяет правильно проводить рефлексию по результатам обучения, т.е. устанавливать, какие трудности испытали обучающиеся при изучении того или иного материала на занятиях по иностранному языку.

Таксономия Блума требует дальнейших исследований в аспектах её адаптации отечественным реалиям и разработки методических указаний для её практического применения на современном этапе в образовательном процессе как высшей, так и средней общеобразовательной школы на занятиях по иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 2008. – 368 с.
2. Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М.С. Гиляров, А.А. Бабаев, Г.Г. Винберг, Г.А. Заварзин и др. – 5-е изд., исправл. – М.: Энциклопедия, 2006. – 864 с.
3. Дружилов С.А. Основы психологии профессиональной деятельности будущих специалистов. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2010. – 119 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
5. Майоров А.Н. Основы педагогических измерений / А.Н. Майоров. – М.: Логос, 2010. – 389 с.
6. Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: Теория и практика / В.И. Мареев. – Ростов-на-Дону, 2009. – 202 с.
7. Тесленко В.И. Концептуальное осмысление оценки и измерения результатов обучения / Тесленко В.И. // Психология обучения. – 2010. – № 10. – С. 124–142.
8. Anderson L. A taxonomy for learning, teaching, and assessing / L. Anderson, D. Krathwohl. – New York: Longman, 2016. – 235 p.
9. Bloom B. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: handbook one, cognitive domain / B. Bloom. – New York: Longman, 2014. – 345 p.
10. Madaus G.F. A Causal Model Analysis of Bloom's Taxonomy / G.F. Madaus, E.N. Woods, R.L. Nuttal // American Educational Research Journal. – № 10. – 2015. – P. 253–262.
11. Marzano R. Designing a new taxonomy of educational objectives / R. Marzano. – LA: Corwin Press, 2001. – 435 p.

Поступила в редакцию 11.10.2018 г.

BLOOM'S TAXONOMY AND ITS ROLE IN FORMING THE SKILLS OF ACADEMIC WRITING AND READING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

N.V. Gritskova

The problem of effective pedagogical goal setting for the development of academic writing/reading skills is one of the main ones. At the same time, the goal of learning determines what knowledge the learner should have after graduation, and the learning objectives answer the question of how to move toward the goal. The

article analyzes the essence of Bloom's taxonomy. The author considers the aspect of pedagogical goal setting and the development of academic writing/reading skills. The advantages and disadvantages of using the taxonomy of the educational process of higher education and in the process of teaching a foreign language are given.

Key words: pedagogical goal setting, Bloom's taxonomy, cognitive field, academic writing/reading skills.

Грицкова Наталия Викторовна.

Кандидат педагогических наук, доцент.
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко».
Доцент кафедры романо-германской филологии
E-mail: interpreter912@gmail.com

Gritskova Nataliia Viktorovna.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent.
SEI HPE LPR «Lugansk National Taras Shevchenko
University».
Associate Professor of the Roman and Germanic
Philology Department
E-mail: interpreter912@gmail.com

УДК 378.013.2:613-057.875

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ЦЕЛОСТНОГО ПРОЦЕССА ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

© 2018. *А.И. Дзундза, Е.В. Еремка*

ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»

В статье обоснованы педагогические принципы целостного педагогического процесса валеологической подготовки студентов классического университета. Функциональная целостность предложенных педагогических принципов, их единство и взаимосвязь обеспечивают формирование валеологической культуры студентов, их готовность к валеологической деятельности.

Ключевые слова: педагогические принципы, валеологическая подготовка, студенты, валеологическая культура, валеологическая деятельность

Целостность педагогического процесса – это высший уровень его развития, которому присуще единство и гармоничное взаимодействие всех его компонентов.

Валеологическая подготовка студентов классического университета представляет собой целостный педагогический процесс, признаками которого являются:

- направленность на непрерывное развитие личности, составной частью которого является валеологический компонент;
- адекватное соответствие между целями, содержанием, функциями и такой формой организации педагогического процесса, которая позволяет их реализовать;
- качественная полнота процесса, которая в свою очередь определяется:
 - а) единством процессов сознания и самосознания личности студента;
 - б) организацией процесса на основе педагогических принципов.

В педагогике принципы обучения рассматриваются как рекомендации, как исходные дидактические положения, как способы достижения поставленных целей в педагогическом процессе, отражающие закономерности процесса обучения и определяющие его направленность на развитие личности. Благодаря принципам обучения раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса в соответствии с его закономерностями, обоснованно определяются цели, отбирается содержание учебного материала, выбираются адекватные, формы и методы обучения в их единстве и взаимодействии [4].

По И.А. Шаршову принципы обучения характеризуются тремя основными свойствами: 1) принципы имеют всеобщее значение, 2) действуют в любых ситуациях образовательной среды вуза, не подменяются и не поглощаются другими принципами, 3) все взаимосвязаны, то есть каждый из них учитывает другие и реализуется полноценно при условии осуществления всех остальных принципов [3].

Принципы обучения представляют собой систему взаимосвязанных компонентов, проникающих один в другой, обеспечивая целостность процесса обучения. Так как формулируются принципы на основе законов и закономерностей педагогического процесса, то в их числе есть такие, которые выступают наиболее общими в построении системы обучения. А есть новые, которые появляются по мере развития теории и практики обучения, открытия новых закономерностей процесса обучения. К числу таковых относятся принципы организации педагогического процесса валеологической подготовки студентов.

Принципы процесса валеологической подготовки студентов отражают закономерности, связанные с отбором содержания валеологического образования, соответствие его целям и задачам обучения; связи обучения с реальными условиями жизни, практикой, его совершенствованием; сознательности и творческой активности. В конечном итоге они помогают творчески подойти к построению педагогического процесса валеологической подготовки студентов и представляют собой целостную систему взаимосвязанных компонентов.

Проблеме выделения принципов валеологической подготовки в системе общего образования, и особенно в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, многими исследователями уделяется особое внимание (Л.Г. Татарникова, А.К. Коломеец, Т.Ф. Орехова, А.Г. Щедрин, Л.П. Макаров, Н.К. Смирнов, А.В. Ляхович, И.Г. Бердников и др.). Но система принципов валеологической подготовки студенческой молодежи в процессе освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» к настоящему времени практически еще не актуализирована.

Цель нашего исследования – обосновать принципы целостного педагогического процесса валеологической подготовки студентов классического университета.

На наш взгляд, большинство принципов, выделяемых В.Н. Волковым для валеологического воспитания личности учащегося в образовательных учреждениях нового типа, представляют интерес и для реализации целей и задач по валеологической подготовке студентов классического университета [2]:

- принцип дифференциации и индивидуализации – предполагает создание условий с учетом индивидуальных особенностей учащихся на личностном и организменном уровнях, при которых их возможности и способности в выбранных ими видах и формах валеологической деятельности, раскрываются наиболее полно;

- принцип деятельностного подхода – предусматривает создание условий, побуждающих личность обучающегося на активную познавательную и практическую деятельность по освоению различных оздоровительных программ, валеологического самообразования и самосовершенствования;

- принцип целостности – предусматривает такой уровень организации валеологической подготовки, который способствует активному развитию личности в целом, ориентирует учащихся на формирование общей, валеологической и физической культуры в единстве знаний, умений, навыков, направленности личности, ее творческих способностей;

- принцип оздоровительной направленности – один из важнейших принципов валеологического воспитания обучающихся, основной смысл которого заключается в установке на обязательное достижение оздоровительного эффекта, т.е. улучшения уровня и качества здоровья;

- принцип комплексности используемых оздоровительных средств и мероприятий означает, что добиться высокого уровня оздоровительного эффекта можно только в результате комплексного сочетания нескольких средств или условий, компонентов здорового образа жизни;

- принцип научности – означает, что содержание валеологической подготовки должно соответствовать уровню развития науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией по вопросам сохранения и укрепления здоровья человека, обеспечивать формирование единства знаний и умений, сознания и поведения;

- принцип наглядности означает адекватное использование средств и методов наглядного воздействия применительно к двигательной деятельности, различным оздоровительным мероприятиям;

- принцип природоцелесообразности и междисциплинарности – в организации валеологической подготовки, позволяет формировать и сохранять здоровье на уровне «личность – организм».

Единство теоретической и практической подготовки обеспечивает формирование валеологической культуры на основе индивидуального опыта. Принцип единства научной и познавательной валеологической деятельности обеспечивает творческую самореализацию личности студента в профессиональной и собственной валеологической деятельности. Эффективное сочетание данных типов валеологической деятельности составляют основу научно-исследовательской работы, развивает творческую индивидуальность студентов.

Взаимодействие принципов предполагает, что студенты и преподаватели выступают как лично равноправные партнеры, связанные взаимной заинтересованностью, отношением друг к другу как способу повышения эффективности совместно осуществляемого процесса, определяет особенности включения в совместную валеологическую деятельность различных моделей действия участников этого процесса, а также специальных моделей организации совместной деятельности.

Разработанные Е.Н. Алексеевой принципы валеологической подготовки студентов в процессе физического воспитания могут найти успешное применение и в валеологической подготовке студентов классического университета в процессе освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» [1]. Важнейшими из них мы считаем:

- принцип вариативности – основан на индивидуализации и дифференциации, которые создают условия для проявления способностей студентов с обязательным учетом состояния их здоровья, физиологическими возможностями организма их ценностными ориентациями и интересами;

- принцип междисциплинарной интеграции – предполагает широкие междисциплинарные связи, раскрывающие многогранные валеологические проблемы;

- принцип единства обучения и воспитания – раскрывает органическое взаимодействие всех форм учебно-воспитательного процесса, включая обязательные учебные занятия, внеучебную деятельность, а также самообразование и самовоспитание.

Итак, целью валеологической подготовки является готовность к осуществлению валеологической деятельности будущего специалиста, одним из условий формирования которой является разработка и обоснование принципов валеологической подготовки студентов классического университета. Исходя из анализа научной литературы, опыта нашей педагогической деятельности, поставленных целей и задач, реализация которых должна обеспечить готовность будущего специалиста к валеологической деятельности, нами выделены следующие педагогические принципы валеологической подготовки студентов классического университета:

- принцип приоритетности личной ответственности за свое здоровье;

- принцип сохранения личного здоровья собственными силами;

- принцип индивидуализации;

- принцип системности и целостности;

- принцип комплексного подхода к сохранению здоровья;

- принцип научности;

- принцип непрерывности и преемственности обучения;

- принцип междисциплинарности;

- принцип валеологической направленности образовательного процесса;
- принцип ориентации на валеологическое самообразование;
- принцип единства валеологического сознания и поведения.

Остановимся коротко на сущностной характеристике выделенных нами принципов. *Принцип приоритетности личной ответственности за свое здоровье.* Каждый человек несет личную ответственность за свое здоровье и перед собой, и перед своими родными и близкими, и перед обществом в целом. Поэтому каждый должен проявлять заботу о собственном здоровье, контролировать, формировать, сохранять и укреплять его, используя различные методы и приемы. Особого внимания заслуживает здоровье молодежи – будущих родителей. Если от здоровых родителей не всегда рождаются здоровые дети, то от больных вероятность рождения здорового ребенка в разы ниже. Родители несут двойную ответственность за свое здоровье – и перед собой и перед детьми. Несет ответственность за свое здоровье человек и перед коллективом, в котором работает. Заболев и не выйдя на работу, он перекладывает свои обязанности на плечи своих коллег. Принцип *приоритетности личной ответственности за свое здоровье* обеспечивает воспитание чувства долга, ответственности, формирование моральных качеств, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

Принцип сохранения личного здоровья собственными силами. При достаточной валеологической грамотности каждый человек может формировать, сохранять и укреплять свое здоровье, руководствуясь правилами и нормами здорового образа жизни, используя различные приемы и методы, оздоровительные системы, физическую активность. Чтобы иметь здоровье, нужно регулярно и серьезно работать над собой, т.е. личное здоровье можно и нужно обеспечивать только собственными усилиями. Физиологи утверждают, что после наступления физиологического расцвета организма (30–35 лет), если физиологические функции в организме не поддерживать в тонусе, они начинают медленно, но неизбежно угасать. А поддерживать их можно только собственными усилиями, постоянно работая над собой. Принцип сохранения собственного здоровья собственными силами позволяет привести в движение механизмы гармоничного развития личности, подготовки к современным реалиям жизни, профессиональной деятельности, создает возможности для проявления и развития валеологического творчества, учета личностных особенностей формирования и сохранения здоровья, ориентирует на здоровый образ жизни, этические нормы и эстетические идеалы.

Принцип индивидуализации. Каждый человек индивидуален. Он неповторим по генотипу, психотипу, анатомо-физиологическим особенностям, состоянию здоровья. Поэтому, выбирая ту или иную систему оздоровления, те или иные методы и приемы оздоровления, нужно эти особенности обязательно учитывать. Физические нагрузки должны соответствовать возможностям и потребностям организма, здоровое питание должно быть подобрано в соответствии с физиологическим состоянием органов системы пищеварения, продолжительность сна – в соответствии с состоянием центральной нервной системы и т.д., с учетом их ценностных ориентаций, личностных, психофизиологических особенностей. Включение данного принципа в систему принципов процесса валеологической подготовки студентов обеспечивает понимание важности индивидуализации и дифференциации в валеологической деятельности и понимание необходимости получения объективной информации об индивидуальных особенностях обучающихся, степени развития их валеологической культуры;

Принцип системности и целостности. Как правило, компоненты педагогической системы взаимосвязаны и их совместная работа обеспечивает достижение

поставленной цели. Если какой-то компонент системы не работает, не работает и вся система, ожидаемый результат не будет достигнут. Например, если проявлять физическую активность (заниматься спортом), но не соблюдать режим, не сбалансировать питание – показатели здоровья будут ухудшаться. Или же, если соблюдать все правила и нормы здорового образа за исключением вредных привычек (курить, употреблять алкоголь) – здоровье не улучшится. Целостность педагогического процесса проявляется в единстве взаимосвязей между всеми его компонентами. В рассматриваемых нами компонентах валеологической подготовки: когнитивном, мотивационно-ценностным и деятельностным можно легко проследить тесную взаимосвязь. Без знаний о здоровье, о здоровом образе жизни (когнитивный компонент) сформировать ценностное отношение, мотивацию, потребность в них просто невозможно (мотивационно-ценностный компонент). Но знаний и желания быть здоровым очень мало. Для формирования здоровья необходимо кропотливо и регулярно работать, на практике реализовывать полученные знания (деятельностный компонент). Взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов валеологической подготовки, т.е. целостность педагогического процесса обеспечивает достижение поставленной цели – быть здоровым.

Принцип комплексного подхода к сохранению здоровья. Организм человека представляет собой единую целостную систему различных органов систем. И здоровье человека также целостно и едино. Еще в древности врачи говорили, что нужно лечить больного человека, а не болезнь в нем. При активном выполнении физических упражнений (самостоятельно, собственными силами) в процесс включаются все органы и системы: центральная нервная система, сердечнососудистая, дыхательная, эндокринная, костно-мышечная и др. Изменения в организме происходят на всех уровнях его организации: молекулярном, клеточном, тканевом, органном, системном, организменном. Например, при беге трусцой происходит самомассаж всех внутренних органов, усиливается кровопиток к клеткам тканей всех органов и систем, активизируются все биохимические процессы, т.е. позитивные изменения в организме происходят взаимосвязано, комплексно. А физические нагрузки на сердечнососудистую, дыхательную, мышечную системы, суставы, кости приводят их к тренированности, усилению их функциональной прочности, что обеспечивает запас выносливости организма и укрепляет его здоровье. Принцип комплексного подхода к сохранению здоровья способствует всестороннему развитию личности студента: и физическому, и духовному, и нравственному и психическому; обеспечивает его подготовку к профессиональной деятельности, обеспечивает саморазвитие и самосовершенствование.

Принцип научности. Обязательным условием успешной валеологической подготовки студентов является использование аргументированной, научно обоснованной информации. В этом случае она убедительна, доказательна и вызывает интерес и доверие. Интеграция знаний из различных наук о здоровье человека и здоровом образе жизни в области валеологии, опыта, накопленного мировой цивилизацией по вопросам сохранения и укрепления здоровья дает возможность в полной мере использовать их научные достижения в этом направлении и сделать содержание материала научно-аргументированным, интересным, доступным. Научно обоснованное построение педагогического процесса валеологической подготовки студентов предполагает его ориентированность на формирование единства знаний и умений, сознания и поведения.

Принцип непрерывности и преемственности обучения. Процесс реализации валеологической подготовки должен идти непрерывно, учитывая временную и

пространственную взаимосвязь уровней валеологического образования, последовательность, поступательность и регулярность в формировании валеологической культуры обучающихся. Валеологическая подготовка должна быть рассчитана на широкий возрастной спектр и адаптирована к каждой возрастной группе. В ДНР она осуществляется, начиная от детских образовательных учреждений, заканчивая образовательными учреждениями высшего профессионального образования. В детских образовательных учреждениях дети знакомятся с элементарными правилами личной гигиены, с обязательной утренней физической зарядкой, режимом дня, правилами питания, культурой поведения. С возрастом информация и по объему, и по содержанию в вопросах здоровья и здорового образа жизни увеличивается. Наблюдается содержательная и организационная преемственность валеологической подготовки между уровнями образования, системность семейного, школьного, вузовского образования в этом направлении.

Принцип междисциплинарности предполагает широкие междисциплинарные связи, валеологии с экологическими, медицинскими, природоохранными, демографическими, психологическими, педагогическими, генетическими и мн. др. знаниями, раскрывающими многогранные валеологические проблемы с одной стороны и помогающими их решать – с другой. Поэтому валеологическая подготовка студентов предусматривает единство и взаимосвязь знаний о здоровье человека из различных отраслей науки, направленных на формирование валеологической культуры, здорового образа жизни, увеличение резервов здоровья, достижение активного долголетия с учетом качества окружающей среды, генофонда, социально-экономических и психологических условий.

Принцип валеологической направленности образовательного процесса. Эффективность процесса валеологической подготовки зависит от организации учебно-воспитательного процесса, его направленности. Важно, чтобы дисциплины гуманитарного цикла несли валеологическую направленность, обеспечивали формирование мотивации студентов на ведение здорового образа, сохранение и укрепление здоровья, заботу о собственном здоровье. Практическая реализация этого принципа может осуществляться во всех видах учебных занятий дисциплин гуманитарного цикла, обеспечивая формирование валеологической культуры студентов.

Реализация принципа валеологической направленности образовательного процесса играет важную роль в профессиональной подготовке студентов с педагогической специализацией, так как обеспечивает ориентированность педагогического процесса на конкретные функции и роли будущих педагогов в области здоровьесбережения и здоровьесформирования как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Принцип ориентации на валеологическое самообразование. Для любой науки характерно ее постоянное развитие – расширение и углубление знаний. Это в полной мере относится и к валеологии. Полученные однажды знания нужно и важно постоянно совершенствовать. И, перешагнув студенческий возраст, добывать эти знания нужно самостоятельно. Валеологическое самообразование обеспечивает постоянное усовершенствование знаний по вопросам сохранения и укрепления здоровья. Разрабатываются новые методы исследования, обеспечивающие контроль над состоянием здоровья, появляются новые методы и системы оздоровления, мероприятия по профилактике различных заболеваний и патологических состояний, которые необходимо изучать, а при необходимости использовать. Будущий выпускник университета может быть создателем собственного валеологического опыта,

разработчиком какой-либо валеологической идеи, может осваивать и применять опыт других.

Принцип единства валеологического сознания и поведения. В научно-педагогической литературе нет однозначного определения валеологического сознания. Формирование здоровьесориентированной направленности личности студента, понимание им того, что здоровье является главной ценностью в его жизни, его осознанная потребность в здоровом образе жизни, личная ответственность за свое здоровье, готовность осмысленно использовать полученные валеологические знания и умения для сохранения и укрепления личного здоровья собственными силами, на наш взгляд, можно охарактеризовать как валеологическое сознание. Если свое поведение и деятельность в складывающихся условиях окружающей среды человек подчиняет главной цели – сохранению здоровья, – то в этом и проявляется единство валеологического сознания и поведения.

Выводы. Принципы валеологической подготовки студентов отражают закономерности процесса валеологического образования, связи обучения с реальными условиями жизни, практикой, его совершенствованием, подготовкой студентов к профессиональной деятельности, мотивационно-ценностные установки на здоровье, его формирование, сохранение и укрепление, на здоровый образ жизни; преемственность, последовательность, целостность и систематичность; соответствие рекомендуемых методов оздоровления возрастным и индивидуальным особенностям организма; сознательности и творческой активности. В конечном итоге они помогают творчески подойти к построению педагогического процесса по валеологической подготовке студентов классического университета и представляют собой целостную систему взаимосвязанных компонентов.

Реализация перечисленных принципов валеологической подготовки студентов классического университета в процессе освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» направлена на обеспечение главной ее цели – формирование валеологической культуры личности студента, его готовности к осуществлению валеологической деятельности. Функциональная целостность принципов, их единство и взаимосвязь обеспечивают достижение этой цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Е.Н. Валеологическая подготовка студентов в процессе физического воспитания : учеб.-метод. пособие / Е.Н. Алексеева. – Москва: Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 116 с.
2. Волков В.Н. Теория и практика валеологического воспитания личности учащегося в общеобразовательных учреждениях нового типа: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / Волков Валерий Николаевич. – Коломна, 2000. – 331 с.
3. Шаршов И.А. Ведущие тенденции и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в условиях модернизации и повышения конкурентноспособности российского высшего образования / И.А. Шаршов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2013. – Вып. 11 (127). – С.74-84.
4. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

Поступила в редакцию 25.10.2018 г.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF THE INTEGRATED PROCESS OF VALEOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITY

A. I. Dzundza, E. V. Yeremka

The article substantiates the pedagogical principles of the holistic pedagogical process of valeological training of students of a classical university. The functional integrity of the proposed pedagogical principles, their unity and interconnection ensure the formation of a valeological culture of students, their readiness for valeological activity.

Key words: pedagogical principles, valeological training, students, valeological culture, valeological activity.

Дзундза Алла Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории вероятностей и математической статистики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

E-mail: alladzundza@mail.ru

Dzundza Alla Ivanovna,

doctor of pedagogics, Full Professor, professor at the Department of Probability Theory and Mathematical Statistics,

SEI HPE «Donetsk National University».

E-mail: alladzundza@mail.ru

Еремка Елена Владимировна,

кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

E-mail: eremka.elena@mail.ru

Yeremka Elena Vladimirovna,

candidate of biological sciences, Docent, Head of the Department of Pedagogy,

SEI HPE «Donetsk National University»

E-mail: eremka.elena@mail.ru

УДК 371.132:371.8

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

© 2018. *А.И. Дзундза, О.В. Собко*

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье рассматриваются различные аспекты проблемы формирования готовности учителя начальных классов к профессиональной деятельности. Статья содержит теоретический анализ научно-педагогической литературы по исследованию готовности субъекта к профессиональной деятельности. Профессиональная готовность представлена как качественное, системное, динамичное состояние учителя, характеризующееся определенным уровнем теоретических знаний, практических умений и навыков, приобретенных в результате обучения и интегрированных в педагогическую деятельность учителя начальных классов.

Ключевые слова: готовность, профессиональная деятельность, теоретическая и практическая готовность, профессиональная компетентность.

Необходимость изучения феномена готовности к профессиональной деятельности студентов средних профессиональных образовательных учреждений как целостного явления, характеризующего цель профессиональной подготовки, обусловлена изменениями социально-экономических условий и научно-технического прогресса в современном обществе. В условиях реализации Республиканской реформы сферы образования в Донецкой Народной Республике особо остро встает проблема качества подготовки профессиональных педагогических кадров. С переходом на обучение по новым государственным образовательным стандартам изменились требования, предъявляемые к выпускникам средних профессиональных образовательных учреждений, актуализирован контроль уровня их готовности к будущей профессиональной деятельности.

Поскольку педагогическая деятельность представляет собой органическое единство процессов обучения, воспитания и развития, то необходимо так его организовать, чтобы сблизить процессы приобретения знаний и процессы обретения профессиональных умений и навыков. Сближение этих процессов непосредственно приводит к планомерному формированию готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Такие категории, как готовность и подготовленность к профессиональной деятельности рассматриваются в отечественной психолого-педагогической науке, начиная с конца 1950-х – начала 1960-х гг. такими учеными как В. С. Ильин, Б. Ф. Райский, В. В. Сериков и др. Общее содержание их раскрывается довольно широко. Однако данные категории требуют переоценки и определения, так как на современном этапе развития образования внедряются новые подходы в педагогический процесс.

Понятие «готовность» к какой-либо деятельности педагогические и социальные психологи, такие как Е.П. Ильин [1], Г.М. Коджаспирова [2], П. А. Рудик [3], М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [4], А. А. Деркач, К. А. Маркова, В. А. Сластенин [5] рассматривают преимущественно через структуру личности, которая включает в себя направленность и самосознание личности. Нам импонирует трактовка

Р.Д. Санжаевой, которая рассматривает готовность через две подструктуры: психическое состояние и качество личности, между которыми существует функциональная зависимость [6]. Мы согласны также с мнением М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, которые считают, что готовность начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. Затем идет разработка установок, моделей, схем предстоящих действий, а завершающей стадией является претворение появившейся готовности, применение определенных средств и способов деятельности, сопоставление полученных результатов с поставленными целями деятельности [4].

Анализ существующих трактовок показывает, что чаще всего готовность исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в ситуации ответственных действий или подготовки к ним. Большинство исследователей соотносят готовность с деятельностью, так как она показывает возможность, предрасположенность субъекта действовать на достаточно высоком уровне, являясь решающим условием быстрой адаптации к труду, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Заметим, что проблему формирования готовности в научно-педагогической литературе принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления и формирования личности человека: обучение в общеобразовательной школе (1 этап), получение профессионального образования (2 этап) и самостоятельная профессиональная деятельность (3 этап).

В настоящем исследовании нас интересует, прежде всего, этап получения профессионального образования, то есть субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. Мы будем рассматривать готовность с двух взаимосвязанных сторон: как динамический процесс, в движении которого определяются личностные качества, предопределенные психолого-педагогическим содержанием профессии, в нашем случае, будущего учителя начальных классов и как устойчивое состояние субъекта готовности к профессиональной деятельности.

В отечественной педагогической литературе вопросы подготовки учителя к профессиональной деятельности ставили К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко. В их трудах не употребляется термин «готовность» к педагогической деятельности, но доминирует мысль о путях формирования такой готовности, формулируются требования к учителю как носителю конкретной профессии, задачи педагогической деятельности, содержание и методы педагогической подготовки [7].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема готовности к различным видам деятельности, определение путей ее формирования является предметом рассмотрения многих исследователей в различных направлениях современной науки. В педагогической литературе широко употребляемым является понятие «профессиональная готовность». А.Т. Ростунов понятие профессиональной готовности рассматривает как категорию теории деятельности (состояние) и трактует ее, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой – установки на ту или иную деятельность [8]. Н. В. Алишев и В. Д. Широков определили профессиональную готовность как совокупное психологическое новообразование начальных этапов профессионализации (довузовского и вузовского), состоящее в направленности и способности субъекта выполнять избранную профессиональную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, которое возникает к концу профессионального обучения [9]. К. К. Платонов отмечает, что профессиональная

готовность специалиста — это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять [10]. А. А. Деркач, исследуя проблему готовности к профессиональной деятельности, определяет ее как целостное проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты [5].

Мы считаем, что содержательно более емкое определение дает Л. В. Лежнина, которая под готовностью к профессии понимает интегративное личностное образование, предполагающее профессиональную подготовку, формирование важных для профессии качеств личности, приобретение знаний и умений [11].

Это позволяет характеризовать профессиональную готовность, во-первых, как категорию теории деятельности, указывающую на функциональные и личностные характеристики субъекта, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности; во-вторых, как категорию профессионального развития, указывающую на достижение субъектом начального уровня профессионального развития с соответствующей степенью владения деятельностью, составляющих психологическую основу проявления компетентности и формирования профессионализма; в-третьих, как категорию профессионального образования, выражающую цель и совокупный результат начальных этапов профессионализации и указывающую на качество профессиональной подготовки.

Очевидно, что феномен «профессиональная готовность» нередко отождествляется с такими категориями как «готовность к профессии» и «готовность к профессиональной деятельности». Мы склонны рассматривать профессиональную готовность как качество личности, как подготовленность человека к определенному виду деятельности и соответствующую всему набору требований, предъявляемых к специалисту определенного направления. Кроме того, мы считаем, что готовность к профессиональной деятельности является результатом, следствием профессиональной подготовки.

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности занимает в структуре профессионального становления личности первую ступень, необходимую для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, то есть является фундаментом для формирования профессионализма. Готовность к профессии является исходной составляющей профессионализма, предпосылкой успешности предстоящей самостоятельной деятельности и условием достижения профессиональной компетентности и мастерства.

В готовности к профессиональной деятельности можно выделять три ее основных вида: физическую, психологическую и специальную. Физическая готовность не рассматривается в данном исследовании, поскольку в психолого-педагогической деятельности не предъявляется специальных, за исключением общепринятых, требований к физическому состоянию субъекта. Психологическая готовность отражает субъективный уровень готовности к профессии, который составляют социально-психологические и индивидуально-личностные характеристики специалиста, требующиеся в конкретной деятельности. Специальная готовность отражает объективный уровень готовности, который составляют предметно-деятельностные характеристики специалиста, и подразделяется на два подвида: теоретическая и практическая готовность.

С целью более детального изучения проблемы формирования профессиональной готовности целесообразно выделить различные элементы структуры этой категории.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определили структуру готовности личности к профессиональной деятельности, в которую входят: положительное отношение к деятельности, профессии; черты характера, способности, темперамент, мотивация, адекватные требования к деятельности, профессии; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые профессионально важные способности восприятия, мышления, внимания, эмоциональные и волевые процессы [4]. Л. Ю. Субботина выделила пять компонентов профессиональной готовности: социально-перцептивный, мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, организационно-личностный и эмоционально-чувственный [12]. К.М. Дурай-Новакова определяя структуру профессиональной готовности специалиста, включает в нее следующие мотивационный, ориентационно-познавательный-оценочный, эмоционально-волевой и операционно-действенный компоненты [13].

Анализ предложенной структуры показывает, что авторы стремятся показать готовность как сложное, многомерное образование, включающее в себя множество показателей, одновременно выступающих как устойчивое смысловое единство.

Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, О.Н. Садовникова, В.А. Пономаренко, различают мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный структурные элементы (компоненты) профессиональной готовности [14]. Н.В. Белослудцева и О.В. Петунин выделили в структуре готовности студентов к профессиональной деятельности следующие компоненты: мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, деятельностно-практический компонент, оценочно-рефлексивный компонент [15].

Мы считаем, что данная структура готовности студентов более точно отражает профессиональную педагогическую деятельность. Сформированность данных компонентов профессиональной готовности у учителей начального звена обеспечивает состояние готовности к решению профессионально-педагогических задач. В связи с темой настоящего исследования, в рамках нашей работы в структуре готовности студентов к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала на предметах математического цикла особое внимание будет уделяться мотивационному и когнитивному компоненту.

Таким образом, структурные компоненты профессиональной готовности формируют различные виды профессиональной готовности личности, составляющие в сумме общую профессиональную готовность личности к деятельности. Так, мотивационный (побудительный) составляет мотивационную готовность личности. Ориентационный (или ориентировочный) компонент соответствует интеллектуальной готовности личности. Операциональный (исполнительский) компонент, а также волевой и оценочный компоненты входят в состав операционально-деятельностной готовности личности.

Механизм формирования готовности к профессии имеет гетерохронный характер, заключающийся в развитии мотивационного и ориентационного компонентов готовности на первом этапе, в развитии операционного, оценочного и волевого компонентов готовности на втором этапе, в подкреплении, коррекции и доразвитии всех структурных компонентов готовности на этапе вхождения в деятельности и адаптации к ней [16].

В целом, готовность к профессиональной деятельности рассматривается как активное состояние личности, являющееся предпосылкой к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий. Главной особенностью

готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, то есть профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими к продуктивной деятельности.

Основываясь на анализе современных научно-педагогических исследований, мы будем рассматривать профессиональную готовность как особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Перейдем теперь к анализу феномена профессиональной готовности будущего учителя начальных классов. Многообразие выполняемых педагогом профессиональных функций и видов деятельности отражается в перечне содержащихся в квалификационной характеристике умений, которыми он должен владеть. Исходя из требований к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена, которые описаны в Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах [17] учитель начальных классов должен организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество (ОК 2); осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития (ОК 4); использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности (ОК 5); ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса (ОК 7); осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий (ОК 9).

Мы считаем, что в связи с изменением подходов к формированию профессиональной готовности студентов, меняются и сами принципы организации обучения, что влечет за собой огромные для подготовки конкурентоспособного выпускника колледжа, способного:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания и умело применять их на практике;
- критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальном мире трудности и находить пути их рационального преодоления;
- четко осознавать область применения своих знаний, генерировать новые идеи и творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией;
- быть коммуникабельными в различных социальных группах, уметь работать в команде;
- самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта и культурного уровня.

Подготовка будущих учителей начальных классов должна соответствовать современным образовательным требованиям, которые касаются как теоретической, так и практической готовности к выбранной профессии.

В. А. Адольф, И. Ю. Степанова отмечают следующее:

- теоретическая готовность предполагает владение теоретической деятельностью, проявляющейся в обобщенном умении педагогически мыслить;

- практическая готовность педагога в структуре его профессиональной компетентности выражается во внешних (предметных) умениях, в процессе практической подготовки проверяется уровень сформированности педагогических умений, выявляется информационный дефицит [18].

Теоретическая и практическая подготовка будущего педагога тесно взаимодействуют между собой. В процессе их становления для успешной адаптации студента к выбранной профессии необходимо формировать его мотивационно-ценностную сферу и личностные качества, так как от них зависит эффективное взаимодействие учителя с детьми.

Одним из критериев оценивания уровня сформированности профессиональной готовности является степень овладения будущим учителем профессиональными умениями:

- умения отбирать, анализировать и структурировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями воспитания и обучения; осуществлять дидактическую переработку учебного материала и т.д. (В.А. Сластенин);
- умения ставить педагогические задачи, программировать способы педагогических взаимодействий, выполнять педагогические действия, изучать результаты решения задач (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов);
- умения управлять решением разнообразных педагогических задач: анализировать состояние объекта обучения и воспитания, ставить и решать педагогические задачи на уровне учебно-воспитательной работы, анализировать итоги их выполнения, определять новое состояние объекта воспитания и новых педагогических целей (Л.Ф. Спирин).

Если рассматривать теоретическую готовность учителя начальных классов, то мы будем подразумевать, прежде всего, владение аналитическими умениями, т.е. способностью наблюдать происходящие процессы, анализировать их ход, выделять их составные компоненты и устанавливать между ними взаимные связи, осмысливать каждую часть любого процесса и находить присущие ему закономерности. Помимо этого, педагог должен обладать проективными умениями, т.е. способностью переводить цели и содержание образовательного процесса в конкретные педагогические задачи. А для этого он должен уметь самостоятельно выбирать необходимые средства, компоновать содержание и использовать наиболее результативные с педагогической точки зрения методы работы. Для того чтобы профессиональная деятельность педагога могла быть правильным образом оценена и имелась возможность подвести ее итоги, он должен также обладать рефлексивными умениями, т.е. способностями к корректной самооценке.

Если рассматривать практическую готовность учителя начальных классов в структуре его профессиональной деятельности, то мы будем выделять, прежде всего, организаторские умения. Это означает, что он должен быть способен мобилизовать учащихся для выполнения учебных задач в рамках имеющейся программы. К этому типу умений относятся также информационные, развивающие и ориентационные навыки. Наличие информационных навыков позволит педагогу быстро находить достоверную информацию, обобщать ее и выделять наиболее значимые сведения, а также доносить ее до учеников и адаптировать преподаваемые знания к особенностям конкретного коллектива. Развивающие навыки подразумевают способность запускать и развивать познавательные процессы, для чего необходимо уметь своевременно создавать учебные ситуации и контролировать процесс поиска их решения учащимися. Ориентационные навыки помогут преподавателю развивать и формировать у своих учеников систему

моральных ценностных установок. Современный педагог, помимо всего прочего, также должен обладать коммуникативными навыками. Он обязан видеть не внешние проявления личности, а понимать ее суть. На основе этих навыков строится умение педагогического общения, основной целью которого является достижение заинтересованности у ученика, позволяющей ему быстро закреплять получаемую учебную информацию.

Именно теоретическая и практическая готовность является основой профессиональной готовности учителя. Выделим системообразующие характеристики профессиональной готовности будущего учителя начальных классов:

- готовность к профессии имеет три взаимосвязанные стороны – личностную готовность (свойства личности, адекватные требованиям профессии), психологическую (общий когнитивный профиль, эмоционально-волевая составляющая и мотивационная направленность, выражающие осознанное активно-положительное отношение к профессии); профессиональную (необходимые знания, умения, навыки и опыт);
- готовность к деятельности является совокупным результатом начальных стадий профессионализации (профориентации, профотбора, профессионального образования), обеспечивающих последовательное формирование под влиянием специально созданных внешних и внутренних условий комплекса психологических новообразований готовности, а именно готовности к выбору профессии и профессиональному обучению на первом этапе, готовности к овладению профессией на втором этапе; готовности к вхождению в профессиональную деятельность и адаптации к ней на третьем этапе.

Формирование профессиональной готовности студентов педагогических учреждений, в том числе и готовности к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала на предметах математического цикла, является непрерывным, сложным, многоуровневым и системным, личностным образованием человека. Поэтому особое значение при его проектировании и организации отводится изучению и учету факторов, влияющих на данный процесс. Как известно, фактор – это движущая сила, причина какого-либо процесса, явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении [7]. То есть мы будем понимать, что факторами является все то, что, так или иначе, влияет на тот или иной процесс.

Е.А. Кокшенева при рассмотрении факторов, оказывающих влияние на формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, обращалась к исследованиям А.Н. Леонтьева и Р.А. Парфирьевой [19]. Так, Р.А. Парфирьева утверждает, что развитие личности студента осуществляется в процессе социализации, и на него оказывают влияние следующие факторы:

- макрофакторы (общество и государство);
- мезофакторы (этнокультурные условия, в которых живет и развивается человек);
- микрофакторы (семья, детские учреждения и др. институты социализации).
- А. Н. Леонтьев считает, что все факторы целесообразно разделить на две большие группы:
- объективные (факторы, зависящие от экономических, политических и культурных особенностей общества)
- субъективные (мотивационно-потребностная сфера личности, ценности, личностные качества, способности).

Е.А. Кокшенева, принимая во внимание наличие классификаций при рассмотрении факторов, посчитала целесообразным выделить три группы факторов,

влияющих на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности. Используемая ею классификация включает следующие группы:

- социально-экономические факторы (состояние рынка труда в данном регионе (возможность трудоустройства); престиж образования и профессии в обществе и в конкретном регионе; востребованность специалистов; социальное положение и уровень образования родителей; материальные возможности семьи);
- психологические факторы (мотивы выбора профессии; стремление к успеху в деятельности; целенаправленность поведения, формирующаяся под влиянием устойчивой системы осознанных ценностных ориентаций; эмоции, сопровождающие формирование готовности студентов к будущей профессиональной деятельности; воля, благодаря которой студент может овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимыми ему в будущей профессиональной деятельности; наличие личностных качеств, способствующих осуществлению будущей профессиональной деятельности);
- организационно-педагогические факторы (организация воспитательно-образовательного процесса; уровень преподавания; тип взаимоотношений преподавателей и студентов).

Мы согласны с классификацией факторов, влияющих на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности, которую представила Е.Н. Кокшенева. Считаем, что в условиях педагогического образования педагог не может повлиять на социально-экономические факторы, так как их диктует общество, они являются стабильными в данный промежуток времени. Педагог может частично повлиять на повышение уровня психологических факторов или скорректировать их, так как в определенной степени эти качества уже сформированы у субъекта. Педагог в полной степени может повлиять на организационно-педагогические факторы.

В нашей работе более детально будут раскрыты организационно-педагогические факторы, которые в большей степени оказывают влияние на формирование готовности студентов к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала на предметах математического цикла. Организационно-педагогические факторы определяют формирование готовности учителя начальных классов к применению современных средств и методов систематизации и структурирования учебного материала. Решение этой задачи образования будет способствовать формированию интеллектуальной основы ключевых компетенций современного учителя. Студенты должны обладать базой специальных профессиональных знаний, иметь сформированные умения функционально-организационной деятельности и навыки применения технологий профессиональной деятельности.

Анализ научно-педагогической и энциклопедической литературы свидетельствует о достаточно широком диапазоне определений сущности таких категорий, как систематизация и структурирование. Эти категории определяются через «систему» и «структуру». Мы будем понимать систематизацию как приведение чего-либо в упорядоченную закономерность объектов, которые связаны между собой по определенному признаку, отбор объектов по определенному критерию. Система предполагает наличие таких понятий, как «элемент» и «структура». Структура связывает, преобразует объекты, придавая некую общность, обуславливая возникновение новых качеств, не присущих ни одному из них. Взаимоотношения элементов внутри системы регулируются соотношением целого и части, при этом часть соотнобразывается с целым, а не наоборот. Понятия организация, система, структура и

связанные с ними помогают ставить и решать новые теоретические и методологические задачи.

Анализ научно-педагогических и организационно-методических исследований позволяет нам сделать вывод, что под структурированием целесообразно понимать согласованную организацию объектов между собой, т.е. облачение объектов в определенную целостную оболочку.

Теоретическими основаниями деятельности по систематизации и структурированию теоретического материала являются:

- принципы генерализации, укрупнения дидактических единиц, модульности, позволяющие использовать логический, блочный и модульный способы представления учебного материала;
- различные типы структур (линейная, древовидная, матричная, ступенчатая, с обратными связями, концентрическая), наглядные формы представления содержания и структуры учебного материала (матрица связей, граф учебной информации, структурно-логические связи, листы основного содержания), позволяющие визуализировать учебный материал, сделать его содержание и структуру нагляднее и понятнее для восприятия, повысить эффективность его усвоения.

С.П. Орешкова в своей диссертационной работе «Формирование умения учащихся структурировать теоретический материал в учебной деятельности» выделила следующие критерии сформированности умения учащихся структурировать теоретический материал:

- мотивационно-ценностный (понимание и признание значимости формирования умения учащихся структурировать теоретический материал для эффективного осуществления учебной деятельности по его усвоению);
- когнитивный (знание основных принципов, применяемых при структурировании теоретического материала, форм и способов структурирования теоретического материала);
- операционально-деятельностный (усвоение структуры деятельности (алгоритма) по структурированию теоретического материала и опыта ее применения в практической деятельности);
- рефлексивно-оценочный (осуществление анализа качества выполнения действий и операций (осознанность, полнота, последовательность, правильность, обобщенность) [20].

Формирование умения учащихся структурировать теоретический материал осуществляется в процессе целенаправленного создания педагогических условий, способствующих пониманию и признанию значимости данного умения, уяснению и осознанному усвоению способов структурирования и их отработке в учебной деятельности и решении практических задач:

- обогащение содержания образования как педагогическое условие, способствующее формированию умения учащихся структурировать теоретический
- осмысление и освоение учащимися частных умений, входящих в состав умения структурировать теоретический материал; усвоение способов и форм структурирования теоретического материала; выработку устойчивой целевой мотивации на структурирование теоретического материала;
- обеспечение готовности преподавателей к организации совместной деятельности с учащимися по формированию умения структурировать теоретический материал. Это достигается за счет теоретического (информационного) и практического (операционально-деятельностного) блоков, обеспечивающих освоение ими

теоретических знаний (о сущности и значимости умения структурировать теоретический материал как метаумения, определяющего эффективность учебной деятельности по освоению теоретического материала; о способах, принципах и формах визуализации учебного материала, повышающих наглядность и эффективность его усвоения; о критериях и показателях сформированности умения структурировать теоретический материал) и практических навыков по организации совместной деятельности по структурированию учебного материала на основе использования возможностей различных активных форм учебных занятий;

- вовлечение учащихся в активную совместную с преподавателем деятельность по структурированию теоретического материала в условиях учебно-дидактической игры, профессионально ориентированный контекст которой способствует повышению мотивации в овладении умением структурировать теоретический материал [20].

Проблемой систематизации учебного материала занимались многие психологи и педагоги, такие как А.Г. Асмолов, С.П. Баранов, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, Л.Я. Зорина, А.Н. Леонтьев, В.П. Кузовлев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Д.И. Фельдштейн, Т.И. Шамова, Э.Г. Юдин, О.С. Анисимов, С. Я. Батышев, В. Я. Виленский, Л.М. Кузнецова, А. М. Сохор, В. Ф. Шаталов, П. М. Эрдниев, Л.В. Занков, С.Н. Лысенкова и др. [21].

В своих трудах педагоги-новаторы описывали дидактические приемы и средства визуализации структуры учебного материала (опорные конспекты, сигналы, таблицы, рисунки и схемы), направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности обучаемых. Однако категории «систематизация и структурирование младшими школьниками учебного материала» и «систематизация и структурирование учителем учебного материала в обучении младших школьников» в педагогической литературе недостаточно теоретически обоснованы. В связи с этим необходимо определить средства образовательного процесса, способствующие формированию готовности будущего учителя начальных классов к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала на предметах математического цикла.

Большое значение в связи с исследуемым вопросом отводится методической работе преподавателя. Подготовка конкурентоспособных специалистов ставит перед преподавателями задачу постоянно обновлять содержание учебных дисциплин и учебно-методическое обеспечение практики.

Таким образом, обзор научно-педагогических исследований, посвященных проблеме формирования готовности будущего учителя начальных классов к организации обучения младших школьников, приводит к выводу о том, что понятие профессиональной готовности в психолого-педагогической литературе рассматривается преимущественно как категория теории деятельности (состояние и процесс), как категория теории личности (отношения, установки, мотивы), как категория теории профессиональной подготовки специалиста (способности к выполнению профессиональных функций). Кроме того, предпринятый нами анализ литературных материалов показал, что одним из условий и показателей готовности к профессионально-педагогической деятельности является сформированность у учителя оптимальной системы знаний и умений.

Мы будем рассматривать профессиональную готовность как подготовленность студента среднего профессионального образования к педагогической деятельности в соответствии с набором требований, предъявляемых к специалисту этого направления.

А, готовность студентов педагогических колледжей к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала на предметах математического цикла мы трактуем, как подготовленность к организации обучения математике младших школьников на основе взаимосвязанных между собой двух категорий: систематизации (умение студентов представлять теоретический материал в упорядоченную закономерность математических объектов, которые связанные между собой по определенному признаку) и структурирования (согласованную организацию объектов между собой по определенным правилам, облачение их в определенную целостную оболочку) учебного материала.

Таким образом, готовность будущего учителя начальных классов к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала на предметах математического цикла актуализируется нами как формируемая в процессе профессиональной подготовки система свойств и качеств личности, определенных способностей к выполнению профессиональных задач. Она включает в себя мотивационный, интеллектуально-когнитивный и операциональный компоненты, которые будут определять профессиональную готовность учителя в специально организованной образовательной среде как целостное проявление всех сторон личности специалиста. Данные компоненты будут включены в модель готовности будущего учителя начальных классов к организации учебной деятельности средствами систематизации и структурирования учебного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
3. Рудик П. А. Мотивы поведения деятельности [Текст] / П. А. Рудик. – М., 1988. – 136 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
6. Санжаева Р.Д. Проблема определения готовности к профессиональной деятельности [Текст] / Р.Д. Санжаева // Научно-методический журнал «Вестник Владимирского Государственного педагогического университета». – Выпуск 15. – Владимир: Издательство «Нерль», 2007 – С. 30–47
7. Словарь педагогических терминов: Метод. матер. для студ. по изуч. Курса педагог. / Под ред. В.В.Макеева. – Пятигорск; ПГЛУ, 1996. – 51 с.
8. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – М., 1984. – 176 с.
9. Алишев Н.В., Широков, В.Д. Общие основы построения исследования /Профориентация и профотбор молодежи на рабочие профессии / Под ред. Н.В. Алишева. – М., 2007. – 167 с.
10. Платонов, К.К. Структуры и развитие личности / Отв. Ред. Глаточкин А.Д., Ин-т психологии. – М., 2007. – 254 с.
11. Лежнина Л.В. Готовность к профессии как результат непрерывного образования [Текст] / Л.В. Лежнина // Классический университет в российском образовательном пространстве (к 90-летию Пермского государственного университета): материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Пермь, Перм. ун-т, 11-14 октября 2006г.) / Перм. ун-т.- Пермь, 2006. – С. 393–394.
12. Субботина Л. Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 295–296.
13. Дурай-Новакова К.М. Акмеологические особенности творческой готовности к профессиональной деятельности организаторов сельского здравоохранения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / К. М. Дурай-Новакова. – Владимир, 2004. – 22с.
14. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: Учеб. Пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.

15. Белослудцева Н. В. Готовность студентов учреждений спо к профессиональной деятельности / Н.В. Белослудцева, О. В. Петунин // Проблемы занятости молодежи Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – 2(18). – С. 5–15.
16. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 270 с.
17. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, утвержденного приказом Министерства образования и науки ДНР от 29 сентября 2015 г. № 590.
18. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 2005. – 214 с.
19. Кокшенева Е.А. Формирование готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности: диссертация на соискание кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кокшенева Елена Анатольевна. – Кемерово, 2010. – 226 с.
20. Орешкова С.П. Формирование умения учащихся структурировать теоретический материал в учебной деятельности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Орешкова Светлана Петровна; [Место защиты: Краснояр. гос. пед. ун-т]. – Красноярск, 2009. – 261 с.
21. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Стёпин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010.

Поступила в редакцию 24.09.2018 г.

THE PROBLEM OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL READINESS OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES FOR ORGANIZING OF THE TEACHING MATHS TO THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOL WITH THE HELP OF THE SYSTEMATIZATION AND STRUCTURING OF THE MATERIAL IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

A.I. Dzundza, O.V. Sobko

The article discusses the formation of readiness of primary school teachers to professional activity. The article deals with theoretical analysis of scientific pedagogical literature on the study of readiness of the subject for professional activity. Professional readiness is presented as a quality, system, dynamic status of teachers characterized by a certain level of theoretical knowledge, practical skills and skills acquired through training and integrated into the pedagogical activity of teachers at primary school.

Key words: readiness, professional activity, theoretical and practical readiness, professional competence.

Дзундза Алла Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории вероятностей
и математической статистики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: alladzundza@mail.ru

Dzundza Alla Ivanovna

Doctor of pedagogical sciences, Full Professor,
Professor of the Department of Probability
and Mathematical Statistics,
SEE HPE «Donetsk National University»
E-mail: alladzundza@mail.ru

Собко Ольга Васильевна

Аспирант
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Преподаватель математических дисциплин, высшей
квалификационной категории, ГПОУ «Донецкий
педагогический колледж»
E-mail: sobkoolgavasilevna@mail.ru

Sobko Olga Vasilevna

Post-graduate student
SEE HPE «Donetsk National University»,
The teacher of mathematical discipline,
possesses high level of professional skills,
SPEI «Donetsk Pedagogical College»
E-mail: sobkoolgavasilevna@mail.ru

УДК 37.08

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© 2018. *Е.Ю. Дробышев¹, Д.А. Чернышев²*

¹Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 4 города Макеевки»

²ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматривается проблема готовности педагога к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, как одного из перспективных инновационных видов деятельности, применяемых в школьном образовании. Приводятся компоненты готовности педагога к организации такой деятельности, показатели готовности, диагностический инструментарий для анализа показателей готовности. Приведена формулировка понятия «готовность педагога к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся».

Ключевые слова: готовность педагогов, учебно-исследовательская деятельность учащихся, компоненты готовности педагогов, уровни готовности педагогов.

Модернизация системы образования Донецкой Народной Республики, диктует новые требования к профессионализму педагогов средних школ.

Педагог, желающий быть востребованным и конкурентоспособным специалистом должен осознавать потребность в непрерывном повышении своей квалификации. Повышение квалификации в первую очередь должно способствовать освоению новых, инновационных форм и подходов педагогической деятельности. Готовность к инновационной деятельности – сегодня один из важнейших компонентов успешной работы педагога.

Исследования, посвященные готовности педагогов к инновационной деятельности в современной педагогической науке актуальны. Актуальность вызвана противоречием. Противоречие заключается в необходимости существования системы повышения квалификации, позволяющей педагогу повысить уровень готовности к инновационной деятельности, но наряду с этим, наблюдается недостаточная разработанность такой системы. Как с точки зрения теории, так и со стороны организации самого процесса.

В педагогической литературе понятие «готовность педагога к инновационной деятельности» описывается рядом качеств, которыми должен обладать педагог. Наиболее значимыми являются личностные качества педагога. Осознанность в потребности к повышению уровня своей готовности порождает в нем мотивационно-ценностное отношение к своей деятельности, в результате формируется внутренняя сила, способствующая формированию инновационной позиции. Наличие инновационной позиции у педагога способствует приобретению и развитию им необходимых качеств, навыков и умений, необходимых для реализации инновационных задач.

Одним из наиболее системных и полных определений готовности педагога к инновационной деятельности, по нашему мнению, является формулировка И. Б. Белявской [1, с. 10]. Готовность педагога к инновационной деятельности определяется исследователем как интегративное качество личности, включающее в себя осознание ценности педагогических инноваций, знание методологии, теории и практики педагогической инноватики, определение оптимальных способов

педагогической деятельности, оценку собственных возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями, связанными с введением педагогических инноваций и необходимостью достижения высоких результатов профессиональной деятельности.

Становится понятным, что под готовностью педагога к инновационной деятельности следует понимать комплекс самостоятельных действий, направленных на развитие личностных качеств, которые в последствие повлияют на развитие и совершенствование целого ряда педагогических компетенций, необходимых для успешной реализации такого рода деятельности.

На наш взгляд, готовность педагога к инновационной деятельности должна заключаться в самостоятельном решении им ряда поставленных задач, решение которых приведет к совершенствованию личностных, общепедагогических, психолого-педагогических качеств.

Цель данной статьи – выявление и педагогическое изучение ключевых аспектов готовности школьных педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, а так же диагностического инструментария, при помощи которого можно определить уровень готовности педагога к профессиональной деятельности.

Основная часть: учебно-исследовательская деятельность учащихся, согласно Государственному образовательному стандарту основного общего и среднего общего образования Донецкой Народной Республики [2, с. 10; 3, с. 6], является одной из актуальных инновационных форм обучения в школе. Как показывает анализ литературы, готовность педагогов по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся не достаточна. В исследованиях О.В. Лебедевой [4, с. 405] и Л.А. Лукьяновой [5, с. 124] указываются типичные трудности в организации учебно-исследовательской деятельности, с которыми сталкиваются педагоги. Прежде всего, это недостаточный уровень знаний и умений педагогов в области теории ученического исследования, затруднения связанные с правильным и обоснованным выбором форм, методов, подходов в работе с учащимися в данном направлении.

Многие исследователи (В.А. Сластенин, Е.Э. Воропаева, Л.С. Подымова, М.А. Казакова, В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова и другие) выделяют компоненты готовности педагога к инновационной деятельности. Большинство считают, что готовность педагогов к профессиональному саморазвитию может диагностироваться только в совокупности ряда составляющих – компонентов готовности, взаимосвязанных друг с другом и образующих вместе единое целое. Многие исследователи заостряют свое внимание на компонентах, которые отражают готовность педагога в мотивационном, личностном, деятельностном, и рефлексивном поле своей деятельности.

В своем исследовании мы выделяем следующие компоненты готовности педагога к организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Мотивационный компонент – готовность педагога к профессиональному росту, познанию современных инновационных педагогических идей, применению инновационных методик в работе, разработке собственных методических продуктов на высоком уровне, связанных с учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Личностный компонент – готовность педагога к личностному саморазвитию и самосовершенствованию. Наличие способности педагога оценивать себя как личность, готовую к осуществлению учебно-исследовательской деятельности, как одной из видов инновационной деятельности.

Когнитивный компонент – готовность педагога к организации учебно-исследовательской деятельности школьников на высоком теоретическом уровне.

Деятельностный компонент – готовность педагога применять накопленные теоретические знания для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на практике.

Рефлексивный компонент – способность педагога анализировать свою деятельность по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся и корректировать ошибочные действия, возникающие в ходе такой деятельности.

Компоненты готовности педагогов подлежат оценке. Оценивание компонентов можно провести при наличии аналитико-диагностического инструментария. Наличие такого инструментария позволяет охарактеризовать определенные показатели, которые проверяются в том или ином компоненте готовности.

Показатели мотивационного уровня готовности мы определяем следующие: наличие познавательного интереса педагога к современным инновационным педагогическим разработкам; стремление к обогащению педагогического опыта.

В качестве диагностического инструментария данного компонента готовности нами предлагается:

- анализ частоты участия педагогов в методических семинарах и вебинарах. Анализ активности работы в предметных методических объединениях, педагогических конференциях и курсах повышения квалификации;

- анализ интереса к профессиональной педагогической литературе, тренингам, семинарам, курсам повышения квалификации, которые имеют конкретную направленность по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся как одного из средств инновационного обучения.

По нашему мнению, такой анализ необходимо осуществлять, за период минимум двух лет. Такой временной период взят как промежуток, за который у педагога может возникнуть мотивация к действию. Как следствие желания развиваться в этом направлении, станут различные мероприятия, перечисленные выше, в которых он будет принимать участие.

Нами определены уровни готовности педагогов по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся. Это: высокий, средний и низкий.

При *высоком уровне* мотивационной готовности у педагога наблюдается высокая активность в семинарах, конференциях и прочих подобных мероприятиях. Наблюдается устойчивый интерес к изучению инновационных методик и их применению и освоению в своей педагогической практике.

В случае *среднего уровня* мотивационной готовности педагог регулярно не участвует в семинарах, конференциях прочих подобных мероприятиях, но осознает, что подобные мероприятия могут быть полезны для него с точки зрения обогащения опытом. Интерес к инновационным методам обучения присутствует, однако есть определенные проблемы в их реализации.

Низкий уровень мотивационной готовности педагога нами характеризуется практически полным отсутствием стремления к участию в семинарах, конференциях прочих подобных мероприятиях. Педагогу не интересны или слабо интересны инновационные методы обучения. Отсутствует стремление к обогащению педагогического инновационного опыта.

Показателями личностного уровня готовности педагогов мы видим следующие: активность участия в различных видах учебно-исследовательской деятельности учащихся (предметные олимпиады, конкурсы научно-исследовательских работ, прочие конкурсы); восприимчивость педагогов к инновациям; стремление к генерированию творческих, нестандартных идей и подходов в работе с учащимися.

Особенное внимание мы обращаем на последний показатель готовности. Стремление педагога работать нестандартно позволяет по новому взглянуть на подходы к организации учебно-исследовательской деятельности. Именно специфические, не стандартные способы работы, найденные или изобретенные педагогом, по нашему мнению, будут более продуктивными в развитии творческих способностей как самого педагога, так и учащегося.

Диагностический инструментарий готовности в данном компоненте заключается в следующем:

- количественный показатель участия учащихся под руководством педагога в конкурсах различного уровня сложности (муниципальные, республиканские, международные);
- применение карты педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова);
- решение ситуационных задач, направленных на анализ владения педагогами нестандартными способами и подходами к решению таких задач.

При *высоком уровне* личностной готовности педагог имеет высокую восприимчивость к педагогическим новшествам, постоянно интересуется новейшими инновациями в сфере образования. Имеет стойкий интерес в подготовке учащихся для участия в конкурсах. Умеет генерировать нестандартные идеи и подходы в организации учебно-исследовательской деятельности.

В случае *среднего уровня* личностной готовности у педагога готовность к восприятию педагогических новшеств частичная. Педагог до конца не способен понять, что такие новшества важны в его деятельности. Интерес в подготовке учащихся к конкурсам присутствует, но недостаточен. Возможно интерес «затухает» по причине проигрышей учащихся в конкурсах, что связано с личностным отношением педагога. Педагог пытается внедрять нестандартные идеи и подходы в организации учебно-исследовательской деятельности.

Низкий уровень готовности педагога мы характеризуем слабой или полностью отсутствующей восприимчивостью к педагогическим новшествам. У педагога доминируют консервативные приемы в работе. Слабый (или отсутствует) интерес к подготовке учащихся к интеллектуальным конкурсам.

Показателями когнитивного компонента готовности служат теоретические знания педагога в области форм, методов, средств, подходов, приемов в организации учебно-исследовательской деятельности. Наличие теоретических знаний о планировании и оценивании учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Диагностическим инструментарием, позволяющим определить уровень готовности педагогов по данному компоненту, является тест, вопросы которого позволяют выявить готовность педагога по следующим направлениям организации учебно-исследовательской деятельности: формы организации, методы организации, средства организации, подходы и приемы организации, виды организации.

При *высоком уровне* когнитивной готовности теоретические знания педагога по данной проблеме достаточны для организации учебно-исследовательской деятельности на высоком уровне. При организации такой деятельности затруднений у педагога практически не возникает.

В случае *среднего уровня* когнитивной готовности теоретические знания по организации учебно-исследовательской деятельности у педагога достаточные для их реализации, однако, присутствует ряд затруднений по определенным пунктам организации такой деятельности.

Низкий уровень когнитивной готовности мы характеризуем следующим: теоретическая база готовности развита слабо, знание форм, методов, средств, подходов, приемов организации учебно-исследовательской деятельности недостаточное, эпизодические, или отсутствует.

Деятельностному компоненту готовности мы приписываем следующие показатели:

- умение планирования и организации ученического исследования;
- опыт участия педагога в качестве эксперта по оцениванию исследовательских работ учащихся.

Диагностический инструментарий деятельностного компонента состоит из составления плана ученического исследования педагогом, а так же анализа исследовательской работы учащегося на предмет наличия ошибок (педагог в качестве эксперта), и ее оценивания.

О *высокой готовности* педагога в области деятельностного компонента, по нашему мнению, стоит говорить если планирование учебно-исследовательской деятельности у педагога не вызывает затруднений. Присутствует большой опыт по оцениванию исследовательских работ учащихся. Оценивание исследовательских работ не вызывает затруднений и является объективным.

Средняя готовность педагога в области деятельностного компонента заключается в следующем: планирование учебно-исследовательской деятельности вызывает затруднения в определенных моментах. Присутствует некоторый опыт по оцениванию исследовательских работ, педагог может ошибаться при оценивании работы из-за нехватки опыта.

В случае *низкого уровня* готовности педагога планирование учебно-исследовательской деятельности вызывает сложности, применение инновационных методик в организации такой деятельности отсутствует или слабое. Нет (практически нет) опыта по оцениванию исследовательских работ учащихся.

Показателем рефлексивной готовности для нас является уровень сформированных аналитико-диагностических способностей педагога, направленных на рассмотрение своей деятельности с целью выявления и коррекции допущенных ошибок.

В качестве диагностического инструментария выбрана методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой.

В случае *высокого уровня* рефлексивной готовности педагог объективно анализирует свою деятельность, видит допущенные ошибки и предпринимает эффективные действия для их устранения.

При *среднем уровне* рефлексивной готовности педагог выявляет ошибки в своей деятельности, однако не может в полной мере применить эффективные способы и механизмы для их устранения.

В случае *низкого уровня* рефлексивной готовности педагог имеет слабую способность к выявлению ошибок в своей педагогической деятельности.

Таким образом, нами предложена формулировка понятия «готовность педагога к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся». Мы понимаем данное понятие как – систему личностно-профессиональных качеств педагога, ориентированных на развитие собственной профессиональной активности, самостоятельности, индивидуальности, создание новых педагогических приемов, методик, технологий, направленных на эффективное и качественное достижение учащимся высокого образовательного результата в данном виде деятельности.

Предложенный диагностический инструментарий по оценке компонентов готовности педагога к организации учебно-исследовательской деятельности способен

выявить ряд «проблемных моментов» в подготовке педагогов. При наличии аналитических данных возможно целенаправленное устранение пробелов в их подготовке по данному направлению. Однако стоит понимать, что готовность к профессиональному саморазвитию предполагает обязательное осознание педагогом наличия у него противоречий требующих разрешения, целей и задач профессионального роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белявская И.Б. Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы: Автореф... дис. канд. пед. наук. – Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2010. – 23 с.
2. Государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/3041-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya> (Дата обращения – 30.08.18).
3. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. / Режим доступа: <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/3043-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-srednego-obshchego-obrazovaniya> (Дата обращения - 30.08.18).
4. Лукьянова Л.А. Готовность учителей к организации исследовательской деятельности школьников / Л.А. Лукьянова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №1(89). – С. 122–131.
5. Лебедева О.В. Формирование методической компетентности учителя в области организации исследовательской деятельности / О.В. Лебедева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 5(2). – С. 403–406.

Поступила в редакцию 10.10.2018 г.

READINESS OF TEACHERS TO ORGANIZATION OF STUDENTS EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES

E.U. Drobyshev, D.A. Chernishev

The article deals with the teacher's readiness to organize the educational and research activities of students as one of the promising innovative activities used in school education. The components of the teacher's readiness for organizing such activities, availability indicators, diagnostic tools for analyzing the availability indicators are given. The wording of the concept "the teacher's readiness for the organization of educational and research activities of students" is given.

Keywords: Readiness of Teachers, Educational and Research Activity of Students, Components of Teachers' Readiness, Teachers' Readiness Levels.

Дробышев Евгений Юрьевич

Учитель химии,

Муниципальное общеобразовательное учреждение
«Средняя школа №4 города Макеевки».

E-mail: chernishevdmity@gmail.com

Drobyshev Yevgeniy Yurievich

Chemistry teacher,

Municipal Educational Institution «Secondary school
No. 4 of Makeyevka».

E-mail: chernishevdmity@gmail.com

Чернышев Дмитрий Алексеевич

Доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

E-mail: chernishevdmity@gmail.com

Chernishev Dmitry Alekseevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Chair of Pedagogy

SCE HPE «Donetsk National University»

E-mail: chernishevdmity@gmail.com

УДК 37.037:796

ДУХОВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

© 2018. *И.П. Зенченко*

ГОУ ВПО «Донецкий институт физической культуры и спорта»

Статья посвящена анализу понятия «духовность» для изучения различных взглядов, что в дальнейшем будет являться основой формирования духовной составляющей физической культуры личности будущего учителя в системе непрерывной подготовки. Рассматриваются основные взгляды и точки зрения для анализа понятия «духовность». Сформированная духовность личности и общества в целом может изменять социальные, экономические и политические процессы.

Ключевые слова: духовность, физическая культура, учитель.

В настоящее время высшие учебные заведения проводят процесс профессиональной подготовки на том этапе, когда социально-экономические условия являются нестабильными. Всё это оказывает влияние как материальную, так и на духовную жизнь людей. Это, в свою очередь, отражается на моральной и нравственной стороне людей. Поэтому, в процессе профессиональной подготовки будущего учителя необходимо формирование и развитие духовности и духовных ценностей. Духовность, духовные ценности также являются неотъемлемыми составляющими физической культуры личности.

Для формирования физической культуры личности будущего учителя в процессе непрерывной подготовки необходимо использовать потенциальные возможности образовательного процесса. Это даст возможность в полной мере использовать педагогический процесс, который будет направлен не только на освоение фундаментальных знаний и практических навыков, но и на развитие личности путём присоединения к духовным богатствам общества. Тогда в процессе непрерывной профессиональной подготовки будущего учителя реализуется социальное предназначение высшего и среднего учебных заведений.

Цель работы – теоретическое исследование духовных ценностей как составляющей физической культуры личности.

Формирование физической культуры личности способствует развитию личности, обогащая её в духовном и культурном плане. Так происходит духовное и культурное обогащение личности.

Отметим, что физическая культура личности содержит духовную и физическую составляющую. Кроме этого, физическая культура является неотъемлемой частью общей культуры. Поэтому для формирования физической культуры личности будущего учителя, при использовании потенциальных возможностях процесса профессиональной подготовки, необходимо уделить внимание и духовной составляющей физической культуры.

Вне зависимости от периода развития общества, проблема духовного развития личности была актуальной, поскольку от неё зависит само существование общества. Эта проблема становится наиболее значимой на этапах каких-либо преобразований или переходов. Когда происходит смена одних социально-экономических и политических систем на другие. В эти переходы интенсивно изменяются процессы материального производства и потребления и в это же время именно духовность остаётся

фундаментом социальности. В создании и потреблении духовных потребностей в обществе происходит самореализация личности в полной мере.

Духовность личности, общества может изменять социальные, экономические и политические процессы. Это необходимо учитывать при проведении реформ. Поэтому сам феномен духовности стал предметом изучения в отечественных и зарубежных исследованиях. Однако при изучении духовности возникают сложности в его научном исследовании. Человек является сложным существом и в многомерном строении его психике изучение духовности и её определении вызывает множество проблем. Так, духовность в человеке не зависит от социального статуса и роли человека в обществе, не связана с его умственным развитием и нахождением в какой-либо идеологии.

Таким образом, в настоящее время в науке не имеется конечного определения духовности и решения этой проблемы. Поэтому в рамках нашего исследования необходимо рассмотрение духовности в её историческом развитии. Это даст возможность рассмотреть её через формирование и развитие личности в процессе жизни и деятельности. Так, раскроются духовные ценности, которые регулируют и выполняют функции духовности в жизни и деятельности общества.

Для уточнения понятия духовности рассмотрим его согласно исторического развития в научной литературе.

Исторически понятия «дух» и «духовность» уходят корнями в античную философию и имеют множество традиций в науке и культуре. В философии выделяются две основные тенденции определения духовности: первое тенденция заключает в себе определение духовности в зависимости от высших сил или силы; вторая тенденция определяет духовность как присущее природное свойство человека.

Дух и духовность считались теоретической деятельностью в античной философии. Так, Аристотель считал, что дух и духовность являются мышлением о понимании, а также наслаждением теорией. Он считал, что только Бог и люди имеют способности размышления и рассуждения [2]. Также в античной философии понятие дух подразумевалось сверхразумное начало [12]. Последний взгляд относительно понятия духа имеет родственен религиозному взгляду, поскольку дух, душа является Богом, т.е. сверхъестественное и поэтому в неё возможно верить.

В средние века в философии превалировала религиозная точка зрения относительно духа, т.е. он имел сверхъестественное происхождение. В христианстве он считался как Святой Дух, поэтому под понятием духовность понималось как некая религиозность.

В это время выражение свойств духовности человека в реальном и идеальном проявлении соответствовало с высшим существом, Богом. В этой системе для человека Бог является недостижимым, но стремление к нему и возможность приближения выражается в виде ухода от материального и греховного мира, что соотносится с соответствующей мерой духовного роста. Более подробно эти положения разработаны Аврелием Августином в труде «О граде Божиим». Он указывает на то, что уровень развития человека обусловлен волей направляющей силы на зло или добро. К этому он ещё дополняет, что все волевые усилия человека зависят от уже предначертанной ему судьбой высшей силой [1].

В природе человека уже заложено стремление к самосовершенствованию и к духовному благу, которое в будущем даёт ему для души вечное благо. Это исходит от того, что именно Богом сделано всё возвышенное, которое и привлекает человеческие души. В этом и заключается Его замысел, направленный на то, чтобы у человека предопределялось стремление к достижению и совершенствованию.

В эпоху Возрождения появляется ещё одно мировоззрение на проблему духовности. В этом мировоззрении направленность происходит не на высшую силу, а на личность человека, которая и прославляется. Сама же личность представлена как соединение космической красоты, эталон гармонии. Согласно нового мировоззрения, человеку свойственна духовность. При этом, основными качествами духовности, которые и создают её фундамент, являются физическое совершенство, осознанность личности, наличие воли, целеустремлённость, принятие величия духа [9].

Философы Нового Времени Декарт, Гоббс, Локк, Бэкон, Спиноза, Паскаль, Лейбниц выдвинули новые философские концепции, содержащие идеи рационализма и устойчивые системы. В работах философов понятие дух воспринималось как комбинация чувств и ощущений. Больше акцент делался на «мышлении» или «сознании» [14].

Философы эпохи Просвещения акцентировали своё внимание проблемы духовности в направлении духовного развития общества. Причём процесс исторического развития человечества изучается как соответствующий процесс развития культуры человека, а также общей социальной системы. Разрабатываемая концепция по своим положениям соответствовала гуманистическим взглядам, поскольку в основе её были стремления к свободе, равенству, общего просвещения.

Г. Гегель считал, что дух является идеей, а словом «идеальность» он назвал его сущность. Причём эта «идеальность» представляет собой существование в телесности, при этом находясь в инобытии, т.е. в другой форме, продолжать быть при себе. В этом понимании Г. Гегеля заключается свобода духа [8].

По мнению Г. Гегеля, дух (душа) по себе индивидуален, поэтому в его понимании речь не идёт о душе в большем масштабе, как о всеобщем духе, который бы складывался из отдельных индивидуальных и единичных душ. Далее он считал, что духовное развитие осуществляется тогда, когда дух преобразует себя в направлении того состояния, каким он, был изначально находясь в себе и в то же время не для себя, а для нас. Эта положение часто встречается в работах Г. Гегеля [8].

Душой является дух, находясь в своей телесности, поэтому ему присущи естественные свойства, и он является естественной душой и может выполнять своё назначение – присутствие. Причём душа выполняет назначение, тогда, когда она имеет и чувствует себя в своих естественных определениях.

Г. Гегель в своей работе «Философия духа» духовное показывает, как итог преобразования внешнего в конечную цель, в осознанный ориентир. Причём в духовном развитии он видел, как развитие индивидуальной мысли к общей мысли, к получению о себе знаний, к осмыслению своего «Я» и своей субъективности. Исходя из этого, Г. Гегель считал, что мыслящим духом может быть только человек и причём единственным и тем самым он этим и отличается от природы [4]. Из этого следует, что духовностью является конечный итог глубинного познания и самопознания общих правил, которые подчиняют всё что существует. Г. Гегель в своей работе показал субъективный дух как поэтапное развитие от чувственной уверенности, проходящее вначале через восприятие и рассудок, а далее через сознание и самосознание к разуму. Описанный внутренний процесс сознания в работе «Философия духа» является подготавливающим этапом ко всей философской системы Г. Гегеля [13].

Несмотря на то, что представленное Г. Гегелем духовность возможно воспринять с позиции материализма, однако он представил её частью в целой идеалистической системе.

В своих работах И. Кант духовность и духовные качества личности выходят из границ познания, но что-то оживляющее. В своей работе «Критика чистого разума» он

даёт сложное представление о психике человека, но душа является основополагающей субстанцией. В его представлении душа обладает суммирующими понятиями, такими как нематериальность, неразрушимость, личность, которые и представляют духовность. Он считал, что как духовные, душевные силы одинаково с телесными являются естественными силами человека. В тоже время И. Кант считал, что духовность не может сама по себе развиваться в течении жизни человека, т.е. не обладает имманентным свойством [6].

Иной взгляд на духовность, как стремление к высшим ценностям относится к российским учёным XIX–XX вв.: А.С. Хомякову, В.В. Розанову, В.С. Соловьёву, Н.Н. Страхову, Л.И. Шестову, Н.А. Бердяеву, А.Ф. Лосеву, П.А. Флоренскому, Е.Н. Трубецкому, С. Булгакову, С.Л. Франку, Б.Н. Чичерину, А.С. Глинке и др. Согласно их взглядам душа, является своеобразный способ бытия и как специфическое проявление человека. В их работах разрабатывался вопрос о всеединстве, для этого использовали свои новые понимания или представления, например, В.С. Соловьёв использовал понятие «мировая душа», Д.С. Мережковский использовал понятие «духовная плоть», И. Ильин – «духовное обновление» и т.д. [7].

В понимании В.С. Соловьёва, дух человека представлял собой своеобразным фокусом или центром для него одинаково с умом и душой. Так, дух представлял собой волю и обладатель блага, поэтому он являлся образом истины и чувства красоты. Ум, согласно его пониманию, являлся обладателем истины, поэтому он представлял собой волю, благо и чувство красоты. Душа – это форма чувства и обладатель красоты, поэтому она представляет себя принадлежащей обладателю блага и чувства красоты. Таким образом философ показал три стороны духовности: дух, ум и душу. В свою очередь они отображают фундамент трёх принципов бытия, а именно: благо, истину и красоту. В действительности, принципы наделяют соответствующими свойствами или образами бытия, такими как волю, чувство и представления. Они и являются той основой, от которой зависит духовное развитие и саморазвитие человека [13].

Н.А. Бердяев считал, что духовность для человека является целью, достижение которой поможет избавиться от влияния социальной среды. По его мнению, глубинная сущность человека взаимосвязана с духовностью. Дух способствует к единству личности и поддерживает это единство. Человек в своей жизни должен стремиться к созиданию, особенно в отношении к самому себе, т.е. совершать самосозидание. В этом случае происходит внутренняя работа со множествами противоречиями. Согласно Н.А. Бердяева, духовность сама по себе имеет более обширное значение и понимание. В его понимании дух представляет из себя свободу и свободную энергию, которая пронизывает природу и исторический мир. Дух является высшей ценностью и не представляет из себя какой-либо частью человека. Причём духовная ценность человека зависит от взаимосвязи дара Бога и свободы [3].

В понимании С.Л. Франка духовность представлялась в виде внутреннего единства, и ориентированность на высокие ценности и идеалы, имеющие высокое значение, на самостоятельную творческую деятельность.

Он считал, что духовное становление личности является организованный упорядоченный процесс, поскольку беспорядочный процесс представляет опасность для духовной жизни. Ориентирование процесса духовного становления зависит от единства природы духа, внутреннего личного призвания, а не от внешней среды и факторов.

Философ считал, что индивидуальность, особенность и сущность человека определяется в духовной основе, которое не является каким-либо природным

психическим свойством, а также находящимся за границами реальной природы. С.Л. Франк полагал, что сознание человека не представляет собой особенность высокоорганизованной материи, но является выражением духовной основы, не обусловленных чем-либо материальным. По его мнению, человек более чем природное реальное существо, а именно божественная природа. Тем не менее, он считал, как и в христианстве, что человек является двойственным и противоречивым существом [15].

Духовность человека зависит, прежде всего, от самого факта существования Бога, которая и приводит к совершенству человеческого сознания. Философ был уверен, что духовный мир человека не определяется какими-либо внешними факторами и он является совершенно ценным, и человеческая духовность является одним из большого количества отображений духа Бога. Поэтому фундаментом духовной жизни является стремление к совершенству и соединение с совершенным единством, осознание и переживание этого единства. Так, С.Л. Франк показывает, что духовная жизнь представляет собой жизнь с Богом [15].

Таким образом, учёный выражает, что внутренний мир человека не является зависимым от социальных или природных явлений. Также он полагал, что ценность человека как личности находится или определяется вне в зависимости от социальных ролей, положений в обществе.

Ценностные содержания явлений духовности были разработаны и представлены в виде различных положений в работах российских учёных-социологов в конце XIX в. и в начале XX в.: П.И. Новгородцев [10], Н.И. Алексеев, И.А. Ильин, Н.Г. Дебольский, Б.Н. Чичерин, Л.И. Петражицкий, П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский, Г.Г. Шпет и др. [7].

В работах учёных «духовность» рассматривается как центральный вид общественного субъекта (личность, народ, человечество, группа), что даёт возможность увидеть внутреннюю ценностно-смысловую связь разнообразных проявлений жизнедеятельности человека, которая отображает сложную структуру потребностей этой жизнедеятельности, комплекс различных течений и взаимоотношений, осознанных и осуществляемых в поведении. Духовностью обладает лишь тот человек, который свой нравственный и творческий потенциал реализует в направлении духовным ценностям: добру, истине и красоте.

Так, Б.Н. Чичерин считал, что первоначальным звеном общества является человек с со своими личными потребностями, интересами и стремлениями. Сам человек имеет важное значение и его не стоит ограничивать только в виде отдельного органа всеобщего исторического процесса. Человек является отдельной личностью, которая не распределяется в обществе и остаётся в самой себе отдельно от других, будучи самостоятельной [5].

Человек подвержен влиянию окружающей среды, отношению других людей, т.е. семьи и общества, материальной деятельности. В основе сущности человека лежат его духовные интересы. В своих работах учёный показал, как под влиянием воспитания, искусства, религии, нравов создаётся, формируется и далее развивается духовный опыт. Так, в процессе взаимоотношений и взаимодействия в общественной среде, люди совместно создают ценности, идеалы, ценностные ориентации, оценку. В основе этого социального процесса лежат народные и общечеловеческие обстоятельства.

Первое обстоятельство определяет разнообразие содержания духовности. Именно здесь проявляется духовное богатство нации, её различные чувства и ум. В понимании народность учёный подразумевал духовность русской культуры как ценность. Это является измерением общей культуры в виде результата проходящего исторического процесса. Поэтому, для учёного было важно изучение вопросов процесса

социализации, посредством которого духовность и духовные ценности народа переходят от одного поколения к другому. В его поле зрения находились определённые проблемы, противоречия формирования и развития духовности, относящиеся к взаимоотношениям в семье, обществе, государстве и в религиозной жизни в сфере образования ценностных направлений и ориентиров.

Второе обстоятельство определяет процесс действия духовно-культурных ценностей, устанавливает взаимосвязи между духовностью современности и духовно-культурными ценностями прошлого.

Это изучение помогает рассмотреть и понять духовные процессы русского народа во второй половине XIX в.

В конце XIX в. ученые социологи занимаются разработкой ценностных моделей общества, относительно неокантианского направления. Изучение общества происходит с помощью социокультурного анализа. Это позволяет изучать общество как орган духовно-нормативного вида, действие которого зависит от определённой необходимости.

В изучении этой проблемы, видное место занимает Л.И. Петражицкий. Он считал, что какая-либо социальная система, которая рассматривается относительно установленных правил и норм, является отдельным этапом социального поведения, для проявления духовного потенциала и возможности личности. После завершения своей роли или предназначения происходит переход к следующей системе, которая ориентируется относительно достигнутой системы. Последующая система, которая рассматривается относительно существующей системы становится в качестве идеала. Таким образом, Л.И. Петражицкий считал, что история человеческого общества предстаёт как постоянное развитие духовности, гуманности, нравственности, способствующие достижению и осуществлению норм [11].

Так, согласно взглядам Л.И. Петражицкого для познания духовного развития личности особым критерием является психология, поскольку как психологический акт возможно рассматривать какое-либо социальное явление. Этот психологический акт может выступать в виде явления духа. Человек в своей жизни и деятельности придерживается установленных норм в обществе, главным образом не потому, что они основываются на законах, которые он боится преступить, а из-за внутренних нравственных установок и совести. Для человека духовные ценности выступают в виде необычного или исключительного явления.

В социологической области российского неокантианства имеются два взаимоопределённых этапа развития духовности и духовных ценностей у человека. Во-первых, формирование и развитие духовности общества неосуществимо без духовного развития отдельных людей. Во-вторых, общественный процесс определяет или создаёт тенденцию присоединения отдельного человека к культуре.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование показало, что духовность определяет полное развитие личности, ее сознание, которое определяет социальную связь с обществом. Так, духовность может выступить определённой мерой, которая может присутствовать в человеке. В общем понимании понятие «духовность» воспринимается как личная направленность на высшие жизненные и общекультурные ценности и нормы ориентиром которых является гармоническое и всестороннее развитие личности. Духовность даёт человеческой жизни ценность и высокую значимость, когда человек имеет соответствующую направленность и жизнь. Так, человек, благодаря сформированной духовности, обладает таким сознанием и осуществляет свою жизнь и деятельность таким образом, что несмотря на различные

жизненные обстоятельства и личные потребности живет согласно принципам предназначения человека, ценностям, его самосовершенствования и достоинства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августин Блаженный О Граде Божием / Блаженный Августин – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 1296 с.
2. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. – М.: Мысль, 1984. – 860 с.
3. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого (Париж, 1952) / Н.А. Бердяев // Мир философии: Человек. Общество. Культура: В 2 ч. Ч.2. – М., 1991. – С. 48–56.
4. Гегель Г. Философия духа. Соч.: В 14 т. – Т.3. – М., 1956. – 372 с.
5. Зеньковский В.В. История русской философии: Соч.: в 2 т. Т. 2. – Париж, 1989. – 477 с.
6. Кант И. Критика чистого разума: Соч.: В 6 т. Т. 3. / И. Кант. – М., 1964. – 510 с.
7. Коваль Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Коваль Нина Александровна. – М., 1997. – 464 с.
8. Куно Ф. История новой философии. Т. 8. / Ф. Куно. – Ленинград, 1962. – С. 663–665.
9. Лосев А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1989. – 366 с.
10. Новгородцев П.И. Избранные труды / П.И. Новгородцев. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 960 с.
11. Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. В 2 ч. Часть 1 / Л. И. Петражицкий. – М. : Юрайт, 2018. – 295 с.
12. Плотин Избранные трактаты. Антология мировой философии / Плотин. – М., 1969. – Т. 1. – Ч. 1. – С. 538–554.
13. Соловьев В.С. Сочинения. В 2 т. Т. 2 / В.С. Соловьев. – М., 1988. – 822 с.
14. Философия эпохи ранних буржуазных революций / Под ред. Т.И. Ойзермана. – М., 1983. – 380 с.
15. Франк С.Л. Сочинение / Л.С. Франк. – М.: Правда, 1990. – 608 с.

Поступила в редакцию 22.10.2018 г.

SPIRITUALITY AS A COMPONENT OF THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL'S PHYSICAL CULTURE

I.P. Zenchenkov

The article is devoted to the analysis of the concept of "spirituality" to study various views. In the future it will be the basis for the development of the spiritual component of the physical culture of the future teacher in the system of continuous training. The main viewpoints for the analysis of the concept of "spirituality" are considered. The formed spirituality of an individual and society as a whole can change social, economic and political processes.

Keywords: spirituality, physical culture, teacher.

Зенченков Илья Петрович

кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой адаптивной физической культуры
ГОУ ВПО «Донецкий институт физической культуры и спорта»
E-mail: zenchilya@mail.ru

Ilya Petrovich Zenchenkov

Candidate of Pedagogical Sciences,
The Head of the Chair of
Adaptive Physical Culture
SEO HPE «Donetsk Institute of Physical Culture and Sports»
E-mail: zenchilya@mail.ru

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ – ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

© 2018. Ю.А. Исаева

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье представлен психолого-педагогический анализ формирования профессиональных прогностических компетенций будущих педагогов дошкольного образования. Уточнено понятие «прогностическая компетентность», представлен состав профессиональных прогностических компетенций воспитателей дошкольного образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, прогностическая компетентность, прогностические компетенции воспитателей дошкольного образования.

Введение. На сегодняшний день ориентация на узкопрофессиональную подготовку специалиста бесперспективна, поскольку сложно предвидеть, какой будет профессиональная структура общества в ближайшие десятилетия. Следовательно, можно утверждать, что стратегической целью современного высшего профессионального образования является подготовка компетентных специалистов, способных к самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности, которые гармонично сочетают в себе как личностные, так и профессионально значимые качества.

Следует отметить, что на этапе вузовской подготовки закладывается основа (ядро) компетенций любого молодого специалиста, в частности и педагога, обеспечивающая успешность его в будущей профессии, а это, в свою очередь, позволяет ускорить его включение в трудовую деятельность, создает ресурс для профессиональной самореализации. Именно этим определена необходимость разработки и реализации таких образовательных программ профессиональной подготовки, в которых принимаются во внимание перспективные требования к педагогу как субъекту, который освоил различные виды и функции профессиональной деятельности, развивают способности в направлении активности, прогностичности, инновационности, рефлексивности, творчества.

Несмотря на то, что понятия «компетенция» и «компетентность» довольно часто встречаются в современной научной литературе, нет единства в их трактовке и понимании. Проанализировав подходы разных авторов (Г.К. Селевко, М.А. Чошанов, А.Г. Бермус, О.Е. Пермяков) к определению этих терминов, а так же разнообразные подходы к определению термина «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина) в своём исследовании за основу возьмём определение, сформулированное Т.В. Добудько. Считаем, что профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. При этом теоретическая готовность состоит из знания методологических основ и категорий педагогики; сущности, цели и технологий обучения и воспитания; закономерностей развития и социализации личности [1]. Практическую же готовность обеспечивают умения и навыки, то есть сочетание последовательно развернутых действий, часть из которых может быть автоматизированной.

Структура компетентности педагога имеет различные интерпретации. В целом, соглашаясь с точкой зрения таких ученых как Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.К. Сергеев, на наш взгляд, педагогическая компетентность складывается из 3-х блоков: когнитивной компетентности (высокий уровень навыков, умений и знаний, приобретенных в вузе), деятельностной компетентности (актуализация сформированных компетенций в профессиональной деятельности) и личностной компетентности (мотивация и рефлексия). Взаимодействие, взаимозависимость, а также неразрывное единство представленных блоков и их составляющих, позволяет описать профессионально-компетентного педагога, осуществляющего свою деятельность на высоком уровне.

Поскольку педагогическая деятельность в преломлении на конкретный род деятельности (воспитатель, учитель, преподаватель высшей школы и т.д.) имеет свои специфические особенности, то содержание некоторых компетенций может существенно отличаться. И если, например, общепедагогическая или коммуникативная компетентности в общем понятны, то прогностическая компетентность как в определении, так и в содержательном плане, как правило, вызывает затруднение.

Цель статьи – уточнение определения и содержания профессиональной прогностической компетентности педагога, а именно воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Первоначально следует обозначить необходимость профессиональных прогностических компетенций для педагогов.

Для этого уточним само понятие педагогического прогнозирования. Здесь, наиболее точным, на наш взгляд, будет следующее определение: это научно-обоснованная деятельность, которая направлена на исследование тенденций развития и возможных или вероятных преобразований, перспектив субъектов и объектов педагогической деятельности [2].

Одними из первых исследователей, занимавшихся теорией научного прогнозирования, были Б.С. Гершунский [2], А.М. Гендин, Э.Г. Костяшкин, С.В. Цирель [3], Э. Янч [4]. Прогнозирование социальных систем раскрыто в исследованиях И.В. Бестужева-Лады [5], О.Б. Кирик, Л.А. Кудринской, В.М. Сафронова, З.А. Абасов, М.П. Горчакова-Сибирская, И.А. Колесникова, Н.Н. Осипова, А.Ф. Присяжная [6], Л.А. Регуш и А.В. Рождественский – занимались изучением вопросов подготовки студентов и педагогов к прогностической деятельности и проблемой прогнозирования в образовании. Решению вопросов, связанных с педагогическим прогнозированием, посвятили свои исследования В.И. Загвязинский [7], А.И. Карманчиков [8], М.Г. Коляда [9], В.О. Кутьев [10], И.П. Пидласый [11].

В названных исследованиях учеными предприняты попытки изучения методологии, природы прогнозирования, его объектов, методов, типов, алгоритмов педагогического прогнозирования, процесса прогнозирования и его состава, методики прогнозирования, основных прогностических компетенций.

Следует отметить, что базой для педагогического прогнозирования являются достоверные знания сущности и логики самого педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития обучающихся.

Необходимо также перечислить те характеристики педагогического прогнозирования, которые были выявлены нами в процессе изучения научной литературы.

Во-первых, педагогическое прогнозирование может рассматриваться как функция педагога. С этой точки зрения, оно имеет общие черты с социальным

прогнозированием, то есть опережающее восприятие объекта, вероятностный характер, наличие верификации и корректировки. Целью такого прогнозирования становится усовершенствование объекта действительности. Оно характеризуется следующими специфическими особенностями – для разных видов прогнозирования различием в степени точности, субъективным характером, большим кругом вовлекаемых дисциплин.

Во-вторых, педагогическое прогнозирование может быть рассмотрено как система. В этом плане оно подчинено общим принципам прогнозирования, таким как системность, вариативность, согласованность, непрерывность, верифицируемость, точность и обоснованность, рентабельность. При таком подходе оно выполняет следующие функции: управленческую, преобразующую, теоретическую, формирования мировоззрения, а также имеет типологию, которую можно представить как классификацию с разным основанием (период упреждения, гипотетичность, степень достоверности, степень обобщенности, форма работы с будущим и т.д.).

В-третьих, педагогическое прогнозирование можно характеризовать как деятельность. Тогда оно представляет собой процесс, включающий предпрогностную ориентацию, задание на прогноз, прогностную ретроспекцию, прогностный диагноз, прогностную проспекцию, верификацию и корректировку.

И, наконец, в-четвертых, педагогическое прогнозирование также может рассматриваться как потенциально заложенная в человеке способность. Тогда оно может осуществляться на следующих уровнях: эмоциональном (прогноз на основе отношения, переживания); когнитивном (прогноз на основе знания, познания); рефлексивно-оценочном (прогноз обратной связи, регуляция, контроль над деятельностью) [6].

Оно требует овладения прогностическими методами как общенаучными (сравнение, анализ – синтез, идеализация, индукция – дедукция, мыслительный эксперимент и др.), так и специфическими (экстраполяции – интраполяции, экспертных оценок, методы моделирования и др.).

Поскольку наше исследование посвящено изучению профессиональной деятельности определённой части педагогов, то мы представим и уточним свое видение понятия «профессиональные прогностические компетенции будущих воспитателей ДОУ».

Следуя логике, первоначально обозначим, что представляет собой профессиональная прогностическая компетентность будущих педагогов дошкольного образования. В нашем понимании *профессиональная прогностическая компетентность будущих воспитателей ДОУ* выступает как интегративное качество, проявляемое в единстве личностных особенностей, теоретической и практической готовности к осуществлению прогностической деятельности в профессиональной сфере, направленной на изучение возможных или вероятностных преобразований и перспектив развития субъектов и объектов в игровой активности.

Прогностическая компетентность будущих специалистов ДОУ представляет собой вид профессиональной компетентности, которая проявляется через взаимосвязь теоретико-методологических, профессионально-деятельностных и личностных компетенций, степень сформированности которых выражается в мере владения знаниями, умениями и опытом и в готовности к применению прогнозирования в профессиональной деятельности; наличие сформированных соответствующих рефлексивных качеств.

Состав и структуру профессиональных прогностических компетенций воспитателей ДОУ мы представляем следующим образом (рис. 1).

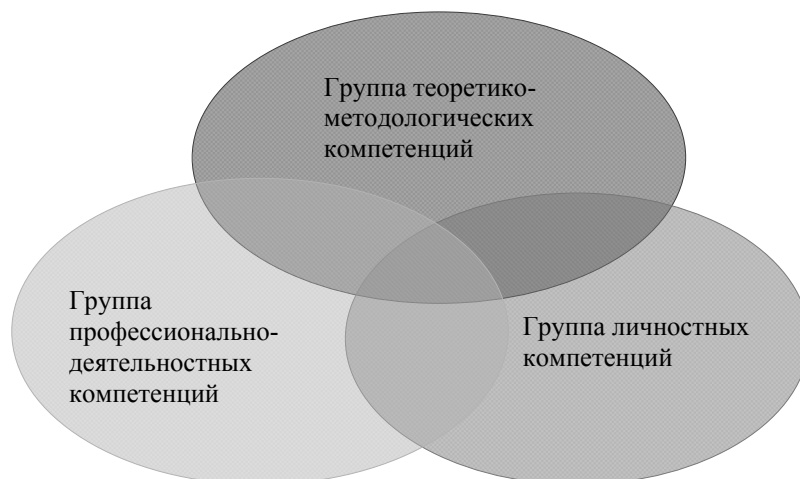


Рис. 1. Структура профессиональных прогностических компетенций будущих педагогов ДОУ

Рассмотрим профессиональные прогностические компетенции будущих педагогов дошкольного образования более подробно.

Группа теоретико-методологических компетенций:

- целевая компетенция, отражает полноту усвоения содержания и объема теоретических знаний о прогнозировании, их прочность; умение адекватного целеполагания, связанного с умением определять цели;

- информационно-прогностическая компетенция, включающая знания об основных этапах прогнозирования; его категориальный аппарат; действия с информацией – сбор, отбор, анализ, обобщение, синтез, сохранение, передача, способность выбирать пути работы с ней, согласно особенностям восприятия; освоение и использование современных информационных технологий в прогностической деятельности;

- исследовательская компетенция, обеспечивающая поиск закономерностей, законов, аналогий;

- аналитико-оценочная компетенция, отражающая отбор способов достижения поставленных целей и задач;

- операционально-прогностическая компетенция, содержащая знания об основных видах и методах прогнозирования, способность видеть и осознавать основные направления прогнозирования как в различных видах деятельности, так и в разных жизненных сферах;

- программно-прогностическая компетенция, проявляющаяся в осознанном конструировании информационного и технологического содержания взаимодействия участников педагогического процесса, которые обеспечат достижение желаемого результата на разных уровнях;

- проективная компетенция, включающая постановку и перевод целей и задач обучения и воспитания в конкретные педагогические цели и задачи; определение этапов педагогического процесса; предвосхищение результата; приблизительную оценку предполагаемых затрат средств и времени участников педагогического процесса.

Группа профессионально-деятельностных компетенций:

- диагностическая компетенция обеспечивает сбор, отбор, ранжирование информации, необходимой для педагогического прогнозирования;

- коррекционно-развивающая компетенция, позволяет решать задачи, в которых предполагается самостоятельное конструирование некоторых «проектов будущего» в обучении, развитии и воспитании, используя при этом знания психологических особенностей каждой возрастной группы детей и кризисных периодов; определения их «зоны ближайшего развития»;

- превентивная компетенция, позволяет произвести предупреждение возможных отклонений и нежелательных явлений в период адаптации, социализации.

Группа личностных компетенций:

- оценочно-прогностическая компетенция, предполагает осознание собственного стиля педагогической деятельности, участие в оценке своих психологических характеристик, соотнесение их с параметрами разрабатываемых прогнозов, способность соотносить результаты своей деятельности с первоначальными целями в контексте прогнозирования;

- организационно-прогностическая компетенция, подразумевает способность создать собственный продукт, принимать решения и нести за них ответственность;

- рефлексивная компетенция, обеспечивает ценностное отношение к данному виду деятельности, адекватную самооценку профессиональных возможностей в области прогнозирования; потребность в саморазвитии.

Вывод. Таким образом, можно сделать вывод о том, что если в процессе обучения в вузе у выпускника сформированы профессиональные прогностические компетенции, то они помогут при осуществлении практической педагогической деятельности и в управлении ею, при отборе оптимальных путей решения педагогических задач, при создании собственной траектории развития в профессии, следовательно он будет более компетентным и востребованным специалистом.

Открытым остается вопрос о наиболее оптимальных путях формирования профессиональных прогностических компетенций педагогов, а именно о применении инновационных, информационных, компьютерных технологий в процессе подготовки будущего специалиста, востребованность и трудности их реализации в процессе обучения в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности магистров Педагогического образования по направлению «Информационные технологии в образовании» / Т.В. Добудько, А.В. Добудько // Самарский научный вестник. – 2012. – № 1(1). – С. 16-18
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 2003. – 768 с.
3. Цирель С.В. Прогнозирование и прогноз / С.В. Цирель // История и Математика: Концептуальное пространство и направления поиска. – М. 2007. – 272 с.
4. Янч Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / Э. Янч – М.: Прогресс, 1970. – 568 с.
5. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: Возможные пути реализации целей общества. Опыт систематизации. / И.В. Бестужев-Лада. – М.: Наука, 1987. – 213 с.
6. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика) / А.Ф. Присяжная: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. / А.Ф. Присяжная – Екатеринбург, 2006. – 43 с.
7. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский – М.: «Знание», 1987. – 80 с.
8. Карманчиков А.И. Прогностическая логистика в системе образования. Монография / А.И. Карманчиков. – Ижевск: Изд. «Удмуртский университет», 2012. – 226 с.
9. Коляда М.Г. Педагогическое прогнозирование в компьютерных интеллектуальных системах: учебное пособие / М.Г. Коляда, Т.И. Бугаева. – М.: Издательство «Русайнс», 2015. – 380 с.
10. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы / В.О. Кутьев // Педагогика. 1995. – № 3. – С. 7-14

11. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.П. Підласий – К.: «Україна», 1998. – 343 с.
12. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене / Н.Є. Мойсеюк – К., 2007. – 656 с.

Поступила в редакцію 13.10.2018 з.

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF PREDICTIVE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION

Y.A. Isayeva

The article is devoted to the psychological and pedagogical analysis of the formation of professional prognostic competences of future teachers of preschool education. Clarifies the concept of "predictive competence", presents the predictive professional competence of teachers of preschool education.

Keywords: Competence, Prognostic Competence, Prognostic Competence of Teachers of Preschool Education.

Исаева Юлия Александровна

Аспирант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР
E-mail: yulyashka09@rambler.ru

Isayeva Yuliya Alexandrovna

Postgraduate student, SEI HPE «Donetsk National University» Donetsk, DPR
E-mail: yulyashka09@rambler.ru

УДК 371.39

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

© 2018. С.Ф. Уманец

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье раскрывается процесс влияния учебной деятельности студента в ходе обучения его в стенах высшего учебного заведения на формирование его будущей и настоящей педагогической реальности в аспекте прогностической деятельности.

Ключевые слова: прогностическая деятельность, педагогическая реальность, «методический мост»

Цель статьи состоит в том, чтобы выяснить как учебная деятельность студента – будущего педагога профессионального образования – коррелируется с педагогической реальностью сегодняшнего и завтрашнего дня. Другими словами, влияет ли учебная деятельность студента, например, при изучении авторского спецкурса «Система прогностической деятельности педагога профессионального обучения», на формирование его педагогической реальности, в которой он окажется в недалеком будущем? Вместе с поставленным вопросом хотелось бы получить ответ еще на несколько важных вопросов в контексте данной статьи. А можно ли вообще формировать в ходе учебного процесса, происходящего в рамках реального времени, будущую педагогическую реальность? Если допустить, что можно, то, как эту будущую педагогическую реальность формировать у студента на практике? Каковы «методические механизмы» реализации озвученной педагогической идеи? Из сущности поставленных вопросов становится понятным, что речь, в конечном итоге, идет о формировании у студента, будущего педагога, элементов прогностической педагогической деятельности. В научной литературе существует несколько трактовок прогностической педагогической деятельности: [1; 2; 4]. Мы же будем придерживаться авторской версии понятия «прогностическая педагогическая деятельность». А именно: *«Прогностическая педагогическая деятельность – это интеллектуальная деятельность, позволяющая педагогу-исследователю, или педагогу-практику выходить за рамки существующей педагогической реальности с целью преобразования себя (как субъекта педагогической деятельности), обучаемого (например, студента как «субъективного объекта» педагогической деятельности) и объективной педагогической реальности (в первую очередь, целей и средств учебной, познавательной, исследовательской и практической педагогической деятельности)».*

Из заявленного определения понятия «прогностическая деятельность» видно, что последнее имеет, как минимум, три содержательных компонента:

- деятельность по преобразованию личностно-мотивационной сферы «деятеля» (исследователь, педагог);
- деятельность по преобразованию личностно-мотивационной сферы «субъективного объекта» деятельности (студент, слушатель курсов, в общем случае обучаемый);
- деятельность по преобразованию существующей объективной педагогической реальности (идея, цель, концепция, теория, методика, технология, методы, формы, пути и средства).

Сложность и неординарность прогностической деятельности состоит в том, что она осуществляется в настоящем времени (сейчас, и сегодня), но ее целеполагание направлено в будущее (не сейчас, и не сегодня).

Анализ научной литературы в аспекте затронутых вопросов показал, что ученые педагоги-теоретики и методисты в основном затрагивают проблему прогностической деятельности в статике: [1–5]. Мы же в представленной научной работе хотим показать, каким образом происходит «динамика проникновения» студента, будучи в настоящей учебной действительности (реальный учебно-воспитательный процесс), в педагогическую реальность будущего времени, когда многие из них (пусть не все) станут педагогами-практиками.

Другими словами, в статье предпринята попытка представить научной педагогической общественности некий виртуальный, но реально действующий, «методический мост» между настоящим и будущим педагогическими мирами студента.

Естественно, из контекста выше сказанного, возникают следующие вопросы: а что такое «методический мост»? И как он соединяет «берега времен»?

Чтобы ответить на данные вопросы, необходимо вернуться к идеям авторского спецкурса «Система прогностической деятельности педагога профессионального обучения» (опытно-экспериментальные материалы), в основе которого лежит авторская эволюционно-онтологическая концепция, подробно изложенная в научном журнале «Вестник Донецкого национального университета» [6, с. 237–241]. Однако, учитывая важность озвученной концепции для достижения целей данной статьи, кратко остановимся на основных идеях нашего теоретического построения.

В методологическом плане эта концепция имеет дедуктивно-гипотетический характер, в основе которой лежит два постулата: онтологический и эволюционный. Слово «онтологический», как известно, происходит от греческих слов – «онто» – сущностный и «логос» – наука. И досконально слово «онтологический» переводится как «наука о сущностях». Учитывая фундаментальность сущностных педагогических феноменов в структуре общего фона объективной реальности, их бытийность и данность независимо от воли кого-либо, в том числе и от воли исследователя, нами постулировалась *онтологическая закономерность* педагогических явлений как теоретическая концептуальная основа нашей педагогической системы. Слово «эволюционный» происходит от латинского слова – «эволюшин» – развертывание и в широком смысле слова трактуется как процесс развития чего-либо. В нашем эволюционно-онтологическом построении, учитывая важность понимания неизбежности постоянного изменения, динамики и подвижности педагогической реальности, постулировалась *эволюционная закономерность* педагогических феноменов как теоретическая концептуальная основа нашей педагогической системы.

Как видим, наша дедуктивно-гипотетическая педагогическая концепция имеет два исходных постулата: *онтологический и эволюционный*, которые позволяют объединить вокруг себя более тридцати педагогических подходов (приведем в качестве примера, аксиологический, акмеологический, андрагогический и далее по алфавитному списку до этнопедагогического подхода) на единой интегративной методологической основе. А именно, сущностно-процессуальной (или как мы называем, эволюционно-онтологической концепции).

Теперь вернемся к идеям авторского спецкурса «Система прогностической деятельности педагога профессионального обучения», ключевым методическим моментом которого является авторская учебная деловая игра «Центр прогностической педагогики». Создавая учебно-деловую игру «Центр прогностической педагогики», мы исходили из того, что к третьему курсу студенты, как правило, уже имеют базовые

теоретические педагогические знания по предмету «Педагогика». Поэтому, разрабатывая темы курсовых проектов, или темы контрольных работ по прогностической педагогике, мы исходили из того, что *критерием любой теории*, в том числе и авторской эволюционно-онтологической концепции, *является практика*. Какой бы успешной не была теоретическая часть учебного процесса (даже если успешно и на достаточно высоком уровне сданы все экзамены и зачеты по теории педагогики), практическая учебная работа, например, в виде педагогического курсового проекта, или контрольной работы – является «венцом» любой учебно-теоретической и практической деятельности студента.

Общая цель в организационном плане, которая поставлена преподавателем этого спецкурса, в ходе составления тем курсовых проектов, или контрольных работ – это вовлечение всех студентов той или иной учебной группы в один учебно-познавательный исследовательский проект «Эволюционно-онтологическая концепция-это педагогика будущего».

Таким образом, тема курсового проекта, или контрольной работы каждого студента, который является участником проекта, вписана в общий план учебно-познавательного исследовательского проекта «Эволюционно-онтологическая концепция – это педагогика будущего».

В технологическом исполнении эта учебная деловая игра выдержана в *бинарном ключе*. Что это значит – в «бинарном ключе»?

Это значит, что учебно-деловая игра происходит в двух педагогических пространствах: первое пространство – это действительная педагогическая реальность, вкрапленная в канву учебно-воспитательного процесса высшего профессионального учебного заведения; второе пространство – это виртуальная педагогическая реальность, но с той особенностью, что действующие лица – педагог и студенты – являются реальными субъектами учебного процесса реального учебного заведения. Виртуальными являются лишь педагогические феномены (сущности), процессы и явления, с которыми будут «работать» (познавать и исследовать и, естественно, при этом учась) студенты, будущие педагоги-практики или педагоги-исследователи, как мы их позиционируем, в будущем.

Смысл и идея создания виртуального педагогического пространства состоит в том, чтобы уже сегодня «окунуть» будущих педагогов-практиков или педагогов-исследователей в реальное педагогическое пространство сегодняшнего дня, с той целью, чтобы высветлить педагогические проблемы завтрашнего дня, реализуя близкую нам по духу педагогическую концепцию «опережающего обучения» [7].

Другими словами, говоря о технологии бинарности, мы подразумеваем совместную учебно-познавательную, учебно-исследовательскую, учебно-воспитательную педагогическую прогностическую деятельность педагога и студента.

Однако, прежде чем говорить подробно об учебно-деловой игре «Центр прогностической педагогики», сделаем одно замечание. Все студенты, участвующие в деловой игре, пишут педагогическое эссе (педагогическое раздумье) о проблемах педагогики сегодняшнего дня. Но главное не эта – первая часть эссе, главное – вторая часть эссе: это то, какой они видят педагогику (общие тенденции; дидактические, методические и технологические аспекты; мировоззренческие и методологические базисы) завтрашнего дня (педагогику будущего). Педагогическая цель этого задания (педагогического эссе): разбудить в студенте «педагогическую фантазию»; дать первоначальный толчок к генерированию нестандартных, креативных, творческих педагогических идей. И одновременно идет замер первичных знаний и умений студента по прогностической деятельности педагога.

Каков же алгоритм реализации учебно-деловой игры «Центр прогностической педагогики»?

Шаг 1. Распределение ролей учебно-деловой игры: от руководителя «Центра» – преподаватель Уманец С. Ф., – основная задача которого координировать действия «педагогов-исследователей» – студентов спецкурса – при работе над учебно-познавательным-исследовательским проектом «Эволюционно-онтологическая концепция – это педагогика будущего»; до педагогов-исследователей «Центра», когда каждый студент учебной группы получает индивидуальную тему курсового педагогического проекта (или контрольной работы; или тему реферата – все зависит от первоначальной педагогической базы знаний и умений студента той или иной учебной группы).

Шаг 2. В методической базе руководителя проекта имеется более тридцати учебных тем, что соответствует количеству педагогических подходов в науке и практике сегодняшнего дня (от аксиологического и далее по алфавиту до этнопедагогического подхода). Таким образом, работа над учебно-познавательным-исследовательским заданием начинается с выбора темы курсового проекта (контрольной работы, реферата) по принципу: внутри одной студенческой группы темы заданий не должны совпадать. Пример темы курсовой работы «Антропологический подход и его интерпретация с позиций эволюционно-онтологической концепции».

Шаг 3. Работа (сбор, вычитка, конспектирование, анализ) с психолого-педагогической литературой по теме задания. Составление библиографии не только для курсовой работы, но и для будущей научной статьи по проблеме исследования в соавторстве с руководителем «Центра» Уманец С.Ф.

Шаг 4. Разработка научного аппарата исследования в соответствии с темой учебного задания (цель, задачи исследования, предмет и объект исследования, проблема и научная гипотеза).

Шаг 5. Итогом индивидуальной курсовой педагогической работы является анализ реальной педагогической действительности, а также выявление педагогических идей и их разработка с помощью мысленного педагогического эксперимента в контексте темы своего исследования. Другими словами, цель индивидуального курсового проекта будет достигнута, если студент выдвинул нетривиальную педагогическую идею по теме своего задания и предложил методику (технологии) реализации этой идеи в педагогическую практику, прокрутив эту методику в своем личностном мысленном педагогическом эксперименте.

Итогом же учебно-познавательного-исследовательского проекта «Эволюционно-онтологическая концепция – это педагогика будущего» в рамках учебно-деловой игры «Центр прогностической педагогики» является создание базы данных теоретических прогностических педагогических идей и методики их реализации на практике.

Шаг 6. Оформление педагогического курсового проекта (контрольной работы, реферата) и на его основе научной статьи в соавторстве с руководителем «Центра» Уманец С. Ф. в одно из научных изданий университета или пединститута.

Шаг 7. Написание итогового педагогического эссе, используя весь свой жизненный, интеллектуальный, литературный, научно-педагогический, творческий потенциал, особенно результаты своей последней учебно-познавательной-исследовательской работы в «Центре». Эти результаты необходимы руководителю «Центра» для реального педагогического эксперимента (в противовес мысленного педагогического эксперимента студента), его анализа и формулирование заключительных выводов по опытно-экспериментальной работе со студентами.

Краткое резюме по алгоритму учебно-деловой игры «Центр прогностической педагогики». Алгоритм реализации учебно-деловой игры «Центр» на практике

представлен семью основными шагами. Однако студент может изменить этот алгоритм по своему усмотрению, главное, чтобы была достигнута цель: *создан педагогический продукт, адекватный теме исследования, который будет называться - новое педагогическое знание. И пусть это «новое педагогическое знание» будет не новым для научной педагогической общественности, но оно будет новым и личностным для автора – студента, который участвовал в проекте «Эволюционно-онтологическая концепция – это педагогика будущего».*

Выводы.

1. Таким образом, основную суть прогностической педагогической деятельности студента, мы видим не в том, чтобы он «получал» новое педагогическое знание (хотя эти образовательные моменты студента никто не отвергает), а в том, чтобы он «создавал» новое педагогическое знание.

2. Многообразие «методических мостов», которые фиксирует руководитель проекта «Эволюционно-онтологическая концепция – это педагогика будущего» в процессе проведения учебно-деловой игры «Центр прогностической педагогики», является доказательством того, что истинная педагогическая деятельность индивидуальна, неповторима и многовариантна. Сколько студентов в проекте – столько и «методических мостов». Важно, что каждый из этих «методических мостов» имеет прочную теоретическую и методическую основу – *это эволюционно-онтологическая концепция.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Андреев В. И. Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 220 с.
3. Орлов А. А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 93.
4. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. Б. С. Гершунский. Киев: Изд-во при Киевском государственном университете – те. ИО «Вища школа», 1986. – 200 с.
5. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – №5. – С. 29.
6. Уманец С. Ф. Эволюционно-онтологическая концепция подготовки будущих педагогов профессионального образования к прогностической деятельности // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. – 2017. – № 2. – С. 137 – 141.
7. Урсул А. Д. Урсул Т. А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века [Электронный ресурс]. – Электронные журналы издательства notabene.
8. Хуторский А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 23–24

Поступила в редакцию 28.08.2018 г.

THE STUDENT'S ACADEMIC ACTIVITY AND HIS PEDAGOGICAL REALITY

S. F. Umanets

The article reveals the process of influence of the student's learning in the course of teaching it in the walls of a higher educational institution on the formation of his future and real pedagogical reality in the aspect of prognostic activity.

Keywords: prognostic activity, pedagogical reality, «methodical bridge».

Уманец Сергей Федорович.

Кандидат педагогических наук,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».
E-mail: umanecsf@mail.ru

Umanets Sergey Fedorovich.

Candidate of Pedagogy,
Donetsk National University.
E-mail: umanecsf@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Для публикации в журнале «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» принимаются не опубликованные ранее научные работы, содержащие новые результаты исследований в области истории, философии и педагогики. Статьи, представленные для публикации в других журналах, к рассмотрению не принимаются. Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования, учитывая научную значимость и актуальность представленных материалов. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, и статьи, не соответствующие тематике журнала, к рассмотрению не принимаются. Если рецензия положительна, но содержит замечания и пожелания, редакция направляет статьи авторам на доработку вместе с замечаниями рецензента. Автор должен ответить рецензенту по всем пунктам рецензии. После такой доработки редколлегия принимает решение о публикации статьи. В случае отклонения статьи редакция направляет авторам либо рецензии или выдержки из них, либо аргументированное письмо редактора. Редколлегия не вступает в дискуссию с авторами отклонённых статей, за исключением случаев явного недоразумения. Рукописи авторам не возвращаются. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной переработки, рассматривается как вновь поступившая. Редакция оставляет за собой право проводить редакционную правку рукописей. Корректур статей авторам не высылаются.

2. Рукопись подаётся в одном экземпляре (на русском или английском языках), напечатанном с одной стороны листа бумаги формата А4 (экземпляр подписывается авторами). Объём рукописи, как правило, не должен превышать 15 000 – 20 000 знаков, включая рисунки, таблицы, список литературы. Страницы рукописи должны быть последовательно пронумерованы. Параллельно с рукописью на адрес редколлегии (elena_andrienko8@mail.ru) высылается во вложении полный текст статьи (в формате WORD, Office 97-2010). В случае невозможности передачи в редколлегию рукописи на электронную почту редакции высылается во вложении полный текст статьи в формате pdf.

Основной текст статьи — шрифт Times New Roman, размер 12 пт., с выравниванием по ширине;

Резюме, список литературы, таблицы, подрисуночные подписи — шрифт Times New Roman, размер 10 пт.

Текст набирается без автоматической расстановки переносов.

Поля **зеркальные**: верхнее — 20 мм, нижнее — 25 мм, слева — 30 мм, справа — 20 мм. Междустрочный интервал — одинарный.

Абзацный отступ — 1 см.

3. Текст рукописи должен быть построен по следующей структурной схеме:

– Индекс УДК в верхнем левом углу страницы (без абзацного отступа).
– **НАЗВАНИЕ** статьи — полужирный, по центру (прописными буквами без переноса слов);

– Через строчку: копирайт ©, год (без точки), (три пробела), инициалы и фамилия авторов: полужирный, курсив, выравнивание по левому краю без абзацного отступа (полужирный курсив).

– На следующей строке: официальное название организации (курсивом).

– Через строчку: аннотация на русском языке (10 кегль) объемом до 500 печатных знаков (с пробелами), которая должна кратко отражать цели и задачи

проведенного исследования, а также его основные результаты. *Ключевые слова* (это словосочетание – курсивом) (3–5 слов).

Образец оформления начала статьи

УДК 811.161.1'373.611

ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГОМ ПОД СО ЗНАЧЕНИЕМ СРАВНИТЕЛЬНО-УПОДОБИТЕЛЬНЫМ

© 2016. А. В. Петров

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

В статье проанализированы глагольные конструкции с предлогом *под*, имеющим сравнительно-уподобительное значение. В глагольных конструкциях исследованы компоненты логической формулы сравнения, их состав и лексическая наполняемость: отнесённость к именам одушевлённым или неодушевлённым, именам нарицательным или собственным, конкретным или абстрактным, арте- или биофактам.

Ключевые слова: глаголы со значением подобия, глагольные конструкции с предлогом под, сравнительно-уподобительное значение предлога под, логическая формула сравнения.

– Через строчку – текст статьи (12 кегль), который включает введение, основную часть и заключение.

Введение: постановка проблемы в общем виде и связь с важнейшими научными и практическими задачами, краткий анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья, формулировка цели и задач статьи.

Основная часть: основные материалы исследования с полным обоснованием полученных научных результатов; как правило, содержит такие структурные элементы: постановка задачи, метод решения, анализ результатов.

Заключение: констатация решения поставленных во введении задач, перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ (10 кегль без абзацного отступа). Перечень литературных источников (СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ) приводится общим списком в конце рукописи в порядке ссылок в тексте (а не в алфавитном порядке) на языке оригинала в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» и ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Ссылка на источник дается в квадратных скобках. Ссылки допускаются только на опубликованные работы. Необходимо включение в список как можно больше свежих первоисточников по исследуемому вопросу (не более чем трех-четырёхлетней давности). Не следует ограничиваться цитированием работ, принадлежащих только одному коллективу авторов или исследовательской группе. Желательны ссылки на современные зарубежные публикации.

Словосочетание **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (Полужирный) выравнивается по левому краю.

Образец

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Наука, 1990. – С. 5–33.

2. Белозерова Е. В. Текстовые реализации лингвокультурных концептов / Е. В. Белозерова // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук : [сб. науч. тр.]. – Волгоград : ВГСХА, 2005. – Вып. 1. Филология, лингвистика, лингводидактика. – С. 10–17.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа: [http : // genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml) (дата обращения: 25.10.2014).
4. Магера Т. С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Т. С. Магера. – Барнаул, 2005. – 18 с.
5. Методология исследований политического дискурса : [сб. научн. тр. / под ред. Васюткина Е. С.] – М. : Мысль, 2000. – 347 с.

– Далее приводится текст на английском языке (10 кегль):

○ название статьи (полужирный шрифт – выравнивание по центру),

○ инициалы и фамилия автора (авторов) (полужирный курсив – выравнивание по ширине),

○ аннотация, ключевые слова (словосочетание **Keywords:** – полужирный курсив) – выравнивание по ширине.

Образец.

VERBAL CONSTRUCTIONS WITH THE PREPOSITION 'UNDER' IN THE MEANING OF COMPARISON AND SIMILARITY

A.V. Petrov

The study deals with the constructions formed on the pattern «the verb with the meaning of similarity + preposition *under* with the meaning of comparison and similarity + the noun in the Accusative case». The components of the logical formula of comparison have been considered as well as their structure and lexical characteristics. The following lexical features have been revealed: their relatedness to animate or inanimate names, concrete or abstract names, generic names or proper names, artifacts or bio facts.

Key words: verbs with the meaning of similarity, verbal constructions with the preposition *under*, the preposition *under* in the meaning of comparison and similarity, a logical formula of comparison.

– В конце статьи обязательно параллельно в таблице на русском и английском языках указываются (10 кегль, выравнивание по ширине, без абзацного отступа) следующие сведения об авторах (для каждого автора отдельная таблица):

- Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (полужирный);
- Ученая степень и звание (без выделения).
- Полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (без выделения).
- Должность (без выделения).
- Адрес электронной почты каждого автора.

В конце каждой строки ставится точка.

Образец:

| | |
|---|---|
| <p>Петров Александр Владимирович. Доктор филологических наук, профессор. ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». Заведующий кафедрой русского, славянского и общего языкознания факультета славянской филологии и журналистики. E-mail: liza_nada@mail.ru.</p> | <p>Petrov Alexandr Vladimirovich. Doctor of Philology, Professor. Taurida Academy of Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Head of Russian, Slavic and General Linguistics Department. E-mail: liza_nada@mail.ru.</p> |
|---|---|

4. Отдельным файлом подаются сведения об авторах (фамилия, имя, отчество, учёная степень, учёное звание, место работы, должность, почтовый адрес, телефон, E-mail) – для авторской картотеки «Вестника».

5. В отдельном файле и на отдельном листе подаются **фамилия и инициалы автора**, а также **название статьи на русском и английском языках**. При этом

фамилия и инициалы автора набираются через неразрывный пробел и с разреженным межбуквенным интервалом (3 пт).

Образец

Петров А. В. Глагольные конструкции с предлогом под со значением сравнительно-уподобительным.

Petrov A. V. Verbal constructions with the preposition 'under' in the meaning of comparison and similarity

6. Аспиранты и соискатели вместе со статьёй подают рецензию научного руководителя.

7. Авторы научных статей несут персональную ответственность за наличие элементов плагиата в текстах статей, в т. ч. за полноту и достоверность изложенных фактов и положений

8. Плата с авторов за публикацию статей не взимается.

9. Контактная информация:

83001, г. Донецк, пр. Гурова, 14, Кафедра философии (ауд. 509, 510).

Ответственный редактор: **Андрienko Елена Владимировна**, д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии Донецкого национального университета (E-mail: elena_andrienko8@mail.ru).

Ответственный секретарь: **Разумный Виталий Витальевич**, канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры всемирной истории ДонНУ (E-mail: razumnyi.vitalii@yandex.ru).

Научное издание

Вестник Донецкого национального университета

Серия Б. Гуманитарные науки

Научный журнал

2018. – № 3

На русском, украинском и английском языках

Технический редактор: Фоменко М.В.

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.

Подписано в печать 30.11.2018 г.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Условн. печ. л. 18,08
Тираж 100 экз. Заказ № _____

Издательство ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Тел.: (062) 302-92-27.
Свидетельство о внесении субъекта издательской деятельности
в Государственный реестр
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.