

ISSN 2524-0285

Вестник Донецкого национального университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
*Основан
в 1997 году*

Серия Б
Гуманитарные
науки

2/2021

**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. **Г.Р. Наумова** (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Российская Федерация), 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. **G.R. Naumova** (Moscow State University M.V. Lomonosov, Russian Federation), 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, ДНР.

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 № 5 от 29.06.2021 г.*

**Вестник
Донецкого
национального
университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

Серия Б. Гуманитарные науки

№ 2/2021

СОДЕРЖАНИЕ

История

- Вербовский А.В.* Портретный жанр в средневековой Франции: устоявшийся стереотип и исторические реалии 5
- Ерхов Г.П., Посредникова Т.Г.* «Базовая стратегия» Соединенных Штатов накануне и в начале Второй мировой войны 16
- Дьяченко Г.С.* Англо-американское сотрудничество в период Никсона – Киссенджера (1969–1973 гг.) 23
- Крысенко Д.С.* Геостратегические аспекты внешней политики Турции: ретроспективный анализ 28
- Разумный В.В., Чаленко В.В.* Отражение противостояния США и СССР в Африке в советской и российской историографии 37
- Сайганов В.С.* Стереотипный образ литовцев на страницах периодической печати Польши (1918–1939 гг.) 43

Философия

- Александровская В.Н.* «Теория общей патологии» как диалектическая модель медицинского познания 50
- Бабенко А.И.* Современная глобализация: историко-философский аспект 58
- Волошин В.В.* Метаистория науки и принцип дополнительности 65
- Гришанова Е.В.* Социокультурная трансформация понятия красоты в различные исторические эпохи 73
- Миргородский А.А.* Концепция любви в русской литературе XIX века в контексте философии права и свободы 79
- Отина А.Е.* И.В. Киреевский: компаративистский анализ восточного и западного цивилизационных образцов 85
- Семенович А.В.* Эстетическая трансформация судебного процесса в художественной реальности произведений искусства 92

| | |
|---|----|
| <i>Сухина И.Г.</i> Аксиологическое понимание культуротворчества в фокусе семантической экспликации: философско-антропологический аспект рефлексии | 98 |
|---|----|

Педагогика

| | |
|---|-----|
| <i>Анплогова Т.Ю.</i> Зарождение отечественной методики преподавания истории и ее роль в формировании исторического мышления студенчества в XIX – начале XX вв. | 111 |
| <i>Гриздуб Н.В., Сотникова И.В.</i> К проблеме повышения тревожности старших школьников в учебном процессе общеобразовательных организаций | 117 |
| <i>Гончарова В.С.</i> Эстетическое воспитание как базовая компонента в формировании духовной культуры студентов | 122 |
| <i>Гончарук Е.В.</i> Формирование профессиональной компетентности будущих учителей английского языка с использованием информационных технологий | 128 |
| <i>Дерий И.А.</i> Педагогические условия адаптации будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности | 135 |
| <i>Еремка Е.В., Дзундза А.И., Сарычева О.В.</i> Критерии, показатели и уровни готовности к осуществлению валеологической деятельности студентов университета | 144 |
| <i>Маховицкая Т.П.</i> Значение психофизиологических факторов в процессе адаптации студентов первого курса к обучению в вузе | 153 |
| <i>Мерхелевич Г.В.</i> Монолингвальный подход к обучению иностранному языку в системе непрерывного образования на основе сетевого взаимодействия | 159 |
| <i>Королев М.Е.</i> Управление самостоятельной работой будущих инженеров в процессе обучения математическому моделированию | 170 |
| <i>Приходченко Е.И.</i> Организационная культура профессиональной идентичности магистров как фактор повышения эффективности подготовки к будущей деятельности | 178 |
| <i>Юргайте Е.А.</i> Формирование представлений об эмоциональном интеллекте в советской и российской педагогике | 184 |
| <i>Сипачева Е.В.</i> Роль педагога начального общего образования в формировании ИКТ-компетентности младших школьников | 190 |
| Правила для авторов | 195 |

Bulletin of Donetsk National University

SCIENTIFIC JOURNAL

FOUNDED IN 1997

Series B. Humanities

№ 2/2021

CONTENTS

History

- Verbovskiy A.V.* Development of portrait genre in drawing, painting, and plastic art in Middle Ages France 5
- Erkhov G.P., Posrednikova T.G.* "Basic strategy" of the USA at the beginning of World War II 16
- Dyachenko G.S.* Anglo-American cooperation in the period of Nixon – Kissinger (1969–1973) 23
- Krysenko D.S.* Geostrategic aspects of foreign policy of Turkey: retrospective analysis 28
- Razumnyi V.V., Chalenko V.V.* Reflection of the struggle of the USSR and the USA in Africa in Soviet and Russian historiography 37
- Saiganov V.S.* Stereotypical image of Lithuanians in the periodical press of Poland (1918–1939) 43

Philosophy

- Alexandrovskaia V.N.* "General pathology theory" as a dialectical model of medical cognition 50
- Babenko A.I.* Modern globalization: historical and philosophical aspects 58
- Voloshin V.V.* Metahistory of science and the complementarity principle 65
- Grishanova Ye.V.* Sociocultural transformation of the concept of beauty in different historical eras 73
- Mirgorodskiy A.A.* Concept of love in the Russian literature of the 19th century in the context of philosophy of law and freedom 79
- Otina A.Ye. I. V. Kireyevsky: Comparativist Analysis of Oriental and Western Civilization Models 85*
- Semenovich A.V.* Aesthetic transformation of the trial in the artistic reality of works of art 92

| | |
|--|----|
| <i>Sukhina I. G.</i> Axiological understanding of cultural creation in the focus of semantic explication: philosophical and anthropological aspect of reflection | 98 |
|--|----|

Pedagogy

| | |
|--|-----|
| <i>Anpilogova T. Yu.</i> The birth of the domestic methods of teaching history and its role in the formation of the historical thinking of students in the 19 th – early 20 th centuries | 111 |
| <i>Grizodub N. V., Sotnikova I. V.</i> To the problem of increased anxiety of senior schools in the educational process of educational organizations | 117 |
| <i>Goncharova V. S.</i> Aesthetic education as a basic component in the formation of mental culture of students | 122 |
| <i>Goncharuk Ye. V.</i> Formation of future English teachers professional competence using information technology tools | 128 |
| <i>Deriy I. A.</i> Pedagogical conditions for future adaptation teachers of elementary classes to professional activities | 135 |
| <i>Eremka E. V., Dzundza A. I., Sarycheva O. V.</i> Criteria, indicators and levels of readiness for implementation valeological activity of university students | 144 |
| <i>Makhovitskaya T. P.</i> The importance of psychophysiological factors in the process of first-year students' adaptation to study at the higher educational institution | 153 |
| <i>Merkhelevich G. V.</i> The monolingual approach to foreign language teaching/learning in continuous networking and peer-to-peer based education processes | 159 |
| <i>Korolev M. E.</i> Organizational forms of training in mathematical modeling in higher technical school | 170 |
| <i>Prikhodchenko Ye. I.</i> Organizational culture of professional identity of masters as a factor of increasing the efficiency of preparation for future activities | 178 |
| <i>Yurgayte E. A.</i> Formation of ideas about emotional intelligence in Russian pedagogy | 184 |
| <i>Sipacheva E. V.</i> The role of primary general education teacher in formation of ICT-competence in younger schoolchildren | 190 |
| Guidelines for authors | 195 |

ИСТОРИЯ



УДК 94(4) +75.041.5

ПОРТРЕТНЫЙ ЖАНР В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ФРАНЦИИ: УСТОЯВШИЙСЯ СТЕРЕОТИП И ИСТОРИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ

© 2021. *А.В. Вербовский*

ГУК «Донецкий республиканский краеведческий музей»

В данной статье предпринята попытка проследить развитие портретного жанра во Франции времени развитого средневековья в скульптуре, станковой живописи, графике. В XIV в. на витражах появляются изображения монархов, имеющие портретное сходство с портретируемым. Скульпторы Андре Боневе, Клаус Слютер ранее живописцев добились реалистичности в передаче внешности модели. Самым ранним станковым портретом, сохранившимся во Франции, является изображение Иоанна Доброго. Художественные школы складывались при дворах Карла V, Людовика Анжуйского, Жана Беррийского, Филиппа Бургундского. Жан Фуке, восприняв новые достижения фламандских и итальянских мастеров, стоял у истоков создания французской школы живописи.

Ключевые слова: портрет, рисунок, живопись, пластическое искусство, книжная миниатюра.

Исследование визуальных источников, еще в недавнем прошлом не вызывавшее доверия у профессиональных историков, при современном развитии исторической науки не только продуктивно, но и необходимо для более глубокого изучения культурных традиций. В частности, изучение произведений, созданных в разных видах пластических искусств, на сегодня является сферой интересов не только искусствоведов и культурологов, но и историков. Единодушная убежденность в этом прослеживается в работах французского историка искусств Пьера Франкастеля, философа и теоретика культуры Умберто Эко, яркого представителя итальянской микроистории Карло Гинзбурга и других видных ученых современности.

В данной статье рассматривается развитие портретного жанра во Франции времени развитого средневековья, которое, вопреки общепринятому восприятию эпохи, не отставало от достижений итальянских мастеров, а, скорее, предвосхищало их. Рассмотрение этого процесса можно считать сферой интересов историков, поскольку (по утверждению французского историка Жака Ле Гоффа) появление индивидуального портрета было решающим свидетельством возникновения нового чувствования, выражающего новое общество [1, с. 150].

Поскольку общие представления о возникновении и развитии портретного жанра находятся в плену у традиционных (и, как нам представляется, устаревших) взглядов, начало которым заложено итальянскими гуманистами в XV в. и сформировано в культурно-историческую концепцию Якобом Буркхардтом и его последователями, имеет смысл обратиться к визуальным и нарративным источникам эпохи, созданным севернее Альп. Это позволит нам убедиться в том, что во Франции литературный и визуальный портрет возникает еще до культурного всплеска на Апеннинском полуострове. Однако эти знания остаются, как правило, лишь в поле зрения медиевистов.

Развитие портретного жанра в Западной Европе связывают, как правило, с итальянским Возрождением. Однако первые портреты появляются раньше, чем произведения Джованни Бокаччо и Франческо Петрарки. В документах начала XIV в. сохранилась информация о том, что в 1320 г. нидерландский художник Петер Брюссельский получил от графини Матильды д'Артуа (1268–1329) заказ на несколько рыцарских портретов. Сложно представить, что на этого мастера могли повлиять мировоззрение Петрарки, отпраздновавшего к этому времени свой 16 день рождения, или идеи Бокаччо, которому к этому времени было около 7 лет. Поэтому нельзя не согласиться с вышеупомянутым Карлом Гинзбургом в том, что «лишь ставя под сомнение набившие оскомину очевидности, можно добиться успеха в изучении длительных культурных традиций» [2, с. 157].

Попытаемся обозначить некоторые этапы развития пластических искусств Франции, приведшие к появлению портретного жанра. Поскольку количество визуальных источников по данному периоду, несмотря на огромное количество утрат, слишком велико для исследования такого формата, сделаем акцент на портретных изображениях французских королей и принцев из династии Валуа. Для более удобного восприятия информации о мастерах пластических искусств и их художественных произведениях, на которых изображены представители этой королевской династии, сформирована таблица 1: «Художники, скульпторы, ювелиры, создававшие портретные изображения представителей династии Валуа». В ней отобраны и рассмотрены работы французских, фламандских, итальянских и немецких мастеров, создававших портреты в разных жанрах изобразительных искусств: в живописи, графике, книжной миниатюре, скульптуре и ювелирном деле.

Таблица 1

Художники, скульпторы, ювелиры, создававшие портретные изображения представителей династии Валуа

| № | Художник | Годы жизни | Школа | Основные работы | Примечания |
|----|--------------------------------------|--------------------------------|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Бакер, Пьер де | | | Надгробная фигура Марии Бургундской, (Брюгге, Нотр-Дам) | Брюссельский ювелир |
| 2. | Боневё, Андре фр. André Beauneveu | ок. 1335 г. – ок. 1400 г. | как миниатюрист испытывал влияние Жана Пюселя | Надгробие короля Карла V в аббатстве Сен-Дени. (1366), статуи Филиппа VI и Иоанна Доброго | Французский скульптор, миниатюрист. Работал при дворах Карла V, Жана Беррийского |
| 3. | Бондоль, Жан фр. Jan Bondol | ок. 1340 г. – ок. 1400 г. | Старонидерландская школа живописи | Миниатюры в Библии Жана де Водетара. 1372 | работал при дворе французского короля Карла V |
| 4. | Брудерлам, Мельхиор | ок. 1328 г. – после 1409 г. | Южно-нидер. Художник, был в Париже | Алтарь картезианского монастыря Шанмоль в Дижоне | Работал при дворе герцога Бургундского Филиппа II Смелого |
| 5. | Бурдишон, Жан фр. Jean Bourdichon | 1456/1457 г. – 1520/1521 г. | Влияние Жана Фуке | Портрет Людовика XI Миниатюры с Людовиком XII. | Работал при дворах Людовика XI, Карла VIII, Людовика XII, Франциска I. |

Продолжение табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|--|--|---|--|
| 6. | Вирикс, Жан Jan Wierix | 1549 г. – 1620 г. | | Гравюра портрет Генриха III | Фламандский гравер, рисовальщик |
| 7. | Вейден, Рогир ван дер нидер. Rogier van der Weijden | 1399/1400 г. – 1464 г. | обучался в мастерской Робера Кампена | Портреты Филиппа Доброго, Карла Смелого, бастарда Антуана Бургундского | художник города Брюсселя |
| 8. | Верве, Клаус де | 1380 г. – 1439 г. | Скульптор, ученик Клауса Слютера | Надгробный памятник Филиппа Смелого в Дижоне | работал при дворах герцогов Филиппа Смелого, Жана Бесстрашного. |
| 9. | Гольбейн, Ганс Младший | | Учился у отца Г. Гольбейна Старшего | Портреты Генриха VIII Тюдора | Придворный художник Генриха VIII Тюдора |
| 10. | Гужон, Жан фр. Jean Goujon | Ок. 1510/ 1520 г. – ок. 1563/1568 г. | Возможно влияние итальянского зодчего Себастьяна Серлио | Фонтан невинных | Совместно с Леско строит новое здание Лувра |
| 11. | Декур, Жан. фр. Jean Decourt | Ок. 1530 г. – ок. 1585 г. | | Портрет Генриха III. (Версаль), рисунок сангиной Генриха III (НБФ) | Придворный портретист французского двора после Франсуа Клуэ |
| 12. | Дюваль, Марк фр. Marc Duval | Ок. 1530 г. – 1581 г. | влияние Франсуа Клуэ | портреты последних королей из династии Валуа | Придворный художник последних королей из династии Валуа |
| 13. | Дюмустье, Косм II фр. Cosme II Dumonstier | до 1545 г. – 1605 г. | Учился у отца – Жоффруа Дюмустье | Портрет короля Генриха III (1583, Частное собрание) | придворный художник Екатерины Медичи, Генриха III, Маргариты Валуа |
| 14. | Дюмустье, Этьен фр. Étienne II Dumonstier | 1520 или 1540 г. – 1603 г. | Учился у Жоффруа Дюмустье влияние Франсуа Клуэ | Портреты Генриха III Валуа | Придворный художник последних королей из династии Валуа |
| 15. | Камбре, Жан де | | Учился у Андре Боневе | Памятник Жану Берри в соборе в Бурже | |
| 16. | Кампен, Робер нидер. Robert Campin (Флемальский мастер) | ок. 1378 г. – 1444 г. | учитель Рогера ван дер Вейдена | Алтарь Мероде (Триптих Благовеще-ния), ок. 1427–1432, Клойстерс, Нью- Йорк | Мастер-живописец в Турне (Фландрия) |
| 17. | Карон, Антуан фр. Antoine Caron | 1521 г. – 1599 г. | Школа Фонтенбло, художник маньерист | Эстампы с изображением Карла IX | С 1561 при дворе Екатерины Медичи и Генриха II Валуа |
| 18. | Картон, Ангерран фр. Enguerrand Quarton | ок. 1415 г. – ок. 1466 г. | Авиньонская школа | «Коронование Марии», «Мадонна милосердия» | Работал в Экс-ан- Провансе |
| 19. | Кеннель, Франсуа | | | Портрет Генриха III. (Париж, Лувр). | |

Продолжение табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--|---------------------------------------|---|--|---|
| 20. | Клеве, Йос ван Нидер. JoosvanCleve | дата рождения неизвестна - 1540-41 г. | учился у Яна Юста ван Калкара | Портрет Франциска I | Работал при дворе Франциска I |
| 21. | Клуэ, Жан фр. Jean Clouet | ок. 1485 г. – ок. 1540 г. | | Портрет Франциска I Портрет Маргариты Наваррской | придворный художник Франциска I |
| 22. | Клуэ, Франсуа фр. François Clouet | 1515 г. – 1572 г. | Учился у своего отца Жана Клуэ, влияние Гольбейна Младшего | Портреты, посмертная маска Франциска I, портрет Элеоноры Французской | придворный художник королей Франциска I, Генриха II, Франциска II и Карла IX. |
| 23. | Коломб, Жан фр. Jean Colombe | 1430/1435 г. – 1493 г. | учился у каллиграфа Клемана Тибо | продолжил работу братьев Лимбурггов - Великолепный часослов герцога Берри. | служил при дворе герцога Савойского |
| 24. | Коломб, Мишель фр. Michel Colombe | Ок. 1430 г. – после 1512 г. | Скульптор, итальянское влияние | Надгробие герцога Франциска II Бретонского и Маргариты де Фуа | Работал в Туре и Нанте |
| 25. | Лепер, Жан Фр. Jean Lepère | 1492 г. – 1534/37 г. | Учился у отца – Луи Лепера | Медаль с изображением Людовика XII и Анны Бретонской | Мастерская Луи Лепера в ювелирной гильдии Лиона |
| 26. | Лимбург братья: Поль, Эрман, Жанекен | между 1385 г. и 1416 г. | Отец – скульптор Арнольд ван Лимбург. Учились у Жана Малуэля, | «Богатейший часослов герцога Беррийского», портрет Жана Берри | Придворные мастера Филиппа Смелого, затем его брата Жана Берри |
| 27. | Лимозен, Леонард фр. Léonard Limosin | 1505 г. – 1575/1577 г. | Посещал школу Фонтенбло, подражал итальянцам. | «Франциск I и Элеонора Австрийская», «Генрих II и Екатерина Медичи» (Лувр) | Руководил эмалевой мануфактурой в Лиможе, придворный живописец Франциска I |
| 28. | Лион, Корнель де нидерл. Corneille de Lyon | ок. 1500 г. – 1575 г. | | Портрет Франциска III Бретонского | придворный художник короля Генриха II и Екатерины Медичи |
| 29. | Литмон, Якоб де | | | Портрет Людовика XI | |
| 30. | Лойе, Жерар | | | Реликварий. Скульптура - Карл Смелый. Льеж, Кафедральный собор | Работал при дворе герцогов Бургундских |
| 31. | Люттихский, Иоанн | | | Надгробные изваяния в Сен-Дени | Работал при дворе Карла V Мудрого |
| 32. | Маньер, Жерменле Фр. Germain Le Mannier | | Школа Фонтенбло | Портрет Карла IX, рисунок Франциска II | Работал в 1537–1560 годами при дворе королей Франции |

Продолжение табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|--|--|--|--|
| 33. | Малуэль, Жан фр. Jean Malouel | 1370 г. – 1415 г. | Бургундская школа обучался у своего отца Виллема Малвала | Надгробие герцога Филиппа Смелого | Придворный художник герцогов Филиппа Смелого и Жана Бесстрашного |
| 34. | Мармион, Симон фр. Simon Marmion | ок. 1425 г. – 1489 г. | Учился у отца – Жана Мармиона (художник, скульптор) Гильдия Св. Луки | Миниатюры к «Большим французским хроникам», Филипп VI Валуа, Филипп Добрый – герцог Бургундии. | Выполнял заказ аббата Гильома Филятра для герцога Филиппа Доброго |
| 35. | Мастер Бусико | | | Изображение Карла VI. Часослов Мастера Бусико. 1412 г. | |
| 36. | Мастер легенды о Магдалине | | | Портрет Марии Бургундской. Шантийи, Музей Конде | |
| 37. | Мацони, Гвидо It. Guido Mazzoni | 1450 г. – 1518 г. | | Конная статуя Людовика XII над въездом в замок в Блуа | Скульптор при дворе Карла VIII, Людовика XII |
| 38. | Муленский Мастер фр. Maître de Moulins | | влияние Гуго ван дер Гуса и Жана Фуке. | Изображение Анны де Боже. Муленский триптих. Мулен. Главный собор | Работал при дворе герцогов Бурбонских между 1483 и 1500 гг. |
| 39. | Пáхер, Михаэль нем. Michael Pacher | Ок. 1435 г. – 1498 г. | | Портрет Марии Бургундской. | скульптор и живописец из Южного Тироля |
| 40. | Перреаль, Жан фр. Jean Perréal | Ок. 1455 г. – 1527/29 г. | | Портрет Карла VIII (Музей Конде), Портрет Людовика XII (Музей Волтерса) | Работал при дворах королей Карла VIII, Людовика XII, Франциска I. |
| 41. | Пилон, Жермен фр. Germain Pilon | 1537 г. – 1590 г. | Учился у своего отца Андре Пилона | Надгробие Генриха II и Екатерины Медичи в Сен-Дени | |
| 42. | Слютер, Клаус Claus Sluter | ок. 1340 г. – 1406 г. | | Церковь в Шанмоле. Скульптура Филиппа II Смелого | Придворный мастер герцога Бургундии Филиппа II Смелого |
| 43. | Фроман, Никола фр. Nicolas Froment | упоминается с 1460 г. – до 1484 г. | Авиньонская школа | Неопалимая купина. Экс-ан-Прованс, собор Сен-Совер. Изображение Рене Доброго. | |
| 44. | Фуке, Жан фр. Jean Fouquet | ок. 1420 г. – 1481 г. | глава Турской школы | Портрет Карла VII (Лувр) | Придворный художник Карла VII и Людовика XI |
| 45. | Челлини, Бенвенутто итал. Benvenuto Cellini | 1500 г. – 1571 г. | Мастерская ювелира Брандини | Медаль с изображением Франциска I | Работал при дворе Франциска I |
| 46. | д'Эйк, Бартельми фр. Barthélemy d'Еуек | ок. 1420 г. – после 1470 г. | Авиньонская школа | | Придворный художник короля Рене Доброго |

Окончание табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|--------------------------------|---|--|------------------------------------|
| 47. | Эйк, Ян ван нидерл. Jan van Eyck | ок. 1385 или 1390 г. – 1441 г. | Учился у своего старшего брата Хуберта ван Эйка | Гентский алтарь | Придворный герцога Филиппа Доброго |
| 48. | Оннекур, Виллар де Villard de Honnecour | ок. 1195 г. – ок. 1266 г. | | Альбом оригинальных рисунков. (ПНБ) | Архитектор из Пикардии |
| 49. | Эсен, Жакмар де фр. Jacquemart de Hesdin | ок. 1355 г. – ок. 1414 г. | французский художник-миниатюрист | Миниатюры Малого, Брюссельского, Большого часословов | Выполнял заказы Жана Беррийского |

Некоторые искусствоведы склонны видеть отставание в развитии французского изобразительного искусства (относительно итальянского и фламандского) в этот период и связывать его с перипетиями «Столетней войны», замедлившей все процессы в культуре Франции. Разумеется, влияние редких баталлий и постоянных грабежей, происходивших в это время, на общую обстановку в стране отрицать не стоит, но их роль в культурной жизни крупных городов не столь значительна. Парижская школа миниатюры времени владычества англичан продолжала существовать: английские вельможи были такими же заказчиками иллюстрированной книги, как и сеньоры Франции. В частности, к этому времени относится создание «Бревиария герцога Бедфорда». Дворы бургундских герцогов от войны не страдали; здесь работали многие фламандские и французские мастера. Двор герцога Жана Беррийского, известного мецената и покровителя художников, процветал. А то, что король был отрезан от Парижа и обитал южнее Луары, послужило впоследствии расцвету Турской школы, виднейшим представителем которой стал Жан Фуке (см. таблицу 1, № 44). Расхожее мнение искусствоведов об отставании французской пластики от итальянских и фламандских образцов, которое, не подвергая его критическому рассмотрению, заимствуют у них историки, не подтверждается историческими реалиями. Действительно, мы не обладаем таким количеством сохранившихся памятников французского искусства, какое можно наблюдать во Флоренции, Венеции или в Риме. Но количество сохранившихся картин, витражей, статуй не может предоставить нам реальную историческую картину. Две волны варварского отношения к достижениям французской культуры – Реформация и Революция – уничтожили значительную часть произведений искусств. Внимательный взгляд на сохранившиеся образцы французской пластики и обращение к нарративным источникам дают совершенно иную картину.

На юге Франции в XI в. скульптура приобретает новые черты, основанные не только на заимствованиях у античных мастеров, но и на традициях галльских ваятелей [3, с. 53]. Возникновение в следующем столетии готической архитектуры значительно повлияло на изобразительное искусство. Развитие монументальной живописи приостановлено: для фресок в соборах остались только загородки хора, ребра сводов, часть западной стены [4, с. 374]. Фрески сменяются витражами, воспроизводящими череду библейских сюжетов. На витражах появляются образы монархов и придворных, со временем приобретающие портретное сходство с изображаемыми на них вельможами. В частности, сохранилось витражное изображение короля Карла VI Безумного. Мы знаем, что существовал и витражный портрет Анны де Боже, дочери Людовика XI.

Не только витраж становится частью готических храмов. Неотъемлемой частью стрельчатой архитектуры становятся многофигурные скульптурные композиции.

Возникновение во Франции в XII–XIII вв. нового интереса к человеческому телу приводит к тому, что в готической пластике возрождается реалистичность круглой скульптуры. И происходит это задолго до итальянского Ренессанса [5, с. 17]. В городах Франции на тимпанах готических соборов мы видим не только совершенствование техники французских мастеров, но и их понимание сакральных сюжетов, воплощаемых в камне. Гислеберт – создатель пластической композиции на тимпане портала церкви Сен-Лазар в Отене – решает не только композиционные задачи, но и по-своему рассматривает эсхатологическую проблему христианского вероучения [6, с. 111–130].

Аббат Сугерий в первой половине XII в. наполняет строящуюся церковь своими портретами, расположенными по главной оси здания: первый в тимпане над порталом, второй – на дверях главного входа, третий – у подножия Большого Креста, возвышавшегося в арке верхнего хора, и просматриваемого почти из любой точки церкви. Еще один или два портрета находились в витражных окнах центральной капеллы обводной галереи» [7, с. 109]. Памятник жившему в начале XII в. Жофруа де Лузиньяну в церкви Майезе, описанный у Франсуа Рабле в романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» действительно существовал. Статуя была разрушена, но голова ее уцелела и сейчас находится в музее города Ньор. Жан Платтар дает ее описание: «Нахмуренные брови, суровый и неподвижный взгляд, взъерошенные усы, раскрытый рот, оскаленные зубы – все в этой фигуре было наивным выражением гнева» [8, с. 487].

В XIII в. в городах появились светские профессиональные архитекторы, авторитет которых был настолько велик, что портрет мастера могли разместить в здании собора рядом с портретом епископа. В 1263 г. главный архитектор собора Сен-Никэз в Реймсе Юг Либержьер был увековечен в виде скульптурного портретного изображения: фигура мастера с макетом созданной им церкви в руках [9, с. 62]. Главным фактором для последующего зарождения портретной живописи становится иной метод объемного изображения фигуры – скульптура XIII в. (например, статуя Филиппа Смелого в Сен-Дени). Вычленение человеческой фигуры и создание натуралистического пространства, в которое эта фигура помещена, стали предпосылками формирования жанра портрета [10, с. 455].

Созданные в XIV в. скульптуры короля Карла V, бургундского герцога Филиппа Храброго уже имеют ярко-выраженные индивидуальные черты. Скульпторы, работавшие в доменах французского короля и во владениях бургундских герцогов (Клаус Слютер (см. таблицу 1, № 42), Иоанн Лютихский, Андре Боневе и другие), добились впечатляющей реалистичности в передаче внешности портретируемых задолго до успехов мастеров Золотого века Ренессанса [4, с. 371]. А портал церкви картезианского монастыря в Шанмоле работы Клауса Слютера и его племянника Клауса де Верве (см. таблицу 1, № 8) без сомнения является одним из величайших произведений мировой скульптуры [4, с. 389; 11, с. 320]. На севере Франции с 1364 г. работал скульптор Андрэ Боневе (см. таблицу 1, № 2), работы которого во многом повлияли на «парижский стиль». Его работы великолепны по техническому мастерству и реалистичны в передаче внешности монарших персон. Помимо заказа на надгробие Карле V Мудрого, Боневе выполняет надгробия Иоанна Доброго, Филиппа IV и Жанны Булонской [12, с. 100]. В королевской усыпальнице в Сен-Дени находятся надгробные скульптуры многих французских монархов из династии Валуа, в том числе скульптурное изображение родоначальника династии – графа Карла Валуа, который, как известно, будучи окружен людьми, поочередно носившими французскую корону (брат, племянники, сын), сам королем не был. Все эти изваяния имеют разные черты лица, что говорит, если не о портретном сходстве с портретируемыми, то, по меньшей мере, о стремлении к нему.

Искусство скульптуры развивается не только в камне. В Национальном музее Средневековья (Клюни, Париж) хранится фигура, выполненная из тисового дерева, предположительно это портретное изображение короля Франции Людовика IX. Лицо монарха заметно отличается индивидуальностью черт от скульптур, которые создавали в XIII в. для верхних галерей готических соборов. В скульптуре малых форм любопытна работа придворного ювелира бургундского двора Жерара Лойе, находящаяся в кафедральном соборе Льежа (см. таблицу 1, № 30). Позолоченная скульптурная композиция интересна не только как реликварий: это миниатюрный портрет последнего бургундского герцога из династии Валуа, который имеет вполне узнаваемые черты лица, схожие с живописными портретами Карла Смелого [13, с. 494; 14, с. 27]. При этом, по мнению Эрнеста Гомбриха, главные достижения в процессе завоевания реальности принадлежали не скульпторам. Наиболее смелые открытия, обозначившие перелом в развитии живописи, принадлежат художнику Яну ван Эйку [15, с. 227].

Искусство книжной миниатюры в значительной мере способствовало формированию портретного жанра. Именно мастера-иллюминаторы становятся первыми портретистами. Парижская школа книжной миниатюры возникла при Людовике IX. Это время расцвета французской культуры: в Парижском университете работают Альберт Великий и Фома Аквинат; увеличивается потребность в книгах, соответственно, и в художниках, иллюстрировавших как церковные, так и светские манускрипты. Парижские миниатюристы разрабатывают собственные принципы изображения человека [16, с.8]. В «Богатейшем часослове герцога Беррийского», миниатюры к которому создавали братья Лимбурги, при столь малом размере человеческих фигур, тем не менее угадываются черты лица этого вельможи. Герцог курнос и круглолиц, как и на скульптурных изображениях (см. таблицу 1, № 26). На страницах часословов мы можем видеть изображения и бургундских герцогов: Филиппа Доброго и его сына Карла Смелого.

Предтечей станкового портрета был донаторский портрет [17, с. 70]. Донаторов изображали: Мастер Нарбоннского парамана (фигуры Карла V и Жанны Бурбонской), Ангерран Картон (см. таблицу 1, № 18) (чета донаторов, алтарь «Богоматерь Милосердия»), Жан Фуке (изображение Этьена Шевалье, «Меленский диптих») [18, с. 20], Никола Фроман (см. таблицу 1, № 43) (Рене Добрый и его жена Жанна де Лаваль, триптих «Неопалимая купина») [16, с. 28]. Со временем художники избавляются от необходимости изображения на полотне святого покровителя заказчика.

С переселением в Авиньон римских понтификов связано развитие в этом городе пластических искусств. С художником из Сиены – Симоне Мартини, работавшим при папском дворе, связано зарождение портретного жанра южной Франции. [19, с. 12]. К возникшей здесь Авиньонской школе живописи относятся такие мастера, как Йос Лиферинкс, Ангерран Картон, Бартельми д'Эйк (см. таблицу 1, № 46).

Самым ранним портретом, созданным не в Италии (и сохранившимся до наших дней), является изображение второго короля из династии Валуа – Иоанна Доброго [4, с. 376; 18, с. 15; 10, с. 455]. Разумеется, эта работа не была уникальным явлением для своего времени; письменные источники рассказывают о существовании в XIV в. портретных галерей в королевских и герцогских замках [18, с. 15], художественных школах иллюминаторов, придворных художников.

При дворе французских королей работали Эврар и Жирар Орлеанские, Жан Кост; в графстве Артуа писал портреты уже упомянутый нами Петер Брюссельский [4, с. 378]. Художественные школы создавались при дворах братьев короля Карла V: Жана

Беррийского, Людовика Анжуйского, Филиппа Бургундского. С Бургундским герцогством связано имя одного из лучших мастеров своего времени – Яна ван Эйка, бывшего придворным художником Филиппа Доброго. Хотя это представитель не французской, а фламандской школы, упомянуть о нем необходимо. Этот великолепный портретист оказал влияние на многих представителей портретной живописи, в том числе и во Франции. Ему приписывается изобретение масляной живописи, хотя, по всей вероятности, с ним связано лишь ее усовершенствование.

В XIV в. в Западной Европе появляется (вероятно основанная на римском церемониале общения с куклой умершего императора) еще одна разновидность портрета – погребальная кукла короля – «эффигия». Впервые отмеченная в 1327 г. во время похорон английского монарха Эдуарда II, эта церемония переключается во Францию, где в 1422 г. были изготовлены эффигии двух умерших королей – Генриха V Английского и Карла VI Французского [20, с. 546].

Трехчетвертной поворот, впервые появившийся в Нидерландах в работах Яна ван Эйка и Флемальского мастера, был воспринят портретистами Франции XV в. Портретная живопись получает развитие в творчестве Бартельми д'Эйка, Ангеррана Картона, Жана Фуке. Бартельми д'Эйк остался в истории живописи «портретистом без портретов», поскольку большая часть его работ утрачена. Сохранился лишь «Мужской портрет», приписываемый Бартельми д'Эйку, хранящийся в Музее Лихтенштайн в Вене. Но по его книжным миниатюрам и алтарным образам можно получить представление об Бартельми д'Эйке как о портретисте. Бартельми д'Эйк первым пробует решить проблему взаимоотношения цвета и света в живописи, достигает высокой реалистичности черт лица и деталей костюма. Среди наследия Ангеррана Картона сохранилось изображение четы донаторов – родителей Пьера Кадара – заказчика Алтаря «Богородица Милосердия».

В Туре Жан Фуке создает портреты короля Карла VII (см. таблицу 1, № 44), Этьена Шевалье, канцлера Гийома Жувеняля Дезюрсена. Портрет римского папы Евгения IV, написанный мастером из Тура, не сохранился, но мы знаем о восторженных откликах современников о том, что понтифик на картине был как живой. Реалистичность портрета Карла VII необычна для своего времени: монарх изображен без королевских атрибутов власти и каких-либо отвлекающих деталей. Художник создает не идеализированное лицо «победоноснейшего короля», а образ утомленного, флегматичного человека. В живописных портретах Жана Фуке сочетаются трехчетвертной разворот модели, придуманный фламандцами, ряд итальянских заимствований и реалистичность французской школы живописи.

Другим ярким представителем французской портретной живописи является Мастер из Мулена (см. таблицу 1, № 38). Его кисти принадлежат портреты кардинала Шарля Бурбона, работа «Мария Магдалина и дарительница», Муленский триптих, на створках которого изображены герцог Пьер II Бурбон и его жена Анна де Боже, дочь Людовика XI, ряд других портретных изображений [21, с. 54-67]. Реалистичность и индивидуальность, созданных им образов, не вызывает сомнений.

Карандашный портрет, появившийся как эскиз к живописной работе, со временем выделяется в самостоятельный жанр. В портретной графике используются разные материалы: цветной мел, сангина, итальянский и серебряный карандаши. Подготовительный рисунок, выполненный Жаном Фуке углем, красным и коричневым карандашами, является эскизом живописного портрета канцлера Гийома Жувеняля Дезюрсена. В техническом отношении он настолько отличается от графики своего времени, что первоначально его приписывали Гансу Гольбейну Младшему –

выдающемуся рисовальщику XVI в. Жаном Фуке выполнены и другие графические портреты: «Портрет мужчины в шляпе» (Санкт-Петербург, Эрмитаж, итальянский карандаш, сангина, гуашь) и «Портрет папского легата» (Нью-Йорк, Музей Метрополитен, серебряный штифт) [18, с. 34]. Однако, как и в живописи, в графическом портрете XV в. никто из современников не достиг уровня турецкого мастера. Лишь во второй половине XVI в. французский карандашный портрет обретает свое второе рождение в работах Франсуа Клуэ (см. таблицу 1, № 22) и представителей его школы. Этими мастерами создана целая галерея портретов представителей ангулемской ветви династии Валуа: королей Генриха II, Франциска II, Карла IX и Генриха III, герцога Франсуа Алансонского, супруги первого короля из династии Бурбонов Генриха IV – Маргариты Наваррской и других принцев и принцесс королевской крови.

Подводя итог, мы можем констатировать, что до второй четверти XV в. Северная Италия не была наиболее активным центром в художественной сфере. До того, как флорентийские схемы второй половины XV в. не были восприняты остальной Европой, бургундская цивилизация в большей степени определяла судьбу Европы нежели культура Флоренции или Сиены» [22, с. 184]. Художники Севера, чьи произведения отличались высоким качеством, оказали огромное влияние на итальянских мастеров. По мнению французского историка живописи Пьера Франкастеля, картины Яна ван Эйка и Флемальского мастера, манускрипты работы мастера Бусико и братьев Лимбурггов, созданные для герцога Жана Беррийского, совершеннее фресок в Капелле Бранкаччи» [22, с. 219].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ле Гофф, Ж. Цивилизация средневекового Запада / Жак Ле Гофф. – М.: Прогресс-Академия, 1992. – 376 с.
2. Гинзбург, К. Сыр и черви. Картина мира одного мельника, жившего в XVI в./ Карло Гинзбург. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000. – 272 с.
3. Мадоль, Ж. Альбигойская драма и судьбы Франции / Жак Мадоль. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Верман, К. История искусства всех времен и народов / Карл Верман – СПб, 1896. – 928 с.
5. Воскобойников, О.С. Scientia naturalis и стили мышления в Западной Европе XII–XIII веков: тексты, образы, идеи / О.С. Воскобойников // Автореферат дисс. ... докт. истор. наук. – М., 2018. – 40 с.
6. Гуревич, А.А. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / Арон Яковлевич Гуревич. – М.: Искусство, 1989. – 368 с.
7. Панофский, Э. Аббат Сюжер и Аббатство Сен-Дени / Эрвин Панофский // Богословие в культуре средневековья. – К.: Христианское братство «Путь к истине», 1992. – 384 с.
8. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Худ. литература, 1990. – 543 с.
9. Панофский Э. Готическая архитектура и схоластика / Эрвин Панофский // Богословие в культуре средневековья. – К.: Христианское братство «Путь к истине», 1992. – 384 с.
10. Kluckert, E. Malereier Gotik Tafel-, Wand- und Buchmalerei / Ehrenfreid Kluckert // Gotik. Architektur, Skulptur, Malerei. – Verlag GmbH, 2007. – S. 386-467.
11. Geese, U. Skulptur der Gotik in Frankreich, Italien, Deutschland und England / Uwe Geese // Gotik. Architektur, Skulptur, Malerei. – Verlag GmbH, 2007. – S. 300-371.
12. Неволлина, Е.В. Готическая скульптура в культовых интерьерах Франции / Е.В. Неволлина. Дисс. ... канд. искусствоведения. – М., 2004. – 244 с.
13. Khesebeck, H. Goldschmiedekunst der Gotik / Harald Khesebeck // Gotik. Architektur, Skulptur, Malerei. – Verlag GmbH, 2007. – S. 486-500.
14. Harbison, C. Jan van Eyck. The play of Realism / Craig Harbison. – London: Reaktion books, 2012.
15. Гомбрих, Э. История искусства / Эрнст Гомбрих. – М.: АСТ, 1998. – 510 с.
16. Лайта, Э. Ранняя французская живопись / Эдит Лайта. – Будапешт: Корвина, 1981. – 130 с.
17. Вербовский А.В., Санжаров В.А. Портретный жанр в рисунке, живописи и пластическом искусстве Западной Европы развитого средневековья / А.В. Вербовский, В.А. Санжаров // Журнал исторических, политологических и международных исследований, 2018. № 3 (66). С.65-74.

18. Золотова, Е.Ю. Жан Фуке / Е.Ю. Золотова. – М.: Изобразительное искусство, 1984. – 160 с.
19. Пешке, И. Монументальная живопись эпохи Джотто в Италии 1280 – 1400 / Иоахим Пешке. – М.: Белый город, 2003. – 456 с.
20. Канторович, Э.Х. Два тела короля. Исследование по средневековой политической теологии / Эрнст Хартвиг Канторович. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. – 752 с.
21. Садыкова, Е. Ю. Мастер из Мулена и развитие французского живописного портрета в последней четверти XV века / Е.Ю. Садыкова // Традиции и современность. Межвузовский сборник научных статей. Москва-Уфа, 1999. – С.54-67.
22. Франкастель, П. Фигура и место. Визуальный порядок в эпоху кватроченто / Пьер Франкастель. – СПб.: Наука, 2005. – 338 с.

Поступила в редакцию 11.04.2021 г.

DEVELOPMENT OF PORTRAIT GENRE IN DRAWING, PAINTING, AND PLASTIC ART IN MIDDLE AGES FRANCE

A. V. Verbovskiy

The paper attempts to trace a development of a portrait genre in plastic art, easel painting, and graphics in the developed Middle Ages France. In the 14th century, on stained-glass windows there are images of monarchs which have portrait resemblance to the depicted ones. Sculptors André Beauneveu, Claus Sluter before painters achieved realness in reproduction of model's appearance. The earliest easel portrait, which remained in France, is a picture of Jean II le Bon. Art schools developed at courts of Charles V, Louis Ier duc d'Anjou, Jean Ier de Berry, Philippe II de Valois le Hardi. Jean Fouquet, having assimilated new achievements of Flemish and Italian masters, stood at the origins of the French school of painting.

Key words: portrait, drawing, painting, plastic art, book miniature.

Вербовский Андрей Валерьевич
старший научный сотрудник
ГУК «Донецкий республиканский
краеведческий музей», г. Донецк, ДНР.
E-mail: verbovskiy@ro.ru

Verbovskiy Andrey Valerievich
senior research associate of
GEC «Donetsk Republican Museum of Local Lore»,
Donetsk, DPR.
E-mail: verbovskiy@ro.ru

УДК 94 : 327(73+410)

«БАЗОВАЯ СТРАТЕГИЯ» США НАКАНУНЕ И В НАЧАЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

© 2021. *Г.П. Ерхов, Т.Г. Посредникова*
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена проблеме формирования «базовой стратегии» США в начале Второй мировой войны, которая стала важной составляющей доктрин «жизненных интересов» и «проекции силы». Создание системы баз за рубежом стало первым шагом на пути передачи лидерства от Великобритании Соединенным Штатам, открыв путь для послевоенного американского доминирования.

Ключевые слова: США, Великобритания, военные базы, Вторая мировая война, международные отношения.

Актуальность темы формирования «базовой стратегии» Соединенных Штатов определена той ролью, которую сыграл вопрос о базах в англо-американских отношениях в первые годы Второй мировой войны, а также значением баз, которые стали важнейшим элементом военно-стратегической инфраструктуры американского глобализма. Великобритания в период своего расцвета владела за рубежом 35 базами. США после окончания Второй мировой войны, имея 2 тыс. зарубежных баз превосходили своего союзника. А в настоящее время, американское присутствие обеспечено 800 базами, что остается непревзойденным в мировой истории.

В советской исторической науке создание Соединенными Штатами системы военных баз за рубежом, рассматривалось через призму борьбы против СССР в послевоенные годы [1]. В англоязычной послевоенной историографии, к примеру, в работе Х.В. Вейгерта, создание системы баз представлялось в виде необходимости обеспечения «жизненных интересов» американского государства, «зоны безопасности» которого практически безграничны [2, с. 184]. Геополитическая аргументация в трудах О. Бёрнхэма [3], Х. Кона [4], В. Наша [5], Ч. Уиттлси [6] дополнялась идеями, которые ставили под сомнение понятие суверенитета других государств, как якобы устаревшее и тормозящее общественный прогресс. Значение военных баз для Соединенных Штатов настолько велико, что американский историк Дж. Герсон даже представил всю историю США как историю борьбы за военные базы [7, с. 11-23]. По данной теме существует немало работ, однако специального исследования, посвященного проблеме военных баз в контексте передачи глобального лидерства от Великобритании США нет.

Основная цель: проследить формирование американской «базовой стратегии» накануне и в начале Второй мировой войны; выявить значение вопроса о базах в англо-американских отношениях.

В апреле 1938 г. в контексте назревания предвоенного конфликта в Соединенных Штатах был учрежден Постоянный комитет по связи, в задачи которого вошла оценка возможностей вооруженных сил стран латиноамериканского региона и развертывание подготовки к созданию континентального военного союза. Хотя доктрина Монро предостерегала от любого вмешательства европейского или азиатского государства в дела Нового Света, у американцев не было желания участвовать в одиночку в обороне обеих Америк. Состояние вооруженных сил и флота было таково, что организовать действенную оборону можно было только для континентальной части Соединенных

Штатов и зоны Панамского канала. 5 октября 1937 г. президент Ф.Д. Рузвельт в «карантинной» речи впервые обозначил позицию правительства США по отношению к агрессивным диктатурам. Однако американские военные планы, имевшиеся на то время, не предусматривали участия вооруженных сил в Европе. В организации обороны территории США подход президента Ф.Д. Рузвельта строился, исходя из необходимости создания линии защиты от Канады до Огненной земли усилиями всех американских государств. В августе 1938 г., находясь в канадском Кингстоне, он заявил: «Я даю вам гарантию, что народ Соединенных Штатов не будет безучастно наблюдать, если господство на канадской земле окажется под угрозой со стороны любой другой империи» [8, с. 493]. Первым шагом Ф.Д. Рузвельта в укреплении обороны в сентябре 1938 года стало распоряжение о развитии военно-воздушных сил.

На конференции в Лиме 24 декабря 1938 г. в принятой «Декларации принципов американской солидарности» подтверждалось намерение американских республик помогать друг другу в случае иностранного нападения [9, с. 439-440]. Однако в вопросе о приобретении баз, латиноамериканские государства, опасаясь экспансионизма со стороны США, проявляли несговорчивость. Зная о росте там влияния Германии и правых идей, опасаясь повторения ситуации с Австрией и Чехословакией, президент высказал опасение, что в случае поражения Великобритании и Франции, объединение сил держав «оси» для последующей «молниеносной войны» в Америке не будет таким уж маловероятным [10, с. 602].

Военные планы Соединенных Штатов до 1939 г. составлялись для защиты от нападения со стороны отдельных стран (к примеру, план «Red» предполагал отражение угрозы со стороны Британской империи), но не предусматривали противостояния коалиции враждебных государств. В апреле 1939 г. военные аналитики получили задание: оценить возможность использования военных баз и выбрать приоритет в организации обороны – атлантический или тихоокеанский регионы. Подготовленный аналитиками «монументальный отчет» предполагал, что если демократии в Европе и Латинской Америке сохранят нейтралитет, а США будет противостоять агрессорам в одиночку, им необходимо добиваться разрешения на использование военных баз европейских государств в странах Западного полушария [11, с. 29]. На основе отчета для разных сценариев развития ситуации было разработано пять «радужных» планов. План «Rainbow 1» предусматривал создание на тихоокеанском ТВД стратегической линии обороны – Аляска-Гавайи-Панама [12, с. 10]. Планы «Rainbow 2» и «Rainbow 5» рассматривали вариант объединения усилий США с Великобританией и Францией.

Планированием новых военных операций и контролем над их реализацией занялся Отдел военного планирования. Сотрудник отдела полковник С. Кларк настаивал, что первым требованием должна стать организация обороны континентальной части США; главное – предотвращение использования какой-либо территории для создания там вражеских военных баз. Первоначально офицеры отдела предложили взять базы в счёт списания долгов по итогам Первой мировой [12, с. 11]. Но поскольку США на тот момент были важнее деньги и хорошие отношения со странами Латинской Америки, американцы перешли к переговорам с британцами – о Бермудах, Сент-Люсии и Тринидаде, с Эквадором – о Галапагосских островах, прикрывавших зону Панамского канала [13].

Особую роль в вопросах о военных базах для континентальной обороны сыграли панамериканские конференции. Важной вехой стала Резолюция XIV, принятая в Панаме 23 сентября 1939 г. на конференции министров иностранных дел американских республик об организации совместного патрулирования 300-мильной зоны.

В октябре 1939 г. полковник С. Кларк подготовил анализ возможных последствий англо-французского поражения, в результате которого США столкнутся с опасной ситуацией превосходства Японии в Тихом океане и Германии в Атлантике. Действительно, Япония к 1939 г. располагала восемью авианосцами для нанесения удара по территории Соединенных Штатов, Германия могла проникнуть в США из бразильского района Натал. Данные опасения аналитиков не казались преувеличением, особенно после того как в декабре 1939 г. немецкий линкор «Адмирал граф Шпее» был уничтожен британцами в уругвайских водах.

9 апреля 1940 г. Германия вторглась в Данию и Норвегию, «странная война» закончилась. 10 мая Германия атаковала Францию. В тот же день британские войска оккупировали Исландию. Американцы оказались перед фактом, что понадеявшись на британский и французский флоты, сами не успели завершить перевооружение. Действительно, в 1939 г. вооруженные силы США отстали от армий европейских держав. Их численность определялась в 1 89 867 чел., к которым в военное время должны были добавиться 1 000 000 резервистов. Состав гарнизонов зарубежных баз в преддверии конфликта был невелик: на Гавайях – 21 000 чел., в Панаме – 13 451 чел., на Филиппинах – 10 920 чел., в Пуэрто-Рико – менее 1 000 чел. и на Аляске – менее 500 чел. С началом войны 1 сентября 1939 г. численность армии увеличилась до 280 000 чел., нацгвардии – до 235 000 чел.

15 мая 1940 г. новый британский премьер-министр У. Черчилль обратился с первой просьбой к Ф.Д. Рузвельту передать 35 эсминцев Великобритании [14, с. 24-25]. Хотя, по мнению российского исследователя Н.В. Бутениной, эсминцы были необходимы англичанам, но «...куда важнее для Черчилля в тот период времени было попытаться втянуть Соединенные Штаты в войну с Германией» [15, с. 16]. Ф.Д. Рузвельт был готов пойти на встречу Великобритании, которую он рассматривал в качестве передовой линии обороны США, однако задача для президента была не из простых: помимо закона о нейтралитете, запрещавшего продавать или передавать вооружения воюющим государствам, Конгресс только что принял закон о расширении военно-морских сил, ограничивавший возможность оказания помощи, а 80 % американцев стояли на позициях изоляционизма [16], поэтому он отреагировал на просьбу не сразу.

На следующий день Ф.Д. Рузвельт обратился к Конгрессу, убеждая увеличить финансирование производства самолётов: «Современное развитие авиации делает вполне реальным воздушное нападение на США, так как от Гренландии до восточного побережья Америки было 5 часов полёта, от Бермудских островов – 3 часа, от Аляски до Калифорнии – 4–5 часов». Конгресс был убеждён и выделил более 1,5 млрд. на строительство самолетов и 1,7 млрд. долл. на производство танков. Было принято решение об увеличении армии с 280 тыс. до 1 200 тыс. человек [17, с. 1-19]. Но главное, что осознание опасности с воздуха напрямую подтолкнуло продвижение вопроса о базах.

21 мая 1940 г. Гитлер впервые рассмотрел вопрос о вторжении на Британские острова. Об этом стало известно в Лондоне; положение становилось критическим [18, с. 116]. 23 мая Ф.Д. Рузвельт в обращении к группе предпринимателей заявил, что поражение Великобритании и Франции устранил бы буфер, то есть, британский флот и французскую армию, который на протяжении десятилетий защищал Соединенные Штаты и их образ жизни. Если они будут устранены, американская система напрямую столкнется с нацистской Европой [12, с. 34].

В конце мая 1940 г. вслед за поражением Франции последовала эвакуация из Дюнкерка британского экспедиционного корпуса и остатков французской армии. Ф.Д. Рузвельт одобрил план «Rainbow 4», предусматривавший для США ситуацию

противостояния германо-итальянско-японской коалиции. Предполагалось, что США сосредоточатся на защите Северной Америки и севера Бразилии. 10 июня в Шарлотсвилле президент объявил, что США будут материально поддерживать противников агрессии, наращивать военное производство, чтобы подготовиться к ситуации, когда падёт Великобритания [18, с. 24-28].

16 июня 1940 г. военные аналитики предложили президенту на выбор три варианта: 1) сохранять позиции в Тихом океане, 2) поддерживать Великобританию, 3) сосредоточиться на обороне Западного полушария. Генерал Г. Стронг рекомендовал немедленно увеличить производство боеприпасов, прекратить помощь Великобритании, захватить британские и французские владения на американском континенте [13]. В итоге было решено, что если французский флот перейдет под контроль Германии, основную часть американского флота переместить в Атлантику, сократить военные поставки в Великобританию, оккупировать британские, голландские, датские владения в Западном полушарии, согласовав это с латиноамериканскими государствами и британскими доминионами.

На панамериканской конференции в Гаване 29 июля 1940 г. все американские государства подписали декларацию (Гаванский Акт), в которой указывалось, что «если американским островам или районам, принадлежащим сейчас неамериканским странам, будет угрожать опасность... американские республики могут создать временное управление этими территориями..., пока такая опасность не отпадёт» [9]. Госсекретарь К. Хэлл известил Германию и Италию, что США не признают перехода европейских владений в Америке к какой-либо одной из этих держав.

У. Черчилль, не получив желаемого сигнала из Вашингтона, показал Америке решимость англичан сражаться: британцы провели операцию «Катапульта», расстреляв и арестовав военно-морской флот недавно союзной, а теперь вишистской Франции. Вслед за этим, 19 июля советник Ф.Д. Рузвельта Б.В. Козн сообщил президенту, что ни американское, ни международное право не запрещают продажу эсминцев, «если их освобождение (усилило бы), а не ослабило бы оборонные позиции США». Ф.Д. Рузвельт отдал распоряжение секретарю ВМФ США Ф. Ноксу изучить идею продажи эсминцев Канаде.

За два месяца до этого лорд Лотиан предложил британскому правительству добровольно сдать в аренду США Бермуды, Ньюфаундленд и Тринидад [9, с. 75]. В конце июля кабинет согласился без каких-либо условий предоставить США ограниченные права на расположенные там базы. Премьер-министр У. Черчилль вновь обратился к президенту Ф.Д. Рузвельту с просьбой предоставить 50 или 60 эсминцев. 1 августа представители «Группы века» (организация, созданной по инициативе Ф.Д. Рузвельта) предоставили президенту предложение об обмене 100 эсминцев на гарантию того, что в случае вторжения немцев на Британские острова, английские военно-морские силы будут действовать с баз в Америке и Канаде, причем Великобритания передаст США свои военно-морские и воздушные базы в Западном полушарии. На следующий день правительство США приняло решение об обмене эсминцев на базы в британских владениях в Западном полушарии и обещание Великобритании не допустить сдачи своего флота Германии. 2 сентября 1940 г. между британским послом в Вашингтоне лордом Лотиэном и государственным секретарём К. Хэллом было заключено соглашение об обмене 8 английских баз на вооружение, которое было оформлено договором 27 марта 1941 г. Одновременно с заключением соглашения Великобритания дала обязательство США, что она никогда не сдаст и не потопит королевский флот.

Великобритания согласилась передать США в аренду на 99 лет следующие территории в своих владениях в Западном полушарии для устройства американских военных баз: в восточной части Багамских островов, на южном берегу Ямайки, в западной части острова Санта-Лючия (Малые Антильские о-ва), на западном берегу Тринидада, на Антигуа и в 50 милях от Джорджтауна (Британская Гвинея). Кроме того, США получили базы на Ньюфаундленде и на Бермудах. Первые шесть баз считались переданными в обмен на американское вооружение, а последние две базы считались даром Великобритании. В обмен США передали с 9 сентября по 26 ноября 1940 г. 50 эсминцев, в которых нуждалась Великобритания.

Ф.Д. Рузвельт написал сенатору Дж. Уэлшу, что эсминцы времен Первой мировой войны «находятся на последнем издыхании» и должны были пойти на слом по цене 4–5 тыс. долл. за каждый, «...следовательно, сделка обойдется США в 250 тыс. долл.». Как предполагает исследователь Н.В. Бутенина, «приведенная цифра была намеренно занижена, чтобы погасить возможную критику со стороны оппозиции» [15, с. 16].

На оборудование баз в 1940 г. США предполагали выделить 200 млн. долл. (таблица 1), однако оценочная стоимость менялась, так что всего было израсходовано около 242 533 388 долл. США. Всего, по данным американских экономистов, с 1938 по 1945 г. на эти цели ушло почти 59 млрд. долларов [20, с. 29]. Британские подрядчики надеялись, что на переустройстве баз им дадут заработать, но были разочарованы: все контракты были заключены только с американскими фирмами.

Таблица 1
Оценочная стоимость армейских и воздушных баз в 1940 и 1941 гг. [21, с. 204, 353]

| Месторасположение базы | Смета 18 сент. 1940 г. | Смета 25 сент. 1940 г. | Отчёт 31 окт. 1941 г. | Отчёт 27 дек. 1941 г. |
|------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ньюфаундленд | 28 167 000 | 34 030 600 | 46 928 000 | 62 470 513 |
| Бермудские острова | 20 379 500 | 23 689 100 | 32 949 500 | 1 40 634 773 |
| Тринидад | 89 024 000 | 95 660 100 | 100 489 500 | 81 915 399 |
| Ямайка | 37 583 000 | 41 552 600 | 22 866 700 | 17 869 553 |
| Антигуа | 1 706 000 | 2 409 500 | 13 982 500 | 13 149 759 |
| Сент-Люсия | 1 706 000 | 2 409 500 | 13 250 000 | 11 250 360 |
| Британская Гвиана | 1 406 000 | 2 409 500 | 12 514 000 | 14 969 448 |
| Багамские острова | 1 714 000 | 2 409 500 | 1 273 500 | 273 583 |
| - накладные расходы | 18 314 500 | 10 429 600 | 0 | 0 |
| Всего в \$ США | 200 000 000 | 215 000 000 | 244 253 700 | 242 533 388 |

Развитие системы американских баз в Западном полушарии продолжалось на протяжении всей войны. Захват германскими войсками Дании, Нидерландов и Франции был использован США как повод для оккупации колоний этих европейских государств. В апреле 1941 г. американцы заняли Гренландию, в июле – Исландию, в ноябре (совместно с Бразилией) – Нидерландскую Гвиану. На конференции «Аркадия», проходившей в декабре 1941 г. было решено, что США возьмут на себя также задачу оборонять находившиеся под британской защитой Аруба и Кюрасао, которые были превращены в опорные пункты США. Базы, расположенные в бассейне Карибского моря и в Западной Атлантике находились на значительном отдалении от возможных театров военных действий, часто дублировали расположенные там ранее американские базы. Получив базы, США опоясывали себя «железным кольцом, которое Германия не смогла пробить» [22, с. 73].

Таким образом, к началу Второй мировой войны Соединенные Штаты, заинтересованные в обеспечении безопасности Западного полушария, проявили интерес к развитию системы военных баз. Великобритания в ситуации угрозы ее существованию пошла на сделку «эсминцы в обмен на базы», в перспективе передача баз означала первый шаг на пути к вытеснению Великобритании из традиционных для нее сфер влияния, вплоть до установления контроля над владениями Британской империи. В ходе Второй мировой войны США окончательно отказались от изоляционизма. По мере развития успеха на фронтах стран антигитлеровской коалиции, прежде всего, на советско-германском фронте, по мере развертывания собственной мощной армии, авиации и флота, в США возобладали силы, воодушевленные перспективами грандиозной мировой трансформации. Американские политики и военные определили район, стратегически необходимый для установления господства Соединенных Штатов, включающий помимо всего Западного полушария бывшую Британскую империю и Дальний Восток.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пономарева И. Б. Создание американской системы баз в годы второй мировой войны. [Электронный ресурс] / И. Б. Пономарева, Н. А. Смирнова. – Режим доступа: https://library.by/portalus/modules/warcraft/readme.php?subaction=showfull&id=1532186902&archive=&start_from=&ucat=&. – Загл. с экрана.
2. Weigert H. W. New compass of the world: a symposium of political geography. Washington, 1949, 375 p.
3. Burnham O. Cr. Struggle for the World. N.Y., 1947, 443 p.
4. Kohn H. The Idea of Nationalism. N. Y., 1945, 792 p.
5. Nash V. The World Must be Governed. N. Y., NY Harper & Brothers; 2nd edition, 1949. XVI+206 p.
6. Whittlesey Ch. National Interest and International Cartels. N. Y., 1946, VI+172 p.
7. Gerson J. US foreign bases and human rights // Peace Review. A Journal of Social Justice. 1990, Vol. 2, 1990, pp. 38-41.
8. The Public Papers and Addresses of Franklin D. Roosevelt. Comp. by Samuel I. Rosenman, 1938, vol.: The Continuing Struggle for Liberalism. N. Y.: The Macmillan Company, 1941, 686 p.
9. Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers, Vol. III, 1940. The British Commonwealth, the Soviet Union, the Near East and Africa / gen. ed.: G. Bernard Noble. Washington : Pingwin, 1958, 1028 p.
10. Hull C. Memoirs, 2 vols. N.Y. : The Macmillan Company, 1948, I, 608 p.
11. Capt Tracy B. Kittredge, USN, MS, U.S.-British Naval Cooperation, 1939-1945, Ch. 4, App. A, 470 p.
12. The Framework of Hemisphere Defense (United States Army In World War II. The Western Hemisphere) / by S. Conn and B. Fairchild. Publ. by Office of the Chief of Military History, Department of the Army (USGPO), Washington, D. C., 1989, 434 p.
13. Memo, DCofS for War Plans Division, 1 Dec 36.
14. Churchill W. The Second World War, Vol. II. Boston : Houghton Mifflin Company, 1949, 715 p.
15. Бутенина Н. В. Ленд-лиз: сделка века / Н. В. Бутенина. – Москва : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004 (ООО МАКС Пресс). – 311 с.
16. Roosevelt Papers, FDRL; Kittredge MS, Ch. 9.
17. Congressional Record, Vol. 86, Pp. 1-19.
18. Поздеева Л. В. Англо-американские отношения в годы Второй мировой войны 1941–1945 годов / Л. В. Поздеева. – Москва : Наука, 1969. – 552 с.
19. Stettinius E.R. Lend-Lease: Weapon For Victory. N. Y.: Macmillan Co., 1944, 358 p.
20. Building the Navy's Bases in the World War II. Washington, 1947, Vol. I, 478 p., Vol. II, 556 p.
21. History of the Second World War, United Kingdom. Civil series / ed. by W. K. Hancock. London : HMSO, 1949, 583 p.
22. Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers, Vol. I, 1938. General / gen. ed.: G. Bernard Noble. Washington : Pingwin, 1956, 1009 p.

Поступила в редакцию 14.03.2021 г.

"BASIC STRATEGY" OF THE USA AT THE BEGINNING OF WORLD WAR II

G.P. Erkhov, T.G. Posrednikova

The article is devoted to the problem of the formation of a "basic strategy" of the United States at the beginning of the Second World War, which has become an important component of the doctrine of "life interests" and "project projection". The creation of the base system abroad was the first step towards the transfer of leadership from the United Kingdom to the United States, opening the way for post-war American domination.

Key words: US, GB, military bases, World War II, international relations.

Ерхов Геннадий Петрович

доктор исторических наук, профессор,
профессор кафедры международных
отношений и внешней политики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: kf.moivp@donnu.ru

Yerkhov Gennady Petrovich

Doctor of History,
Professor of the International
Relationship and Foreign Policy Department, Donetsk
National University, Donetsk, DPR.
E-mail: kf.moivp@donnu.ru

Посредникова Татьяна Геннадьевна.

ассистент кафедры международных
отношений и внешней политики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: tposrednikova@yandex.ru

Posrednikova Tatyana Gennadievna.

Assistant of the International Relations
and Foreign Policy Department,
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: tposrednikova@yandex.ru

УДК 327[(420)+(73)]"1969/1973"

АНГЛО-АМЕРИКАНСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПЕРИОД НИКСОНА – КИССИНДЖЕРА (1969–1973 гг.)

© 2021. Г.С. Дьяченко

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена изучению «особых отношений» США и Великобритании в период президентства Р. Никсона (1969–1974 гг.) и пребывания в должности премьер-министра Великобритании Э. Хита (1970–1974 гг.). В статье анализируется влияние процесса европейской интеграции Великобритании на развитие англо-американского сотрудничества, а также причины охлаждения в отношениях между союзниками.

Ключевые слова: США, Великобритания, «особые отношения», Э. Хит, Р. Никсон, Г. Киссинджер.

Считается, что в должности премьер-министра Великобритании Эдвард Хит повлиял на явное охлаждение англо-американских отношений. Использование термина «естественные», а не «особые» для обозначения англо-американских отношений и решимость переориентировать британскую внешнюю политику на Европейское сообщество, казалось бы, намеренно исключали более тесное партнерство с администрацией Ричарда Никсона. Эта интерпретация наиболее ярко отражена в трудах советника президента по национальной безопасности, а затем и государственного секретаря Генри Киссинджера.

Целью данной статьи является общая характеристика англо-американских отношений в период президентства Р. Никсона и пребывания в должности советника президента по национальной безопасности Г. Киссинджера.

Для написания статьи был использован ряд исторических источников: официальные государственные документы (издание Foreign Relations of the United States (FRUS), мемуары государственных деятелей и личная переписка первых лиц США и Великобритании.

В отечественной историографии отдельные аспекты сотрудничества США и Великобритании в период президентства Р. Никсона рассматривались в работах В.О. Печатнова [1], Г.В. Колосова [2], А. Лебедева [3]. В зарубежной историографии проблема взаимоотношений США и Великобритании рассматривалась в трудах А. Добсона [4], Дж. Бэйлиса [5], С. Эллис [6], Дж. Дамбрелла [7].

Ричард Никсон принял бразды правления страной в очень сложный период. В США был в самом разгаре серьезный социально-политический кризис, который усугублялся тем, что страна втягивалась в стадию затяжной экономической депрессии [8]. Период президентства Р. Никсона характеризовался охлаждением англо-американских отношений. Хотя уже в феврале 1969 года Р. Никсон совершил неофициальный визит в Великобританию, был принят королевой Елизаветой II и провел дружеские переговоры с премьер-министром Г. Вильсоном, его отношения с преемником Г. Вильсона, Э. Хитом, были менее дружественными.

Новый премьер-министр Великобритании называл англо-американские отношения «естественными», ограничивая их традиционными историческими аспектами. По определению премьер-министра, отношения Великобритании с США были обусловлены «общностью исторического наследия, языка, литературы,

законодательства и массой профессиональных и семейных отношений, т. е. тем, что не может быть изменено правительством» [9].

Умышленное преуменьшение роли англо-американских отношений было выгодно Великобритании для получения членства в ЕЭС, что показывало готовность правительства Э. Хита пойти на это ради развития всестороннего партнёрства с Западной Европой. Опыт предыдущих лет показал, что основным препятствием для вступления Великобритании в ЕЭС были «особые отношения» с США, поэтому премьер открыто отказался от привилегированного отношения к собственному государству со стороны США. Э. Хит был менее зависим от США, чем предыдущее лейбористское правительство во главе с Г. Вильсоном, но это не вызвало обеспокоенности в Белом доме, т. к. администрация Р. Никсона пыталась наладить отношения с Западной Европой, которые были испорчены войной во Вьетнаме, и демонстрировала одинаковое отношение к своим союзникам по НАТО [10].

Р. Никсон понимал позицию Великобритании, а т. к. Вашингтон хотел видеть Лондон полноправным членом ЕЭС, то можно было согласиться на временный отход от англо-американского «особого» партнёрства. Это был успешный политический манёвр. Глубокая убежденность Э. Хита в том, что будущее его страны связано с Европой, и что Великобритания должна стать членом ЕЭС, помешала наладить близкие личные отношения между британским премьер-министром и президентом США, на что надеялся Р. Никсон. Как отмечал Г. Киссинджер в своих воспоминаниях, среди всех британских послевоенных лидеров Э. Хит был наименее эмоционально связан с США. Для него на первом месте была Европа, а не Америка, которую он считал просто дружеской страной. Парадоксальность ситуации состояла в том, что Р. Никсон не доверяя Г. Вильсону, имел с ним более близкие отношения, чем с Э. Хитом, которого глубоко уважал [11].

Таким образом, можно говорить о кризисе «особых отношений» США и Великобритании – стороны публично от них отказались, а также не было налажено личных дружеских отношений между лидерами обеих стран, которые могли уберечь элемент англо-американских «особых отношений» на будущее. И хотя никакой враждебности между Вашингтоном и Лондоном не наблюдалось, а их сотрудничество продолжалось в полном объёме, эти межгосударственные отношения уже не были «особыми», на чем делали акцент обе стороны. США и Великобритания сознательно перешли на уровень «естественных» отношений, и оставалось лишь ожидать, как долго этот уровень будет удовлетворять обе стороны. Но как показали дальнейшие события, кризис «особых отношений» и их отрицание были скорее показательными, чем настоящими.

Лондон проводил свой внешнеполитический курс в контексте сближения с ЕЭС, чем и объясняются определенные англо-американские расхождения по поводу некоторых проблем международных отношений. Например, споры между США и Великобританией возникли во время арабо-израильского конфликта, когда министр иностранных дел консервативного правительства Э. Хита А. Дуглас-Хьюм во время поездки в арабские страны в 1971 г. публично высказался за вывод израильских войск с оккупированных арабских территорий. США, как известно, традиционно поддерживали Израиль [12].

В индо-пакистанском конфликте (1971 г.) США поддерживали Пакистан, а Великобритания заняла нейтральную позицию в отношении своих доминионов и членов Содружества, чем также продемонстрировала независимость своего внешнеполитического курса от Вашингтона. В случаях, когда возникали противоречия

в финансовых и экономических вопросах между США и странами-членами ЕЭС, Великобритания становилась на сторону последних, демонстрируя свою приверженность Европе [13].

Однако такие действия британского правительства не могли навредить эффективному и взаимовыгодному сотрудничеству. Так, на переговорах между Никсоном и Хитом в Вашингтоне в декабре 1970 г., посвященных вопросам военного сотрудничества, стороны согласовали свои позиции по поводу военных обязательств в районе «на восток от Суэца», в т. ч. в Персидском заливе, сошлись во мнениях относительно стратегического значения для обеих сторон Африки и бассейна Индийского океана, а также заявили о планах строительства на о. Диего-Гарсия в Индийском океане англо-американской военно-морской базы и центра связи [14].

Никсон убедил Хита, что США не будут сокращать свои войска, дислоцированные в Европе, и сохранят там свою военную мощь. Необходимо отметить, что затраты Вашингтона на содержание войск США в Западной Европе достигали приблизительно 1 млрд долларов в 1971 г., из которых 550 млн приходилось на содержание войск, расположенных в Германии, и 125 млн – на войска в Великобритании [15].

На встрече Никсона и Хита в декабре 1971 г. на Бермудах обсуждались вопросы экономического сотрудничества и анализировались возможные негативные последствия вступления Великобритании в ЕЭС для англо-американского сотрудничества. США понимали, что после присоединения Великобритании к ЕЭС их экономические отношения со своими традиционными союзниками получат сильного конкурента в лице «объединенной Европы», т. к. тогда приоритетным направлением экономической политики Лондона станет европейское, а не атлантическое. Э. Хит высказывал свои идеи относительно оптимальной процедуры осуществления англо-американского сотрудничества: сначала британская экономическая политика будет согласовываться с европейской, а затем координироваться с американской [16].

«Особые отношения», выстроенные на предварительных консультациях Вашингтона и Лондона, в отношении деятельности правительств обеих стран сначала были заменены на «естественные», а теперь произошла ещё одна их важная модификация. Для Великобритании отношения с Европой выходили на первое место. Кабинет Э. Хита твердо придерживался своего внешнеполитического курса, продиктованного процессом «европеизации», т. е. сближения с западноевропейскими странами.

Следует отметить, что США отпускали от себя верного союзника, надеясь получить с помощью Лондона благосклонность стран-членов ЕЭС. Престиж Вашингтона на международной арене был подорван войной во Вьетнаме, и он нуждался в поддержке западных стран как никогда прежде. Политика «вьетнамизации» конфликта, которая начала реализовываться в рамках «доктрины Никсона» не оправдала себя. Доктрина была провозглашена в ходе выступления президента на о. Гуам 25 июля 1969 г. и воплощала первоочередное задание американской администрации – уменьшить риск непосредственного вмешательства США в военные конфликты в разных географических регионах, особенно в тех, где будет угроза столкновения с СССР. Акцентировалось внимание на том, что США «будут принимать участие в обороне и развитии» своих союзников, но Америка не может взять на себя в полном объеме оборону «свободных держав» [17].

Р. Никсон начал вывод американских войск с Южного Вьетнама, и в 1973 г. наконец убедил враждующие стороны сесть за стол переговоров, по итогам которых было подписано соглашение об окончании войны во Вьетнаме. Спустя два года вьетнамские коммунисты завоевали Южный Вьетнам, и страна окончательно

присоединилась к социалистическому лагерю. К 1976 году Вьетнам, который являлся жизненно важной сферой влияния для США, утратил свое значение.

Во время пребывания Р. Никсона у власти Соединенные Штаты утратили статус абсолютного мирового лидера и перешли в ранг ведущих держав мира. В начале 1970-х Вашингтон потерял первенство в ядерной сфере, когда Москва достигла примерного ядерного паритета, а организация стран – экспортёров нефти (ОПЕК) отняла у США лидерство в мировой нефтяной индустрии. В связи с этим администрация Р. Никсона проводила политику укрепления позиций США на международной арене, демонстрируя стремление к равноправному партнерству со странами Западной Европы.

Курс Э. Хита на сближение с Европой принес позитивные результаты, в 1973 г. Великобритания стала полноправным членом Европейского Экономического Сообщества. После возвращения в 1974 г. к власти лейбористского правительства во главе с Г. Вильсоном «особые отношения» Лондона и Вашингтона были восстановлены в прежнем объеме. К тому времени для Великобритании практически отпала необходимость в отдалении от США для демонстрации приверженности к Европе. Позиция лейбористов относительно вопроса об отношениях с США была четко обозначена во внешнеполитическом заявлении нового правительства в марте 1974 г. Министр иностранных дел Дж. Каллагэн отметил, что выступает за привлечение США к участию вместе со странами-членами ЕЭС в решении тех вопросов, которые играют важную роль для всего Атлантического сообщества [18].

Таким образом, «особые отношения» между США и Великобританией продолжились, несмотря на временный отказ от них Р. Никсона и Э. Хита. Ярким доказательством этого стало письмо Г. Макмиллана Р. Никсону в мае 1973 г. во время Уотергейтского скандала, когда бывший британский премьер-министр в своем сообщении снова высказал поддержку американскому президенту [19].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Печатнов В. О. История внешней политики США / В. О. Печатнов, А. С. Манькин. – М.: Междунар. отношения, 2012. – 672 с.
2. Колосов Г. В. Военно-политический курс Англии в Европе / Г. В. Колосов. – М., 1984.
3. Лебедев А. А. Очерки Британской внешней политики (60-80-е годы) / А. А. Лебедев. - М., 1988.
4. Dobson A. P. Anglo-American relations in the twentieth century. – London: Routledge, 1995. – 199 p.
5. Baylis J. Anglo-American defence relations, 1939-1984 / J. Baylis. – London: The Macmillan Press LTD, 1984. – 290 p.
6. Ellis S. Historical dictionary of Anglo-American relations / Sylvia Ellis. p. cm. – (Historical dictionaries of U.S. diplomacy ; no. 10) Includes bibliographical references. – The Scarecrow Press, Inc., 2009. – 345 p.
7. Dumbrell J. A Special Relationship. Anglo-American Relations from the Cold War to Iraq. - New York: Palgrave Macmillan, 2006. – 318 p.
8. Печатнов В. О. История внешней политики США. – С. 431.
9. Колосов Г. В. Военно-политический курс Англии в Европе. – С. 41.
10. Лебедев А. А. Очерки Британской внешней политики (60-80-е годы). – С. 105.
11. Kissinger H. White House Years. – Boston, 1979. – P. 933-934.
12. Международные отношения в Западной Европе / Под. ред. Д. Е. Мельникова. – М., 1974. – С. 216.
13. Лебедев А. А. Очерки Британской внешней политики (60-80-е годы). – С. 106.
14. Дипломатический словарь: В 3 т. – М., 1984. – Т. 1. – С. 28.
15. Newhouse J. U. S. Troops in Europe. Issues, Costs, And Choices. – Washington, D.C., 1971. – P. 110-111.
16. Kissinger H. White House Years. – Boston, 1979. – P. 964.
17. Дмитриев Б.Д. Внешнеполитические доктрины США / Б. Д. Дмитриев. – М., 1972. – С. 14-15.
18. Лебедев А. А. Очерки Британской внешней политики (60-80-е годы). - С. 107.
19. Nixon R. M. The Memoirs of Richard Nixon. – New York: Simon & Schuster, 2013. – Vol. 2. – P. 396.

Поступила в редакцию 11.03.2021 г.

**ANGLO-AMERICAN COOPERATION
IN THE PERIOD OF NIXON – KISSINGER (1969–1973)**

G.S. Dyachenko

The article is devoted to the study of the Special Relationship between the United States and Great Britain during the presidency of R. Nixon (1969-1974) and the tenure of the Prime Minister of Great Britain E. Heath (1970–1974). The article analyzes the influence of the process of European integration of Great Britain on the development of Anglo-American cooperation, as well as the reasons for the cooling of relations between the allies.

Key words: the USA, United Kingdom, special relationship, Edward Heath, Richard Nixon, Henry Kissinger.

Дьяченко Галина Сергеевна

Аспирант кафедры всемирной истории.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: g.dyachenko@donnu.ru

Dyachenko Galina Sergeevna

Postgraduate student of the Department of World History,
SEI HPE “Donetsk National University”,
Donetsk, DPR.
E-mail: g.dyachenko@donnu.ru

УДК 327.8

ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ ТУРЦИИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

© 2021. *Д.С. Крысенко*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье проанализированы основные направления внешней политики Турецкой Республики на современном этапе. Внимание акцентировано на историко-психологических и геокультурных факторах формирования международной стратегии и тактики данного государства. Делается вывод о высокой роли личностного фактора, представленного фигурой президента Р. Т. Эрдогана. Основными регионами, в которых реализуются национальные интересы Анкары являются бывшие провинции Османской империи, расположенные в Закавказье и на Ближнем Востоке.

Ключевые слова: Турецкая Республика, внешняя политика, Ближний Восток, США, Российская Федерация.

Диалектическая связь внешней и внутренней политики является аксиомой, в свете чего, восстановление позиций Российской Федерации на мировой арене диктует необходимость анализа роли, играемой её ближними и дальними соседями в международных отношениях. Одной из таких стран является Турецкая Республика, квинтэссенцию идеологии которой президент Реджеп Эрдоган охарактеризовал следующим образом: «Как подвиги нашей армии не вмещались в историю, так и история моей страны никогда не вместится в парламенты других стран» [4]. Подобные амбиции актуализируют интерес современных авторов к истории и политике Турции. Академические исследования на данную тематику представлены работами таких отечественных авторов, как Д. Р. Урманов, А. И. Зубкова, А. А. Мкртычян, В. А. Аватков и Н. С. Белякова. Однако географическая близость и острота военно-политических конфликтов, в которые вовлечена Турция, диктуют необходимость дальнейших исследований идеологии и практики её внешней политики, в частности, на российском направлении. Итак, целью данной статьи является анализ геостратегических основ внешней политики Турции с момента появления «Восточного вопроса» в начале XIX в. по настоящий момент.

Османское государство, созданное Османом беем I в 1299 г. как бейлик (княжество) на северо-западе современной Турции, в конце средневековья быстро окрепло, в XV в. став великой державой. В течение сотен лет османы доминировали над обширными территориями, охватывавшими Азию, Африку и Европу. В разгар могущества Османской империи в XVII в. её границы простирались от Польши на севере до Сомали на юге и от Марокко на западе до Ирана на востоке. Однако, после обретения статуса мировой державы, Великая Порта вступила в период длительного и устойчивого упадка, всё более отставая от европейских стран. Разрыв в уровнях развития стал особенно очевидным к XVIII в., однако султанам потребовалось почти столетие, чтобы прийти к выводу о необходимости кардинальных перемен. Попытки реформ, начавшиеся в период правления Ахмеда III (1703–1730 гг.), не были формой европеизации как таковой, и скорее, были вызваны стремлением вернуть былое величие. Помимо политических альянсов с европейскими государствами, инструментами для реализации данной цели было изучение и овладение западными военными и инженерными технологиями.

Появление «Восточного вопроса» в начале XIX в., когда будущее слабеющей Османской империи стало предметом споров иностранных правительств, продиктовало султанам идею о том, что гарантией выживания империи может альянс с ключевыми европейскими государствами. Осознавая слабость своей страны, последующие поколения турецких лидеров привязывали свою внешнюю политику к политике той или иной глобальной державы или международного блока. Такая стратегия сохранилась и после распада Османской империи, получив продолжение во время Холодной войны.

На протяжении большей части XIX в. для сохранения целостности своих территорий, явную и мнимую опасность которым представляла «российская угроза», Стамбул неофициально поддерживал тесные отношения с Лондоном и, в меньшей степени, с Парижем. Наибольшее развитие данный союз получил во время Крымской войны 1853–1856 гг., когда Великобритания и Франция вместе с османами воевали против Российской империи [1, с. 839–852].

Впрочем, такой внешнеполитический курс не достиг поставленных задач – в XIX в. ослабление Великой Порты продолжалось, а её зависимость от Лондона и Парижа не обрела форму равноправного союза. В качестве иллюстрации можно привести поражение, нанесённое Россией в 1878 г. Более того, франко-британское давление заставило султанов признать автономию, а в некоторых случаях фактическую независимость, ряда османских провинций.

Вопреки статусу «больного человека Европы», империя всё же смогла перейти в XX век. Подъём Германии, борющейся в то время за глобальное влияние с Великобританией, в конечном итоге подорвал этот баланс, разрушив приверженность Лондона идее сохранения Османской империи. На рубеже XIX–XX вв. Германия предпринимала успешные шаги для завоевания расположения османов и расширения собственного влияния на Ближнем Востоке. Великобританией такая политика была воспринята как неприемлемая: рост влияния кайзера в Великой Порте угрожал морскому доступу через Средиземное море и Суэцкий канал к её наиболее ценному владению – Индии. Однако, благодаря проницательности султана Абдулхамида II и позиции, занятой в соперничестве Германии и Великобритании в период его правления в 1876–1908 гг., Берлину для полного отдаления Стамбула от Лондона потребовались годы. Неофициальная британская политика защиты Османской империи окончательно прекратилась только накануне Первой мировой войны. В результате, младотурки, свергнувшие Абдулхамида II в 1908 г., решили полностью переориентировать Стамбул на Берлин, вступив в 1914 г. в войну против бывших союзников.

Однако союз с Германией имел результат, противоположный желаемому: проиграв войну, в 1918 г. Османская империя столкнулась с оккупацией и распадом. От окончательного краха её смог спасти Мустафа Ататюрк, проведя успешную кампанию, получившую название «Война за независимость», сражаясь против Армении, Франции, Греции и Великобритании. Италия, оккупировавшая часть юго-западной Анатолии, вывела свои войска без войны, убедившись в боеспособности турецкой армии. Свергнув султанов и сделав Турцию республикой, в течение 1920-х гг. М. Ататюрк был занят её восстановлением, поскольку после череды войн (от Балканских войн 1912–1913 гг. до Войны за независимость 1919–1922 гг.) инфраструктура была разрушена. Выживанию турецкой государственности во многом способствовала приверженность М. Ататюрка макиавеллистским методам во внешней политике, проявившимся в отношениях с Советским Союзом. В частности, он использовал восхищение советских руководителей турецкой борьбой, которая была ими наивно интерпретирована как

«антиимпериалистическая». Такая ситуация помогла М. Ататюрку заручиться финансовой помощью Москвы для создания предприятий тяжёлой промышленности, в том числе первого сталелитейного завода современной Турции в черноморском городе Карабук. Однако, после окончания периода становления светского режима в начале 1930-х гг., Анкара вновь развернула свою внешнюю политику в сторону Франции и Великобритании [3, с. 38–44].

Разворот внешней политики в сторону Лондона и Парижа совпал с возвратом к идее мирового величия Турции, что означало начало долгосрочной стратегической игры. Её основой выступил османский проект вестернизации, доведённый до логического предела. Превращению Турции в безусловно европейскую страну должно было способствовать заимствование конституции у Бельгии, уголовного кодекса – у Италии, коммерческого – у Германии, гражданского – у Швейцарии, а ключевого для правовой системы принципа секуляризма – у Франции.

Выбор М. Ататюрком Западной Европы как образца для развития государственности был сделан с учётом роли держав данного региона как фактических «хозяев мира». Выразим мнение, что если бы ведущими странами мира той эпохи были бы Аргентина и Бразилия, М. Ататюрк, вероятно, следовал бы латиноамериканской модели модернизации и государственного управления. В то же время, вслед за османскими султанами, М. Ататюрк связал безопасность своей страны с Францией и Великобританией, рассчитывая на их поддержку в деле возвращения Турции статуса великой державы. Испытывая угрозу со стороны ревизионистски настроенных соседей (таких как Болгария и, что еще более важно, Италия, владевшая Додеканесскими островами в Эгейском море), М. Ататюрк стремился к налаживанию диалога с бывшими врагами. Например, в 1930 г. он принял в Анкаре премьер-министра Греции Элефтериоса Венизелоса, открыв почти двухдесятилетнюю эру тёплых двусторонних отношений с Афинами, прерванную лишь с возникновением «кипрского вопроса» в 1950-х годах. Для противостояния итальянской экспансионистской риторике в отношении Турции со стороны Бенито Муссолини, тесные отношения М. Ататюрком были установлены с Францией и Великобританией. В 1936 г. он принял в Стамбуле британского короля Эдуарда VIII, заявляя о своей заинтересованности в установлении значимых связей с Лондоном [10, р. 88.]. Аналогичные шаги были сделаны и в отношении Парижа: в 1934 г. Анкара присоединилась к инициированной им «Балканской Антанте». Такая политика выступила одним из факторов, обеспечивших безопасность Турции со стороны реваншизма Софии и Рима.

Преемники М. Ататюрка на посту президента Турции, начиная с Исмета Инёню, приняли его модель международной системы безопасности. Как и его предшественник, И. Инёню также разделял макиавеллистские подходы к внешней политике: на всём протяжении Второй мировой войны он последовательно укреплял отношения с нацистской Германией, которая стала соседом Турции в 1941 г. после оккупации Греции. Более того, 18 июня 1941 г. он подписал с А. Гитлером «Германо-турецкий пакт о ненападении» [7, р. 135–140]. Следуя тактике «активного нейтралитета», И. Инёню избежал втягивания Анкары в войну, однако к концу глобального конфликта, осознавая неизбежность разгрома нацизма, склонил её к формировавшемуся Западному блоку: объявив войну Берлину в феврале 1945 г., он сделал шаг в сторону новой мировой сверхдержавы – США. Процесс формирования союза Анкары с Вашингтоном ускорился в 1945–1946 гг., когда И. В. Сталин потребовал контроля СССР над черноморскими проливами. Миф о «русской угрозе» (в «коммунистической» форме) выступил достаточным основанием для подчинения Анкары Вашингтону на

десятилетия вперёд. Турция искала и получала со стороны США гарантии безопасности и помощь против Советского Союза. В пакет помощи входили политические инструменты, такие как официальное декларирование защиты посредством доктрины Трумэна 1947 г., а также финансовые дотации в рамках плана Маршалла. США стали оплотом внешней политики и безопасности Турции на протяжении всего периода Холодной войны.

Несмотря на некоторые тенденции демократизации внутренней политики (проведение многопартийных выборов в 1950 г.), при преемниках И. Инёню курс на полное внешнеполитическое подчинение Вашингтону продолжался. В частности, в 1952 г. при президенте Махмуде Баяре Турция вошла в НАТО – после того, как её войска были отправлены в Корею для поддержки США, составив пятый по численности (из более чем 20 стран) воинский контингент.

«Похолодание» в двусторонних отношениях США и Турции произошло в связи с «кипрским вопросом». Проблемы между турецкой и греческой общинами острова начали назревать после деколонизации в 1960 году. Трёхстороннее Цюрихское соглашение 1959 г., подписанное Великобританией, Турцией и Грецией, сделало Кипр независимым, однако суверенитет острова был поставлен под защиту «государств-гарантов». Договор сделал Анкару де-факто опекуном кипро-турецкой общины, а Афины – кипро-греческой. В результате обострения ситуации на острове в 1963–1964 гг., в руководстве США возникли опасения военного вторжения Турции. В июне 1964 г. президент Линдон Джонсон направил в Анкару письмо с предупреждением И. Инёню (избранному премьер-министром в 1961 г. в результате государственного переворота). Американский президент предостерёг И. Инёню от любых необдуманных силовых действий в отношении Кипра. Этот меморандум вызвал в двусторонних связях кризис, первый с начала Холодной войны. «Кипрская проблема» «охлаждала» американо-турецкие отношения в течение следующего десятилетия, достигнув низшей точки падения в 1974 г., когда местные греческие офицеры совершили на острове государственный переворот с целью его присоединения к Греции. Для противостояния таким тенденциям, Турция направила на Кипр войска, оккупировав почти треть его территории.

В феврале 1975 г. Конгресс США ввёл против Анкары эмбарго на поставки оружия. «Разморожены» двусторонние американо-турецкие отношения были лишь после переворота 1980 г. в Анкаре, в ходе которого генералы восстановили былые связи с Вашингтоном. Впрочем, необходимо отметить, что на протяжении Холодной войны в ряду турецких лидеров, стремившихся безоговорочно замкнуть безопасность Турции на Вашингтоне, были исключения, в частности, премьер-министр Бюлент Эджевит. Более того, в 1960-х и 1970-х гг. в Турции появился и укрепился антиамериканизм, однако в целом, курс республики на союз с США оставался неизменным. Ситуация сохранилась и после окончания Холодной войны, например, во время конфликта в Персидском заливе 1990–1991 гг. президент Тургут Озал поддержал Джорджа Буша, отстранив начальника Генштаба Турции генерала Несипа Торумтая, возражавшего против участия в антииракской коалиции. Со своей стороны, Североатлантический Альянс на протяжении 1990-х гг. оказал поддержку мусульманским союзникам Анкары во время войн в Боснии и Косово. Кроме того, Соединённые Штаты сыграли центральную роль в аресте Абдуллы Оджалана в Кении в 1999 г., квалифицировав руководимую им Рабочую партию Курдистана как «террористическую организацию». Взамен Турция при премьер-министре, а затем президенте Сулеймане Демиреле и премьер-министре Тансу Чиллер оказывала военно-

политическую поддержку Израилю. Оба политика посетили Иерусалим и подписали ряд соглашений о сотрудничестве в области торговли и обороны.

Однако в начале 1990-х гг. наметилась тенденция диверсификации Турцией своих отношений с Западом. Для уменьшения зависимости от Вашингтона, опираясь на соглашение 1963 г. об ассоциации между Турцией и Европейским экономическим сообществом, Анкара начала более активно участвовать в деятельности преемника ЕЭС – Европейского Союза. Помимо партнёрства с США и участия в НАТО, интеграция с ЕС официально стала третьим ориентиром внешней политики Турции.

Выраженную многостороннюю внешнюю политику Анкара смогла начать проводить благодаря распаду СССР в 1991 году. По причине временного ослабления своего «исторического врага», – России, – Турция получила большее пространство для налаживания связей как с постсоветскими, так и ближневосточными субъектами. Что особенно важно, Анкара установила и закрепила влияние на тюркские регионы Центральной Азии и Закавказья. Кроме того, руководствуясь предложенной министром иностранных дел Исмаилом Джемом концепцией мира и интеграции средиземноморского региона, Анкара в конце 1990-х гг. начала ослаблять напряжение в отношениях с Афинами. Процессом сближения И. Джем руководил вместе со своим греческим коллегой и единомышленником левого толка Георгом Папандреу.

После окончания Холодной войны, пытаясь диверсифицировать свою внешнюю политику, Турция осуществила «новое открытие» Африки. Однако тенденция не обрела силы, достаточной для значительного проникновения в страны чёрного континента. В то время, помимо связей Анкары с Западом, стратегический кругозор многих турецких дипломатов всё ещё ограничивался ближним зарубежьем. Кроме того, экономические кризисы 1990-х г. подорвали потенциал турецкого бизнеса для работы на отдалённых рынках, ограничивая выход Анкары в Африку. Более успешно распространение турецкого влияния проходило в соседних странах Балканского полуострова, особенно такими с постюгославскими республиками, как Хорватия и Македония, а также с иными противниками времён Холодной войны – Албанией, Болгарией и Румынией.

Значительные усилия Турцией прилагались и для расширения влияния в соседнем черноморском регионе. Вместе с Грецией они возглавили модель региональной экономической интеграции, получившую название Черноморское экономическое сотрудничество (ЧЭС). Эта организация объединила черноморские (Болгария, Грузия, Румыния, Россия и Турция), а также некоторые близлежащие страны, такие как Армения, Азербайджан и Греция. Однако с учётом восстановления мировых позиций России при В. В. Путине в следующем десятилетии и напряжения вокруг Грузии в 2008 г., ЧЭС не удалось превратиться в серьёзный орган региональной политической интеграции. Тем не менее, эта инициатива свидетельствовала о стремлении Турции ко взаимодействию с новыми внешнеполитическими субъектами. Это, однако, не означало отчуждения от Запада: на рубеже XX–XXI вв. НАТО, США, ЕС и Израиль оставались основными партнёрами Турции. Хотя Анкара установила тесные связи с постсоветскими государствами (в первую очередь, Азербайджаном и Грузией), эти отношения должны были дополнить, но не заменить её связи с Западом. Одним из наиболее зримых воплощений оси Азербайджан – Грузия – Турция было сооружение трубопровода Баку – Тбилиси – Джейхан. Данный трубопровод был проложен для транспортировки азербайджанской нефти через Грузию в Турцию, откуда она поставляется на мировые рынки – и всё это при поддержке США и в обход России. Трубопровод символизирует суть турецкой внешней политики: налаживание

партнёрских отношений с традиционно незападными игроками, но «под зонтиком» США.

Реджеп Эрдоган, став премьер-министром Турции в 2003 г., выступил с внешне- и внутривластными идеями, поддержанными националистами, консерваторами и политическими исламистами, создав иллюзию отдаления от Запада. Другая часть политического спектра – либералы и центристы – разделяла его желание разнообразить внешнеполитические связи Анкары [2, с. 138–154].

Придя к власти, Р. Эрдоган апеллировал к контексту турецкой истории, обосновывая необходимость применения к международной политике революционного подхода, частью которого было отдаление Анкары от Запада. Конечно, с таких позиций выступали и предшественники Р. Эрдогана, в частности, в 1980-х гг. Т. Озал фокусировал внимание на Ближнем Востоке, а С. Демирель в 1990-х – Центральной Азии и Кавказе. Однако, в отличие от Т. Озала и С. Демиреля, Р. Эрдоган не ограничивал внешнюю политику Анкары ролью второстепенного союзника США. До того, как в 2014 г. он стал президентом, Турция воспринимала себя как региональную, а иногда и слабую, страну, веря, что сможет обеспечить безопасность в международных делах только благодаря твёрдой поддержке сверхдержавы или глобального блока. Р. Эрдоган же выражал недовольство подобным статусом Турции.

Экономический рост, достигнутый Турцией в начале XXI в., Р. Эрдоган стремился дополнить политическим могуществом, во время досрочных президентских выборов в 2018 г. сыграв на воодушевлении избирателей ростом роли Анкары в региональных и мировых делах. Апеллируя к памяти о могущественной Великой Порты, он стремился возродить её в новой форме, и по этой причине, не боялся отказаться от традиционной турецкой политики подчинения системе безопасности под руководством Вашингтона. В результате, Турция больше не определяла свои национальные интересы с оглядкой на США, стремясь к стратегической автономии. Поэтому связи Анкары как с соседними странами, так и с традиционными друзьями на Западе, включая США, НАТО, Израиль и ЕС, претерпели изменения.

Своей ключевой политической целью Р. Эрдоган объявил повышение степени влияния Турции на Ближнем Востоке, а затем и на глобальном уровне, и, в итоге, возрождение величия Османской империи. Степень мирового уважения к Турции, по его мнению, находится в прямой связи со степенью её влияния на страны мусульманского региона. Соответственно, отдаление Турции от США он считал вполне приемлемым, в качестве примера чего можно указать конфликт с Дональдом Трампом летом 2018 г., во время «кризиса Брансона». Споры с традиционными западными союзниками, по его мнению, уместны, если их политика бросает вызов стратегическим интересам Анкары или они наносят ущерб мусульманам на Ближнем Востоке и во всём мире. В итоге, благодаря роли лидера исламской уммы, Турция должна быть признана глобальным игроком.

Кроме того, Р. Эрдоган расстался с ключевым принципом внешней политики К. Ататюрка, которым Турция руководствовалась на протяжении большей части XX в.: «Мир дома, мир во всём мире», предписывавшим невмешательство во внутренние дела соседей. Несмотря на исключения, такие как военное присутствие на Кипре, в целом руководство страны избегало участия в конфликтах своих соседей. С начала же XXI в., ближние и дальние соседи Турции занимают всё более важное место в её политической повестке. Элементами такой тактики было вмешательство в гражданскую войну в Сирии и Ливии, а также активное участие в делах балканских государств. Эта политика основывается на идее о том, что общая география, обусловленная историческими

связями, образует неизменное силовое поле государств и их народов, предоставляя Турции «геокультурный» капитал, на который она может и должна опираться [8].

Таким образом, внешнюю политику Р. Эрдогана характеризовала преемственность с предшествующими эпохами. Фактически, его ключевые шаги на международной арене были основаны на традиционных имперских идеалах турецких лидеров. Подчеркнём, что специфической чертой турецкого варианта политического ислама является его развитие в качестве реакции на потерю былого величия, что в целом совпадает с доктриной кемализма.

Необходимо отметить особый прагматизм внешней политики Р. Эрдогана: реализуя собственный интеграционный проект, Турция, по его мнению, должна сохранять союзные отношения со своими традиционными западными партнёрами, в первую очередь, с Соединёнными Штатами, но также развивать торгово-экономические отношения с такими влиятельными игроками, как Китай, Россия и Иран. Тем не менее, действия Р. Эрдогана на мировой арене имели неоднозначные результаты. На Ближнем Востоке ему не удалось «по собственному рецепту» решить «сирийский вопрос», в котором его противник, Башар Асад, при поддержке России и Ирана нанёс поражение поддерживаемым Турцией повстанцам. Не смог он также определить исход конфликта в Ливии в сторону, выгодную Анкаре. Кроме того, его поддержка организации «Братья-мусульмане» ухудшила отношения Анкары с Египтом, Иорданией, Саудовской Аравией, Объединёнными Арабскими Эмиратами и другими странами, которые рассматривают данное движение как угрозу национальной безопасности.

Кроме того, поддержка Р. Эрдоганом ХАМАСа, продолжает подрывать связи Турции с Израилем, равно как и Соединёнными Штатами. Турецко-американские отношения натянуты также из-за ряда других проблем, включая политические разногласия касательно «сирийского вопроса». Наконец, ближневосточная политика Р. Эрдогана привела к геополитическим последствиям, в результате которых Турция вступила в конфликт с историческими соперниками – Ираном и Россией. Соответственно, Турция не только не смогла получить признание в качестве ведущей силы в регионе, но также потеряла ближневосточных друзей (за исключением Катара). Хотя Р. Эрдоган добился определённого успеха в укреплении влияния в Евразии (в первую очередь, в регионе Западных Балкан и Черноморском бассейне) и Восточной Африке, его политика в отношении ближних и дальних соседей рассматривается как образец напряжённости и недоверия. Кроме того, под угрозой также оказались и позиции Турции как ценного союзника США.

Тем не менее, прагматичный подход к решению проблем (как внутренних, так и международных) позволяет охарактеризовать Р. Эрдогана как «политического Януса». Он доказал, что способен корректировать свою стратегию и тактику, в качестве примера чего можно привести Израиль, после разрыва связей с которым в 2010 г. он восстанавливал их в течение шести лет.

С учётом указанного, на нынешнем этапе, несмотря на экономический рост [6, р. 55] и гражданскую консолидацию, значительная часть жителей Турции выступает против Р. Эрдогана, который, впрочем, для сохранения собственной власти склонен обвинять во внешнеполитических (и даже внутренних) проблемах своей страны внешние силы [9]. Данную тенденцию усилила неудачная попытка государственного переворота, совершённая в июле 2016 года. Не смотря на провал (в первую очередь, по причине плохой организации), заговор турецких офицеров оказался одним из наиболее травмирующих политических событий в Турции после падения Османской империи. Прямого военного противостояния в Анкаре не происходило более шестисот лет (после

того, как войска Тамерлана одержали победу над османской армией в 1402 г.). По этой причине, бомбардировка Анкары (включая парламент) и гибель почти 300 человек привели к деморализации жителей столицы и фактически всей страны. Закономерно, что сразу после попытки переворота большая часть страны сплотилась вокруг президента, поскольку большинство оппозиционных групп сочло перспективу нового военного правительства ещё менее привлекательной, чем авторитарная администрация Р. Эрдогана.

Последствия внутривластного кризиса были смягчены эмоциональным подъёмом, испытанным турецкими СМИ и обществом в целом в результате совместной с Баку операции в Нагорном Карабахе (27 сентября – 10 ноября 2020 г.). Успех Вооружённых Сил Азербайджанской Республики, занявших более 30 % спорной территории, стал возможен благодаря активной поддержке Анкары. Согласно некоторым данным, экспорт военной продукции из Турции в Азербайджан в течение 2020 г. вырос в шесть раз, составив 123 млн. долларов. Наибольшее значение в этом пакете имели турецкие ударные беспилотные летательные аппараты «Байрактар». Впрочем, итоги конфликта можно охарактеризовать как противоречивые: усиление влияния Турции на внутреннюю и внешнюю политику Азербайджана привело к росту враждебности внешнеполитической среды по отношению к ней. На этом основании, турецкий исследователь Сонер Чагаптай [5, р. 22] подверг авторитарный стиль управления Р. Эрдогана резкой критике. Проводя активную внешнюю политику, он создал для Турции огромные риски по отношению к историческим соперникам и естественным конкурентам, – России и Ирану. В итоге, к 2020 г. Турция оказалась в окружении российских военных баз: на севере – в Крыму, на востоке – в Армении и на юге – в Сирии. Ситуация осложняется тем, что в таких условиях Анкара не может рассчитывать на безусловную поддержку традиционных западных союзников по НАТО.

Подводя итог, отметим, что долгий и мучительный крах Османской империи на рубеже XIX–XX вв. во многих аспектах сформировал современную Турцию, включая особенности её отношений с Западной Европой и Западом в целом. Былое могущество Турции остаётся важным фактором её внутренней и внешней политики. Соответственно, Турецкая Республика, созданная в 1923 г. на руинах Османской империи, воспринимается её гражданами как нарушение естественного порядка. Романтизация распавшейся Великой Порты продолжает формировать мнение граждан Турции о собственной роли в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вэкэрелу М. Турция: политические перспективы / Геополитика: Сборник статей, опубликованных в 2010–2011 гг. в информационно-аналитическом журнале «Геополитика» / Под ред. А. Г. Дугина. – М.: Евразийское Движение, 2012. – 984 с. – С. 839–852.
2. Надеин-Раевский В.А. Р.Т. Эрдоган как пример политика-харизматика // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – № 6. – 2017. – С. 138–154 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/r-t-erdogan-kak-primer-politika-harizmatika>.
3. Разумный В.В., Хумуриц А.А. Внешняя политика Турецкой республики в межвоенный период // Архонт. – 2019. – № 2 (11). – С. 38–44. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-politika-turetskoy-respubliki-v-mezhvoennyi-period/viewer>.
4. Эрдоган Реджеп Тайип. Цитаты [Электронный ресурс]. – URL: <https://tsitaty.com>.
5. Çağaptay S. Erdogan's Empire. Turkey and politics of the Middle East. – London: I.B. Tauris, 2019. – 232 p. – P. 22.
6. Çağaptay S. The Rise of Turkey: The Twenty-First Century's First Muslim Power. – Lincoln: Potomac, 2014. 184 p. – P. 55

7. Deringil S. Turkish Foreign Policy during the Second World War: An «Active» Neutrality. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 252 p. – P. 135–140.
8. Hopkins V. Turkey's Balkan comeback // Politico. 17 May 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.politico.eu/article/turkey-western-balkans-comeback-european-union-recep-tayyip-erdogan>.
9. Kingsley P. Erdogan Claims Vast Powers in Turkey After Narrow Victory in Referendum // New York Times. 16 April 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/2017/04/16/world/europe/turkey-referendum-polls-erdogan.html>.
10. Millman B. The Ill-Made Alliance: Anglo-Turkish Relations, 1934–1940. – Montreal: McGill-Queen's University Press, 1998. – 536 p. – P. 88.

Поступила в редакцию 20.04.2021 г.

GEOSTRATEGIC ASPECTS OF FOREIGN POLICY OF TURKEY: RETROSPECTIVE ANALYSIS

D.S. Krysenko

The article analyzes the foreign policy of the Turkish Republic at the present stage. The main attention is paid to the historical, psychological and geocultural factors of the formation of ideology, the main directions of the foreign policy of this state. The conclusion is made about the high role of the personal factor, represented by the figure of President R. T. Erdogan. The main regions in which the national interests of Turkey are realized are the former provinces of the Ottoman Empire, located in the Middle East.

Key words: Republic of Turkey, foreign policy, Middle East, USA, Russian Federation.

Крысенко Дмитрий Сергеевич

Доктор исторических наук,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет», Луганск, ЛНР.
E-mail: gumilev.1@inbox.ru

Krysenko Dmitriy Sergeevich.

Doctor of Historical Sciences,
Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR.
E-mail: gumilev.1@inbox.ru

УДК 303.446.4; 94(6)

ОТРАЖЕНИЕ ПРОТИВОСТОЯНИЯ СССР И США В АФРИКЕ В СОВЕТСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

© 2021. *В.В. Разумный, В.В. Чаленко*
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье представлен краткий историографический обзор советско-американского противостояния в Африке в период Холодной войны 1946 – 1991 гг. Авторы опирались на труды советских и российских историков, чтобы проанализировать характер изменений историографического массива, вызванного ключевым историческим моментом – распадом СССР и окончанием холодной войны.

Ключевые слова: Холодная война, историография, Африка, СССР, США.

Первые послевоенные годы ознаменовались началом длительного противостояния двух сверхдержав на фоне стремительной поляризации мира. США и СССР из союзников превратились в оппонентов, которые стремились всячески воспрепятствовать распространению идеологических концепций друг друга. Момент перехода этого затяжного конфликта в горячую стадию сдерживало наличие ядерного оружия и средств его доставки у обеих сторон. Поэтому и Советский Союз, и Соединенные Штаты сделали ставку на опосредованное противостояние путем поддержки различных политических режимов в третьих странах. Особое внимание двух сверхдержав привлекла Африка – континент, большая часть территории которого до середины XX в. находилась под прямым управлением европейских колониальных империй. После окончания Второй мировой войны на этом континенте стремительно развивалось национально-освободительное движение, которое привело к возникновению ряда независимых государств, оказавшихся после своего «рождения» на перепутье выбора политической модели развития. Поэтому Африка в течении всей Холодной войны (1946–1991 гг.) являлась своего рода «шахматной доской», на которой разыгрывали свою «партию» два «гроссмейстера» – СССР и США. Их противостояние во многом определило современный облик многих африканских государств, задав им вектор развития на многие десятилетия вперед.

Целью данного исследования является изучение доступного историографического массива по вопросу советско-американского противостояния в Африке в период Холодной войны. Авторы сделали акцент на изучении и характеристике трудов советских и российских авторов.

Изучение вопроса противостояния двух сверхдержав на африканском континенте в рамках Холодной войны определялось целым комплексом идеологических установок, принятых в Советском Союзе в послевоенный период. По мнению советских исследователей, США после окончания Второй мировой войны стремились закрепить свое лидирующее положение на международной арене и не допустить дальнейшего развития социалистического движения по всему миру. В свою очередь политика СССР оценивалась сугубо в рамках коммунистических догм, согласно которым вся ответственность за развязывание Холодной войны лежала на плечах бывших союзников СССР – США и Великобритании.

Окончание Второй мировой войны на африканском континенте совпало с ростом национально-освободительного движения в колониях. В книге «Пробуждение

угнетенных» анализируются проблемы национально-освободительной борьбы народов Африки [1]. Авторы Б.Г. Гафуров и Г.Ф. Ким приводят данные, демонстрирующие степень вклада африканцев, воевавших в рядах союзных армий во Второй мировой войны. Сама война рассматривается ими как мощный толчок национально-освободительного движения. Согласно оценкам исследователей, в значительной мере суммарный потенциал военно-промышленного комплекса США, Великобритании и Франции являлся итогом эксплуатации богатейших природных ресурсов африканских колоний и зависимых территорий. Роль Советского Союза в новой системе международных отношений, окончательно сформировавшейся весной-летом 1945 г. в ходе конференции в Сан-Франциско, по мнению авторов, помимо прочего сводилась к тому, чтобы не допустить нового передела колоний западными странами, как это было в 1919 г., после утверждения Версальско-Вашингтонской системы. Еще одним положительным итогом работы советских дипломатов стало международное признание вклада населения колоний в победу над странами фашистского блока. Стоит отметить, что риторика авторов целиком совпадает с общепринятыми в советской историографии послевоенного времени характеристиками – в работе страны Запада в отношении стран Африки преследуют сугубо «империалистические цели», стремятся к экспорту контрреволюции», их политика является эксплуатационной, а внутренние политические движения в колониях обозначаются как «национально-освободительная борьба угнетенных народов» [1, С. 511].

В 1968 г. Институт Африки АН СССР издал работу «На новом пути», в которой описывается процесс распада западной колониальной системы, а также проблемы, с которыми сталкивались африканские государства на пути к независимости [2]. В книге также показаны различные пути и формы сотрудничества СССР и африканских стран. Данная работа является третьей в серии книг, изданных Институтом Африки АН СССР (предыдущие – «Века неравной борьбы» и «Пробуждение угнетенных»). Стоит отметить, что авторский коллектив также дал оценку развитию и роли африканских государств в новом биполярном мире.

Характеристика милитаристской политики США в Африке, оценка ее военного присутствия на африканском континенте дана в справочнике «Милитаризм США: военная машина, блоки, базы и акты агрессии» [3]. В сжатом виде, характерном для справочной литературы, авторы описывают положение американских военных в таких странах Африки, как Кения, Судан, Сомали, Марокко и др. Однако помимо цифрового выражения степени американского присутствия, в справочнике дается оценка законности действий США, направления ее политики в отношении стран региона и механизмы достижения внешнеполитических целей Вашингтона.

В период с 1981 по 1999 гг. была издана серия персональных и коллективных работ научных сотрудников Института Африки АН СССР (РАН), а также Института стран Азии и Африки при МГУ и Института востоковедения АН СССР (РАН), описывающая историю отдельных государств Африки в Новое и Новейшее время – Нигерии [4], Заира [5], Уганды [6], Кении [7], Ганы [8], Эфиопии [9], Того [10] и др. В серии вышло 17 книг, каждая из которых дает объемную характеристику различных вопросов истории отдельно взятой африканской страны, а также деятельности коммунистических сил внутри государства, их борьбы с влиянием бывших метрополий. В исследованиях подробно описываются особенности политических режимов, которые в своей деятельности ориентировались на Москву или Вашингтон, а также дана оценка результатов этой деятельности. Большой акцент сделан на экономических отношениях между СССР и США, с одной стороны, и африканских стран – с другой.

К категории исследовательских работ, посвященных истории отдельно взятой страны в рассматриваемый период, можно отнести книгу В.И. Коровикова «Эфиопия – годы революции» [11]. Автор подробно описывает ход гражданской войны в Эфиопии 1974–1991 гг., которая началась вслед за падением монархического режима императора Хайле Селассие I.

Одним из первых фундаментальных исследований, посвященных военным конфликтам в Африке и степени вовлеченности в эти события стран НАТО, стала работа «Локальные войны: история и современность» [12], выпущенная военным издательством Министерства обороны СССР в 1981 г. В книге обстоятельно обобщен опыт локальных и межрегиональных конфликтов в период с конца XIX в. до конца 1970-х гг. Подробно описаны война в Алжире (1954–1962 гг.) и война в Анголе (1961–1976 гг.), силы сторон, деятельность локальных военных и политических группировок. Стоит также отметить, что в книге приводятся факты вмешательства США и других участников Североатлантического альянса во внутреннюю борьбу между властями метрополии и участниками национально-освободительных движений. В исследовании последовательно показан ход войн, со стратегической точки зрения охарактеризованы действия их участников. Авторский коллектив высоко оценивает созидательную роль Советского Союза в борьбе африканских стран за независимость, однако вопрос военного присутствия и степени вмешательства СССР в войны на африканском континенте не рассмотрен. Едва ли не единственным фактом коммунистического присутствия является упоминание кубинских добровольцев, принимавших участие в войне в Анголе. Также стоит отметить одностороннюю характеристику некоторых локальных игроков, которые принимали участие в гражданских конфликтах, но политическая позиция которых кардинально отличалась от вектора внешней политики Советского Союза. В частности, такой критике подверглись ангольские партии ФНЛА (Фронт национального освобождения Анголы) и УНИТА (Национальный союз за полную независимость Анголы) [12, С. 189–200]: первая выступала с позиций консервативного трайбализма, а вторая за время своей деятельности полностью эволюционировала от леворадикальной идеологии на правые позиции. Кроме того, авторы вскрыли связи этих партий с деятельностью ЦРУ, в частности – финансовое сотрудничество [12, с. 192].

После распада СССР увеличилось число исследований, основанных на ранее засекреченных документах и мемуарах непосредственных участников событий. В целом, в фокусе российских историков находятся вопросы переосмысления внешней политики Советского Союза в отношении США и африканских стран на разных этапах холодной войны, анализируются малоизученные аспекты отдельных локальных конфликтов на африканском континенте, оценка внешнеполитического инструментария взаимодействия СССР и стран Африки. Активно публикуются мемуары непосредственных участников событий – военных и гражданских специалистов.

В статье Т. В. Рабуш «Эволюция идеологической составляющей в советско-американском противоборстве в региональных вооруженных конфликтах 1970–1980-е гг.» [13] рассмотрен вопрос эволюционного изменения идеологического фактора отношений двух сверхдержав, выражавшийся в различных подходах к поддержке третьих стран, находящихся в состоянии холодной или горячей фазы конфликта. Исследователь Т.В. Рабуш утверждает, что идеологическая политика США в рассматриваемый период (завершение Холодной войны) оставалась неизменной, в то время как советская концепция помощи африканским странам изменилась в соответствии с новой внутривосточной конъюнктурой, сложившейся после прихода

к власти М. С. Горбачева. Помимо этого, в статье рассмотрен механизм смены политической ориентации африканскими странами в зависимости от наличия или отсутствия поддержки со стороны СССР или США.

В статье Ан. А. Громыко ««Холодная война» как фактор развития международных отношений на африканском континенте в 1960–1970-е годы: некоторые закономерности и уроки истории» [14] дана обстоятельная характеристика советско-африканских взаимоотношений при А.А. Громыко, с 1957 по 1985 гг. занимавшем пост министра иностранных дел СССР. Автор приводит структуру ведомственного аппарата, приводит воспоминания министра относительно отдельных политических деятелей Африки. В работе отмечено, что СССР не проводил политику изоляции Африки от капиталистического мира, использования континента в качестве военного плацдарма для продвижения социализма и не покушался на влияние блока НАТО в Средиземноморском бассейне. Автор емко охарактеризовал политические цели Москвы в отношении западных стран, приведя слова министра А.А. Громыко: «Лучше десять лет переговоров, чем один день войны» [14, С. 135].

В работе Д.В. Кузнецова «Внешняя политика США. Хрестоматия» представлен массив документов, отражающих различные направления внешней политики США, в том числе в отношении африканского вопроса [15].

Серия работ современных российских исследователей посвящена тщательному анализу участия СССР в ангольским конфликтам (1961–1975; 1975–2002) и конголезскому кризису (1960–1965). Здесь стоит отметить исследования С.В. Мазова [16], В.А. Бородаева [17], Н.И. Петрова [18], В.Г. Шубина [19] и др. Событиям в Сомали и Эфиопии посвящен раздел в труде «Россия (СССР) в локальных войнах и вооруженных конфликтах второй половины XX века» [20].

Отдельный массив источников представляют интервью и мемуары советских послов, а также бывших военных, принимавших участие в африканских конфликтах в качестве военных советников и специалистов. Здесь можно выделить статьи «Ангола 1983–1984 гг.» В.М. Гонгадзе [21], сборник «Куито-Канавале» под редакцией Г.В. Шубина [22], также посвященная войне в Анголе и другие мемуары – Б.Д. Шадрин [23], Н.Г. Ковтуна [24], С.А. Коломна [25] и др. Стоит отметить, что издание мемуаристики помимо прочего было вызвано желанием авторов привлечь внимание властей и общественности к социальным проблемам воинов-интернационалистов, а также переосмыслить собственный опыт. Мемуары дают возможность взглянуть на советско-американское противостояние в Африке под совершенно другим углом – с точки зрения непосредственных участников. В этих работах описано множество интересных фактов о тех событиях, которые скрывались от советской общественности. Из мемуаров можно черпать информацию о быте и особенностях службы советников, специфике взаимоотношений с местным населением и обучения местных военных кадров. Примечательной особенностью данного вида источников является отраженный взгляд участников, пропущенный сквозь призму собственного жизненного опыта, отношения к Родине, идеологическим концепциям и внешнеполитическим установкам СССР.

Авторы пришли к выводу, что историографический массив, посвященный вопросу советско-американского противостояния в Африке во второй половине XX в., претерпел определенные изменения, вызванные распадом советского государства. Все работы, написанные до 1991 г., выдержаны в соответствии с идеологическими концепциями советского государства – США и другие страны НАТО показаны в роли агрессоров, которые всевозможными способами (в т.ч. затрагивающими суверенитет

африканских государств) стремятся воспрепятствовать выбору социалистической модели развития и подавить враждебные им политические режимы, партии и движения. Советские африканисты дали начало серии научных трудов, посвященных истории отдельных стран континента, что также является одним из направлений развития сотрудничества и углубления знаний советского общества об истории Африки. Довольно мало внимания в советской историографии уделено непосредственному рассмотрению африканских военных конфликтов, анализу степени вовлеченности военных советников и уровня оказываемой Советским Союзом помощи. После 1991 г. фокус исследовательских работ российских историков сместился в сторону изучения тех вопросов, которые не предавались широкой огласке – различные аспекты участия советского государства в становлении независимых африканских государств, анализ уровня оказанной экономической и военной помощи. В последние десятилетия, благодаря снятию грифа секретности с ряда архивных документов и появлению многочисленных мемуаров, исследователи получили ценный материал, отражающий личность человека в условиях локального вооруженного конфликта и открывающий те аспекты и тонкости, которые часто остаются за пределами научных работ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национально-освободительное движение в Азии и Африке: Пробуждение угнетенных / ред. кол.: Б.Б. Гафуров, Г.Ф. Ким, С.Н. Ростовский и др. – М.: Наука, 1968. – 520 с.
2. Национально-освободительное движение в Азии и Африке: На новом пути / ред. кол.: Б.Б. Гафуров, Г.Ф. Ким, С.Н. Ростовский и др. – М.: Наука, 1968. – 591 с.
3. Алексеев Р.Ф. Милитаризм США: военная машина, блоки, базы и акты агрессии: Справочник / Р.Ф. Алексеев, А.В. Крутских, А.А. Светлов. – М.: Политиздат, 1985. – 367 с., карт.
4. Зотова Ю.Н. История Нигерии в новое и новейшее время / Ю.Н. Зотова, И.В. Следзевский. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1981. – 360 с. – (История стран Африки).
5. Винокуров Ю.Н. История Заира в новое и новейшее время / Ю.Н. Винокуров, А.С. Орлова, В.А. Субботин. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1982. – 304 с. – (История стран Африки).
6. Ксенофонтова Н.А. История Уганды в новое и новейшее время [Текст] / Н.А. Ксенофонтова, Ю.В. Луконин, В.П. Панкратьев. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1984. – 248 с. – (История стран Африки).
7. Филатова И.И. История Кении в новое и новейшее время / И.И. Филатова. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1985. – 384 с. – (История стран Африки).
8. Луконин Ю.В. История Ганы в новое и новейшее время / Ю.В. Луконин, М.Ю. Френкель. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1985. – 304 с. – (История стран Африки).
9. Цыпкин Г.В. История Эфиопии в новое и новейшее время / Г.В. Цыпкин, В.С. Ягья. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1989. – 408 с. – (История стран Африки).
10. Бабаян Г.Г. История Того в новое и новейшее время / Г.Г. Бабаян. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. – 320 с. – (История стран Африки).
11. Коровиков В.И. Эфиопия – годы революции / В.И. Коровиков. – М.: АП «Новости», 1979. – 152 с.
12. Локальные войны: история и современность / под ред. И.Е. Шаврова. – М.: Воениздат, 1981. – 304 с.
13. Рабуш Т.В. Эволюция идеологической составляющей в советско-американском противоборстве в региональных вооруженных конфликтах (1970–1980-е годы) / Т.В. Рабуш // Вестник СПбГУ. Международные отношения. – 2017 г. – Т. 10, вып. 1. – С. 75–85.
14. Громько Ан. А. «Холодная война» как фактор развития международных отношений на африканском континенте в 1960 – 1970-е годы: некоторые закономерности и уроки истории / Ан. А. Громько // Вестник Московского ун-та. – Серия 25: Международные отношения и мировая политика. – 2016. – № 4. – С. 126–141.
15. Внешняя политика США. Хрестоматия / Сост. Д.В. Кузнецов. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2014 г. – 1058 с.
16. Мазов С.В. Холодная война в «сердце Африки». СССР и конголезский кризис, 1960 – 1964 / С.В. Мазов – М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2015. – 312 с. – (Серия: «Холодная война»).

17. Бородаев В.А. «Первая ангольская война» 1975–1976 гг. как пример интернационализации внутреннего конфликта в условиях «холодной войны» / В.А. Бородаев // Вестник Московского ун-та. – Серия 25: Международные отношения и мировая политика. – 2016. – № 4. – С. 142–170.
18. Петров Н.И. Африка глазами военных переводчиков / Н.И. Петров // Азия и Африка сегодня. – М.: Наука, 2012. – № 10. – С. 75–77.
19. Шубин В.Г. Горячая «холодная война»: Юг Африки (1960 – 1990 гг.) / В.Г. Шубин. – М.: ЯСК, 2013. – 368 с.
20. Россия (СССР) в локальных войнах и вооруженных конфликтах второй половины XX века / Под ред. В.А. Золотарева. – М.: Кучково поле; Полиграф-ресурсы, 2000. – 576 с.
21. Гонгадзе В.М. Ангола 1983 – 1984 гг. / В.М. Гонгадзе // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – М.: Еврошкола, Воронеж: АО «Воронежская областная типография», 2013. – № 2 (17). – С. 128–133.
22. Куито-Куанавале. Неизвестная война (Мемуары ветеранов войны в Анголе) / Ред.-сост. Шубин Г.В. – М.: «Memories», 2008. – 362 с.
23. Шадрин Б.Д. В далекой Эфиопии [Электронный ресурс] / Б.Д. Шадрин. – URL: <https://proza.ru/2011/11/12/1058> (дата обращения: 11.03.2021)
24. Ковтун Н.Г. Ангола в сердце моем: путевые заметки-воспоминания советского военного советника / Н.Г. Ковтун. – Киев: Союз ветеранов Анголы, 2010. – 231 с.
25. Коломнин С. Русский спецназ в Африке / С. Коломнин. – М.: Эксмо, Яуза, 2005. – 320 с.

Поступила в редакцию 15.04.2021 г.

REFLECTION OF THE STRUGGLE OF THE USSR AND THE USA IN AFRICA IN SOVIET AND RUSSIAN HISTORIOGRAPHY

V.V. Razumnyi, V.V. Chalenko

The article provides a brief historiographic overview of the Soviet-American confrontation in Africa during the Cold War of 1946 - 1991. The authors relied on the works of Soviet and Russian historians to analyze the nature of changes in the historiographic massif caused by a key historical moment - the collapse of the USSR and the end of the Cold War.

Key words: cold war, historiography, ideology, USSR, USA.

Разумный Виталий Витальевич

Кандидат исторических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: v.razumnyiy@donnu.ru

Razumnyi Vitalii Vitalievich

Candidate of History, Docent.
SEI HPE «Donetsk National University»,
Donetsk, DPR.
E-mail: v.razumnyiy@donnu.ru

Чаленко Вадим Васильевич

Магистрант
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: flamephoenix85@yandex.ru

Chalenko Vadim Vasilievich

magistrate student,
SEI HPE «Donetsk National University»,
Donetsk, DPR.
E-mail: flamephoenix85@yandex.ru

УДК 94(438).081:070

СТЕРЕОТИПНЫЙ ОБРАЗ ЛИТОВЦЕВ НА СТРАНИЦАХ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ ПОЛЬШИ (1918–1939 гг.)

© 2021. В.С. Сайганов

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена исследованию особенностей формирования стереотипов о литовцах среди польского населения в период интербеллума. Рассматриваются источники формирования стереотипных образов, способы их восприятия, наиболее общие черты, которыми поляки наделяли своих соседей. Анализу подвергается периодическая печать, публицистика рассматриваемого периода как наиболее массовые и характерные элементы отображения общественного сознания. Уделяется внимание хронологической предыстории изучаемого вопроса. Делается вывод о глубине и непрерывности стереотипных образов поляков о Литве, их степени влияния на межгосударственные и межнациональные отношения двух государств.

Ключевые слова: Польша, Литва, стереотип, образ, интербеллум, периодическая печать.

Проблема исследования стереотипных образов и представлений народов друг о друге, некогда бывшая сферой исключительно культурологического изучения, привлекает всё большее внимание историков. Массовые стереотипы, формирующиеся в общественном сознании населения, становятся объектом исследования в силу важности своего влияния на межгосударственные и межэтнические отношения. Они являются как продуктом повседневного бытового взаимодействия различных народов, так и компонентом структурированной государственной пропаганды, которая стремится создать или развить отдельные стереотипы намеренно и с определённой целью. Всё это означает, что с исторической точки зрения данные явления требуют как можно более тщательного исследования и соотнесения их с определёнными тенденциями и событиями вокруг соответствующего народа или государства.

Длительное время изучаемый круг вопросов находится в фокусе внимания имагологии как сравнительно новой отрасли исследований на стыке культурологии и истории. Среди наиболее заметных специалистов, внёсших вклад в развитие данного направления, нельзя не отметить Е. С. Сенявскую. Её труды анализируют как опыт российского общества XX столетия в смысле конструирования стереотипов о других народах, так и явления повседневности и историко-психологического опыта отдельных личностей, дополняющие эти структуры. Среди прочих затрагивается и проблема представлений поляков и русских друг о друге. Серьёзный вклад Е. С. Сенявская внесла и в разработку теоретико-методологических вопросов имагологии [1] [2]. Среди других важных исследователей направления можно назвать А. С. Сенявского [3], В. А. Хорева [4], А. В. Голубева [5], , О. Ю. Полякова, О. А. Полякову [6].

Цель статьи, сформулированная с учётом традиционного имагологического подхода – изучение процесса формирования стереотипного образа литовца на страницах польской периодической печати как способа формирования определённого представления о соседнем народе в массовом сознании жителей Второй Речи Посполитой в 1918–1939 годах. Несомненно, такая цель существует в русле более широкого польско-литовского проблемного дискурса.

Период между двумя мировыми войнами, часто именуемый «интербеллум», выбран как хронологический отрезок исследования неслучайно. Это период роста

влияния СМИ на общественное мнение непосредственно в Восточной и Центральной Европе, период формирования национальных государств и установления новых границ, которые совершенно иначе конфигурировали межэтнические контакты и представления жителей этих стран друг о друге. Польша, как государство, имевшее антагонистические, враждебные взаимоотношения практически со всеми своими соседями, активно использовало свою массовую периодическую печать для формирования и развития негативных образов соседних стран, что служило в первую очередь политическим целям. Среди наиболее активно эксплуатируемых в печати и закреплённых в массовом сознании стереотипов – образ жителей Литвы, имевших длительную историю совместного с поляками проживания в Первой Речи Посполитой, а затем и в Российской империи. В межвоенный период этот стереотипный образ претерпел ряд заметных эволюций и изменений, которые и являются предметом исследования данной научной статьи.

Представления поляков о литовцах, как и представления литовцев о поляках, во многом были наследием эпохи Первой Речи Посполитой. Жители Короны обычно считали своих северо-восточных соседей мрачными, неосмотрительными, лишёнными чувства юмора, недоверчивыми и упёртыми. При этом отмечалась их гостеприимность и добросердечие. Поляки всё это рассматривали как типичный крестьянский менталитет. Конечно, это означало, что польская шляхта смотрела на литовцев сверху вниз.

В конце XIX – начале XX века поляки обычно формировали стереотипы о Литве на основе своего собственного фольклора и литературных произведений эпохи, а не личного опыта. Литовцев изображали как румяных, высоких, хорошо сложенных, здоровых и сильных мужчин. Женщины же в глазах поляков отнюдь не являлись образцами красоты. Их основными характеристиками считали коренастость, средний рост, голубые глаза и светлые волосы. Отмечалась их врождённая скромность и трудолюбие, но акцент делался на физическом здоровье и силе. Литовки, по мнению поляков, были консервативными, ценили семью и дом, но в случае потребности их смелость и отвага не уступали мужской [7]. Для иллюстрирования данного образа использовались персонажи произведений Мицкевича – княжна Гражина и Эмилия Платтер [8]. Как и было сказано чуть выше, сведения о литовцах поляки предпочитали черпать из своей собственной литературы.

Осторожность жителей Литвы, как утверждалось, сопровождалась неразговорчивостью и скудностью в выражении эмоций. Для поляков эти черты были неоднозначными. По их мнению, это приводило к нерасторопности и медлительности в принятии решений. Это в свою очередь означало, что литовцев нужно было просто ставить перед фактом, а не ждать действий с их стороны. Ещё одним явлением, которое рассматривалось поляками в характере литовцев как недостаток, была политическая пассивность. Считалось, что они, будучи крестьянами, не особо интересовались событиями за пределами своего семейного круга. С другой стороны, этот же факт означал, что литовцы были устойчивы к влиянию радикальных идеологий – в частности, большевизма. Несомненно, такое качество интерпретировалось поляками исключительно позитивно. Ещё одной позитивной чертой называлась настойчивость в достижении поставленной цели, что заметно контрастировало с типично славянскими сменами настроений [7].

Скорее в положительном ключе сообщалось о ещё одной «типично-крестьянской» особенности – религиозном отношении к земле и работе на земле. Литовцы, по мнению поляков, относились к своей стране как к собственному дому. В

межвоенной Польше также отмечалось литовское трудолюбие и бережливость. Утверждалось, что литовцы были отличными хозяйственниками в организационном плане.

На страницах газет часто размещались анекдоты, которые, как считали поляки, хорошо отражали особенности жителей Литвы. К примеру, премьер-агроном Юозас Тубялис тут же откладывал в сторону даже самые важные государственные дела, когда появлялся кто-то с интересующим его экономическим проектом. В свою очередь, президент Александрас Стульгинскис выращивал птицу и лично продавал её на рынке, кабинет министров на выходных отправлялся помогать своим семьям работать на грядках, а все официальные правительственные служащие были обязаны есть гусей, потому что государство инвестировало деньги в их разведение. Подчёркивалось, что достойный удивления успех сельскохозяйственной отрасли Литвы во многом стал возможным благодаря трудоспособности населения, которое обладало чувством ответственности, дисциплины и долга. Поляки, приезжавшие в «Ковенскую Литву», высоко оценивали доброту и гостеприимность даже тех литовцев, которые не скрывали своей неприязни по отношению к Польше [9].

Анализ источников периодической печати показал, что большим признанием пользовалась литовская музыкальность. Польский писатель Евгений Шерментовский так характеризовал её: «В диких пущах и лесных терновниках родилась печальная и грустная мелодия, люди составляли лирические композиции, дайны, в которых запечатляли свои грусти и радости» [10]. По мнению автора, это было повсеместным явлением, а песня сопровождала литовца повсюду.

Впрочем, в крестьянских корнях «врождённого» литовского примитивизма поляки находили и отрицательные стороны. Польские авторы подчёркивали, что в литовской культуре остались заметные следы язычества, отражённые в народных обрядах и суевериях, отношении к умершим, фольклоре и даже склонности к «квазирелигиозному национализму» [11]. Шерментовский отмечал наличие в Литве неоязыческого движения, признанного им характерным для этой страны в целом. Даже после завершения Второй мировой войны польское меньшинство этого государства продолжало рассматривать литовский католицизм как «младший», менее ценный, сохраняя восприятие своих соседей-литовцев в качестве язычников [12].

Черты восприятия жителей Литвы часто формировались на контрасте с самовосприятием поляков в контексте классического автостереотипа «шляхетности». Присущие ему черты динамичности, открытости, смелости, противопоставлялись литовской пассивности, скрытности и трусости. Особенно в этом противопоставлении преуспело варшавское сатирическое издание «Mucha», которое рисовало литовцев глупыми дикарями, хамами и пастухами, толкающимися в гостиную [13]. Другие периодические издания изображали их прячущими взгляд плохо воспитанными мальчишками, которых пригласили в дом уважаемого человека.

В глазах представителей польского населения как собственно Литвы, так и Виленщины, сильным был образ литовца-«хама». Не только потомки шляхты, но и простые крестьяне рассматривали последних как находящихся заметно ниже в социальной иерархии. Супружеские отношения с литовцами для представителей этого меньшинства считались недопустимыми. Даже представители виленской интеллигенции, которые часто формировали общественные взгляды, рассматривали своих соседей как «сброд», лишённый всякой истории, культурных традиций и высших чувств, таких как самоотверженность, благодарность и дружелюбие. Особенно сильными такие настроения были среди поляков-жителей Литвы, которые на

собственном опыте испытали агрессивное отношение Литовского государства и лишились своих земельных владений в ходе реформ, либо даже были вынуждены покинуть страну [9].

Литовцев также считали лишёнными рыцарских традиций и понятия чести. Утверждалось, что в любом сражении они предпочитали хитрость честному бою, поскольку для последнего не имели достаточной отваги. В духе своих предков-простолюдинов, они уважали силу и презирали слабых. По мнению поляков, литовцы не гнушались добивать тех, кто уже потерпел поражение от более сильного противника, а при столкновении с кем-то действительно опасным немедленно в страхе подчинялись. С другой стороны, они вполне были способны на предательство при любом удобном случае. Утверждалось, что «литовским массам импонирует только сила, и только при её использовании начинает она проявлять достаточную долю своего холопского разума». Польский житель Ковенщины был ещё более категоричен в своих дневниковых записях: «Над литовцем обязательно должен находиться пан с нагайкой» [9].

Другими стереотипными чертами, приписываемыми литовцам, были жадность и корысть. Считалось, что они ценили простую выгоду превыше любых добродетелей и идеалов. Литовское государство, как утверждали авторы, было готово договариваться с любым врагом ради собственных корыстных мотивов. Объясняло всё это, конечно же, ограниченность «крестьянского» мышления жителей страны.

Одной из наиболее характерных черт литовцев, подчёркивавших их «простонародное» происхождение», считалось невероятное упрямство. Непримируемая позиция «Ковенской Литвы» по вопросу Вильно объяснялась поляками чертами крестьянского «жмудского» характера жителей страны. Здесь отмечалась также глупость и наивность литовцев, которые в силу этого и пресловутого «маниакального упрямства» пытались искать союзов и помощи у своих естественных врагов – СССР и Германии, вместо поиска компромисса с «братским государством» в лице Второй Речи Посполитой.

Польские карикатуры межвоенной эпохи рисовали литовцев примитивными, небритыми дикарями в лаптях и меховых головных уборах, одетых в домотканную одежду из шкур животных. Такой образ характеризовался заимствованным из литовского языка словом «żmogus». Хотя в оригинале это слово означает всего лишь «человек», польская печать вложила в него новый смысл, отождествив с простаком, глупым и невоспитанным – тем, кем поляки и воспринимали литовцев. На рисунках они изображались с палками и дубинками, выглядели совершенно отсталыми, их местами обитания были леса и болота [13]. Они напоминали скорее древних пещерных людей, дикие африканские племена или почерпнутые у Длугоша представления о «диких жмудинах», чем жителей соседней европейской страны. Общая характеристика такого образа напоминала возникший гораздо раньше в шляхетской среде собирательный взгляд на крестьянина, примитивного, по своему уровню развития напоминающего ребёнка. Он, как и литовец, считался простодушным и наивным существом, которое легко поддавалось любым манипуляциям [14]. Даже склонность к жестокости объяснялась не каким-то разумным решением, а исключительно дикарской природой и менталитетом.

В межвоенных газетах и журналах Польши нередким явлением было шуточное отношение к литовскому языку, который изображался как слаборазвитый, «некультурный». Окончания -ис, -ас, широко распространённые в Литве, по мнению польских газетчиков, делали жителей этой страны невероятно комичными. Сатирические издания нередко добавляли эти «типичные» окончания к самым

различным словам в пародийных целях. Например, от старого польского слова «*boćwina*» (буряк) было образовано прозвище «*Panas Boćwinas*», которое стало одним из нарицательных наименований литовцев в польской периодической печати. Охотно их именовали и традиционным польским жаргонным словом «*kałduniarz*», что на русский язык можно примерно перевести как «толстяк» [15]. Газеты использовали описанную выше модель для формирования прозвищ литовцев в зависимости от их предполагаемых черт характера. Например, комбинация польского слова «*blagier*» (лжец, обманщик) с традиционным окончанием литовской фамилии создавала шутовское прозвище «*Blagierowiczius*». Схожее сочетание термина «*blazny*» (клоун) в итоге давало прозвище «*Blaznas*». «*Kurier Warszawski*» и, в особенности, сатирическое издание «*Mucha*» активно использовали этот приём для иллюстрации различных политических событий межвоенного периода, так или иначе связанных с Литвой [16].

Вполне очевидно, что эта риторика не могла быть простым «похлопыванием по плечу» своего соседа. Едкая и саркастичная манера, с помощью которой рисовался образ не только обычного литовца, но и действий правительства страны, конечной целью могла иметь подчёркивание отсталости, слабости, шаткости положения Литвы по отношению к Польше и другим соседним странам. В конечном счёте, это служило политическим планам поляков, в межвоенный период рассматривавших Литву как потерявшегося младшего брата, которого обязательно нужно вернуть в лоно единого великого государства.

Антипольская активность Литвы на дипломатической арене и преследование польского меньшинства внутри страны стали поводом для создания ещё более тенденциозного негативного образа литовцев в польских газетах. Эту страну изображали злобным, упёртым и крикливым карликом, всячески подчёркивая несоответствие уровня агрессии и амбициозности размерам и возможностям государства. Иногда сатирические издания рисовали маленького человечка в коротких шортах, который громко нахваливал себя и свою силу. Он мог быть также хулиганом и негодяем, даже преступником, находящимся на службе взрослых бандитов [17]. В роли последних непременно выступали Германия и СССР.

Плохие межгосударственные отношения Польши и Литвы в период между мировыми войнами добавили в стереотипный образ литовца черты национализма, шовинизма и нетерпимости по отношению ко всему польскому. «Злой сосед» становился самым настоящим врагом в общественном сознании поляков. Эти настроения наиболее ярко проявлялись среди жителей этнического и государственного пограничья – на Виленщине и Сувальщине. Как отмечал Александр Высоцкий, жители этих районов считали литовцев «скрытными, упрямыми и ненавидящими всё, что имеет хотя бы какое-то отношение к Польше» [18]. Многие особенности поведения литовцев поляки объясняли, используя традиционный взгляд на своих соседей как на слаборазвитый и примитивный народ. Именно глупость, непонимание основ внешней политики, объясняло попытки Литвы вести переговоры с Москвой и Берлином. Литовцев называли не иначе как «политическими идиотами». Сатирики уже упомянутого варшавского издания изображали жителей соседнего государства озлобленными дикарями, которые в своём бессилии стреляют и плюют в портреты Пилсудского [19]. Для большего эмоционального воздействия польские авторы не гнушались даже анимализацией образа своих соседей, изображая их то как маленьких надоедливых собак, то как диких свиней или упёртых ослов. Вне зависимости от выбора конкретного образа, подчёркивалась абсолютная дикость и неуёмный аппетит,

направленный в первую очередь на польское Вильно. Так политическая повестка дня формировала восприятие и изображение жителей Литвы даже за пределами вопросов и проблем повседневности.

Таким образом, стереотипный образ литовца в массовом сознании жителей Польши эволюционировал из «фольклорного» представления, черпавшего сведения о жителях соседней страны в национальной памяти и литературе, в продукт периодической печати как основной части государственного пропагандистского аппарата. Страницы газет рисовали литовцев в качестве крестьян, дикарей и агрессивных простолюдинов, лишённых якобы сугубо польских благородных черт и представлений о чести. Карикатурный элемент низводил жителей Литвы до уровня первобытных людей, пытающихся подло за спиной «большого брата» дружить с Германией и СССР. Их наделяли рядом отрицательных качеств, присущих польскому представлению о собственных крестьянах, и в особенности такие представления доминировали среди жителей пограничья и польского национального меньшинства внутри Литвы. Любой же положительный элемент рассматривался с поправкой на «простоту» – этим объяснялось, к примеру, наивное гостеприимство, любовь к семье и стране, либо врожденный музыкальный талант. Поляки рассматривали литовцев как невоспитанных, взбалмошных детей, упёртых, но при этом неспособных к принятию самостоятельных взвешенных решений.

Такое представление, безусловно, корнями уходящее ещё в XIX век, в начале века XX своим источником имело не только традиционные представления о соседях, но и активно пропагандируемые в периодической печати образы и стереотипы. Польше, которая никогда не снимала с повестки дня вопрос о присоединении Литвы, такое представление было крайне выгодно, поскольку позволяло до известной степени дискредитировать и принизить образ соседа, мобилизовав население для потенциального конфликта. Именно эта историко-политическая роль стереотипного образа соседнего народа является наиболее важным его компонентом с точки зрения проведённого исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сенявская Е.С. Противники России в войнах XX века: эволюция «образа врага» в сознании армии и общества. – М.: РОССПЭН, 2006. – 288 с.
2. Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. – М.: РОССПЭН, 1999. – 383 с.
3. Сенявский А.С., Сенявская Е.С. Историческая имагология и проблема формирования «образа врага» (на материалах российской истории XX века) // Вестник РУДН. – № 2 (6). – С. 54-72.
4. Хорев В.А. Имагология и изучение русско-польских литературных связей // Поляки и русские в глазах друг друга. – 2000. – С. 22-32.
5. Голубев А.В., Поршнева О.С. Образ союзника в сознании российского общества в контексте мировых войн. – М. 2012.
6. Поляков О.Ю., Полякова О.А. Имагология: теоретико-методологические основы. – Киров: ООО "Радуга-ПРЕСС", 2013. – 162 с.
7. Jackiewicz M. Literatura litewska w Polsce w XIX i XX wieku. – Olsztyn. 1999. – 177-182 pp.
8. Wiadomości Literackie 1934. No. 12. P. 4.
9. Kodź S. Po powrocie z Kowna // Kurier Warszawski. 1928. No. 14. P. 5.
10. Schummer-Schermentowski E. Pod znakiem Pogoni. Lwów. 1935. 117-120 pp.
11. Za kulisami dyktatury kowieńskiej // Głos Prawdy. 1928. No. 11. P. 2.
12. Litwa współczesna // Dziennik Wileński 1. – № 1. – S.2.3. Litwa współczesna // Dziennik Wileński. 1919. No. 15. pp. 2-3.
13. Mucha [Электронный ресурс] 1921. No. 46. pp. 1. – Режим доступа: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/331654/display/Default>.

14. Mucha [Электронный ресурс] 1930. No. 22. pp. 3. – Режим доступа: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/130131#structure>.
15. Mucha [Электронный ресурс] 1936. No. 22. pp. 1-2. – Режим доступа: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/331027/display/JPEG>.
16. Mucha [Электронный ресурс] 1937. No. 43. pp. 2. – Режим доступа: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/330968/display/JPEG>.
17. Stachórski L. Moskwa umacnia swe pozycje w Kownie // Kurier Poranny. 1935. No. 22. P. 3.
18. Wysocki A. Stosunki polsko-litewskie na pograniczu w powiecie suwalskim. Warszawa. 1937. 36 pp.
19. Mucha [Электронный ресурс] 1922. No. 14. pp. 4. – Режим доступа: <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/127556#structure>.

Поступила в редакцию 05.05.2021 г.

STEREOTYPICAL IMAGE OF LITHUANIANS IN THE PERIODICAL PRESS OF POLAND (1918-1939)

V. S. Saiganov

This article reviews stereotypes about Lithuanians that emerged in Polish society during interbellum. Main sources of origin of stereotypical images are researched, as well as their ways of perception, typical traits, which Poles endowed their neighbours. Periodicals and publicistic works of mentioned period are analyzed as the most massive and representative elements of influencing public conscience. Chronological background of researched topic is mentioned. Conclusions are made about intensity and continuity of stereotypical images of Poles about Lithuania, their influence upon interstate and interethnic relations between two states.

Key words: Poland, Lithuania, stereotype, image, interbellum, periodical press.

Сайганов Вадим Сергеевич.

Аспирант

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

г. Донецк, ДНР.

E-mail: saiganov_vadim@mail.ru

Saiganov Vadim Sergeevich.

Postgraduate student,

Donetsk National University, Donetsk, DPR.

E-mail: saiganov_vadim@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ



УДК 167.7

«ТЕОРИЯ ОБЩЕЙ ПАТОЛОГИИ» КАК ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕДИЦИНСКОГО ПОЗНАНИЯ

© 2021. *В.Н. Александровская*

ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького»

В статье рассматривается синтез философии и медицины, методологическое единство философского и медицинского познания. Автор дает диалектическую логику исследования патогенеза, его этиологии и клинической картины болезни на уровне фундаментальных законов живой материи. Философия первого закона противоречия в теории общей патологии представлена как антагонистическая регуляция функций организма и механизм поддержания гомеостаза. Вторым законом диалектики — это фундаментальная основа рекомбинационных преобразований в организме и механизм его качественных изменений. Третий закон диалектики — это механизм видения доклинического и клинического периода развития болезни.

Ключевые слова: диалектика патогенеза, антагонистическая регуляция гомеостаза, противоречие как этиогенез, эволюция как клиника болезни.

Введение. С самого начала общая патология формировалась как самостоятельное направление в медицине, а именно – ее теоретический фундамент. «Из всех философско-методологических подходов, – отмечают представители этой дисциплины, – которыми сознательно или интуитивно руководствовались исследователи при интерпретации фактических данных и формулировании общетеоретических положений, единственно плодотворным и перспективным подходом оказался основанный на принципах диалектического материализма» [2, с. 494].

Диалектический характер медицинского познания проявился в том, что несмотря на то, что общая патология в своем формировании и развитии изначально опиралась на науки, изучающие внутриклеточный уровень организации биоорганизма (биохимия, генетика, микробиология, вирусология, фармакология, иммунология), тем не менее специалисты в области общей патологии понимали, что уход в эмпиризм (углубление в клетку) заслоняет видение предмета как единого целого. Преимущество диалектического подхода перед всеми остальными проявилось в том, что он позволил увидеть тот факт, что реакции биоорганизма на внешние воздействия окружающего мира – это реакции сложнейшей единой системы, а не ответы отдельных клеток или даже клеточных групп. Взгляд на биоорганизм как на единую целостность — это уже была диалектическая мировоззренческая и научная позиция. Общие патологи восприняли эту позицию как прогрессивное направление в развитии научного фундамента общей патологии, суть которого – диалектический материализм. В результате биоорганизм предстал как единая система, целостность, а вся молекулярная патология как частность в рамках единого целого. Впоследствии, данное диалектико-материалистическое мировоззрение позволило нашему отечественному нейрофизиологу П.К. Анохину создать теорию функциональных систем и доказать научность диалектико-материалистического взгляда на биоорганизм как на единую целостность.

Говоря о научной победе диалектического материализма, его преимуществах в исследовании болезней и разработке логики врачебного мышления в их диагностике и лечении, современные специалисты в общей патологии свидетельствуют: «Сегодня, подводя сравнительные итоги 200-летнего развития общей патологии на основе материалистического мировоззрения., можно с полным основанием утверждать, что все огромные успехи науки в познании процессов жизнедеятельности и вытекающий из них невиданный прогресс в борьбе с болезнями человека достигнуты исключительно теми, кто сознательно или интуитивно стоял в своей деятельности на позициях материализма [2, с. 495].

Мировоззренческая позиция материализма в наше время развивается дальше кибернетикой, синергетикой, генетикой, а общая патология, совершенно естественно, приобретает междисциплинарный и даже наддисциплинарный характер.

Развиваясь несколько столетий, общая патология по сути представляет собой диалектику медицины. В конечном счете, отмечают ученые, «общая патология должна представлять собой воплощение принципов диалектического материализма применительно к конкретной области знаний – медицине» [2, с. 490].

Основное философское ядро общей патологии, ее сердцевину составляют проблемы соотношения структуры и функции, общего и частного, внешнего и внутреннего, физиологического и патологического, социального и биологического в природе человека, принципа антагонистической регуляции функций, целостности организма, нервизма и др.

Современный исследователь теории общей патологии Д.С. Саркисов считает, что «добиться достаточно глубокой диалектической интерпретации медико-биологических явлений и тем самым способствовать развитию общей патологии может только тот, кто объединяет в себе по крайней мере три следующие черты:

- 1) высокую степень профессионализма и компетенции в соответствующей области знания;
- 2) серьезную общую философскую подготовку;
- 3) выдающуюся склонность к синтетическому мышлению» [2, с. 490].

В связи с вышесказанным, цель нашей работы – показать научную востребованность диалектико-материалистического подхода к частным наукам. Задача исследования — в качестве примера показать его применение в медицине.

Основная часть.

Теория общей патологии как философия медицины. История медицины зафиксировала тот факт, что теория общей патологии формируется примерно 200 лет. Д.С. Саркисов отмечает, что формирование теории общей патологии – это формирование теории медицины, в основу которой положено «дальнейшее развитие представлений об основных закономерностях возникновения и течения патологических процессов» [2, с. 4]

Д.С. Саркисов однозначно определил: «Общая патология – алгебра медицины, ее философия» [2, с. 11]

Это исходит из самой сущности философии как теории и диалектико – материалистической методологии изучения явлений любой природы, в том числе и медицины. При этом теоретическая философия исследует не конкретику проблемы (это предмет частных наук), а наиболее общие законы ее развития и связей.

Ученые – медики, разрабатывающие теорию общей патологии, изначально стояли на позициях диалектического материализма. Еще Ф.К. Гартман (1825) отмечал, что общая патология сама по себе является философским познанием, потому что именно

философское познание способно вскрывать сущность любых явлений, их причину и следствие, развитие и эволюцию. По этому поводу он писал: «Общая патология должна быть теорией болезни и содержать философское или умственное познание оной. Как философское познание объемлет сущность, причину и следствие вещей, общая патология есть часть врачебной науки, показывающая сущность, происхождение и следствие болезней вообще». [2, с. 11]

Фактически общая патология – это научно-теоретический аналог теоретико – методологической философии. Говоря о том, что «современная наука философична более, чем когда – либо», С.М. Лукьянов смотрел на теорию общей патологии как на философию медицины (1895).

И.В. Давыдовский (1927) — один из теоретиков общей патологии — указывая на некорректное использование медициной философской теории, писал о том, что «современная медицина ушла почти целиком в анализ, синтез отстает, отстают обобщающие представления, на которых только и можно построить более или менее стройное учение о болезнях» [2, с.24].

В основу теории общей патологии заложена диалектическая философия. Например:

- общие закономерности всех болезней теория патологии исследует на основе трех законов диалектики;

- теория общей патологии синтезирует и типизирует все болезни и процессы, используя диалектические парные категории «анализ и синтез», «общее и специфическое», «причина и следствие», «явление и сущность» и др.;

- теория общей патологии определяет болезнь как совокупность важнейших явлений при любой форме недуга и составляющих его сущность (используя философские категории «явление и сущность» и др.);

- теория общей патологии изучает законы патологических процессов, общих для всех болезней, на основе трех законов диалектики;

- теория общей патологии формирует позицию на базе частных наук (в рамках диалектики «общего и частного» и др).

Таким образом, теория общей патологии — это, действительно, методологический синтез философии и медицины.

Приведем несколько примеров. Известно, что в свое время Гегель, изучая живую материю, систематизировал ее многообразие в виде триады — природа, общество (человек), мышление (сознание). Затем, путем обобщения всего этого многообразия, он выделил в нем три общих фактора — противоречие, развитие и эволюцию, ставшие тремя законами материалистической диалектики: I закон — противоречия (или «Закон единства и борьбы противоположностей»); II закон — развития (или «Закон перехода количественных изменений в качественные»); III закон — эволюции (или «Закон отрицания отрицания»).

Родоначальники теории общей патологии повторили логику Гегеля и также методом обобщения многообразия факторов болезней нашли пять факторов, общих для всех болезней, независимо от их этиологии, характера патогенеза и клинической картины заболевания — это: дистрофия, атрофия (гипоплазия), воспаление, регенерация, гипертрофия (гиперплазия) [2, с. 25].

Далее. Первый закон диалектики (закон противоречия) в теории общей патологии вылился в представления об «антагонистической регуляции функций биоорганизма как важнейшем механизме поддержания гомеостаза» [2, с. 201].

Второй закон диалектики (закон количественно-качественного развития) стал фундаментальной основой «рекомбинационных преобразований как одного из

механизмов жизнедеятельности организма и его компенсаторно-приспособительных реакций» [2, с. 221], а также «рекомбинаций (перегруппировок) как важнейшем механизме качественных изменений в живых системах» [2, с. 226].

Третий закон диалектики (закон эволюции) позволил увидеть «бессимптомный доклинический период развития болезни» [2, с. 246], а также «период развернутых клиничко-анатомических проявлений болезни» [2, с. 275].

Теоретико – методологическое единство философского и медицинского познания весьма доказательно подтверждает развивающаяся теория общей патологии. Об этом хорошо сказал общий патолог Д.С. Саркисов: «Общая патология — учение о причинах болезней человека и основных закономерностях их возникновения и развития» [2, с. 4]. Именно материалистическая диалектика в философии изучает «причинность» любых явлений природы (I закон диалектики), включая и причины болезней. Основные закономерности, их развитие и эволюция изучаются II и III законами диалектики, это же относится и к патогенезу болезней.

Позаимствовав у диалектики теорию закономерностей, общая патология, пишет Д.С. Саркисов, позволяет увидеть «общие закономерности процессов жизнедеятельности в норме и при патологии» [2, с. 20]. Д.С. Саркисов также подчеркивает научное значение связи философии и медицины, когда утверждает что общая патология (с диалектической матрицей в ее основе) дает прежде всего «знание законов работы здорового и больного организма, т.е. не столько одних факторов, сколько принципов» [2, с. 20].

В любых вопросах живой материи все науки и медицина демонстрируют свое единство с философией. Научная мысль доказала, что в живой материи так много внутренних (глубинных) слоев, что философы, обобщая научные данные, стали говорить о видимом и невидимом мире, а медики столкнулись с этим видимым и невидимым многообразием в своей профессиональной врачебной деятельности. К этой позиции хорошо подходят слова нашего известного отечественного патолога С.М. Лукьянова (1895) о том, что «современная наука философична более, чем когда – либо» [2, с. 24]. Находясь в этой тематике, Д.С. Саркисов уточняет, что диалектико – материалистическая философия открыла принципиально новые, практически безграничные перспективы для плодотворного обобщения частных фактов и тем самым для развития настоящей, т.е. строго естественнонаучной общей патологии» [2, с. 24].

Логика философов и медиков идентична. И те и другие в основу любых процессов (нормальных и патологических) кладут законы их движения (развития, изменения). В философской методологии познания диалектическая категория «закон» является «узлом», в котором воедино связываются все механизмы движения живой материи в любом ее виде, форме и проявлении. Биоорганизм — здоровый и больной — это одна из форм живой материи, природы. А в основе здоровых или больных процессов лежат законы — как наиболее общие, универсальные (диалектические, общепатологические), так и частные (конкретно – функциональные). Мы говорим об общеуниверсальных патологических законах, которые по сути своей идентичны законам диалектики.

Историки общей патологии, находясь в рамках диалектического материализма, изначально смотрели на болезнь как на действие «общего закона» независимо от причин заболевания и других показателей. Эти «общие законы» изучает общая патология (вслед за философией). В этом контексте Д.С. Саркисов пишет: «Общая патология — это учение о наиболее общих закономерностях патологических процессов (сравним: философия — это учение о наиболее общих законах, закономерностях развития живой материи), о тех главных их чертах, которые лежат в основе любой

болезни независимо от вызвавшей ее причины, индивидуальных особенностей организма, специфических условий окружающей среды, методов исследования [2, с. 11].

Общая патология как теория болезни изначально в свою теоретико – методологическую структуру заложила диалектику — законы, связи, принципы, парные категории, с позиции которых медики-патологи изучали законы и закономерности болезни, патогенеза.

В.К. Линдеман (1910) утверждал, что «основной задачей общей патологии является изучение законов, управляющих патологическими процессами» [2, с. 11]. Еще раньше В.В. Подвысоцкий (1905) также считал, что общая патология должна видеть в любых пато процессах прежде всего законы их движения. По его мнению «общая патология отыскивает и устанавливает законы, по которым совершаются в животном организме всевозможные отклонения от нормы; она создает таким образом ряд типов болезненных процессов и является действительно общей частью всего объема частной патологии; этим достаточно оправдывается ее название — общая патология» [2, с. 11]. Но еще раньше С. Самуэль (1879) считал, что общая патология должна изучать законы и связи любых явлений. Он писал, что «общая патология должна изучать законы расстройств организма. Задачу ее составляет знание законов, а не правил, необходимой, а не частной только связи» [2, с. 11]. А это уже однозначно теоретико – методологическое единство философии и медицины.

Теоретико-методологическое значение законов диалектики в медицине и биологии. Диалектическая методология познания — это всеобщая (универсальная — от слова «универсум») фундаментальная база научно-исследовательской деятельности всех конкретных наук — естественных и социально-гуманитарных. Появление кибернетики с ее механизмом самоорганизации, саморегуляции и самовоспроизводства стало конкретизацией в дальнейшем развитии диалектико – материалистического метода в научном анализе объектов живой природы (включая биоорганизм).

В лице кибернетики материалистическая диалектика пополнила свою концепцию развития тезисами «самодвижение», «саморазвитие», «саморегуляция», «самовоспроизводство», т.п. Все три закона диалектики расширили свою методологическую базу и фундаментальные векторы научного анализа во всех конкретных науках, в том числе и в медицине.

Все три закона диалектики имеют фундаментальное методологическое значение — всеобщей матрицы — как для всех наук и всех видов частнонаучного знания, так и медицинского познания — анализа патогенеза, этиологии и клинической картины болезни, физиологических состояний биоорганизма. Диалектико-материалистический подход в медицинском исследовании является основой формирования клинического мышления врача, студентов и аспирантов-медиков.

Так, миссия Первого закона — «Закона противоречия» (Закона единства и борьбы противоположностей) — методологически раскрывать (вскрывать, находить) процессы в природе, обществе, психике (мышлении, сознании). Теория данного закона указывает на то, что любое новообразование (любых видов материи) возникает в результате взаимодействия двух противоположностей (в физике: материя – антиматерия; гравитация – антигравитация; в химии: оксиданты – антиоксиданты, распад – синтез веществ; в биологии: наследственность – среда, энтропия – негэнтропия, гуморальные – нервные явления и т.п.).

Поскольку вся живая природа функционирует и управляется одними и теми же фундаментальными (всеобщими, диалектическими) законами, то по этой же логической схеме болезнь (как живое, развивающееся явление биоорганизма) возникает также в

результате взаимодействия двух противоположностей — повреждающего фактора и защитно-приспособительных сил организма. Более того, в случае врачебной деятельности врач должен знать конкретные характеристики обеих противоположностей (степень патогенности микроорганизмов, состояние иммунитета и т. д.) Также необходимо учитывать и тот фактор, что лекарства тоже имеют противоположное действие (терапевтическое и токсическое), что должно учитываться врачом (возможны аллергии, индивидуальная непереносимость — еще одно противоречие между силой лекарства и непереносимостью его данным организмом). В медицине закон противоречия — это теоретико – методологическая схема антагонистической регуляции функций — важнейшем механизме поддержания гомеостаза всего биоорганизма.

Второй закон диалектики — это «Закон развития» («Закон перехода количественных изменений в качественные») — имеет дело уже с процессами развития (в любых сферах живой материи) в соответствии с рождением новообразования по первому закону диалектики.

В биоорганизме этот закон «работает» с развивающимися патологическими процессами, а диалектические категории «количество и качество» дифференцируют состояние биоорганизма, соответственно, на «болезнь» и «здоровье», что указывает на различные его качества — «норму» и «патологию».

В философской теории данного закона количественно-качественные изменения — это всегда результат взаимодействия «вещей и процессов», в которых количественные (накопление) изменения предшествуют качественным (осложнение в биоорганизме). Врач руководствуется этим диалектическим знанием для понимания степени и динамики развития патологического процесса с целью предупреждения самого момента перехода данного состояния в другое качество (то есть, предупреждения осложнения).

Необходимо также вспомнить и фармакологический аспект терапии (философское количественно – качественное понятие «мера», в фармакологии «доза»), где имеет место во врачебном мышлении феномен действия лекарственных препаратов и дозы, а также всевозможные их комбинации и схемы. Например, малые дозы фенобарбитала действуют успокаивающе, средние дозы — как снотворное, а большие дозы — наркотически. Это уже — переход от одного состояния (из количества) в другое состояние (в качество), всецело зависящее от количественно — качественного биохимического баланса(меры) лекарства.

Второй закон диалектики — количественно-качественные преобразования в развитии биоорганизма — в теории общей патологии рассматриваются как теоретическая схема рекомбинационных преобразований как одного из механизмов жизнедеятельности биоорганизма и его компенсаторно-приспособительных реакций [2, с. 511].

В третьем законе диалектики — «Законе эволюции» («Законе отрицания отрицания») — сконцентрирована центральная проблема диалектики — теория эволюции живой материи. Так, закон отрицания отрицания раскрывает механизм эволюции начавшегося процесса развития.

Третий закон диалектики отображает не только преемственность и скачкообразность переходов возросшего количества в новое качество, но поддерживает заданную (I и II законами) трансформацию и вектор этих переходов. Кроме того, третьим законом диалектики систематизируется линейность и нелинейность всего процесса развития. В конечном счете, считают ученые, «закон отрицания отрицания является не только одним из всеобщих законов диалектики, но как бы синтезирует в

себе и другие законы диалектики и в этом смысле в какой – то мере совпадает с диалектическим методом в целом» [2, с. 283].

Третий закон диалектики — имеет особое мировоззренческое и методологическое значение для всех наук, в том числе и для медицины. Он один из прогрессивных законов развития объективного мира и отражающего его мышление. То есть, объективная и субъективная реальность (психика) хорошо поддаются изучению в формате третьего закона диалектики.

Вид диалектической всеобщности закона «отрицания отрицания» представлен следующим образом:

а) отображает прогрессивную линию развития (т.е. процесс самоорганизации, применительно к биоорганизму — патогенез или выздоровление);

б) важнейшая закономерность этого закона — это видение любых процессов (в медицине — в норме и патологии) в их развитии:

- накопление информации;

- процесс, содержащий моменты преемственности, относительности, цикличности, повторяемости (вытекающих из законов «единства и борьбы противоположностей» и «перехода количественных изменений в качественные»).

Всеобщность закона «отрицания отрицания» на прогрессивной линии развития следует из того, что он охватывает:

а) неорганическую природу;

б) живую природу;

в) социальную сферу;

г) процессы познания.

Закон «отрицания отрицания» в неорганической природе представлен примером ее самоорганизации в виде «Периодической системы элементов» Д.И. Менделеева, которую академик Б.М. Кедров назвал «ярким доказательством справедливости закона отрицания отрицания и диалектики вообще» [1, с. 275].

Заключение. Работа над данной проблематикой, изучение специальной, научной и медицинской литературы позволяет нам сделать ряд выводов.

Во-первых, диалектический материализм — это единственно научная методологическая позиция теории познания в целом и исследования конкретно-научных проблем, в частности, включая и медицину.

Во-вторых, теория общей патологии стала научно-теоретической основой в биологии и медицине благодаря своим фундаментальным основам — материалистической диалектике.

В-третьих, диалектико-материалистический подход позволяет увидеть болезнь и ее прогрессирование с позиций диалектических законов, на уровне явления и сущности, формы и содержания, причины (этиологии) и следствия, закономерного (генетического) и случайного (привнесенного) характера и т.д.

В-четвертых, в научном познании материалистическая диалектика остается на сегодняшний день исследовательской моделью объективного анализа в современных науках и медицине.

В-пятых, современная кибернетика, синергетика, генетика, квантовая физика являются дальнейшим развитием диалектико-материалистической парадигмы современного научного познания.

В-шестых, синтез философии и медицины на основе диалектического подхода обеспечивает методологию научности и объективности в диагностике болезней, их патогенезе и дальнейшем лечении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Саркисов Д.С. Очерки истории общей патологии. – Изд.2-е, перераб. и доп. – М: Медицина, 1993. — 512 с.
3. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
4. Хрусталеv Ю.М. История и философия науки: учебное пособие / Ю.М. Хрусталеv. – Ростов н/Д: ФЕНИКС, 2009. – 476 с.

Поступила в редакцию 15.04.2021 г.

"GENERAL PATHOLOGY THEORY" AS A DIALECTICAL MODEL OF MEDICAL COGNITION

V.N. Alexandrovskaya

The article deals with the synthesis of philosophy and medicine, the methodological unity of philosophical and medical knowledge. The author gives the dialectical logic of the study of pathogenesis, its etiology and the clinical picture of the disease at the level of the fundamental laws of living matter. The philosophy of the first law of contradiction in the theory of general pathology is presented as an antagonistic regulation of body functions and a mechanism for maintaining homeostasis. The second law of dialectics is the fundamental basis of recombination transformations in the body and the mechanism of its qualitative changes. The third law of dialectics is the mechanism of vision of the preclinical and clinical period of the disease development.

Key words: dialectics of pathogenesis, antagonistic regulation of homeostasis, contradiction as ethnogenesis, evolution as a disease clinic.

Александровская Валентина Николаевна

Заведующая кафедрой философии и психологии,
доктор философских наук,
доктор психологических наук, профессор,
ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский
университет имени М. Горького», г. Донецк, ДНР.
E-mail: alexandrovskaya_prof@ukr.net

Alexandrovskaya Valentina Nikolaevna

Head of the Department of Philosophy and
Psychology, Doctor of Philosophy, Doctor of
Psychology, Professor,
SEO HPE "Donetsk national medical University
named after M. Gorky", Donetsk, DPR.
E-mail: alexandrovskaya_prof@ukr.net

УДК 101.1:316

СОВРЕМЕННАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ: ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

© 2021. А.И. Бабенко

ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени М. Горького»

В данной статье рассматривается процесс глобализации, указываются его исторические рамки, естественная природа, его необратимость, характеристики, социокультурные субъекты истории. Автор отмечает специфику современного процесса глобализации, показывает вектор его развития, анализирует теоретические вопросы и цитирует исследователей данной проблемы.

Ключевые слова: глобализация, мировая интеграция, субъекты мирового процесса, человечество.

Введение. Глобализация в настоящее время является одной из самых актуальных в современном междисциплинарном исследовании и более успешно развивается экономикой, политологией, социологией. Однако ее философское осмысление остается недостаточным, как того заслуживает: прежде всего — это тема места и роли глобализации в контексте мирового развития, это проблемы методологии ее исследования, а с социально-философской точки зрения — это, прежде всего, проблемы ее альтернатив и др.

Исследователи данного вопроса отмечают, что испытывают трудности уже при формализации феномена глобализации. При этом они видят, что глобализация изначально выступает связкой мировых тенденций и процессов. Актуализируют данную тему экзистенциальные проблемы онтологического спектра мирового развития: концептуализация феномена глобализации в современной теории международных отношений; либеральная парадигма универсального проекта; совмещение национальных интересов с формированием глобальной международной системы; многовариантность контактов субъектов данного исторического процесса; геополитические проблемы глобалистики; извечное противоречие «Север — Юг» как слабое звено глобализации; проблемы перенаселения; проблемы суверенитета государств с разным уровнем развития или обладания природными ресурсами; проблемы «биполярности» и «однополярности» современного мира, а также «правил игры» при измерении и оценивании процессов глобализации и др. [10, с. 225].

Специалисты по данному вопросу отмечают, что до 1987 г. в библиотеке Конгресса США в Вашингтоне не было книг с упоминанием глобализации в их названии. Но уже в 1990-е годы эта проблематика стала быстро развиваться. Популярность этой проблематики ученые связывают с рядом обстоятельств, обозначившихся в 1990-е годы: во-первых, западный мир вышел из тяжелых испытаний 1970–1980-х годов и восстановил свою роль экономической доминанты; во-вторых, быстрое развитие информатизации и компьютеризации связало все регионы планеты воедино; в-третьих, крушение мировой системы социализма, падение коммунизма и развал СССР, а затем кризис в Азии создал иллюзию победы либеральных ценностей в мировом масштабе; в-четвертых, серьезное значение имел культурный обмен между странами периферии и «первым миром» [2, с. 208].

В официальных изданиях глобализация квалифицируется как процесс всевозрастающего воздействия различных факторов мирового развития (тесных экономических, политических связей, культурного и информационного обмена и др.)

на социальную жизнь в отдельных странах [6, с. 95]. В целом ученые называют глобализацией процессы планетарного масштаба. Раскрытие содержания самой глобализации исследователи начинают с определения объема понятий «мировая цивилизация» и «локальная цивилизация». В ряде изданий 1990-х годов дается определение этих понятий: 1) «мировая цивилизация» — это результат экономической, политической и культурной интеграции стран и локальных цивилизаций мира в XVII–XX вв. на основе норм и ценностей западноевропейской цивилизации; 2) «локальная цивилизация» — это регион мира, в котором социокультурное его развитие происходит в особом, отличном от других регионов направлении на базе собственных культурных норм и ценностей, особого мировоззрения, обычно связанного с господствующей религией [8, с. 536]. Основным механизмом глобализации, считают ученые, является интернационализация основных сфер жизни мирового сообщества. Так, в «Социологическом энциклопедическом словаре» сказано: интернационализация — это процесс современного развития, состоящий во взаимосвязи и взаимозависимости различных государств и организаций, и ведущий к возникновению международных объединений в различных сферах (экономической, политической, культурной, военной и т.д.) [7, с. 110-111]. Исследователи отмечают, что «интернационализация ведет в перспективе к естественной (не насильственной) интеграции человечества в единое целое. «Чтобы дать содержательную характеристику глобализации, — пишет В.В. Ольшанский, — для этого следует рассмотреть основные этапы глобализации, процессы интернационализации в экономической, политической, культурной и военной сферах, противоречия глобализации» [2, с. 209].

Все вышесказанное актуализирует глобализацию в мировых процессах и придает ей статус важнейшей черты современного мира. В связи с этим цель нашего исследования — дать академическое определение понятия «глобализация», задача работы — указать экзистенциальные векторы процесса глобализации как мирового явления.

Основная часть. На сегодняшний день глобализация превратилась в одну из наиболее влиятельных сил общепланетарного масштаба. Преобладающей точкой зрения в философской литературе является утверждение того, что сейчас уже ни одно действие (социально-экономическое, политическое или правовое и т.п.) в любой стране мира уже нельзя рассматривать автономно, в отрыве от общемировых процессов глобализации. Первейший аспект глобализации — международный — усиление взаимозависимости и взаимовлияния всех субъектов истории во всех сферах жизни. При этом, по мнению ученых, в процессах глобализации все-таки доминируют политико-идеологические подходы.

В основу идеологического понимания глобализации заложено, прежде всего, мировоззрение, абсолютизирующее глобальный фактор и видящее его только с позитивным содержанием, когда глобализация квалифицируется в мировом развитии как самоценность и единственный механизм решения всех накапливающихся мировых проблем. Однако наши отечественные философы такой подход считают односторонним, а потому и не объективным, так как в стороне остаются конкретные, жизнеобеспечивающие проблемы (социально-экономические, культурно-политические и др.) стран, входящих в мировое сообщество.

Политическое понимание глобализации тесно связано с представлениями идеологической глобализации. Так, С.М. Поздьяев пишет: «Его фундаментом являются политические интересы и потребности государств и межгосударственных организаций, выигрывающих от процессов глобализации. Такая трактовка глобализации отражает,

например, интересы США, развитых стран Европы и Японии. По сути, политический глобализм — это выражение и оформление новейшей волны капиталистической колонизации, ранними этапами которой стал классический колониализм XVI–XIX вв. и неоколониализм 1950–1970 гг. XX в. как завершающая стадия формирования мирового капиталистического хозяйства» [3, с.212].

Исследуя глобализацию, ученые отмечают ее необратимость, ее универсалии, конфликты и напряженности, ее современный вектор развития. Так, М. Полищук, доказывая неотвратимость и объективно-закономерный характер глобализации, обращается к древним источникам. Он отмечает, что если современному человечеству трудно осознать процессы глобализации, то древние люди были более мудрыми и уже на заре зарождения западной цивилизации отмечали факт единения человечества в едином политическом пространстве: «Раньше события на земле совершались как бы разрозненно, — пишет античный историк и политик, автор «Всемирной истории» Полибий, — ибо каждое из них имело свое особое место, особые цели и конец. Начиная с этого времени история становится как бы одним целым. События в Италии и Ливии переплетаются с азиатскими и эллинскими, и все сводится к одному концу» [4, с. 213].

М. Полищук выделяет и универсалии глобализации:

- 1) наука и технология (техническая универсалия);
- 2) рынок (экономическая универсалия);
- 3) демократия (политическая универсалия);
- 4) современные массмедиа (информационная универсалия);
- 5) масскульт (культурная универсалия) [4, с. 213].

М. Полищук отмечает и фактор напряженности и конфликта в процессах глобализации по линиям «Юг — Север» и «Восток — Запад».

В основе противостояния «Юг — Север» М. Полищук видит следующее: «неудачи, связанные с вхождением стран преимущественно южного пояса в цивилизацию глобализирующегося мира. Противостояние это развивается, в частности, по следующим осям: нищета против богатства, традиционализм против модернизма, религиозная нетерпимость (в ее фундаменталистских проявлениях) против космополитической терпимости и т.п. Как отмечает Энтони Гидденс, автор работы «Runway World», источником фундаменталистской реакции на современные процессы развития «выступает мир рушащихся традиций» и далее: «Основная борьба в XXI веке будет разворачиваться в противостоянии фундаментализма и космополитической терпимости» [4, с. 213].

Конфликт «Восток — Запад», — отмечает М. Полищук, — это «чисто протестный характер «неудачников» против «преуспевающих» и не содержит в себе со стороны протестующих никакой приемлемой программы цивилизованного переустройства мира, вызов Востока Западу представляет собой более серьезное явление, поскольку за ним стоят серьезные экономические, политические и культурные ресурсы» [10, с. 213].

Джон Нэсбит, изучая мега-тренды современного мирового развития, заключает: «То, что происходит сегодня в Азии, представляется наиболее важным событием на нашей планете. И Западу следует осознать, что необходимый сегодня Ренессанс, процессы модернизации, происходящие в Азии, ведут к коренному изменению лика нашей планеты» [4, с. 213].

Джон Нэсбит утверждает, что сегодня мы являемся свидетелями «возврата к Востоку как к центру мира. В XV столетии Азия определенно выступала центром мира. Затем на протяжении 400–500 лет доминировал Запад, или то, что мы обозначаем как «западный мир». Однако в настоящее время центр мира вновь перемещается в Азию —

экономически, политически и в культурном плане. Свое послание в XXI век Джон Нэсбит отправил всего из одного слова и это слово — «Азия» [4, с. 213].

Другой исследователь проблем глобализации Б. Каусикан считает, что ни философия Будды, ни Конфуция, ни Иисуса, ни Мухаммеда, ни К. Маркса не будут доминирующими в будущих процессах глобализации. Доминантой этих процессов станет Разум [4, с. 213].

Комментируя этих авторов, М. Полишук пишет: «Растущее в процессе глобализации присутствие Востока на мировой арене по-новому обозначит проблему соотношения культур Востока и Запада в формирующейся мировой цивилизации, ставит под вопрос основы современного мирового правопорядка и шкалы общественных приоритетов и ценностей, опирающихся по преимуществу на стандарты западной цивилизации» [4, с. 213].

В этих условиях, полагают философы, надо формировать философию «диалога и языка» и главным основанием, «единицей взаимоотношений» должна быть имеющаяся у всех народов и культур субстанция — Разум.

Методологический аспект проблемы. В основу научного понимания глобализации ученые закладывают «осознание общности и различия группы явлений (и соответствующих им понятий), непосредственно смежных глобализации. Такими сходными с глобализацией понятиями являются «единый и целостный мир», «интернационализация», «регионализация». Явления, представленные вышеперечисленными понятиями, объединены тем, что они показывают выход прежде внутривосточных процессов за пределы границ отдельного государства. Различия же с ними связаны:

- 1) с условиями и временем возникновения соответствующих явлений;
- 2) с их социально-историческими функциями;
- 3) с субъектами процессов;
- 4) с масштабами;
- 5) с их качественными и количественными характеристиками;
- 6) с их социальными последствиями» [3, с. 212].

Иными словами в методологической плоскости суть проблемы глобализации прямо связана с культурно-цивилизационным аспектом всех субъектов исторического процесса.

Ряд авторов обращают внимание на то, что в методологии научного исследования термин «глобализация», в принципе, утвердился, приобрел содержательное накопление. Однако он все-таки остается предметом острых дискуссий и в социальной философии, и в теоретической социологии. Как правило, глобализацию понимают как феномен антропогенных процессов общепланетарного масштаба, затрагивающего интересы всего мирового сообщества.

Однако в научной методологии, как замечает ряд философов, имеет место расширительное толкование термина «глобализация» (А.Н.Чумаков), имеет место ситуация, когда даже ранние этапы развития человечества характеризуются как глобальные (А.П. Назаретян), а также в литературе представлено и весьма узкое понимание термина «глобализация» только в рамках современных процессов развития (А.И. Уткин).

Это мешает междисциплинарному взаимодействию по этому вопросу, так как в научной методологии еще не сформировалась дефиниция этого понятия. Отсюда, как полагают ученые, исходят и причины многих конфликтов, например, вызванных действиями «антиглобалистов» (А.Н. Чумаков).

Большинство методологов видят сходство глобализации с теми явлениями, которые в философской литературе уже описывались: «цивилизации» (А. Тойнби), «культура» (О. Шпенглер), «общественно-экономическая формация» (К. Маркс), «культурно-исторические типы» (Н.Я. Данилевский). Будучи востребованным в 90-е годы XX века, термин «глобализация» имел своих предшественников, которые в свое время были еще не поняты и не раскрыты. Их глобальная суть стала видна позже — в наше время.

В научной методологии исследования имеются и недостатки существующих подходов. Авторы отмечают, что хотя термины «цивилизация» и «культура» в основном адекватно отображают процессы глобализации в современном их понимании, однако их все-таки, по мнению ученых, не стоит абсолютизировать и рассматривать как удовлетворительный инструмент для познания глобальных социальных процессов (А.Н. Чумаков). Расширяющаяся глобализация в условиях быстрого развития другой линии — информатизации также глобального и тотального уровня — требует иных, принципиально новых явлений и деталей общественной жизни (А.Н. Чумаков).

А.Н. Чумаков предложил методологическое решение. Он исходит из того, что происходящие процессы в условиях общепланетарных коммуникаций не покрываются понятиями «цивилизация» и «культура», так как понятие культуры дает возможность отличить рукотворное от первозданного, а человеческое от природного. Цивилизация же — это форма культуры, «характеризующая общество с точки зрения механизмов его управления, наличия функциональных связей и отношений. Человечеству имманентно присуще цивилизационное единство и культурное многообразие, поэтому для обозначения современных реалий следует ввести синтетическую категорию — «культурно-цивилизационной системы», что, по его мнению, позволяет более целостно и комплексно представить закономерности процесса глобализации. Только при этих условиях, утверждает А.Н. Чумаков, «глобализация и порождаемые ею глобальные проблемы с большей очевидностью проявятся как результат завершающего оформления с середины XX в. «единой мировой цивилизации, которая настойчиво требует от различных «локальных цивилизаций», сложившиеся в условиях фрагментарного мира (как и от входящих в них всевозможных многочисленных культур) соблюдения для всего человечества норм, правил, запретов, предписаний и т.п. При этом формирующаяся гиперцивилизация (можно сказать мега, макро, геоцивилизация) не отменяет сложившиеся к сегодняшнему дню отдельные очаги цивилизации, а вырастает из них и соотносится с ними, как, например, система с входящими в нее подсистемами» [9, с. 221].

Исследуя данную проблему, философы-теоретики осуществляют глубинный анализ условных тенденций и векторов развития современной техногенной цивилизации, роль информационных процессов в формировании глобализации, а также изучают информационно-компьютерные основы, технико-технологическую базу процесса глобализации, а также осуществляют их научную концептуализацию, динамику и исследовательские перспективы.

Ученые пишут, что международные коммуникационные системы и компьютерные сети, обеспечивающие моментальную связь в общепланетарном масштабе, составляют основу современных форм мировой интеграции. Американский кибернетик и социолог В. Дайзард в работе «Грядущий информационный век, союз компьютера, мировых коммуникаций и человека» отмечает, что одной из главных характеристик техногенной глобализации является то, что в ней «человеку негде будет скрыться» даже в масштабах планеты, что «информация не знает пограничных столбов» и «она настигает человека в любой точке земного шара, от нее невозможно и некуда скрыться» [1, с. 72].

В научной методологии исследования информация и коммуникации играют особую роль, являясь и условием индивидуальной научной деятельности, и ее системообразующим механизмом. Информатизация научной деятельности соединяет труды ученых в научные области, научные направления и дисциплины, способствует объединению в единую системы разрозненных знаний. Компьютерные телекоммуникации включают ученого в мировые банки научной информации, глобализируя и научную сферу современного человеческого познания.

Глобальные информационно-компьютерные технологии в науке не просто оптимизируют труд ученых, но и радикально преобразуют всю сферу науки. Глобальные коммуникационные технологии совершенно самостоятельно способны не только фиксировать стандартные методологические подходы в научной деятельности ученого, но и выявлять латентный, глубоко скрытый теоретико-методологический исследовательский потенциал ученого, дифференцировать его от всех остальных и выводить его на глобальный уровень. Для этого ученому достаточно представить свои работы в глобальных сетях и «мировая паутина» моментально его зафиксирует с его научным потенциалом. Таковы тенденции и перспективы процесса глобализации в науке.

С этим связана еще одна проблема, которую надо решить методологически — тенденция унификации человеческого мира. К тому же из биологии известно: мы потому и существуем, что все мы разные. Это привело социальную философию и теоретическую социологию к осознанию необходимости понимания глобализации и локализации (национальной фрагментации) как взаимообусловленных процессов. Иное дело, что недостаточно разработана методология исследования этого механизма общего и специфического (глобального и локального).

По мнению ученых «золотой серединой» здесь может оказаться феномен интернационализации. В научной литературе — социально-философской и теоретико-социологической — непосредственная связь глобализации и интернационализации достаточно хорошо раскрыта. Что же касается интернационализации и национального обособления, то в научной литературе они обычно трактуются как взаимоисключающие явления. Ю.В. Попков, исследующий данную проблему, объясняет некоторые моменты данного вопроса. Так, он пишет: «Данная традиция связана с доминирующей в общественном знании редукционистской теорией интернационализации, в соответствии с которой последняя понимается как ведущая к нивелированию, упразднению национальных различий, допуская возможность становления унифицированного единства. Общей концептуальной основой указанной позиции выступал так называемый прогрессистский (или универсалистский подход), предполагавший постепенное ослабление в общественном развитии значимости национального фактора». Разработанная этим философом «рефлексивная концепция интернационализации, — по его мнению, — создает основы для преодоления одностороннего метафизического представления о данном процессе как исключительно унифицирующей тенденции» [5, с. 214].

Заключение. Работа над представленной проблемой, изучение специальной литературы позволяет нам сделать несколько выводов.

Во-первых, процессы глобализации в наше время приняли планетарные масштабы, их материальным основанием являются, прежде всего, глобальные потоки информации, компьютеризации и коммуникации.

Во-вторых, глобализация — это объективно закономерный и необратимый процесс, в котором задача всех субъектов истории, всех народов и культур адекватно адаптироваться к нему.

В-третьих, современные события показывают, а философия и социология утверждают, что если до сих пор «центром тяжести» глобализации был Запад, то в настоящее время мы являемся свидетелями того, как «центр тяжести» глобализации перемещается в Азию.

В-четвертых, глобализация — это естественный экзистенциальный процесс, фундаментальное основание мирового развития современного человечества, его нельзя остановить, развернуть или заменить, это столбовая дорога для всего человечества.

В-пятых, тема глобализации весьма актуальна и в этом смысле не вызывает сомнений, однако она требует своего дальнейшего концептуального изучения и теоретико-методологического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская В.Н. Информационная парадигма прогресса. — Донецк: Норд-Пресс, 2009. — 187 с.
2. Ольшанский В.В. Глобализация современного мира // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.) в 3 т. — Том 3. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. — 493 с.
3. Поздеева С.М. Глобализация как важнейшая черта современного мира // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.) в 3 т. — Том 3. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. — 493 с.
4. Полищук М. Вызовы глобализации / Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.) в 3 т. — Том 3. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. — 493 с.
5. Попков Ю.В. Интернационализация как единство глобализации и локации // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.) в 3 т. — Том 3. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. — 493 с.
6. Российская социологическая энциклопедия / Под ред. Г.В. Осипова. — М., 1998.
7. Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г.В. Осипов. — М., 1998.
8. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов н/Д, 1997.
9. Чумаков А.Н. Глобализация: культурно-цивилизационный аспект // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.) в 3 т. — Том 3. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. — 493 с.
10. Яхно А.А. Глобализация к вопросу об исследовании понятия / Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия: Материалы Третьего Российского философского конгресса (16-20 сентября 2002 г.) в 3 т. — Том 3. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. — 493 с.

Поступила в редакцию 05.04.2021 г.

MODERN GLOBALIZATION: HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS

A. I. Babenko

This article examines the process of globalization, indicates its historical framework, natural nature, its irreversibility, characteristics, and socio-cultural subjects of history. The author notes the specifics of the modern process of globalization, shows the vector of its development, analyzes theoretical issues and cites researchers of this problem.

Key words: globalization, world integration, subjects of the world process, humanity.

Бабенко Александр Ильич

Преподаватель кафедры философии и психологии,
ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский
университет имени М. Горького», г. Донецк, ДНР.
E-mail: babenko64a@gmail.com

Babenko Aleksandr Ilyich

Lecturer of the Chair of Philosophy and Psychology,
SEO HPE “Donetsk national medical University
named after M. Gorky”, Donetsk, DPR.
E-mail: babenko64a@gmail.com

УДК 167.7

МЕТАИСТОРИЯ НАУКИ И ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ

© 2021. В. В. Волошин

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Постулируется положение о неразрывной связи философии и истории науки. Метаистория науки – следствие философского осмысления ключевых рубрик и теоретических установок истории и историографии науки. Обобщения, концептуализации, метафизические экспликации способствуют их выходу на уровень саморефлексии. Анализ моделей метаистории науки позволяет констатировать: они являются соизмеримыми и открытыми для возможного синтеза. Эти модели уместно рассматривать в программе принципа дополнительности. Данный принцип – элемент нормативной метаистории, задача которой – определение стандартов и методологических механизмов реконструкции прошлого науки.

Ключевые слова: метаистория науки, принцип дополнительности, интернализм, экстернализм.

Введение. Философия науки постигает природу, структуру науки, ее эпистемологическое содержание и социокультурное функционирование. Рефлексия над наукой не только предполагает наличие априорных конструктов, но и предусматривает понимание научного познания как процесса, требует апелляций к фактам. Известное утверждение И. Лакатоса – «История науки без философии науки слепа, философия науки без истории науки пуста» – по-прежнему актуально. История науки представляет собой реконструкцию (интерпретацию) событийности научного познания, разворачивающегося в системе фиксируемых пространственно-временных и каузальных координат. «Аактерами» на сцене истории науки являются ученые, философы, изобретатели, инженеры, научные сообщества; идеи, эксперименты, проблемы, гипотезы, теории, школы, направления. Историография есть история самой исторической мысли. Среди задач историографии науки – анализ программ осмысления историко-научного процесса и ответ на вопрос: как прошлое научного познания трансформировалось в его настоящее, оставаясь прошлым. Многообразие реконструкций эволюции науки обусловлено различием мировоззренческих позиций и теоретических установок, целей и способов актуализации фактов, стилей описания и объяснения, отбором источников, используемых методов. Творческий «хаос» исторических и историографических подходов требует обобщения и понятийного оформления. Этим, используя абстрагирование и идеализацию, занимается философия науки. Одновременно она выходит на проблему роста научного знания, феномен научных революций, вопросы логики и методологии. Философскую рефлексию над историей и историографией науки будем именовать метаисторией науки. Ноуменального и/или сакрального наполнения данный термин не имеет.

Цель статьи: определить специфику моделей метаистории науки и обнаружить механизм, способствующий их возможному синтезу.

Основная часть. До середины XX века историография испытывала влияние О. Конта, П. Дюгема, Э. Майерсона, неопозитивистов. Они интерпретировали процесс познания как совокупность взаимосвязанных событий, предвосхищающих и подготавливающих современное состояние прогрессирующей науки, продуцирующей все новые и новые массивы знаний. Считалось очевидным, что эволюция познания позволяет делать универсальные выводы, обнаруживать общие тенденции движения единой науки в бесконечное будущее. Такой подход получил название кумулятивизм. Аргументы в его пользу приводятся и современными исследователями (С. Вайнберг, Д. Вуттон,

А. Сокал), выступающими против историков-постмодернистов. Последние абсолютизируют контингентность, делают ударение на непредсказуемость, ситуативность, дискурсивность познания, релятивность понятийного аппарата, устраняют из эпистемологии логико-методологические константы и устойчивые цели. «История представляет собой кумулятивную запись успехов и неудач, и претензия, что она может быть чем-то иным, – странный предрассудок исторической литературы последних пятидесяти лет» [5, с. 493], – считает Д. Вуттон.

Согласно этой модели, научные знания накапливаются (кумулируются), образуя постоянно увеличивающийся в объеме массив информации, фундамент которого – стабильные истинные утверждения (в то числе, в форме законов природы). Устойчивая в своих основаниях наука имеет ясные цели – построение аксиоматизированных дедуктивных систем (в точных науках и их приложениях) и расширение эмпирической базы. Это позволяет делать правдоподобные индуктивные выводы и все более точные прогнозы. Наука развивается линейно и демаркирована от ненаучных типов знания. Ей присуща преемственность. Игнорируя старые теории, невозможно сформулировать новые, но не доказанные гипотезы и опровергнутые теории лучше сдать в архив. Настоящая наука имеет преимущества перед ее прошлым. Противоречий, ошибок, заблуждений – неизбежных и порицаемых спутников познания – в ходе прогрессивного развития науки становится все меньше. Теории ориентированы не столько на объяснения и поиск проблем, сколько «на упрощенное и упорядоченное описание, группирующее законы, согласно классификации все более и более совершенной, все более и более естественной» [8, с. 65].

Эволюция науки может рассматриваться и как нелинейный, даже спонтанный процесс, когда прошлое – совокупность сингулярных событий, не редуцируемых к современности, ибо они – элементы уникальных культурных ландшафтов. Например, в формате парадигмальной модели акцент делается не на объединяющих смыслах и целях, а на неповторимых, невоспроизводимых характеристиках исторических периодов. Утверждается, что наука развивается дискретно, преемственность – не очевидна. Цели и векторы развития науки определяются не только изнутри научного сообщества, но и извне. Это не предполагает отрицание прогресса, однако усложнение и самосовершенствование науки понимается как процесс прерывистый, допускающий разрывы и перенормировки. История науки – конкурентная смена парадигм. Задача историка – сравнить частные научные парадигмы друг с другом, дабы обнаружить правила и нормы глобальных парадигм, доминирующих в ту или иную эпоху.

Этимологически, «парадигма» – образец, эталон. Парадигмальными именуют влиятельные концепции и направления в той или иной области знаний. Парадигма может пониматься широко, как концепт, обобщающий фундаментальные установки научной картины мира. У Т. Куна парадигма есть 1) совокупность общезначимых научных достижений; 2) набор убеждений, ценностей, технических средств, признаваемых членами научного сообщества в качестве адекватных; 3) эталон гносеологического «поведения», который в течение некоторого времени определяет конкретные способы постановки и решения проблем нормальной науки [11, с. 17, 225]. С его точки зрения, наука не стремится к идеалу, который постулируется в кумулятивизме. Накопление научных проблем, стандартов, теорий – редкость. Переход к новой парадигме не может быть осуществлен за счет разработки и расширения старой. Необходимы уникальные теоретические обобщения, методы и приложения. Знаковыми «некумулятивными эпизодами» в истории науки являются научные революции [11, с. 121–134, 147–148].

Кумулятивизм имеет точки соприкосновения с установкой, именуемой «презентизм» (англ. present – настоящее) или «история вигов» (отметим, что данный термин имеет в историографии негативную коннотацию). Исторический процесс трактуется как целесообразный и предопределенный. Наука – локомотив общественного развития, борец с невежеством и обскурантизмом. История науки есть уверенная поступь эпистемологических добродетелей. Она рассматривается в радужном свете прогресса, сквозь призму сегодняшнего дня. Прошлое науки используется для прославления ее настоящего. Историю даже можно переписать в угоду той научной теории, которая достоверна и эффективна сегодня. Истинность знания – критерий исторической значимости научных программ, независимо от времени и условий их возникновения. Подобный актуализм приводит к селекции фактов, произвольному делению научных теорий на плодотворные и бесплодные. Прошлому навязываются сегодняшние представления об обоснованном, продуктивном знании. Подгонка минувшего под современные стандарты рациональности, вовлечение мыслителей Средневековья или Нового времени в новейшие дискуссии (в том числе, политического характера) лишают прошлое самобытности, многоаспектности, исключительности, нивелируют принцип объективности. Так, С. Шейпин и С. Шефер в работе «Левиафан и воздушный насос» превращают Т. Гоббса в релятивиста и конструктивиста, который, в отличие от реалиста Р. Бойля, «правильно» понимает знание как форму социального порядка [15, с. 150, 332].

Критикуя «виг-историю», нельзя игнорировать то, отмечает Д. Вуттон, что прошлое не обладает автономией. Историки используют язык, инструменты и процедуры мышления, отличные от тех, которыми пользовались изучаемые ими ученые. «Выбор того, о чем писать, неизбежно будет формироваться их собственными интересами и заботами. Во всех этих отношениях история пишется историком, который живет в настоящем» [5, с. 486]. Иногда «истории вигов» противопоставляют скептическую и самокритичную «тори-историю». П. Деар считает, что главная цель – понять, почему люди прошлого думали о проблемных вещах определенным образом. Нельзя оценивать научные утверждения с позиций сегодняшнего дня. Историк должен изучать гелиоцентризм Коперника или атомизм Дальтона независимо от того, истинны эти учения, или нет. Следует раскрыть мотивы, которые привели Коперника и Дальтона к тем или иным выводам. «Истина и ложь в науке видны только тогда, когда высказаны все аргументы или хотя бы их часть; и эти аргументы нужно изучать с исторической точки зрения» [6, с. 15]. Деар отчасти разделяет один из принципов «сильной программы» Д. Блура – беспристрастность, соглашаясь с тем, что нужно эквивалентно объяснять все виды знания, будучи безразличным к его истинности или ложности, рациональности или иррациональности, познавательным достижениям и провалам [1, с. 166].

Современное состояние знания далеко не всегда является надежным арбитром в деле оценки прошлого. Историк обязан отдавать дань ошибкам и заблуждениям, учитывать подвижность стилей мышления и изменчивость типов рациональности. С другой стороны, отказ от маркеров «хорошей» науки, таких как обоснованность, выводимость, достоверность привносит в трактовки истории смысловую неопределенность, способствует релятивизму. Критическому презентизму присуща декларативность, от которой трудно избавиться. В. И. Вернадский пишет: «Необходимо вновь научно перерабатывать историю науки, вновь исторически уходить в прошлое, потому что, благодаря развитию современного знания, в прошлом получает значение одно и теряет другое. Каждое поколение научных исследователей ищет и находит в истории науки отражение научных течений своего времени. Двигаясь вперед, наука не только создает новое, но и неизбежно переоценивает старое, пережитое» [3, с. 203]. Этот

оптимистический и здравый призыв таит угрозу эпистемологической стабильности. Но достижима ли такая стабильность, есть ли в ней необходимость, можно ли избежать релятивизма, трактуя прошлое?

Презентизм экстраполирует настоящее в прошлое и описывает избранные фрагменты последнего на современном языке. Ему противостоит «антикваризм», собирающий и изучающий *все* события истории науки, которые объявляются равноценными. Прошлое интерпретируется под углом зрения конкретики давно минувших дней и на языке прошлого. Актуальная рациональная реконструкция в формате «антикваризма» проблематична, экспликации затруднены. Содержательный аспект уступает место нейтральному анализу условий возникновения и функционирования научного знания «в подлиннике». По выражению М. А. Розова, такая картина похожа на немое кино. Презентизм, в свою очередь, вырывает знания из реального исторического контекста. В результате получаем набор «дистиллированных» смыслов, понятных, но не претендующих на аутентичность и правдоподобность. Историк науки нуждается в обеих картинах, но не объединенных друг с другом, а являющимися «дополнительными описаниями в квантово-механическом, боровском смысле слова» [14, с. 192].

Принцип дополнительности сформулирован Н. Бором в 1927 г. Суть его проста: корпускулярные и волновые свойства объектов микромира дополняют и отрицают друг друга. Принцип объяснил эквивалентность матричной и волновой парадигм квантовой механики, подвел методологическую базу под соотношения неопределенностей. Термин «дополнительность» используется, «чтобы подчеркнуть то обстоятельство, что в противоречащих друг другу явлениях мы имеем дело с различными, но одинаково существенными аспектами единого, четко определенного комплекса сведений об объектах» [2, с. 393]. Для их адекватного описания целесообразно использовать взаимоисключающие подходы, системы понятий и рассуждений. Ни один подход априори не имеет объяснительного и прогностического преимущества. Но в комплексе они дают исчерпывающую характеристику объекта. Дополнительные концепты и противоположные установки нивелируют и компенсируют друг друга, отображая разные стороны события или их совокупности. Например, дополняют друг друга представления о линейности исторического процесса и его цикличности. Наряду с академической дедуктивно-номологической историей (апеллирует к фактам и документам, стремится следовать строгим методологическим канонам и принципу верификации) уместно апеллировать и к различным нетрадиционным подходам (история памяти, микроистория, экзистенциальная и нарративная история). Традиционная история, по аналогии с классической физикой, неспособна описать «микромир» прошлого с его ментальными флуктуациями и ускользающей обыденностью. «Неклассическая» история, в свою очередь, не имеет возможности выйти на точные «макропоказатели» исторического процесса, не способна охватить сложные социальные структуры.

В пользу уместности дополнительных описаний говорит парадокс, на который обращает внимание В. Вжосек. Классическая кумулятивная история науки исходит из того, что истина, к которой стремятся ученые, имеет вневременной характер и надисторическую ценность. Поэтому прошлые научные концепты интерпретируются либо как ошибочные, либо как отдаленные от истины, либо как ее «предчувствующие, направленные на нее, открывающие ее частично». Но тогда вообще отпадает необходимость в истории науки, ибо метафизическая истина-константа находится *за пределами* досягаемости и компетенции историка. Неклассическая история истину релятивизирует, превращает в культурный конструкт, «выводит рассуждения о деяниях науки в мир, в котором истина не является конечной категорией, обозначающей и упорядочивающей

смысл человеческих познавательных усилий» [4, с. 252–253]. В этом случае, науке отводится эпизодическая роль, а историк науки становится просто историком.

Спутником кумулятивизма часто является интернализм. В его рамках наука интерпретируется как цельная, изначально разумная, развивающаяся структура, в которой субъект познания остается на втором плане. Центральное место занимает результат научной деятельности, внутренняя интеллектуальная история науки, которая складывается из решающих экспериментов, несомненных фактов, очевидных утверждений, открытых законов, успешных классификаций, апробированных способов организации знания и решения научных проблем. Ведущие «актеры» на исторической сцене – идеи, гипотезы, теории, методологические принципы. Другими словами, объективное общезначимое знание – «третий мир» К. Поппера. Это знание невозможно без наличия четких, стабильных правил и норм. Научное знание – самодостаточно, развивается по имманентным ему законам, обладает собственной логикой. Так считали Г. Рейхенбах, А. Койре, Р. Холл, Дж. Агасси. «Правильная», логически реконструируемая наука объявлялась своего рода эволюционирующей вещью в себе. Такие исторические сущности как революции, войны, реформы – не существенны для научного познания. Социальные факторы, общекультурный фон способны лишь корректировать направление и скорость движения науки. Внешняя история ничего не говорит по поводу адекватности понятийного аппарата, истинности (ложности) научных утверждений, связи гипотез с опытными данными, отношений между теориями. И. Лакатос считал, что рациональная реконструкция объективного знания (внутренняя история науки) – первична. Внешняя – вторична, ибо дает нерациональные объяснения. Развитие науки объясняется только логикой научного исследования, субъективные факторы особого интереса не представляют [12, с. 290–292]. Однако есть основания предполагать, что история эмпирических наук не поддается такой реконструкции в силу наличия социальной турбулентности, «массива случайностей, связанных с побочными результатами наблюдения и практического опыта, ненадежной общественной поддержкой, несовершенством исследовательского инструментария и т. п.» [10, с. 96].

Разделяемая в формате парадигмального подхода установка, именуемая экстернализмом, оформилась в 30-е гг. прошлого века (доклад советского физика и философа Б. Н. Гессена «Социально-экономические корни механики Ньютона» на 2-м Международном конгрессе историков науки). Важнейшая черта экстернализма – контекстуальное прочтение эволюции науки, погружение ее в динамичное культурное пространство. Такая «поликонтекстуальность неизбежно выявляет нелинейность интеллектуальных измерений, сложную структурированность самих контекстов и, кроме того, маргинализирует вопрос «прогрессивности» научных революций с позиций нашего времени» [7, с. 8]. Сторонники экстернализма (Д. Бернал, Г. Герлак, Р. Мертон, Дж. Нидэм) ставят под сомнение наличие устойчивых рациональных стандартов интерпретации истории науки. Они считают, что историю «анонимного» объективного знания целесообразно заменить интерпретацией мотивов и целей, исследованием функционирования, распространения и технического сопровождения научных идей, поиском их теологического, эстетического, литературно-художественного наполнения. Нормативная эпистемология и логика науки уступают лидерство детализированной конкретике отдельных когнитивных ситуаций, описанию жизни лаборатории, ситуативным дискурсивным практикам (Л. Флек, С. Вулгар, Б. Латур, Дж. Ло, Д. Макензи). Успешная «экспансия» внешних факторов на территорию научного прошлого – одна из предпосылок распространения ситуационных исследований в истории науки.

В экстернализме история науки не только вписывается во вненаучные контексты (психологические, социально-экономические, политические, правовые), но рассматривается как детерминируемая ими. В фокусе внимания оказывается субъект познания. И не только как обладающий уникальной биографией проводник новых смыслов, но и часть научного сообщества, функционирование которого зависит от традиции, власти, денег, рынка ценных бумаг, богословских дискуссий, идеологической борьбы и т. д.

Как только прошлое науки насыщается элементами внешней истории, оно теряет зависимость от современных эпистемологических стандартов. История, казалось бы, становится более объективной. Но на смену этим стандартам приходят другие. Будет ли интерпретация истории науки с позиций психолога, социолога, культуролога, политолога нейтральной? Пожалуй, нет. И пока потенциал сциентистской историографии, основанной на строгих логических критериях, не исчерпан, привлекать вненаучные программы, пожалуй, не стоит. Разумеется, общество и культура влияют на науку, однако, редукция когнитивного к социальному – не оправдана. Во взаимодействии науки и культуры, отмечает Е. А. Мамчур, реализуется не детерминистическая связь явлений, а связь по типу синхронистичности К. Г. Юнга. Эта связь, не будучи причинной, не является и просто случайной, а «представляет собой полную смысла и значения событийную связь явлений» [13, с. 146].

Экстернализм, в рамках марксистской философии науки, гармонично вписывается в кумулятивный подход в его оригинальной версии смены общественно-экономических формаций. Интернализм А. Койре не мешает ему проводить глубокий анализ мировоззренческого и культурного пространства, в которое помещена интеллектуальная история XVI – XVII вв., отдавать дань субъективному фактору. Многие интерналисты – мастера case studies, изучающие исторические эпизоды в широких социально-культурных контекстах. Экстерналисты, в свою очередь, не игнорируют обобщения, систематику, анализ логики научного познания. Дихотомия интернализм – экстернализм отстаивается лишь представителями «сильной программы» социологии знания. Но даже один из ее представителей С. Шейпин считает такое противопоставление нецелесообразным, ибо общество воздействует на развитие науки изнутри точно так же, как и снаружи. Демаркация социально-политического и научно-истинностного, считает он, – продукт современного стиля мышления, нагруженного идеологией. «Долгое время полемика историков о сущности социологического («контекстуально-исторического») подхода к науке создавала впечатление непреходимой грани между теми историками, которые ведут учет «интеллектуальным факторам» (идеям, концепциям, методам и аргументации), и теми, кто решающую роль отводит социальным факторам (формам организации, политическому и экономическому воздействию на науку и социальному употреблению научных достижений)» [6, с. 325].

Экстернализм, например, более приемлем для ответа на «вопрос Джозефа Нидэма»: почему наука возникла и приняла стабильные формы только на христианизированном Западе, а не в технически более развитом Китае? Нидэм – противник этноцентризма и сциентизма. Он разделяет идею Р. Дж. Коллингвуда о наличии пяти форм человеческого опыта (религия, наука, история, философия, эстетика). Все они должны учитываться при изучении интеллектуальной истории. Нидэм выделяет два аспекта в эволюции научных знаний – транскуррентность и синтез. Точка транскуррентности – момент, когда научно-технический уровень Европы превзошел неевропейские цивилизации. Это время появления современной методологии. Точка синтеза – момент, когда совокупность «неевропейских» знаний и технологий успешно включается в современную научную систему. Математика, астрономия и физика достигли

первой точки в 1610 г., второй – в 1640 г. В медицинских науках точка синтеза не достигнута до сих пор [9, с. 218]. Но только интерналистский анализ науки подведет базу под данные выводы, придав им фактическое подкрепление.

Выводы. Метаистория науки есть метафизически ориентированное самосознание истории и историографии науки. Принцип дополнительности – элемент нормативной метаистории, определяющий стандарты, правила, параметры, логико-методологические механизмы постижения прошлого науки.

Интерналистская (внутренняя) история «чистой» науки не противоречит экстерналистской (внешней) истории с ее контекстуальными «примесями». Граница между ними – условна. Имея различные предметные области, они постигают одну науку, но с дополнительных методологических ракурсов – логического и социально-культурного. Отдавая дань контекстуальному анализу сингулярных событий-эпизодов, историк выходит на уровень макроструктур и обобщений. Экстернализм уместен в локальных исследованиях, когда научный проект можно разобрать по социально-психологическим и культурно-историческим «косточкам». Если же нужно дать обзор продолжительных временных отрезков, уместно ограничиться интерналистской констатацией фактов, фиксацией ключевых связей между событийными рядами и научными идеями.

Движение науки – процесс кумулятивный и аккумулятивный одновременно. В нем общее и сингулярное, необходимое и случайное, прогресс и регресс – равноправные участники грандиозной драмы научного познания. Историки науки выступают как в роли модернизаторов, так и в роли антикваров, с равным успехом превращая, следуя принципу дополнительности, прошлое в настоящее, и настоящее в прошлое. Данный принцип элиминирует страх перед несоизмеримостью научных подходов, декларирует эпистемологическую толерантность. Синтез программ не предполагает их единообразия и подгонку под ключевую идею. Дополнительность не претендует на статус универсального методологического регулятива; в статье рассмотрен лишь возможный вариант функционирования данного принципа.

Фактуальная история науки неизбежно реконструируется в формате нетождественных, но соизмеримых теоретических подходов и исследовательских программ. Объективное переплетается с интересубъективным, нарратив и метафора с финитными смыслами и обнаруженными закономерностями. Многие программы подвержены аберрации близости – преувеличению значимости недавних событий научной жизни. Предпосылкой дополнительности является, то, что при любом подходе прошлое помещается в относительно стабильные пространственно-временные матрицы, нагруженные независимой от историка событийностью научного познания.

История науки – эмерджентное целое. Дополнительность способна стать основой своего рода «конструктивного реализма» в истории науки, когда дуализм внутреннего и внешнего не элиминируется, что позволяет варьировать перспективами и устранять неопределенности. Исследователь, имея дело с исторической реальностью, наделяет ее смыслами, соотносимыми с настоящим, и конструирует образ прошлого, вписанный в программу актуальных контекстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блур Д. Сильная программа в социологии знания // Логос. – 2002. – № 5–6 (35). – С. 162–185.
2. Бор Н. О понятиях причинности и дополнительности // Избранные научные труды в двух томах. – Т. 2. – М.: Наука, 1971. – С. 391–398.
3. Вернадский В. И. Труды по всеобщей истории науки. – М.: Наука, 1988. – С. 175–265.
4. Вжосек В. Культура и историческая истина / Пер. с польск. К. Ю. Ерусалимской. – М.: «Кругъ», 2012. – С. 250–258.

5. Вуттон Д. Изобретение науки: Новая история научной революции / Пер. с англ. Ю. Гольдберга. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018. – С. 455–508.
6. Деар П., Шейпин С. Научная революция как событие / Пер. с англ. А. Маркова. – М.: Новое литературное обозрение, 2015. – 576 с.
7. Дмитриев И. С. Испытание святого Коперника. Ненаучные корни научной революции. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – С. 5–11.
8. Дюгем П. Физическая теория. Ее цель и строение / Пер. с фр.; предисл. Э. Маха. Изд. 2-е стереотипное. – М.; КомКнига 2007. – С. 7–124.
9. Киктенко В. А. Историко-философская концепция Джозефа Нидэма: китайская наука и цивилизация: (философский анализ теоретических подходов). – К.: Ин-т востоковедения им. А. Крымского, 2008. – С. 213–221.
10. Кузнецова Н. И. История науки: проекты и реалии // Эпистемология и философия науки. – 2020. – Т. 57. – № 3. – С. 87–104.
11. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ.; сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 9–268.
12. Лакатос И. Методология исследовательских программ / Пер. с англ. В. Н. Порус, А. Л. Никифоров. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 255–381.
13. Мамчур Е. А. В поисках механизмов эволюции научного знания // Эпистемология и философия науки. – 2015. – Т. 46. – № 4. – С. 145–162.
14. Розов М. А. История науки и проблема ее рациональной реконструкции // Исторические типы рациональности. – Т. 1. / Отв. ред. В. А. Лекторский. – М.: ИФРАН, 1995. С. 157–192.
15. Shapin S., Schaffer S. Leviathan and the Air-Pump: Hobbes, Boyle, and the Experimental Life. – Princeton: Princeton University Press, 2011. – P. 110–344.

Поступила в редакцию 15.02.2021 г.

METAHISTORY OF SCIENCE AND THE COMPLEMENTARITY PRINCIPLE

V.V. Voloshin

The present article postulates the point that ties between philosophy and history are indissoluble. Metahistory of science is a result of philosophical comprehension of key rubrics and theoretical guidelines dealing with history and historiography of science. General conclusions, conceptualizations and metaphysical explications promote them to the level of self-reflection. By means of analyzing the models of metahistory of science it is possible to state that the models are commensurable and open to possible synthesis. Besides, it is appropriate to consider these models within the framework of the complementarity principle. The principle in question is an element of normative metahistory, which aims at defining standards and methodological mechanisms concerning reconstruction of the past of science.

Key words: metahistory of science, complementarity principle, internalism, externalism.

Волошин Владимир Викторович

Доктор философских наук,
профессор кафедры философии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: v.v.don7ff@gmail.com

Voloshin Vladimir Viktorovich

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor of the Chair of Philosophy
SCE HPE “Donetsk National University”,
Donetsk, DPR.
E-mail: v.v.don7ff@gmail.com

УДК 13.02“12”

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ КРАСОТЫ В РАЗЛИЧНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭПОХИ

© 2021. *Е. В. Гришанова*

ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»

В статье проанализированы особенности интерпретации понятия красоты в социокультурном измерении различных эпох – от Античности до современности. Выделены подходы различных мыслителей к проблеме красоты. Проанализированы историко-философские варианты интерпретации красоты, а также показана мировоззренческая сущность красоты в повседневной жизни. Сделан вывод о том, красота является одной из эстетических категорий и одной из важнейших категорий культуры, обеспечивающих мировоззренческое единство социума на каждом этапе его развития.

Ключевые слова: красота, общество, культура, искусство, мораль.

Идеал красоты каждой эпохи зависит от главных тенденций века. Как мало существует моральная идея, так мало существуют и абсолютные понятия о красоте.

Э. Фукс

Прекасное, красота, а также вопрос об эстетическом идеале привлекали внимание философов, социологов, психологов, теоретиков и историков культуры в разные периоды истории. Многие классики философской мысли, такие как И. Кант, Г. Гегель, М. Хайдеггер и другие особое внимание уделяли исследованию эстетического идеала как фундаментального элемента всего социокультурного конструкта. В советской научной литературе этой проблеме посвящены фундаментальные работы В.Е. Давидовича («Теория идеала», 1983 г.), О.В. Лармина («Эстетический идеал и современность», 1964 г.), Н.А. Ястребовой («Формирование эстетического идеала и искусство», 1976 г.) и др.

В своих работах Б. Поршнев («О начале человеческой истории», 2007 г.) и В. Вельш («Наш постмодерный модерн», 1993 г.) делают акцент на философских и культурологических концепциях, в которых рассматривается в том числе проблема красоты. В своей работе «Проблема идеального. Субъективная реальность» (2002 г.) Д.И. Дубровский анализирует ценностные и практические аспекты категории идеального, а в работе «Византийская эстетика. Исторический ракурс» (2017 г.) В. Бычков непосредственно анализирует категорию красоты (прекрасного). Важный вклад в теоретическую разработку данной проблематики в контексте стадийности и исторического единства в развитии художественного сознания разных эпох внес Г. Гегель. В трудах А. Лосева и П. Флоренского проанализирована дефиниция красоты, раскрыто ее социокультурное и историческое содержание в контексте динамики развития искусства различных эпох.

Целью данной работы является социокультурный анализ трансформаций категории красоты в различные исторические эпохи.

Проявления красоты в бытии человека весьма разнообразны. С одной стороны, красота достаточно субъективна – каждый видит что-то в ней что-то свое, притягательное именно для данной личности. В то же время, существует красота как социокультурная универсалия и общекультурные эстетические идеалы, характерные

для определенной эпохи. Красота природы, красота произведений мирового искусства находятся вне времени и прекрасны всегда. Словарь эстетических терминов определяет красоту как «одну из важнейших категорий эстетики, которая наряду с категорией прекрасного отражает такие эстетические свойства предметов и явлений действительности, как гармоничность, совершенство, упорядоченность» [3, с. 79].

Стремление к физической красоте укоренено в человеческой природе очень глубоко. Признаки физической красоты неотделимы от признаков здоровья, о чем ярко и образно писал в своих произведениях И.А. Ефремов. Сущность этого понимания красоты проста: здоровое тело воспринимается как красивое, больное – как некрасивое. Кроме того, важную роль в восприятии человека как красивого, играет наличие у него качеств, обеспечивающих выживание, адаптацию к окружающей среде и способность к размножению. Физические данные, свидетельствующие о силе и ловкости, автоматически воспринимаются как красивые. А.Д. Редозубов в своей книге «Логика эмоций» [5] пишет: «Мускулистая фигура у мужчин, спортивная походка, уверенность в движениях – эти и подобные качества воспринимаются как признаки красоты. Они положительно оцениваются нами не в силу «особенных очертаний», а только благодаря тому, что наш опыт увязал их с ценными свойствами» [5, с. 184]. Автор акцентирует свое внимание на том, что красота может выражаться в мимике. Разные черты лица могут отображать расслабленное или напряженное состояние человека. Человеческое лицо может выражать и доброжелательную улыбку, и недоброжелательную, презрительную. А.Д. Редозубов справедливо отмечает, что «мы оцениваем то, какие выражения господствуют на его лице, насколько они искренни и глубоки» [5, с. 185]. Все это формирует целостный образ собеседника как приятного или неприятного. Этот психологический механизм восприятия одинаково хорошо работает как в отношении лиц своего пола, так и пола противоположного. Визуально мы отмечаем для себя степень выражения в человеке таких бинарных качеств как доброта-агрессия, искренность-лукавство, ум-глупость, невинность-порочность и др. Очевидно, что выражения положительных качеств всегда воспринимаются как адекватные и привлекательные, а признаки отрицательных – отталкивающими и нелогичными, хотя они находятся в неразрывном диалектическом единстве.

Категория красоты может характеризовать как внешний облик человека, так и его поведение, интеллект, моральное сознание. При этом внешняя красота человека не является достаточным основанием считать его прекрасным. В этом смысле красота может выступать как один из аспектов категории прекрасного. В романе «Лезвие бритвы», где в художественной форме говорится о теоретических воззрениях на красоту, И.А. Ефремов пишет: «Основы нашего понимания прекрасного, эстетики и морали восходят из глубин подсознания и, контактируя с сознанием в процессе мышления, переходят в осмысленные образы и чувства. Чувство прекрасного, эстетическое удовольствие и хороший вкус – все это освоенный подсознанием опыт жизни миллиардов предыдущих поколений, направленный к выбору наиболее выгодного для борьбы за существование и продолжение рода» [2, с. 27]. Писатель небезосновательно полагает, что в этом и состоит сущность человеческой и животной красоты.

Культура для всего человечества означает духовно-материальную сферу, в которой оно пребывает на протяжении всей жизнедеятельности своей. Поэтому точку зрения обычного человека можно назвать «внутренней» точкой зрения на культуру, а точку зрения исследователя, человека, изучающего иную культуру – «внешней». Овладевая родным языком, принятыми формами проявления природных инстинктов, навыками целесообразного поведения и многим другим, включая представления о

доброе и зло, о красивом и безобразном и т.п., человек овладевает, а можно сказать и – проникается своей культурой. Утверждая себя как субъект свободы, творчества, красоты и культуры, человек становится полноценной личностью. Человек формирует культурное наследие, которое является более широким понятием, чем традиция. В нем сохраняется все то, что на том или ином этапе было создано в духовной культуре общества.

Говоря о красоте и прекрасном, Н.Г. Чернышевский акцентирует свое внимание на том, что без прекрасного нет жизни, а, поэтому прекрасное и есть жизнь. Он пишет: «Истинная, высочайшая красота есть именно красота, встречаемая человеком в мире действительности, а не красота, создаваемая искусством» [6, с. 81]. Воспринимая прекрасное, человек не думает о полезном, но из этого вовсе не следует, что прекрасное вообще бесполезно. Оно полезно в самом глубоком смысле. Эстетическое наслаждение, наслаждение прекрасным не исключает, а предполагает соображение об общественной пользе, то есть пользе рода. Ведь человек получает удовольствие от наслаждения прекрасным, когда он лицезрит что-то красивое. Только после этого у человека формируется чувство прекрасного.

Философская разработка проблемы красоты началась в эпоху Античности. Гераклит создал философское учение об иерархии красоты, в которой разграничивались такие ступени проявления прекрасного как красота богов, красота человека и красота животного мира. Античная эстетика, включившая в себя многие элементы архаической мифологии, сформировалась в своей базовой форме уже в первобытно-общинный период. У Гомера красота выступала божеством, главными художниками которого были боги. Боги в период ранней Античности понимались как космические принципы, формирующие космос (буквально «прекрасный», «украшенный»). По сути, космос в античном восприятии был произведением божественного искусства, а также пространством проявления творческого начала человека, создавшего полис – социальный мир, отражающий космический порядок. Гомер видел красоту в виде прозрачной сияющей материи, окутывающей предметы материального мира. Гомер разработал систему эстетического воспитания своих последователей: «Наставники у него предлагают юношам почерпнутые из легендарного прошлого высокие примеры, которые должны пробудить в них стремление к соперничеству, агонистический дух» [4, с. 32].

Для Сократа, совершившего знаменитый антропологический переворот в философии Античности, красота воспринималась через призму человеческого блага, заключенного, прежде всего, во внутренней сущности человека, в его моральных качествах. Мыслитель был первым, кто сформулировал философскую проблему отличия реального и идеального, прекрасной вещи и прекрасного самого по себе. Искусство он рассматривал в двояком аспекте: первообраз (красота как смысл) – образ и идеал-реальность. В контексте знаменитого античного принципа «Познай самого себя» философ стремился познать сущность человека через его поступки. Красота всегда связана с добром, благом.

Ученик Сократа – Платон, продолжил развивать его эстетические идеи. Платон писал о двух мирах – мире эйдосов (идей) и мире чувственных предметов. Истинным бытием и истинной красотой обладает только вечный и совершенный мир эйдосов, отражением которого является видимый материальный мир. Искусство же для Платона было миром «теней», воспевающим иллюзии восприятия и препятствующим истинному познанию. При этом Платон считал, что ведущее значение искусства состоит в его воспитательной функции, реализующейся через поэзию и музыку.

Аристотель отказывается от идеи существования мира эйдосов как особой реальности, отделенной от мира конкретных материальных предметов и отстаивает идею красоты как свойства материального мира, воплощающего в себе определенные формы (идеи). В целом, культура, искусство и философское наследие Античности оказали большое влияние на европейскую культуру в целом, и, в частности, на развитие теорий прекрасного.

В эпоху Средневековья эстетическая проблематика рассматривалась в тесном единстве с христианской теологией. Бог выступал носителем и гарантом абсолютного Добра, Истины и Красоты. В своей работе «Византийская эстетика. Исторический ракурс» [1] известный теоретик эстетики В. Бычков останавливается на категории красоты, акцентируя внимание на том, что в Средние века красота играла важную роль в теории познания, этике и эстетике, объединяя их в единую систему миропонимания. Автор писал: «Здесь важно отметить два аспекта: 1) прекрасное (красота, *to calon*) – это важнейшее свойство первопричины, в идеале доступное духовному созерцанию; 2) необходимость постоянного размышления о прекрасном с тем, чтобы оно утверждалось в душе и вытесняло оттуда пороки [1, с. 42].

Важным аспектом раннехристианской эстетики было представление о том, что Иисус Христос не был достаточно красив. Носитель христианского нравственного идеала не обладал внешней красотой тела, поэтому и христиане должны уподобляться ему не только духовно, но и физически, то есть не заботиться о красоте тела. Украшениями человека эпохи Средневековья были знаки духовной стойкости христианина, выражавшиеся в презрении телесности, а также в непорочности. По словам В.В. Быčkoва, «красота не признавалась апологетами без простоты, а простота, понятая как естественность в отличие от всего искусственного, художественного, созданного людьми, усматривалась в природе, то есть отождествлялась не с примитивностью (хотя в религиозной гносеологии оправдывалось и это), но с природной сложностью и целесообразностью» [1, с. 113]. Учение средневековой христианской церкви проповедовало загробное счастье и победу духа над влечениями плоти. Эта позиция нашла свое отражение и в образовании, в связи с чем во всех учебных учреждениях, функционировавших под эгидой христианской церкви, игнорировалось гигиеническое воспитание и физические упражнения.

В эпоху Возрождения произошел возврат к античным идеалам и пониманию человека как гармонии тела и духа, но на новом, христианском уровне. Мыслители Возрождения писали о божественной сущности и красоте всей природы, поскольку в ней отражен сам Творец. Природа сама является божественной, а человек – Творцом на Земле, который должен в течение жизни максимально реализовать заложенные в нем Богом силы и таланты. К красоте человеческого тела стали относиться как к божественному дару, который заслуживает восхищения и поклонения. Из всех видов искусства наивысшим считалась живопись, поскольку она наиболее точно отображает красоту сотворенного Богом мира, тем самым способствуя познанию человеком тайн божественного начала. Глубокой трансформации подверглись каноны художественного изображения человека. Так, если в эпоху раннего Возрождения бледный цвет лица, стройная шея и высокий чистый лоб, для удлинения которого женщины выбривали волосы и выщипывали брови, то высокое Возрождение характеризуется изображением пышных форм, с роскошной полнотой шеи и плеч. В этот период как никогда воспевалась эстетика состояния беременности. Художники Возрождения стремились изобразить красоту женщины как красоту Венеры и Юноны, отразив в ней аспекты красоты, любви и плодородия одновременно. Палитра отличалась яркостью и

разнообразием красок. Одежда и головные уборы, как у женщин, так и у мужчин изображались с помощью ярких красок и богатого декора. Красота эпохи Возрождения – это красота природы, естественная, здоровая и, в то же время, воплощающая в себе божественный замысел.

Эпоха Нового времени в вопросе понимания красоты характеризуется колебаниями между формальным и содержательным подходами. Изначально в эстетике Нового времени попытки формального определения прекрасного преобладали над содержательными определениями. Но уже после И. Канта ограниченность формальных определений красоты и их отчужденность от реальной практики искусства стали очевидными. Начиная с XIX в. происходит переход от формального к содержательному пониманию красоты. На смену классицизму с его воспеванием соразмерности и разума пришел стиль барокко, делающий акцент на чувствах, их динамике, образности и необычности. Г.В. Лейбниц определял красоту как гармонически упорядоченное единство во многообразии, а художник У. Хогарт попытался выявить некие объективные «законы красоты»: совершенные пропорции и абсолютную «линию красоты», которую он видел в синусоиде. Если для эпохи Возрождения было характерно концептуальное единство в понимании красоты, то в эпоху Нового времени такое единство становится невозможным, в связи с тем, что искусство этого периода не стремилось к завершенности, а разделялось на различные направления.

Таким образом, красота является эстетической категорией, обозначающей совершенство, гармоничное сочетание аспектов объекта, при котором данный объект вызывает у наблюдателя эстетическое наслаждение. Красота (прекрасное) является одной из базовых категорий культуры и имеет свою специфику в каждую культурно-историческую эпоху. Впервые объектом философского интереса красота стала в эпоху Античности. Многие античные философы стремились в своих теоретических поисках раскрыть сущность совершенной красоты, связанной с космосом – всем природным бытием, а также полисом – бытием социальным, отражающим божественную гармонию космоса. В эпоху Средневековья в центр философско-теологических размышлений была поставлена проблема свойств Божественной Красоты как красоты духовной, находящейся за пределами чувственно воспринимаемого мира. Красота человека определялась степенью его близости к Божественной Красоте. Эпоха Возрождения характеризуется общей трансформацией культурной мировоззренческой парадигмы. Божественное в этот период воспринимается как разлитое во всей физической природе (пантеизм). Поэтому происходит возрождение эстетических идеалов Античности (в том числе – восприятие тела человека как проявления красоты Творца, отраженного в творении), но на новом уровне, с учетом ценностных установок христианской цивилизации. В эпоху Нового времени красота воспринимается в единстве с категорией разума, рациональности (что ярко проявилось в стиле классицизма). При этом важное место уделялось и стремлению выразить борьбу разума и чувств, что проявилось в стиле барокко, делающем акцент на движении, становлении, диссонансе. В романтизме и реализме понятие прекрасного постепенно становится второстепенным. В дальнейшем декаданс, эстетизм и модерн конца XIX – начала XX вв. попытались вернуть понятию красоты его прежнее значение в философии искусства. С возникновением эстетики как отдельного направления философии противостояние внутреннего и внешнего, формального и содержательного аспектов понимания красоты постепенно приводит к отказу от ее чисто формальной трактовки и переходу к анализу социокультурного и исторического контекстов красоты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бычков В.В. Византийская эстетика. Исторический ракурс. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. – 768 с. (Серия «Российские Пропилеи»).
2. Ефремов И.А. Лезвие бритвы / И. А. Ефремов. – М.: Зебра Е, 2007. – 652 с.
3. Краткий словарь по эстетике: Кн. для учителя / Под ред М. Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
4. Марруа А.И. История воспитания в античности / А. И. Марруа. – М.: Греко-латинский кабинет, 1998. – 425 с.
5. Редозубов, А. Д. Логика эмоций / А. Д. Редозубов. – М.: Амфора, 2012. – 320 с.
6. Чернышевский Н.Г. Эстетические отношения искусства к действительности (Диссертация) // Чернышевский Н. Г. Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1986. Т. 1. – С. 71-173.

Поступила в редакцию 15.03.2021 г.

SOCIOCULTURAL TRANSFORMATION OF THE CONCEPT OF BEAUTY IN DIFFERENT HISTORICAL ERAS

Ye. V. Grishanova

The article analyzes the features of the interpretation of the concept of beauty in the socio-cultural dimension of different eras - from Antiquity to the present. The approaches of various thinkers to the problem of beauty are highlighted. Historical and philosophical options for interpreting beauty are analyzed, and the ideological essence of beauty in everyday life is shown. It is concluded that beauty is one of the aesthetic categories and one of the most important categories of culture that provide the worldview unity of society at every stage of its development.

Key words: beauty, society, culture, art, morality.

Гришанова Екатерина Валерьевна

Кандидат философских наук, доцент
кафедры гуманитарных дисциплин,
ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: katyushka.0312@mail.ru

Grishanova Yekaterina Valeriyevna

Candidate of philosophical sciences,
Associate Professor of the Department of Humanities,
SEE HPE «Donbas Law Academy», Donetsk, DPR.
E-mail: katyushka.0312@mail.ru

УДК 1(091)

КОНЦЕПЦИЯ ЛЮБВИ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ПРАВА И СВОБОДЫ

© 2021. А.А. Миргородский

ГОО ВПО «Донецкая академия внутренних дел МВД ДНР»

В статье рассматривается концепция любви в русской литературе XIX века в контексте философии права и свободы. Содержание феномена любви имеет важное значение в контексте философии права и свободы, потому что свобода является важной составляющей иерархии жизненных ценностей.

Ключевые слова: государство, любовь, право, свобода, ценность.

Методологическую и теоретическую основу статьи составляет религиозное учение о любви, основанное на соединении ценностей права и свободы в современных общественных условиях. Базовым является понимание сущности и смысла русской философии, которое состоит в уважении к свободе человека, его творческому потенциалу. Актуальность и анализ последних публикаций по проблеме и задачи исследования состоят в том, чтобы проанализировать концепцию любви в русской литературе XIX века и все это оценить в контексте философии права, основанной на идее свободы. Цель статьи – показать, как проявился феномен любви в русской литературе XIX века с позиции правовой философии, в которой на первом плане интересы человеческой личности.

Русская философия XIX века имела несомненное влияние на В.С. Соловьева. П.Я. Чаадаев ему передает тему поиска Царства Божьего на земле, проникаясь русской мессианской идеей: «Прекрасная вещь – любовь к отечеству, но есть еще нечто более прекрасное – это любовь к истине»; «Не через родину, а через истину ведет путь к небу». «Русская религиозная философия особенно настаивает на том, что философское познание есть познание целостным духом, в котором разум соединяется с волей и чувством [1, с. 180]. Н.А. Бердяев признает особенностью русской религиозной и философской мысли ее искание целостности. «Русская философия, религиозно окрашенная, хотела быть экзистенциальной, в ней сам познающий и философствующий был экзистенциален, выражал свой духовный и моральный опыт» [1, с. 181]. И.В. Киреевский и Хомяков провозглашают конец отвлеченной философии и стремятся к целостному знанию (преодоление гегельянства и переход от отвлеченного идеализма к идеализму конкретному). Этот путь продолжает В.С. Соловьев, который был первым, кому выпала честь создания системы христианской философии в духе идей И.В. Киреевского и А.С. Хомякова. Идеал общественного порядка И.В. Киреевский видел в общине. Только Церковь имеет цель жизнь вечную и небесную. Государство должно быть построено на принципах религии и на идее соборности. А.С. Хомяков (1804–1860) считает, чтобы познать явления в их жизненной реальности, человек должен выйти за пределы самого себя и перенестись в них нравственной силой искренней любви, которая наличествует в соборной Церкви, где любят божественную правду. А кто любит правду, тот любит и Христа, даже в среде христианских сект. Здесь бескорыстная самоотверженная любовь и свобода. Единение на основе любви. Необходимы сила духовного единения со своими братьями и очищение через любовь.

У А.С. Хомякова в католицизме – единство без свободы, в протестантстве – свобода без единства. Только в православии существует гармония между этими категориями. А.С. Хомяков развил теорию о порядке религиозной жизни, которую можно резюмировать в формуле: «Церковь как синтез единства и свободы в любви». А.С. Хомяков подчеркивает важность неразрывного единства любви и свободы. Именно это является особо ценным в его религиозных и философских работах. Христианство – религия любви, и в силу этого оно предполагает и свободу. Постигшим особенности церковной жизни ясно, что догматы церкви нерушимы. Однако в области «мнений» А.С. Хомяков свободно отыскивает новые пути: «Знание истины дается взаимной любовью. Любовь – главный источник познания христианской истины» [1, с. 186]. В свою очередь соборность – свободное единство многих лиц на основе совместной их любви к Богу и ко всем абсолютным ценностям. Н. Чернышевский готов пожертвовать ради своей возлюбленной своим чувством, не требуя от нее никакой ответной жертвы. Много существенных идей в духе философии любви высказал Н.Ф. Федоров. Он писал: «Спасение в отдельности, врознь – безнравственно» [5, с. 245]; Необходимо «неразрывное единство Отца, Сына и Св. Духа. Иной высокой цели, кроме воскрешения отцов, или восстановления всеобщей любви, нет и быть не может»; «нужно искать братства, а все прочее само собою приложится» [5, с. 422]. Н.А. Бердяев писал про Н.Ф. Федорова в «Русской идее» так: «Он – враг индивидуализма, сторонник социального коллективизма, братства людей» [1, с. 239]. «Любовь «выше веры, выше надежды». Н.Ф. Федоров писал: «Наша родовая жизнь не будет делом разума, пока человек зависит от слепой силы природы, пока он не сделает ее орудием своего совокупного разума и единой совокупной воли. ...Искание смысла есть искание общего дела. Воскрешение – торжество нравственного закона над физической необходимостью» [5, с. 201]; «Оставаться орудием смертоносной силы природы – значит отречься от человеческого дела. Человек – исполнитель воли Бога». Н.Ф. Федоров говорит о неслиянности – устранения поглощения одним лицом всех прочих. Нужно «обратить бессознательную слепую силу природы в сознательную, управляемую разумною волею» [5, с. 390]. «Истинная религия одна, это культ предков и притом всемирный культ всех отцов как одного отца, неотделимых от Бога Троицкого и несливаемых с Ним» [5, с. 74]. Половой инстинкт Н.Ф. Федоров противопоставляет целомудрию как одному из верных путей к воскрешению. Н.Ф. Федоров писал: «Во имя Христа объединяются все живущие для общего дела воскрешения. Воскрешение Христа требует всеобщего Воскрешения» [5, с. 218]. По Н.Ф. Федорову, победа над смертью означает требование воскрешения отцов, обращение энергии рождающей в энергию воскрешающую [5, с. 243]. У Н.Ф. Федорова энергия пола превращается в энергию, воскрешающую умерших отцов [1, с. 244]. «Единство по образу Троицы есть теснейший союз личностей, в коем выражено то начало, которое мы называем нравственностью, пока не будет общего дела и общей цели, до тех пор и касты не уничтожатся, и люди не будут иметь общего Бога» [5, с. 399]. У Н.Ф. Федорова – устремленность к проблемам ноосферы и идее Святой Руси. Русский космизм Н.Ф. Федорова и его философия общего дела повлияли на В.С. Соловьева и на русскую литературу XX века.

В литературе XIX века концепция любви раскрывается в лирике, где можно выделить такие черты – тождество внутреннего и внешнего в человеке и природе, соединение земного и небесного. Предназначение же поэта – быть примером ума, красоты и гуманности. Смыслом жизни выступают поэзия и высокое чувство любви, верная дружба, мечтательность. А.С. Пушкин показывает любовь Татьяны Лариной и Евгения

Онегина, трагедию их непонимания и неразделенной любви, неосознания глубины перерождения героев. Чистота побуждений Татьяны, «верной супруги» и «добродетельной матери». У А.Н. Островского Лариса Огудалова – душа русского космоса. Даже смерть она воспринимает как спасение и ее прощальная нежность обращена ко всем оскорбившим ее. Л.Н. Толстой пишет, что живя среди людей, человек учится любить людей. Всем существом своим понимая осмысленность, благодатность этого факта – бытия другого человека. Человек не мыслит своего бытия вне отношения к Другому. Любовь к бытию означает любовь к другим людям. Любовь – путь преодоления страха смерти. Мир – весь народ, без различия сословий, поэтический любовный мир Наташи Ростовской. Это братство людей независимо от национальных и классовых различий, здравицу которому провозглашает Николай Ростов при встрече с австрийцем. Нет величия там, где нет простоты, добра и правды. Андрей Болконский признает жизнь ради другого человека. В «Анне Карениной» героиня находится под гнетом семьи и общества. Религиозный анархизм Л.Н. Толстого – отрицание начала власти и насилия. Л.Н. Толстой предлагает рискнуть миром для исполнения закона Бога. «Если человек перестанет противиться злу насилием, т.е. перестанет следовать закону этого мира», то настанет Царство Божие [1, с. 173]. Л.Н. Толстой пишет в «Законе насилия и законе любви», что корень разъединенности и эгоистичности людей – в непонимании смысла жизни. Нельзя соединить людей посредством насилия. Любовь – высший закон, который должен руководить жизнью. Л.Н. Толстой пишет, что шаг вперед в сознании человечества и христианского учения (для буддизма и ислама закон любви обязателен не всегда) в том, что оно призывает любить врагов. Л.Н. Толстой не признал церковное христианство, хотя взял за основу именно христианское учение. Любовь как сущность души человека исключает возможность мысли о каком бы то ни было насилии.

В русской философии вокруг семейно-брачных отношений завязалась целая дискуссия. Ее центром стала позиция Л.Н. Толстого, который утверждал, что пресыщение в браке служит помехой любви. Влюбленность истощается удовлетворением чувственности, вследствие чего и муж, и жена начинают ненавидеть друг друга. Дети повторяют печальный путь своих родителей. По мнению Л.Н. Толстого, цель человечества – реальное единение людей, а смена поколений этому только препятствует. Устами своего героя Позднышева Л.Н. Толстой заявляет, истинный брак только тот, который освящает любовь. Повесть построена как исповедь человека, убившего свою жену из ревности и от избытка накопившейся во время брака ненависти. В послесловии Л.Н. Толстой призывал к целомудрию. Такова квинтэссенция размышления Л.Н. Толстого о браке, которое в дальнейшем переросло в целое учение, со временем обросшее многочисленными последователями. Наиболее известными из них был публицист М.О. Меньшиков. Недоверие к божественной любви происходит из невежества. В нашу эпоху существует культ сладострастия. Нужно извлечь из души все благородное, потому что в существе природы есть лишь открытая красота. Все в мире достойно любви в чистоте тела и духа. Гений, талант – любовь к неизведанному предмету. В резкую полемику с Л.Н. Толстым вступил В.В. Розанов (1856–1919). В.В. Розанов, начавший обсуждение в прессе вопросов пола, писал в своих работах [4] по этому поводу следующее: «Связь пола с Богом большая, чем связь ума с Богом, даже чем связь совести с Богом». Главная идея В.В. Розанова заключалась в раскрытии глубокой и сокровенной связи пола и религии. Он утверждал, ссылаясь на свидетельства из истории древнего мира, что религия и пол не просто связаны друг с другом, а произрастают из одного корня. Поэтому все религии так или иначе связаны с

полом, а все, что связано с полом, в свою очередь ведет к религии. В.В. Розанов пробивался к пониманию религиозного смысла сексуальности. Религия для него – не иллюзия или форма сублимации (З. Фрейд), не маскировка инстинкта (Ф. Ницше), а кровная и вместе с тем духовная (бытийная) связь человека с Богом, переживаемая в акте любви, в эмоционально-волевом единении противоположных полов. Пол в его осуществленности – это любовь мужчины и женщины, которая и по происхождению своему, и по смыслу космична и божественна. Это душа и жизнь, родник духовного и физического, вообще творческого. Ветхий Завет благословлял пол и плоть, он выдвинул заповедь «плодитесь и размножайтесь». В его учении смерть побеждается деторождением. Любовь – это требование рода, стихийный зов первобытного начала, который представляется божественным, то есть исходящим от Бога. Нужно не противиться данному зову, а соблюдать традиционные, веками установленные обряды. В статье «Брак и христианство» В.В. Розанов говорит, что нет более высшей религии, чем религия семьи. Брак и семья есть таинство в том смысле, что рождение семьи и ее жизнь – великая тайна. Это светлая земля, на которой издревле стоял человек. Таким образом, В.В. Розанов видит в поле не знак грехопадения, а благословение жизни, исповедует религию рождения. Рассуждения В.В. Розанова о любви ограничены кругом быта, семьи, культом деторождения. Семья – центр мироздания социально и нравственно организующая сила, создающая преемственность и связь поколений.

На В.В. Розанова огромное влияние оказало учение Аристотеля о семени как источника деторождения. «Начало возникновения» находится в самом возникающем и «становится сущим в действительности через себя». По верному наблюдению В.В. Зеньковского, для В.В. Розанова образ семени навсегда остался основным. Всякая возможность чего-то есть в одно и то же время возможность его противоположности (Аристотель). В семени предзадано целесообразное единство противоположностей мужского и женского. По В.В. Розанову, брак – «гармония полов и он основан на вечной и неуклонной предустановленности их сочетания». В.В. Розанов провозглашает силу и мощь половой любви, отстаивает идею божественности пола и сексуальности (он ставит между этими понятиями знак равенства). «Пол не только не есть грех, но наоборот: признание и понимание важности пола ведет к оздоровлению общества, очищению, освобождению от греха». В.В. Розанов защищает нравственное значение Эроса. «Всякая любовь прекрасна. И только она одна и прекрасна. Потому на земле единственное «в себе самом истинное» – это любовь, которая исключает ложь. Поэтому «истинствовать на земле» – значит постоянно и истинно любить». Человек рождается для любви. «Не будь это чувство космическим, оно было бы присуще некоторым, но, составляя самую суть жизни, оно обще всему живущему. Переход любви в рождение есть как бы земная эманация существенно неземного начала. Здесь проявляется связь с неоплатонизмом. В будущем веке человек весь перейдет в ощущение переполненного существования, в любовь и нежность, которые уже не истощаются. Это вечная любовь без обладания, «нимб непорочнейшего сияния». Своими работами В.В. Розанов сделал запретную тему пола предметом широкой общественной дискуссии. Двухтомная книга «Семейный вопрос в России» (1903), в которой рассматривал различные вопросы: брак, разводы, незаконнорожденные дети и т.д. Его работы о поле, семье и браке вызвали огромный резонанс в русском общественном сознании. Андрей Белый писал, что, когда В.В. Розанов говорит о поле, он «сверкает». Тут он подлинно гениален, и здесь его имя останется в веках. В.В. Розанов с откровенностью и искренностью заявил во всеуслышанье, что половой вопрос – самый важный в жизни, более важный, чем вопрос социальный, правовой,

образовательный и другие общепризнанные вопросы. Вопрос этот лежит гораздо глубже и в корне своем связан с религией, что все религии вокруг пола образовывались и развивались, так как половой вопрос есть вопрос о жизни и смерти.

Соловьевская метафизика любви – полюс, противоположный философии пола В.В. Розанова. Широкие дискуссии семье и браке постоянно шли на страницах периодической печати, затронув практически все слои интеллигентного российского общества того времени. Страстные споры продолжались и в религиозно-философских собраниях, проходивших в Санкт-Петербурге. Идея открытого общества людей, свободно обсуждающих вопросы культуры принадлежала Д.С. Мережковскому и его супруге З.П. Гиппиус. В этой полемике С.Н. Булгаков и П.А. Флоренский в свою очередь утверждают не «вне-польность», а «сверх-сексуальность» христианства, которое не за пол и не против пола, а перенесло человека совершенно в другую плоскость. Сексуальность – лишь болезненная маска пола, противоречие, которое нельзя одолеть биологией.

Творчество Ф.М. Достоевского в рецепции мыслителей Серебряного века стало, по нашему мнению, вершиной философии любви в русской художественной литературе («Бесы», «Записки из подполья», «Сон смешного человека»). Культура Серебряного века открывает широкий мир идей и образов Ф.М. Достоевского. Он считал, что любить человека – это значит видеть его таким, каким задумал его Бог. Философия Ф.М. Достоевского наполнена мыслью о единстве всего человечества, всемирного братства во имя Христово. Здесь цель истории – единение всех в законе любви. В романе «Идиот» любовь князя Льва Мышкина к Настасье Филипповне сравнивается с обручением Христа и Церкви. Демонстрируется любовь и мудрость видения исконного в человеке, который должен сделаться иконой и храмом. Теократия Ф.М. Достоевского такова, что в государстве должно раскрыться Царство Божье, а не царство кесаря. Государство заменяется Церковью и исчезает. Религиозный анархизм Ф.М. Достоевского проявляется в «Легенде о Великом Инквизиторе». Главным местом романа «Братья Карамазовы» является поэма «Великий инквизитор». Здесь основная тема свободы. Христос вознес человека до себя. Инквизитор предлагает хлеб, чудо, тайну и авторитет, абстрактная любовь к человечеству. Принятие свободы означает веру в дух человека, а это означает веру в Бога. Тайна Распятия есть тайна свободы. Распятый Бог свободно избирается предметом любви. Христос не насилует своим образом. Великий инквизитор хочет сделать муравейник, рай без свободы. «Эвклидов ум» не понимает тайны свободы, она рационально непостижима. И если не было бы бессмертия, то Великий Инквизитор был бы прав [1, с. 204-205]. Для инквизитора истинное счастье – лишь в рабстве. Истинный же жизненный уклад базируется на чуде, тайне, авторитете. Христос молчит и только в конце он неожиданно целует своего палача в уста. Финал поэмы не сразу понятен Ивану, но очевиден для Алеши и Достоевского. Христос уходит, а инквизитор остается в темнице. Выход из нее только один, и этот путь – вслед за Христом. В «Братьях Карамазовых» для Зосимы все зло – в эгоизме, настоящая любовь – деятельная и живая. Духовное начало должно царить и осуществлять себя в единстве с телесным. По мнению Л.П. Карсавина, без любви ко всему, даже к насекомому, нет и полного принятия мира. В упоении своею вселенскою любовью старец Зосима доходит до порога тайны, нет ничего лишнего в Божьем мире. [2, с. 107-110]. Н.А. Бердяев говорил, что Достоевский проповедовал христианство, которое раскрывается в Евангелие от Иоанна, христианство преображенной земли, религии воскресения прежде всего. Старец Зосима: «Братья, не бойтесь греха людей, любите человека и во грехе его. Любите все создание Божье, и целое, и каждую песчинку. Каждый листок,

каждый луч Божий любите, любите животных, любите растения, любите всякую вещь. Будем любить всякую вещь и тайну Божию постигать в вещах». «Землю целуй и неустанно, ненасытно люби, всех люби, ищи восторга и испуга сего». Как отмечает Н.А. Бердяев, в Достоевском были зачатки новой христианской антропологии и космологии, была новая обращенность к тварному миру [1, с. 231]. Отдать я целиком всем и каждому безраздельно и беззаветно. «Мы будем лица, не переставая сливаться со всем, не посягая и не женись («в доме Отца моего обителей много»)). Н.О. Лосский считает, что главное условие возможности всеобщей гармонии состоит в том, чтобы цель всех существ была единая. Не в смысле тождества ее, а в смысле возможности согласования различных деятелей для творения общего целого вроде того, как в исполнении оратории принимают участие многие оркестранты и певцы (концепция «симфонической личности» также у Л.П. Карсавина) [3, с. 112]. Христианский идеал ставит человека безмерно высоко, единодушие основано не на необходимости, а на свободной общей любви [3, с. 124]. Бескорыстная любовь Алеши Карамазова является символом русского христианства с его человеколюбием.

Таким образом, философское осмысление концепции любви, по существу, возникает в России только в конце XIX – начале XX века, в эпоху «золотого века» русской философии. Это имеет первостепенное значение для развития правовой философии на основе ценности свободы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н.А. Русская идея / Н.А. Бердяев. – М.: АСТ, 2007. – 286 с.
2. Карсавин Л. П. Saligia. Noctes Petropolitanae / Л. П. Карсавин. – М.: АСТ, 2004. – 237 с.
3. Лосский Н. О. Бог и мировое зло / Н. О. Лосский. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
4. Розанов В. В. Мимолетное / В. В. Розанов. – М.: Республика, 1994. – С. 195.
5. Федоров Н.Ф. Вопрос о братстве / Н.Ф. Федоров. – М.: АСТ, 2006. – 539 с.

Поступила в редакцию 05.05.2021 г.

THE CONCEPT OF LOVE IN THE RUSSIAN LITERATURE OF THE 19TH CENTURY IN THE CONTEXT OF THE PHILOSOPHY OF LAW AND FREEDOM

A.A. Mirgorodskiy

The article examines the concept of love in the Russian literature of the 19th century in the context of the philosophy of law and freedom. The content of the phenomenon of love is important in the context of the philosophy of law and freedom because freedom is an important component of the hierarchy of life values.

Key words: state, love, law, freedom, value.

Миргородский Андрей Александрович

Кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и социологии
ГОО ВПО «Донецкая академия внутренних дел
МВД ДНР», г. Донецк, ДНР.
E-mail: Mirgorodskiy87@mail.ru

Mirgorodskiy Andrei Aleksandrovich

Candidate of philosophical Sciences,
Associate Professor of the Department of Philosophy
and Sociology, The Donetsk Academy of internal
Affairs, Donetsk, DPR.
E-mail: Mirgorodskiy87@mail.ru

УДК 17.023:316.722

И. В. КИРЕЕВСКИЙ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ АНАЛИЗ ВОСТОЧНОГО И ЗАПАДНОГО ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ОБРАЗЦОВ

© 2021. А. Е. Отина

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

В данной статье производится анализ взглядов известного русского славянофила И. Киреевского, связанных с его концепцией коренного отличия западноевропейской и русской культурных парадигм. Несомненный интерес представляет компаративистский анализ западного католического и восточно-русского православного типа культур, осуществленный философом.

Ключевые слова: компаративистский анализ цивилизационных образцов, европейская образцованность, силлогизм.

Дискуссия между западниками и славянофилами развернулась в первой половине XIX столетия, когда русская культура обрела потребность в философской рефлексии, т. е. в осмыслении собственной национальной картины мира и в поиске направления дальнейшего пути своего развития, содержательного осознания культурного выбора и ценностных приоритетов. Она привлекла к себе большое внимание образованной общественности России, которое сосредоточилось на так называемом русском вопросе на протяжении всего XIX и в начале XX вв. Научная парадигма, начатая работами русских славянофилов, оказалась крепкой и жизнеспособной, а вопросы, связанные с корневыми различиями цивилизационных типов (западного европейского и восточного русского) продолжают оставаться актуальными как для специального научного, так и для социокультурного пространства интеллектуального и ценностно-нормативного взаимодействия людей.

Среди наиболее значительных трудов, значительных по глубине анализа, целостности и доказанности концепции, детальности и логике исследований, посвященных специфике русского цивилизационного типа с его открытостью, или неприятием иновлияний, следует отметить работы А. С. Хомякова, К. Д. Кавелина, И. В. Киреевского, К. Н. Леонтьева, В. С. Соловьева, С. С. Аверинцева, Д. С. Лихачева.

Позиция А. С. Хомякова изложена в его работах «О старом и новом», «Призвание России» и др. Все существующие культуры Хомяков, как известно, разделял на два типа: иранский и кушитский (труд «Записки о всемирной истории»). Иранский тип характеризуется миролюбием, свободной верой земледельцев, творческим геном, породившим развитые философию, литературу, искусство. Кушитство – культ войн и завоеваний, презрение к созидательной деятельности. Одна и та же культура может содержать в себе оба начала, считал философ. Примером тому является соседство культа Аполлона (иранство) и Диониса (кушитство) в культуре Древней Греции. Русская культура, утверждает Хомяков, однозначно относится к творческому и миротворческому иранскому типу, хотя и содержит некоторый процент кушитского прагматизма. Т. о. Хомяков в качестве специфических основ, на которые опирается здание картины мира русской культуры, выделяет невоенный путь построения государственности и стремление к слиянности с миром в духовном движении и образно-художественном его постижении.

Позже, в начале XX в. о соборной душе русской культуры напишет христианский философ П. А. Флоренский («Столп и утверждение истины», «Философия культа»), отмечавший, что для русского православия огромное значение имеет не должность и иерархия, как в западном католицизме, и не абсолютизация текста, как в европейском протестантизме, а особое состояние духа при общении человека с Богом и миром (Евангельским пространством).

Особое место здесь принадлежит Ивану Киреевскому, который одним из первых русских мыслителей увидел не только коренные различия европейского запада и русской культурной истории, но и произвел глубокий анализ причин отличий этих противоположных друг другу цивилизаций, противоречий, происходящих от самих основ: от разницы в производственно-хозяйственном, религиозно-конфессиональном (католицизм – православие) и государственном построении.

Целью данной работы является исследование картины мира русской культуры, воссозданной в концепции Киреевского, в ходе его сравнительного анализа западноевропейского и русского восточного цивилизационных образцов. В задачи исследования входит выделение концептуальных основ, имеющих смыслообразующее и формообразующее значение для русской культуры; анализ стратегий познания мира, представленных в западноевропейской и российской философской и правовой традициях.

Особое место среди трудов, составляющих наследие И. В. Киреевского, занимают размышления «О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России», которые представлены в виде письма к графу Е. Е. Комаровскому и вызваны предшествующей с ним беседой. Долгое время, замечает Киреевский, в научном сообществе удерживалось и распространялось мнение о том, что все, что происходило в России до влияний европейской образованности представляло собой лишь варварство, и образованность как таковая началась здесь лишь с того момента, «когда мы начали подражать Европе, бесконечно опередившей нас в умственном развитии». [1, с. 249].

Однако, отмечает И. В. Киреевский, опасность, исходящая от аккультурации на европейский манер, в XIX в. отступает. Это связано с разочарованием самих европейцев, прежде всего, и, затем, русских умов в европейском просвещении, которое, при всем своем блеске и расцвете в частности, в общем, привело культуру Западной Европы в состояние кризиса, растерянности перед последующим движением. «...Чувство недовольства и безотрадной пустоты», охватившее европейцев, было следствием монополии рационализма, когда голый разум, чистый и без примесей, был объявлен абсолют: панацеей от всех бед и новым мессией в истории человечества. Научная картина мира подавила собой религиозную, культура была обездушена. Таким образом, новоевропейская культура, с одной стороны, утвердила в себе самый новый абсолют – чистую рациональность («самовластвующий рассудок», «отвлеченный силлогизм»), а с другой и как следствие, – крайний индивидуализм, так как обездушенный разум не может являться объединяющим началом.

Европейскую рациональность Киреевский характеризует как «разрушительную рассудочность», которая, обособившись, отсоединившись от человека, привнесла в общества западноевропейских стран отчуждение, вызвала кризис европейской культуры, а в человеке укоренила чувства «недовольства и безнадежности». И тем больше было разочарование европейцев во всемогуществе чистой рациональности, чем более они жертвовали в себе и собой (отказ от веры, кровавые революции, казни и т. д.) ради торжества нового абсолюта.

В своем письме И. В. Киреевский высказывает одну очень важную мысль и, можно сказать, вводит правомерную и значимую научную категорию. Речь идет о *самосознании истории*. Свое самосознание история находит в философии, в философских системах гениальных мыслителей. Так из цепочек, на первый взгляд, иногда связанных, а иногда разрозненных событий, она обретает системность, целостность, т. е. единое культурное предназначение и движение в единстве и к единству. Но в том-то и дело, что «очевидность» последних лет «исторической деятельности» стран Западной Европы, по мнению Киреевского, убедила значительных европейских мыслителей в неправильности избранного силлогического пути и в разрушительности абсолютизации исключительной рациональности, «когда она оторвана от своей исконной совокупности с общею деятельностью других сил человеческого духа» [1, с. 253]. Киреевский отмечает, что «высшие истины ума, его живые зренья», хотя и не противоречат законам «диалектического процесса», но и напрямую из них не выводятся, особенно в тех случаях, когда разум отчужден от других важных проявлений и потенций духа.

Путь европейской культуры, с того момента, как она единственной своей опорой избрала чистый разум, был предопределен. Сначала это привело к отказу от религиозных ценностей и веры в идеал Создателя, а затем к глубокому разочарованию в силе и, что важнее, в смысле самого абсолютизированного разума и в человека как его носителя. Таким образом, была утрачена не только религиозная, но и гуманистическая вера, составляющая культуру, что неизбежно привело к ее распаду: нравственному, религиозному и эстетическому дроблению. Осознание подобного плачевного положения привело образованных европейцев к ретроспективности, к поиску новых путей к единству в старых отвергнутых традициях: «Так западный человек, исключительным развитием своего отвлеченного разума утратив веру во все убеждения, не из одного отвлеченного разума исходящие, вследствие развития *этого разума* потерял и последнюю веру свою в его всемогущество» [1, с. 253].

Западноевропейский цивилизационный образец сложился, как отмечает И. В. Киреевский, из трех основ-составляющих: католический тип христианства, рационализм и практицизм римлян, изъятый из общего культурного целого Античности («особый вид, в котором пришла к нему образованность древнеклассического мира»), и специфика государственного устройства, «элементы» которой восходят опять-таки к римской цивилизации и римскому праву.

Внутренняя сущность христианской религии на Западе и на Востоке, считает Киреевский, разнятся. Эта разница находит отражение в направлении деятельности теологов. Так вот, «римские богословы занимались особенно стороною практической деятельности и логической связи понятий» [1, с. 256-257]. Действительно, как мы знаем, так развивалась и этим наполнялась схоластика. «Богословы александрийские, находясь в двоякой борьбе – с язычеством и иудейством, окруженные философскими гностическими школами, по преимуществу обращали внимание на умозрительную сторону христианского учения» [1, с. 257], то есть на его глубины, внутренние смыслы.

Утверждение государственности для западноевропейских стран и для России также имеет диаметрально противоположный характер. Государственность в Европе – результат насилия, войн и завоеваний: «...Почти ни в одном из народов Европы государственность не произошла из спокойного развития национальной жизни и национального самосознания, где господствующие, религиозные и общественные понятия людей, воплощаясь в бытовых отношениях, естественно вырастают, и крепнут, и связываются в одно общее единомыслие, правильно отражающееся в стройной

цельности общественного организма» [1, с. 258], как это было в случае формирования российской государственности. Государственность, возникшая из насилия, была настолько же чужда России, как чужими для нее были римская католическая церковь и древнеримский культурный образец («древнеримская образованность»).

Путь культурного складывания, обретения Россией духовных основ происходил совершенно иначе, чем это было в Западной Европе. Христианство Россия приняла от Греции и, в силу этого «постоянно находилась в общении со вселенской церковью» [1, с. 258]. Поэтому соборность явилась центральным концептом в концептосфере русской православной культуры.

Православная соборность как основа концептосферы русской культуры и единственно правильный для русских христиан механизм вхождения человека в мир не только организовала социальные отношения в российском обществе, но и генерировала такие принципы, которые были способны сохранять его интегративные функции, целостность и единство. Важно то, что связаны они не только с узаконенным правом, а с внутренним законом, где сопричастность людей и подчинение истинам Божьего мира становятся важнейшими правилами общежития. Поэтому и община – это мир, а решения должны приниматься «всем миром».

Киреевский пишет о совершенно разном характере социальных отношений, о различной сути и построении их от самых начал формирования цивилизационных образцов и до той минуты, когда создавалась его статья.

В Западной Европе социальные отношения пронизаны индивидуализмом и базируются исключительно на внешнем законе: право, договоренности. Не только страны, принадлежащие к западноевропейскому образцу, были разобщены и, зачастую, враждовали и воевали друг с другом, но дробление и деление наблюдались и внутри одного государства.

Русская социальность, общественная (по сути общинная) организация имела внутренние законодательные основания и принципы, происходящие от духа православного христианства и от души православного христианина, взлелеянной этим духом и направляемой его смыслами, являющими собой единение представлений об истине и справедливости с соответствующими им душевными движениями – эмоциями и чувствами, какими являются любовь, сочувствие, сострадание, жалость и сорадование. Все они – выражение соборности, или же сопричастности (на личностном уровне): Божьему миру, интересам общины (социального мира), другим и другому. Душа христианина, в православном понимании, открыта для сочувствия, сорадования, помощи тому, кто в ней нуждается и просит об этом, для дарения и диалога (гостеприимство), для умения прощать и просить прощения. В отличие от западноевропейского рационалистического индивидуализма, пропитавшего собой атмосферу культур европейцев и европейской культуры западного образца в целом, русская православная культура коллективна как по сути своей, по принципиальному восприятию мира и других и отношению к ним, так и по механизмам реализации внутреннего закона в социальном мире, где он тоже до конца не овнешняется, поскольку опирается не на одну отвлеченную рассудочность, а даже в большей степени, чем на разум, на душевные движения. Появление стереотипного представления о «загадочной русской душе» не случайно, так как, находясь вне контекста русской культуры, ее картины мира, концептосферы, сложно понять «что такое «жалеть, значит любить», или же готовность к абсолютному самопожертвованию. Коллективность китайцев заключается в подчиненности идее государственности, русских – в сопричастности каждого человека другому как собрату в едином Евангельском пространстве.

В западноевропейском средневековье научное знание принадлежало исключительно монастырям, носило закрытый характер, имело эзотерический оттенок и четкую сословную принадлежность.

Духовенство на Руси формировалось совсем иным образом, по принципу православной веры и служения Господу. Внешние сословные различия между священнослужителями здесь не играли большой роли. Христианская идея равенства людей перед Богом воплотилась в своей полноте в устройстве русской церкви и ее социализации. Это обусловило открытость знаний, которыми обладала православная церковь, мирским людям и придало ей просветительский статус: «Безразлично составляясь из всех классов народа, из высших и низших ступеней общества, духовенство, в свою очередь, во все классы и ступени распространяло свою высшую образованность, почерпывая ее прямо из первых источников, из самого центра совершенного просвещения, который тогда находился в Цареграде, Сирии и на Святой горе» [1, с. 275].

Цивилизационной матрицей, породившей три начальные точки, отграничивших «круговую линию» западноевропейской культуры – «римскую церковь, древнеримский мир и возникшая из завоевания государственность» – И. В. Киреевский однозначно считает древний Рим. Из развалин огромного римского государства возникают отдельные государства Западной Европы, каждому из которых древнеримская цивилизация подарила собственный имперский, экспансивный, воинственный характер. Он же сообщил католической церкви как социальному институту.

Римская государственность, построенная на холодном овнешненном праве, сообщившая силовые черты католической церкви и подкрепленная предельной рациональностью римской образованности, оказалась генетически сродной западноевропейской культуре – приемнице древнеримской цивилизации.

И само требование безусловной веры, выдвигаемое католицизмом в Средние века, представляет собой ни что иное, как результат расчета в социальном управлении, огромную роль в котором в это время играла католическая церковь. В развитии русской культуры, в формировании ее концептосферы от времени крещения Руси и распространения христианства и всю последующую историю ее движения противостояние мысли и чувства, веры и разума отсутствовало. Наоборот, в единстве своем они представляли собой духовную полноту и открывали соборную сущность православия.

Рационализм как главенствующий принцип мировосприятия в западноевропейской цивилизации в социальной области становится методом, способом построения структуры общества. Ее характер на Западе – разделенность и дробление.

Киреевский описывает конфликт, изначально возникший в социальном пространстве европейских стран и задавший динамику и характер развития общественных отношений внутри государств и между государствами Западной Европы. Это противостояние светской и духовной властей, которые беспрестанно смешиваются, но при этом и борются между собой. Объединительной фигурой является непогрешимый глава римской церкви, личность которого становится гарантией распространения власти католической церкви на всю так называемую Святую римскую империю.

Таким образом, единство католической церкви – это «наружное единство». Оно обусловлено властью папы, как в духовной, так и в светской области, несет в себе внутреннее раздвоение, которое выражается в скрытой напряженной борьбе духовной и светской властей.

В России каждое последующее изменение находилось в состоянии непосредственной соотнесенности с традицией, выработанной в период становления жизненных основ и сил русской культуры, соизмерялось с духом православной соборности, которая обеспечивала единство русской культуры и Российского государства. Реформы либо приживались, либо отторгались естественным образом (это касается и петровских реформ), а «переворот» звался бунтом и потому воспринимался русским православным сознанием резко отрицательно, как антиконцепт в концептосфере русской культуры.

Русская православная цивилизация с момента своего зарождения была *сосредоточена* на глубинных смыслах христианства, на его духе и сути, которые ни в коем случае не состоят из отвлеченного разума и внешнего закона; они наполнены любовью, познание которой и сопричастность которой бесконечны. В этом и состоит православная «безмятежность внутренней цельности духа», на которой основывается движение русской православной цивилизации, в то время как на Западе «издевались над этою мыслию, изобретая для нее всякого рода насмешливые прозвания» [1, с. 274]. Однако именно внутренняя духовная целостность, присущая русскому национальному менталитету, сложившемуся под воздействием православия, и русской православной культуре, привела к выбору коллективного (соборного) типа общественной организации, к негативному отношению и «перевороту» (бунту), к добровольной отстраненности православной церкви от государственных дел и к выбору ведущих концептов концептосферы русской православной цивилизации, выражающих базовые представления русских о мироустройстве и участвующих в дальнейшем миропостроении – в сотворении русской культуры во времени – в историческом процессе. Об особенном бытии русского слова писали крупнейшие исследователи XX ст. В. В. Кожинов [2] и В. В. Колесов [3].

В русском православном понимании смирение – проявление любви, продолжение и претворение в мир евангельского «золотого правила» - «возлюби ближнего, как самого себя». Это проявление соборности, сопричастности с миром и к другому. Русское *смирение* – концепт, выражающий ни в коем случае не уничижение, а наоборот, стойкость духа во имя любви. Это отказ от гордыни (антипод смирения, антиконцепт) и узкоэгоистических интересов; путь к достижению благодати. Смирение противостоит насилию. Поэтому также путь, пройденный православной Россией, коренным образом отличался от исторического движения стран Западной Европы. Он свободен от завоевательных войн и крестовых походов, от бесконечной борьбы светской и духовной властей, так как все это воспринималось как проявление гордыни, греховность которой мыслилась в качестве силы, разрушающей цельность бытия. Таким образом, отказавшись от издавна обретенной смысловой определенности, целостного мировосприятия, построенного на определенных основах (понятиях концептуального характера), русская культура окажется под угрозой кризиса, «распадения и смерти», чего нужно бояться и нельзя допускать, предупреждает И. В. Киреевский.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России / Киреевский. Критика и эстетика. – М.: Искусство, 1979. – С. 248-293
2. Кожинов В. В. История Руси и русского слова // Наш современник, 1992. – № 9. – С. 153, № 7. – С. 169
3. Колесов В. В. Мир человека в слове Древней Руси / В. В. Колесов. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1986. – 309 с.

Поступила в редакцию 29.03.2021 г.

**I.V. KIREYEVSKY: COMPARATIVE ANALYSIS OF EASTERN AND WESTERN
CIVILIZATIONAL MODELS**

A.Ye. Otina

The article analyzes views of the famous Russian slavophile I. Kireevsky, related to his concept of the fundamental difference between the Western European and Russian cultural paradigms. Of undoubted interest is the comparative analysis of the Western Catholic and Eastern Russian Orthodox types of cultures, carried out by the philosopher.

Key words: comparative analysis of civilizational models, European education, syllogism.

Отина Анна Евгеньевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры философии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический
университет», Донецк, ДНР.
E-mail: otina.anna@mail.ru

Otina Anna Yevgenievna

Candidate of Philology, Associate Professor of the
Chair Philosophy,
SEE HPE “Donetsk National Technical University”,
Donetsk, DPR.
E-mail: otina.anna@mail.ru

УДК 18+7.011

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

© 2021. А. В. Семенович

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

В статье представлен анализ специфики эстетического восприятия судебного процесса в художественной реальности произведений искусства. Отмечается, что судебный процесс, являясь утилитарной процедурой, не входит в число традиционных для эстетики объектов исследования. В то же время, выражение судебного процесса в художественной реальности произведений искусства, актуализирует имплицитно присутствующие в нем чувственные характеристики, что предопределяет его эстетическое восприятие. В пространстве художественной реальности произведений искусства происходит эстетическая трансформация судебного процесса, в результате которой в его измененных состояниях, образах, метафорах (эстетических модусах) обнаруживается неутилитарное чувственно-эстетическое выражение. В качестве примеров обозначенной эстетической трансформации в статье приводятся некоторые характерные моменты художественного фильма Н. С. Михалкова «12» и романа Ф. Кафки «Процесс», в которых находит свое художественное выражение судебный процесс.

Ключевые слова: судебный процесс, художественная реальность, искусство, эстетические модусы, эстетическая трансформация.

Актуальность. Судебный процесс не входит в число традиционных для эстетики объектов исследования. Как правило, судебный процесс, рассматривается в качестве рациональной утилитарной процедуры. Между тем, эстетика нередко определяется как «наука о неутилитарном созерцательном или творческом отношении человека к реальности» [3, с. 28]. В связи с этим может показаться, что сущность судебного процесса не предполагает эстетического выражения и восприятия.

В то же время, судебный процесс достаточно часто находит свое выражение в художественной реальности произведений искусства. Очевидными примерами тому являются такие известные литературные произведения, как роман Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы», роман Л. Н. Толстого «Воскресенье», роман Ф. Кафки «Процесс»; художественные фильмы «Адвокат дьявола», «Филадельфия», «Двенадцать» и многие другие. Судебный процесс, будучи выраженным в художественной реальности обозначенных произведений, воспринимается реципиентом совсем не как утилитарная процедура, но как захватывающее, эмоциональное, динамичное действие. В таком случае помимо утилитарности и рациональности, в судебном процессе обнаруживается множество чувственных элементов, образов, символов, знаков, метафор, открывающих возможность эстетического восприятия. Таким образом, в пространстве художественной реальности произведений искусства происходит эстетическая трансформация судебного процесса, в результате которой обнаруживается выражение его неутилитарных, чувственных, эстетических качеств.

Цель работы – философское исследование эстетических особенностей трансформации художественной интерпретации образа судебного процесса в искусстве.

Обозначенная эстетическая трансформация является прямым следствием реализации одного из ключевых принципов искусства – мимесиса, предполагающего выражение объективной реальности в художественных образах, что позволяет прочувствовать и осмыслить самые разные, иногда неявные или скрытые, стороны,

признаки и качества объекта, находящего свое выражение в искусстве. Такую особенность искусства отмечают многие исследователи. Так, В. В. Бычков утверждает, что искусство является универсальным способом чувственного выражения эстетического опыта [3, с. 206]. По определению М. Хайдеггера искусство представляет собой некую «прозревательную» деятельность, позволяющую раскрыть глубинную суть любых, в том числе самых обыденных предметов, в случае их помещения в художественную реальность, открывающую возможность повышенного внимания к ним. Такую особенность искусства М. Хайдеггер весьма убедительно раскрывает на примере восприятия известной картины В. Ван Гога «Башмаки», на которой изображена пара изношенных крестьянских ботинок, т. е. исключительно утилитарные обыденные предметы. Башмаки на этой картине выглядят чрезвычайно естественно и натурально. Если увидеть подобного рода башмаки вне художественной реальности, то они скорее всего будут восприниматься как грубые бытовые утилитарные предметы, не имеющие очевидного эстетического выражения. М. Хайдеггер разъясняет, что эстетическая суть башмаков раскрылась в результате ряда специфических операций, произведенных автором картины. В частности, философ обращает внимание на намеренное выведение художником башмаков на передний план картины, на исключение фона, сюжетности, антропологического предназначения (это именно башмаки, а не ноги в башмаках). Благодаря таким операциям в художественной реальности картины раскрылась «бытийность», эстетическая суть («дельность») непосредственно самих башмаков. Философ отмечает, что обнаружение эстетической сути («дельности») башмаков оказывается возможным именно благодаря художественной картине. «Оказавшись близ творения, мы внезапно побывали в ином месте, не там, где находимся обычно» [13, с. 121].

Свойство искусства преобразовывать объективную реальность в художественную, выражать любые, в том числе самые обыденные и утилитарные, предметы в художественных образах предопределяет возможность эстетического восприятия. Будучи выраженными в художественной реальности произведения искусства, чувственные данные предмета оказываются сформированными создателем произведения в уже готовые выразительные чувственные формы. Восприятие таких готовых форм актуализирует эстетическое видение и облегчает возможность эстетического восприятия.

Описанный М. Хайдеггером механизм эстетической трансформации утилитарных предметов, помещенных в художественную реальность, актуален и для более сложных феноменов, в том числе для судебного процесса. Репрезентация судебного процесса в пространстве художественной реальности произведений искусства актуализируют те его чувственные характеристики, которые имплицитно присутствуют в нем, но не являются достаточно очевидными вне рамок произведений искусства. В результате такой актуализации судебный процесс обретает свое выражение в различного рода измененных состояниях, образах, метафорах, в другом и через другое. Обозначенные состояния в контексте философско-эстетического дискурса представляется возможным обозначить как эстетические модусы судебного процесса.

Известно, что термин «модус» (от лат. *modus* – мера, способ, образ, вид) традиционно используется в философии для обозначения случайного, несущественного свойства предмета, которое присуще ему не постоянно, а лишь в некоторых состояниях, действиях, переживаниях [11]. В частности, Р. Декарт называл модусами атрибуты и качества, которые «воздействуют на субстанцию или вносят в нее различные оттенки» [5, с. 336]. Спиноза применял термин «модус» для описания состояний субстанции, в которых она выражается в другом [12, с. 1]. Г. В. Ф. Гегель

определял модус как «вовне-себя-бытие абсолютного, утрата себя в изменчивости и случайности бытия, совершившийся переход абсолютного в противоположное без возвращения в себя — лишенное целокупности многообразие форм и определений содержания» [4, с. 179]. «Содержательно философское понятие «модус» максимально близко понятию «ипостась»: и модусы, и ипостаси следует понимать как формы бытия, измерения, проекции, «качествования» единой сущности» [8, с. 56].

Общефилософское понимание сущности модуса актуально и для эстетической теории. Вспомним, что эстетическое нередко понимается как нечто выразительное [7, с. 570]. Именно такое понимание эстетического предложил А. Ф. Лосев, определивший эстетику как философскую дисциплину, имеющую своим предметом область выразительных форм любой сферы действительности [7, с. 570]. Философ разъясняет, что эстетическое «представляет собой единую и нераздельную целостность – субъективного и объективного, мышления и чувственности, сущности и явления, идеи и образа, идейной образности и волевого акта, бессознательного и сознательного, иррационального и рационального, незаинтересованного любования и утилитарного использования, созерцательного и деятельного, органически живого и технически сделанного» [7, с. 576].

Принимая во внимание свойство модуса выступать проявлением субстанции, выражающим существование субстанции в измененном состоянии, в другом и через другое, представляется возможным рассматривать модус как выражение вышеобозначенной единой и нераздельной целостности противоположных элементов, составляющей согласно концепции А. Ф. Лосева сущность эстетического. В то же время, известно, что буквальным значением эстетического (от греч. *αἰσθητικός*) является «чувственный», «чувственно воспринимаемый». В связи с этим представляется возможным понимать «эстетический модус» как чувственную форму выражения того или иного предмета, явления, феномена.

Обозначенная нами эстетическая трансформация судебного процесса в художественной реальности произведений искусства и эстетическое восприятие судебного процесса, как нам представляется, оказывается возможной в результате акцентирования авторами произведений внимания на эстетических модусах судебного процесса, отличающихся особой чувственностью и содержащих в себе помимо юридического содержания иные значения и смыслы.

В целях подтверждения данного тезиса вспомним некоторые характерные моменты, встречающиеся в вышеупомянутом фильме Н. С. Михалкова «12» и в романе Ф. Кафки «Процесс», в которых находит свое художественное выражение судебный процесс.

Так, в фильме Н. С. Михалкова «12» мы встречаемся с акцентированным выражением игровых элементов судебного процесса, что очевидным образом демонстрируется в репрезентации противостояния между присяжным № 1, роль которого в фильме исполняет С. Маковецкий, полагающим подсудимого невиновным, и присяжным № 3, роль которого в фильме исполняет С. Гармаш, полагающим подсудимого виновным. Фактически между этими двумя присяжными происходит состязание, в ходе которого каждый из них пытается доказать верность своей точки зрения.

Между тем, состязание, согласно известной теории Й. Хёйзинга, есть выражение игры [14, с. 57]. В свою очередь, игра, как справедливо отмечает В. В. Бычков, «является одной из самых древнейших форм эстетической деятельности» [3, с. 172].

Развитие судебного процесса в фильме «12» в полной мере позволяет ощутить нам игровой характер происходящего. Нам демонстрируется периодическое изменение соотношения голосов «за» и «против» признания подсудимого виновным, учет которого осуществляется посредством ведения записи на листе бумаги. Приведение

каждого нового аргумента в защиту подсудимого или против него влечет за собой изменение текущего соотношения голосов «за» и «против» его виновности также, как и каждый гол, забитый в футбольном матче, меняет его текущий счет.

Помимо состязательности в демонстрируемом нам судебном процессе проявляется и другое характерное для эстетической категории игры выражение — театр. Именно театром по своей сути является проводимый присяжными следственный эксперимент для выяснения вопроса о достоверности показаний одного из ключевых свидетелей по делу, страдающего ревматизмом старика, который, якобы, видел, как подсудимый убежал с места преступления. В ходе такого следственного эксперимента присяжные воссоздают обстановку в соответствии с показаниями свидетеля и достоверно передают образ самого свидетеля. В результате проведенного театрально-следственного эксперимента выясняется, что показания старика не соответствуют действительности, скорость его передвижения не могла ему позволить успеть добраться до места происшествия ранее, чем его должен был покинуть молодой и быстрый подсудимый. Итоги проведенного театрально-следственного эксперимента приводят к изменению соотношения голосов в пользу невиновности подсудимого.

Таким образом, в результате эстетической трансформации судебного процесса в художественной реальности фильма «12» актуализируется совокупность чувственно-эстетических элементов состязания и театра, выражающая судебный процесс в эстетическом модусе игры, предопределяя его эстетическое восприятие в таком качестве.

В романе Ф. Кафки «Процесс» мы встречаемся с весьма необычным выражением классических судебно-правовых категорий и символов. В частности, уже в первой в первой главе данного произведения мы сталкиваемся с неожиданным чувственно-эстетическим осмыслением такого состояния как «арест». Как в юридическом дискурсе, так и в обыденном сознании термин «арест» имеет вполне определенную трактовку и подразумевает ограничение свободы, заключение под стражу, изоляцию от общества, тюрьму. Ф. Кафка заставляет осмыслить сущность ареста в несколько иной плоскости, показывая, что арест, которому подвергается главный герой произведения, Йозеф К., не предполагает помещения его в тюрьму, не изолирует его от общества. Как говорит фрау Грубах, хозяйка квартиры, в которой проживает главный герой, арест К. «...кажется похожим на что-то такое умственное...» [6, с. 28]. На необходимость осмысления ареста на умственном, ментальном уровне указывает и надзиратель при его общении с К.: «... поменьше думайте о нас и о том, что с вами случилось; подумайте лучше о себе» [6, с. 19].

Таким образом, автор показывает нам, что смысл ареста, которому подвергается К., заключается не во внешних ограничениях, а в намеренном создании ограничений внутренних, ощущаемых на ментальном уровне. Аресту подвергается не тело, а сознание К. Юридическое содержание понятия «арест» трансформируется в специфическую форму чувствования внутреннего состояния К., его существования. Тем самым, в контексте рассматриваемого произведения юридическая категория «арест», наполняется эстетическим смыслом и фактически выступает в качестве эстетической категории.

Не менее занимательная эстетическая трансформация происходит в художественной реальности данного романа с категорией «процесс», которая одновременно выступает в качестве наименования этого произведения и фактически выступает метакатегорией всего романа. В узком юридическом смысле категория «процесс» ограничивается ее пониманием как порядка рассмотрения дела в суде, как судебного дела [1, с. 696]. Однако, в более широком философском смысле «процесс»

понимается как движение, изменение, результатом чего является некое новшество или нововведение [10]. Философская категория «процесс» наиболее адекватно отражает сущность современной реальности, для которой характерны изменчивость, текучесть, многозначность, многомерность, неопределенность. Такие особенности современной реальности актуализируют ее чувственное восприятие. Вследствие этого реальность, как отмечает А. Уайтхед, оказывается состоящей из бесконечного числа воспринимающих (чувствующих) сущностей [15, с. 84-116].

Приведенное в романе Ф. Кафки описание процесса в отношении К. следует рассматривать именно в контексте обозначенного философского понимания категории «процесс», как вовлечение главного героя произведения в реальность, в которой он проявляется как чувствующая сущность. В противном случае, все описанное автором в романе воспринимается исключительно как абсурд. Между тем, движение, изменчивость, непредсказуемость процесса делают существование К. выразительным. Вторгаясь в устоявшееся спокойствие главного героя романа, процесс выталкивает К. в реальность, обозначает перед ним необходимость поиска ответа на вопрос о том, в чем заключается его вина, и в чем заключается смысл его существования. В итоге, ранее бесформенное существование К. обретает в, казалось бы, строгих утилитарных юридических формах, свое уникальное чувственно-эстетическое выражение. Как отмечал М. Брод: «Процесс, который здесь ведется, это тот вечный процесс, который всякому тонко чувствующему человеку приходится всю жизнь вести против своей совести. Герой, К., держит ответ перед своим внутренним судьей» [9, с. 301]. Аналогичного мнения придерживается М. Бланшо: «Процесс имеет, по крайней мере, то преимущество, что позволяет К. узнать, как в действительности обстоят дела, рассеять иллюзию, обманное утешение, которые, в силу того, что у него была хорошая работа и несколько незначительных удовольствий, позволили ему верить, что он существует, существует как человек мира» [2, с. 114]. По ходу развития сюжета романа оказывается, что процесс, неожиданно начавшийся в отношении главного героя, носит тотальный характер, продолжаясь вне пределов залов судебных заседаний во всех углах и закоулках реальности, сознания и подсознания и составляя основу существования К. «Мысль о процессе теперь уже не покидала его» [6, с. 136]. В результате, представляется возможным рассматривать существование главного героя романа, в частности, и существование человека, вообще, как один единый бесконечный судебный процесс, предполагающей неизбежность ежедневного доказывания своей невиновности. В таком контексте судебный процесс предстает в качестве экзистенциальной модели существования, определяющей в качестве своей основополагающей задачи решение вопроса о виновности самого существования.

Таким образом, в результате эстетической трансформации судебного процесса в художественной реальности романа Ф. Кафки «Процесс» актуализируется совокупность чувственно-эстетических элементов отдельных юридических категорий, выражающая глубинные экзистенциальные смыслы рассматриваемого нами феномена, предопределяя его эстетическое восприятие в таком качестве.

Проведенный анализ не является исчерпывающим. Более тщательная и расширенная аналитика выражения судебного процесса в художественной реальности произведений искусства наверняка позволит выявить иные существенные особенности и условия обозначенной нами эстетической трансформации. Между тем, результаты настоящего анализа, как нам представляется, с достаточной обоснованностью показывают, что судебный процесс, будучи выраженным в художественной реальности произведений искусства, предполагает свое специфическое и многообразное эстетическое восприятие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барихин А. Б. Большая юридическая энциклопедия. – М.: Книжный мир, 2010. – 960 с.
2. Бланшо М. От Кафки к Кафке. – М.: Логос, 1998. – 240 с.
3. Бычков В. В. Эстетика. – М.: Кнорус, 2012. – 528 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. В 3 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1971. – 248 с.
5. Декарт Р. Первоначала философии // Декарт Р. Сочинения в 2-х т.: Пер. с лат. и франц. Т. 1 / Сост. ред., вступ. ст. В. В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – 654 с. – С. 297-422.
6. Кафка Ф. «Процесс» / Пер. с нем. Г. Ноткина. – СПб.: ООО «Издательство «Пальмира»; М.: ООО «Книга по Требованию», 2017. – 315 с.
7. Лосев А. Ф. Эстетика. Философская энциклопедия. – М., 1970. – С. 570-577.
8. Медова А. А. К проблеме бытования понятия «Модальность» в современном гуманитарном и философском знании // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2012. – № 356. – С. 53–57.
9. Ноткин Г. Примечание к роману Ф. Кафки «Процесс» // Ф. Кафка «Процесс». – СПб.: ООО «Издательство «Пальмира»; ООО «Книга по Требованию», 2017. – С. 296-314.
10. Огурцов А. П. Процесс. // Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] // URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH011d9ed4664e9ab0a7a95b1d> (дата обращения: 23.03.2021г.).
11. Останина О. А. Модус. // Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] // URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH593e9a514414728497d259> (дата обращения: 23.03.2021г.).
12. Спиноза Б. Этика. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 336 с.
13. Хайдеггер М. Исток художественного творения. – М.: Академический проект. 2008. – 528 с.
14. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. Х 35 и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; Коммент., указатель Д. Э. Харитоновича. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.
15. Юлина Н. С. Организмическая теория бытия Уайтхеда. «Бог» как процесс и творчество / Проблема метафизики в американской философии XX века. – М.: Знание, 1978. – С. 84-116.

Поступила в редакцию 05.05.2021 г.

AESTHETIC TRANSFORMATION OF THE TRIAL IN THE ARTISTIC REALITY OF WORKS OF ART

A.V. Semyonovich

The article presents an analysis of the specifics of the aesthetic perception of the trial in the artistic reality of works of art. It is noted that the trial, being a utilitarian procedure, is not among the traditional objects of research for aesthetics. At the same time, the expression of the trial in the artistic reality of works of art, actualizes the sensory characteristics implicitly present in it, which determines its aesthetic perception. In the space of the artistic reality of works of art, an aesthetic transformation of the judicial process takes place, as a result of which a non-utilitarian sensory-aesthetic expression is revealed in its altered states, images, and metaphors (aesthetic modes). As examples of the indicated aesthetic transformation, the article presents some characteristic moments of N. S. Mikhalkov's feature film «12» and F. Kafka's novel «The Trial», in which the trial finds its artistic expression.

Key words: trial, artistic reality, art, aesthetic modes, aesthetic transformation.

Семенович Александр Владимирович,
аспирант кафедры философии и религиоведения,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет им. Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых», Владимир, РФ.
E-mail: a_semenovich76@mail.ru

Semenovich Alexander Vladimirovich,
postgraduate student,
Department of Philosophy and Religious Studies,
Vladimir State University named after Alexander
Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs,
Vladimir, RF.
E-mail: a_semenovich76@mail.ru

УДК 124.5:130.2+141.319.8

**АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА
В ФОКУСЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ:
ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕФЛЕКСИИ**

© 2021. *И. Г. Сухина*

*ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли
имени Михаила Туган-Барановского»*

В статье изложено и обосновано семантически концептуализированное аксиологическое понимание феномена культуротворчества в его философско-антропологической пролонгации, что позволяет рассматривать феномен творчества или культуротворчества, в котором актуализируются, интегрируются и сублимируются сущностные силы человеческой природы, атрибутом человеческого бытия, его оптимальной модальностью, лежащей в основе всех культурно-цивилизационных свершений в человеческой истории. Применение аксиологического подхода в его семантической экспликации к философскому осмыслению культуротворчества позволило проанализировать его ценностную детерминацию и представить ценности как инспирирующие, моделирующие, в качестве идеальных моделей, творческую деятельность человека и объективирующиеся в ее предметных результатах смысловые/семантические конфигурации – семантемы. Конструктивная праксеологическая объективация ценностей, семантической потенциальности их значений, во всем многообразии сознательно-мотивированной человеческой субъектности мироотношения мыслится сущностью конституирующей культуру и цивилизацию культуротворческого процесса, развертывающегося на всем протяжении человеческой истории, и имеющего ценностно-антропологическую фундаментацию. Соответственно, культура как творческое ядро цивилизации мыслится морфологически организуемой и позиционируемой системой ценностей, хронотопом их творческой объективации и аффирмации. Показано, что аксиология, как философское миропонимание, раскрывает онтологическую закономерность ценностей.

Ключевые слова: ценность, смысл, значение, ценностное отношение, аксиология, семантика, творчество, культуротворчество, культура, цивилизация, бытие, человек, человеческое бытие, сознание, субъектность.

Вводная часть. Творчество или культуротворчество являет собой сущностную характеристику человека и человеческого бытия в его субъектной определенности. Более того, творчество/культуротворчество может и должно рассматриваться конституирующим человеческое бытие основанием, которое вместе с тем выступает универсальным способом преобразующего освоения действительности, утверждающим человеческое бытие как культурогенное бытие в культуре. Потому постигающий сущность и специфику культуротворчества философский его анализ закономерно актуален для гуманитарно ориентированных исследований. Актуально здесь рефлексивное философское постижение культуротворчества в фундирующих его началах, которыми выступают ценности как раскрывающиеся в значениях смысловые образования или семантические конфигурации – семантемы, сублимирующие содержание сознания человека и определяющие все виды и формы его сознательно-мотивированной, сознательно-творческой деятельности. Такое постижение культуротворчества предполагает аксиологическое его понимание, которое в фокусе семантической экспликации ценности приобретает концептуальный характер.

Тема, проблематика творчества в силу своей безусловной гуманитарной значимости достаточно основательно отображена в философской, более конкретно – философско-антропологической, культур-философской, и собственно

культурологической мысли. Вместе с тем аксиологическое или ценностное понимание культуротворчества, особенно – в его антропологической направленности, раскрывает гуманитарно адекватную смысло-значимую содержательность творческой деятельности, в которой человек осознает свои сущностные силы, способности, возможности и свое призвание как субъект культуры.

Обращение к аксиологии как философской теории ценностей, к предполагающему отнесение к ценностям аксиологическому подходу в его семантической экспликации применительно к исследованию, постижению феномена культуротворчества предоставляет соответствующие этому концептуально-мировоззренческие, когнитивные, эвристические, методологические и др. возможности, позволяющие достаточным образом раскрыть и презентировать его гуманитарно адекватную сущность, специфику и предназначение.

Согласно аксиологическому пониманию культура в целом может быть представлена универсальным, охватывающим и моделирующим человеческое бытие в субъектной его определенности культуротворческим процессом объективации и аффирмации ценностей. Аксиологический подход позволяет (на достаточном основании ценностей) исследовать культуротворчество и его производные – артефакты как явления культуры не просто как объект, а во внутренней, имманентной связи с человеком, ментальной содержательностью его сознания, чувствования, мышления, его сознательно-мотивированной субъектностью.

Осмысление феномена культуротворчества, и особенно – с позиции ценностей человеческого бытия является необходимой предпосылкой и составляющей постижения феномена человека, в том числе – с деонтологической позиции призвания к творческой актуализации, сублимации и реализации потенциала сущностных сил его природы.

Цель статьи: изложение семантически концептуализированного аксиологического понимания феномена культуротворчества в его философско-антропологическом аспекте.

«...Единство и объективность наук о культуре обусловлены единством и объективностью нашего понятия культуры, а последние, в свою очередь, – единством и объективностью ценностей, устанавливаемых нами»
(Генрих Риккерт «Науки о природе и науки о культуре» [11, с. 125]).

Основная часть. Человеческое бытие как таковое сопряжено со смыслами, исполнено значениями. Оно становится/формируется, самоопределяется и разворачивается в актуализируемой им смысловой потенциальности, в семантическом пространстве, поле смыслов/значений (от греч. *semantikos* – обозначающий). В нем оно обретает свою аутентичность и действенность, поскольку человеческое бытие – это бытие в перманентно актуализируемой его смысло-значимости. Человеческое бытие – это бытие с позиции своей смысловой заданности, и как таковое оно есть бытие с позиции ценностей.

Ценности обобщенно можно представить как нечто значимое вообще. Вместе с тем само наличие значения предполагает некоторую смысловую определенность, – определенность смысла, проявляющуюся в его значении или значениях. Главная и самая существенная характеристика ценности – это смысловая значимость, раскрывающая смысл в определенности его значения в соответствующих этому раскрытию контекстах.

Ценности – это, прежде всего, смысловые значения, они есть тогда, когда есть значения, которые они собой удостоверяют и презентуют. В сущности, о ценностях следует говорить именно как о значениях, т.е. то, что ценности значат (нем. *gelten*), на

что, например, указывал Г. Риккерт [11, с. 55]. Риккерт утверждал, что «...смысл и значение что бы то ни было имеет лишь по отношению к ценности. Во всех отношениях свободное от ценностей бытие вместе с тем лишено смысла и значения» [12, с. 336]. В свою очередь Н. Лосский также акцентировал значение как самое существенное в ценностях, и, исходя из степени их значения для отдельного человеческого субъекта, или же для всякого субъекта он выделял, соответственно, субъективные и объективные ценности [11, с. 288]. С. Франк отмечал, что понятие ценность равносильно понятию *значение* [13, с. 377], и т.д.

Со времен В. Виндельбанда и Г. Риккерта в аксиологии (от греч. *axia* – ценность) как философской теории ценности утверждается идентификация ценности в качестве значений.

Сущность или природу ценностей можно квалифицировать как семантическую, рассматривая семантику теорией смысла, ориентированной на смысловое пространство человеческого бытия как свой объект, который можно номинировать семантосферой [8]. Это презентует семантику в виде именно философского миропонимания, обретающего свое обоснование в онтологической интерпретации смысла, а не просто в виде раздела семиотики, изучающего отношение знаков к обозначаемой ими сфере действительности.

Такое – семантическое миропонимание презентует бытие в смысловом измерении, акцентируя проблему смысла и его действительной проявленности как основополагающую. В его фокусе – понимание смыслов, предполагающее их онтологически ориентированную экспликацию. Так, российский математик, философ В. Налимов отмечал: «...понимание смыслов – это всегда *овладение* смыслами, осуществляемое путем распаковки исконно заложенного в мироздании» [6, с. 124]. Налимов исходил из презумпции онтологичности смысла, представляя бытие как «материально-семантический универсум», в котором смыслы существуют самостоятельно, – как особая семантическая реальность [6, с. 62]. Согласно этой модели семантического универсума, смыслы изначально наличествуют в мироздании, заложены в нем, и бытие предстает в своей смысловой потенциальности.

В производной от этого удостоверяющего бытие в его смысловой модальности миропонимания семантической экспликации ценности могут быть представлены сингулярностями смыслов – центрами их интегрирующего оформления и развертывания.

Ценности можно квалифицировать семантемами – конфигурациями смыслов, их эйдосами (от греч. *eidos* – вид, образ, образец) как организующими и интегрирующими их значения идеальными формообразованиями. При этом смысл в общем плане – это некая, присущая бытию с его образованиями идеально-значимая содержательность, которая предполагает ее актуализацию в определенных значениях и соответствующих контекстах.

Можно говорить о смысле бытия вообще, поскольку оно есть, существует, обладая содержательностью. И поскольку бытие есть, – есть и смысл, и он значим, значим вообще. Отсутствие смысла – это отсутствие бытия с его содержательностью, т.е. небытие, ничто. И поскольку содержательность бытия предполагает актуализирующее ее раскрытие, постольку бытие – не просто смысло-содержательно, оно ценностно, оно есть ценность.

Ценности, соответственно их концептуальной семантической экспликации, не просто онтологичны, они универсальны, – они удостоверяют и презентуют собой не какие-либо свойства и качества объектов и процессов, а смысл их бытия, обобщенно – смысл бытия сущего. Поэтому Н. Лосский утверждал: «...любое содержание бытия

есть ... ценность *не в каком-либо своем отдельном качестве, а насквозь всем своим бытийным содержанием*. ... само бытие, само esse есть не только бытие, но и ценность» [10, с. 263]. Ценность, согласно констатации Н. Лосского, – это бытие в его значении [9, с. 48].

В предельном выражении ценность – не только значимость чего-либо для кого-либо, это значение вообще, которое не редуцируется всецело к тем контекстам, в которых оно проявляется, не исчерпывается в них. Если нечто существует, – то оно нечто значит, имеет значение объективно. Значение столь же фундаментально, как и сущее, которому бытие не эквивалентно, поскольку бытие – это существующее в его значимости, ценностности.

Как удостоверимые, раскрываемые и актуализируемые в качестве значений смыслы, ценности в сущности – семантически, они определяются именно с позиции своей смысло-значимости. Сама лексема ценность указывает на это. Обретающий форму или конфигурацию, эйдос, смысл обретает свою действенность, раскрывается значениями и выступает в качестве ценности, которая в сущности представляет собой семантическое образование, – семантему. Так, австрийский психолог и философ В. Франкл определял ценности как «универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается человек, общество или даже все человечество» [16, с. 288].

Причем ценность – не просто способ выражения смысла, это его действительность и действенность, непосредственно проявляющаяся в его значениях. Ценность как семантема – не просто артикулированный, это – интегрированный смысл, содержащий присущие ему значения и контекстуально раскрывающийся, проявляющийся в качестве таковых. И поскольку смысл и значение – в своей сущности идеальны, и представляют собой идеальную инстанцию бытия, постольку, как отмечал Н.Лосский, «...всякая ценность или сполна идеальна, или, по крайней мере, включает в себе идеальный аспект» [10, с. 286].

В феноменологическом плане/измерении смысло-содержательная – семантическая потенциальность бытия становится достоянием человеческого сознания как мерная, антропоморфно адекватная определенность смысла, т.е. ценность. Сознание выступает как генератор и преобразователь смыслов в качестве ценностей. Оно выступает тем регионом бытия, в котором происходит актуализация ценностей. Таким онтологическим регионом актуализации и объективации ценностей является человеческое бытие в целом.

Применительно к человеку как субъекту сознания, его субъектности, его бытию в целом, ценности – это раскрывающие и актуализирующие смыслы значения, которые проявляются во всем многообразии сообразных со смыслом/значениями – сознательно-мотивированных человеческих действий, утверждаемые ими или в них. Это, прежде всего – смыслы, значения актуализируемые человеком. Именно смысл, значение делает ценность – ценностью, причем смысл в его актуальности, смысл в его значимости для человека, его бытия. Ценности – это актуализируемые человеком определенности смысла. Принимая во внимание феноменологическое проецирование ценностей на человека и его бытие, – то это значения чего-либо для человека, его сознания и осознания – *cogito*. Здесь ценности выступают аналогом, так называемого, антропного принципа. Все-таки человек с его сознанием, субъектностью и т.д. занимает привилегированное положение в мире.

Человеческое бытие как таковое исполнено значениями, и в своих аутентичных – сообразных со смыслом – сознательно-мотивированных проявлениях инкорпорировано

в семантический мир, сферу ценностей, в которых актуализируется, сублимируется и интегрируется его, удостоверяющее «человеческое в человеке», смысловое содержание.

Именно в ценностях осуществляется смысловая идентификация действительности человеком как субъектом сознания, неизбежно приводит к ним, их актуализации. Человек как таковой воспринимает, осознает, идентифицирует бытие через призму ценностей, ценностных представлений. Представления человека о действительности есть, по сути, ценностные представления, раскрывающие и презентующие бытие в его смысловой исполненности, значимости для человека. Бытие в его семантической полноте предстает перед человеком в «оптике» ценностей, ценностных представлений, интегрируемых в мировоззренческие системы как системы ориентации в действительности сущего.

Человеческое бытие есть бытие в его универсальной смысловой обозначенности ценностями, – бытие в сфере ценностей. Человеческое бытие есть бытие в семантической сфере священного и профанного, истинного и ложного, доброго и недоброго, прекрасного и безобразного, справедливого и несправедливого, любимого и нелюбимого, достойного и недостойного, приятного и неприятного, полезного и бесполезного, и т.д. В самой этой ценностной содержательности заключена суть человеческого бытия. Так, Н. Гартман утверждал, что «все, с чем люди имеют дело в жизни, для них предстает в качестве ценностно значимого и ценностно осмысленного, т.е. в качестве ценностей или в связи с ценностями» [3, с. 26]. Отмеченная семантическая корреляция значений ценностного и анти-ценностного «...свидетельствует о трансцендентальном (в смысле универсального принципа функционирования человеческого сознания) характере ценностей» [14, с. 13].

Человеческая жизнедеятельность мотивируется ценностями, ориентируется на них, на объективирующее их достижение. Н. Гартман указывал на то, что «все желания, стремления, цели, потребности и интересы людей и, соответственно, вся и всякая деятельность в ее сознательном мотивационном слое основана на ценностях...» [3, с. 56]. Будучи средоточиями, сублимациями актуальных смысловых содержаний человеческой жизнедеятельности, ценности определяют ее сознательно-мотивированную формацию.

Человеческое бытие в сущности – аксиологично. Оно всецело связано с ценностями. В ценностях оно обретает свою действительность и действенность, сбывается в них. Для человека не существует бытия вне его значимости, ценностности. В «семантическом вакууме» ценностно нивелированного бытия его жизнедеятельность не возможна. Для человека существуют, прежде всего, разные по содержанию, степени значимости и т.д. ценности, и разные способы их осознания, интерпретации, объективирующей реализации.

Презентируя человеку бытие сообразно со смыслом/значениями ценности определяют его праксеологическое отношение к действительности, его субъектность. Как актуальные смыслы или значения, они выступают в качестве отношения, в котором актуализируется, сублимируется и объективируется их семантическая сущность. Н. Лосский отмечал, что «...всякое значение содержит в себе отношение...» [10, с. 261]. Выступая в качестве отношения, имеющего, прежде всего, субъектно-объектный характер, ценности связывают человека с действительностью. На их основе конституируется универсальная система связей «человек-мир», процессуально развертывающаяся в человеческой истории. Именно ценности задают и определяют собой человеческое мироотношение в его субъектности. Человеческое бытие раскрывается как ценностное отношение к действительности. В нем ничего не существует, не функционирует, не будучи включенным в ценностный контекст.

При этом специфичность ценности как отношения заключается, по утверждению М. Кагана в том, что «...ценность связывает объект *не с другим объектом, а с субъектом*, т.е. носителем культурных и социальных качеств...» [7, с. 67]; и, прежде всего, – с качеством творческой созидательности, присущей сущностным силам человека, его субъектности.

Объективирующая реализация имманентно присущих ценностям, в силу их сущности, семантических потенциалов значений осуществляется во всем многообразии праксеологического отношения человека-субъекта к действительности, в ходе всей человеческой истории. Это сопровождается означиванием – семантизацией доступной человеку действительности ценностями, способствующей позиционированию его бытия в исторически динамичных социокультурных формах общества, культуры, цивилизации.

Объективируемые человеческой деятельностью ценности обретают предметность, воплощаясь в формах артефактов социокультурной среды человеческого бытия, выступая обеспечивающими его культурными благами. Блага – это ценности, объективированные, воплощенные в формах артефактов культуры. Они, как полагал Г. Риккерт, «...могут быть рассматриваемы с точки зрения значимости связанных с ними ценностей...» [11, с. 94].

Соответственно аксиология как философская теория ценности предстает, согласно словам российского философа В. Ильина, «...сводом специальных знаний о гуманитарно выверенном освоении действительности» [5, с. 11]. Ценности как определенным образом человечески-значимые смыслы выступают средоточиями, проводниками гуманитарности.

Активирующая сознание человека и мотивирующая его деятельность ценность есть отношение субъектности, при этом само субъектно-объектное (ценностное) отношение человека к действительности, взятое в его практической ипостаси является объективным.

В ценностях заключен (субъектный) принцип реализации, поскольку они обладают значимым смысловым содержанием или семантическим «посылом», предполагающим реализующую его объективацию человеком. «Реализация ценностей, отмечал Н. Гартман, в процессах и результатах деятельности сама есть ценность, более того, в сущности всех ценностей заложено, что их осуществление само является ценным» [3, с. 51].

Сам человеческий субъект может выступать как: индивид, социальная общность и человеческое сообщество в целом. Поэтому ценностное отношение может проявляться на индивидуальном, коллективном и общечеловеческом уровнях человеческой субъектности. На социально-коллективном уровне ценностное отношение обретает межсубъектный или интересубъективный характер, и тем самым обретает коммуникативное измерение и качество.

В качестве отношения ценности – объективны, в сфере своего действия они являются диалектическим единством субъективной и объективной сторон бытия. И поскольку ценности удостоверяют собой все, что имеет актуальный смысл для человека и его бытия, постольку ценностное отношение осуществляется во всем многообразии человеческой практики, обретая в наиболее оптимальных своих проявлениях творческий характер. Человеческое бытие реализуется в ценностном отношении к действительности.

Человеческая история с культурно-цивилизационными ее достижениями может быть представлена как развертывающееся в пространстве и времени ценностное

отношение к действительности, реализуемое осваивающей и преобразующей сущее (антропогенной) человеческой субъектностью. Человеческая история – это не просто факт, а собственно – артефакт, поскольку в ней осуществляется практика, динамика и эволюция ценностного отношения человека к действительности во всем многообразии его жизнедеятельности.

Наиболее выраженной модальностью ценностного отношения человека-субъекта к действительности, имеющей преобразующий характер, является творческая деятельность.

Творчество является универсальным способом преобразующего освоения человеком действительности, утверждающим его бытие как развертывающуюся в пространстве и времени антропогенную сферу творческой субъектности, – культуру и цивилизацию.

При всем том, что творчество универсальным образом присуще человеческой деятельности, и представляет собой родовую особенность – атрибут человека и его бытия, оно в наиболее аутентичных своих проявлениях имеет персонифицированный, личностный характер. Русский философ, лингвист и историк Н.С. Трубецкой утверждал: «культура как совокупность и система культурных ценностей предполагает целесообразное творчество, а такое творчество предполагает личность, немислимо без личности» [15, с. 105].

Характерными особенностями феномена творчества являются следующие:

- творчество – конструктивно, это – созидание, созидание предметных форм;
- творчество – инновационно, это – созидание новых форм, новой предметности;
- творчество – проективно, иницируется идеальными замыслами, проектами, моделями;
- творчество – эвристично, оно предполагает поисковую активность сознания;
- творчество – эксклюзивно, имеет исключительный характер;
- творчество превосходит то, что уже наличествует, существует, то, что уже создано;
- творчество обогащает новыми качествами как сущее, так и самого субъекта творчества;

Эти особенности творчества, характеризующие человеческую деятельность в ее оптимальном состоянии, фундированы семантическими особенностями ценностей, и представляют собой их сублимацию применительно к объективации ценностей. Поэтому философское постижение сущности творчества предполагает обращение к ценностям.

Как идеальные в своей сущности актуальные смыслы, значения, ценности содержат деонтологический компонент долженствования (от греч. *deontos* – должное). Присущая ценностям смысло-значимость презентует идеальное состояние той предметной сферы, которая является их носителем, как некоторое совершенство или долженствование – «как должно быть». Всякое должное производно от ценностей, наличествует в них. Ценности как семантемы можно рассматривать деонтологическим восполнением бытия как сущего.

Деонтологический компонент долженствования, наличествующий в ценностях, находит свое выражение и соответствующее оформление в присущих им идеальных моделях, «кристаллизуется» в них. Так, Л. Баева отмечает, что особенностью ценностей является их способность «... моделировать должный, совершенный вариант реальности, который, в свою очередь, начинает управлять актуальным состоянием...» [2, с. 69].

Ценность можно понимать идеальной предметностью смысла, его конфигурацией (от лат. *configuratio* – придание формы). Итальянский философ Э. Агацци указывал на

то, что «...в человеческих действиях, как бы просты они ни были, обязательно наличествует некоторое «как должно быть», пронизывающее всю иерархию человеческой деятельности сверху донизу» [1, с. 27]. Агацци утверждал, что «человеческие действия считаются «хорошими» или «плохими» ... потому что они совпадают с некоторыми идеальными образцами, которые непосредственно соотносятся с такими действиями» [1, с. 27].

Эти актуальные для деятельности человека идеальные образцы долженствования Э. Агацци квалифицировал как ценности. По его словам, «мы имеем основание назвать ценностью некоторое совершенство, идеальную модель, некое «как должно быть», то, что направляет любое человеческое действие» [1, с. 27]. «Вся человеческая деятельность, в конечном счете, определяется наличием определенных ценностей» [1, с. 30].

Ценности выступают фундаментом человеческой деятельности, инициирующим и моделирующим ее началом. Квалифицируя ценность идеальной моделью какого-либо явления [4, с. 20], И. Докучаев, указывает на то, что она выступает порождающей моделью человеческой деятельности и со стороны ее процессов, и со стороны ее продуктов [4, с. 222]. Эти, представляемые ценностями идеальные модели, наличествующие в человеческой деятельности, целе-направляющие и моделирующие ее, так или иначе сбывающиеся в ее предметных результатах, свершениях, способствуют развитию, совершенствованию самой деятельности, придают ей творческий характер.

В семантическом контексте под идеальной моделью можно понимать идеальную предметность смысла, удостоверяемую ценностями, которая в процессе человеческой деятельности обретает конкретную конфигурацию, воплощаясь в материализованных формах.

Рассматривая ценность универсально, – не только в феноменологическом, но и в праксеологическом аспекте, И. Докучаев отмечает, что «...ценность – не только ключевая форма отражения бытия, она ключевая форма всей человеческой деятельности» [4, с. 20]. Тем самым ценность трактуется формообразующим началом человеческой деятельности.

Выступая формообразующим началом человеческой деятельности, ее идеальными моделями, ценности осуществляют ее модификацию, являясь ее каналами. «Ценности модифицируют человеческую деятельность таким образом, что она трансформируется в творчество как конструктивно-преобразующее отношение к объективной реальности; причем творчеством можно назвать такую форму деятельности, которая способствует, прежде всего, совершенствованию самого человека – субъекта творчества» [14, с. 158]. И поскольку человеческая деятельность фундируется ценностями, постольку сущность творчества – их объективация в материализованной предметности артефактов/благ.

Человеческая деятельность представляет собой сознательно-мотивированную активность, объективирующую ценности, в процессе которой создается материализованная предметность артефактов – культурных благ, и вместе с тем изменяются как внешние условия человеческого бытия, так и сами способности, качества человека как субъекта деятельности. Оптимальным состоянием человеческой деятельности является творчество или культуротворчество.

Объективация ценностей инспирируется соответственным их семантической сущности идеальным моделированием, которое предполагает перевод сознанием, его интенциональной активностью, смысловых значений в идеальные образы в перспективе их материально-предметного воплощения. Эти, определяемые ценностями, их актуализацией, идеальные модели воплощаются в человеческой деятельности.

Объективация ценностей предполагает субъектное ценностное отношение к действительности, осуществляется в нем. Наиболее акцентированной формой ценностного отношения является творчество.

Ценности, согласно со своей семантической сущностью, с ее безграничной креативной деонтологической потенциальностью, предопределяют универсальный характер творчества, которое присуще любому виду конструктивной человеческой деятельности. Вопрос здесь в том, в какой мере, и каким образом она раскрывает сущность и потенциал ценностей, объективируя его в артефактах. Конструктивная деятельность любого вида являет собой спецификацию присущего человеку как роду творчески-преобразующего отношения к действительности, задаваемого актуальными для человеческого бытия ценностями.

Для творческой деятельности приоритетны так называемые высшие ценности, обладающие сверх-утилитарными значениями с акцентированным долженствованием: религиозные (священное), нравственные (добро), эстетические (красота), философские (разум, мудрость) ценности, ценности познания (истина) и др., подобные им. Такие ценности можно квалифицировать самоценностями, поскольку смыслы, которые они собой удостоверяют – трансфинитны, и не могут быть подведены подо что-либо более высокое в значении. Приоритетная ориентация на такие ценности всемерно способствует развитию и совершенствованию деятельности и ее субъекта, имеет персонифицирующий человека и его бытие смысложизненный характер, приводит к культурным достижениям цивилизации.

Перефразируя ницшеанский концепт «воли к власти», следует говорить о «воле к высшим ценностям», о «воле к культуре»; эта «воля» очевидно имеет культуротворческий характер. «И если говорить об исторических перспективах культурного бытия человека, то здесь всегда необходим высокий уровень ценностных запросов при столь же высоком уровне их гуманистического наполнения и практического воплощения» [14, с. 169-170].

В принципе любая ценность как определенный, человечески-значимый смысл, предполагающий его объективацию, может быть отнесена к культурным ценностям. Само понятие культурной ценности указывает на объективацию семантического содержания ценности в различных формах творческой деятельности, и тем самым придание ценности соответствующей культурной формы, ее опредмечивание в артефакте, превращение в благо.

Культурную ценность можно представить как вырабатываемый в историческом развитии культуры гуманистически-адекватный смысл, формирующий соответствующую направленность и перспективу деятельности в сфере конструктивной, а в оптимальном выражении – творческой реализации субъекта. Она характеризуется идеально-реальной целостностью, т.е. единством актуального смысла и предметной формы его воплощения.

Идеально-реальная композиционность и природа культурной ценности включает определенный смысл/значение или семантему, фиксируемую и выражаемую в знаково-символических (языковых) формах культуры, и предметное благо, выступающее в качестве артефакта и отвечающее потребностям индивидов, социальных общностей и общества.

Поскольку ценность обладает смысло-значимой содержательностью – семантическим потенциалом («посылом»), предполагающим реализующую его объективацию, постольку для человека существует именно культурная ценность, выступающая фундирующим основанием и началом созидания и развития

социокультурной среды его бытия, а также развития самого человека как субъекта объективирующего ценности культуротворчества.

В процессах реализующего ценностное отношение, как универсальный принцип человеческого мироотношения, освоения действительности, создается, развивается и воспроизводится антропогенный мир культуры – мир подлинно человеческого бытия, который является результатом праксеологической объективации и аффирмации ценностей. По словам В. Ильина, «единственно человеческий истинный мир есть мир ценностный, кристаллизуемый на стыке сущего и должного, наличного и потребного» [5, с. 4]. Этим «истинным миром» человека является культура как хронотоп творческой объективации ценностей; подлинно человеческое бытие следует номинировать «бытием в культуре».

Ценностное освоение человеком-субъектом действительности во всем совокупном многообразии его творческих проявлений можно квалифицировать культуротворчеством, сущностью которого является объективация ценностей в артефактах, и их культивирующее утверждение – аффирмация в социокультурной среде человеческого бытия в мире.

Аксиологическое понимание позволяет представить культуру как задаваемую ее общезначимыми ценностями смысловую/семантическую тотальность человеческого бытия, фундирующую его аутентичные – сообразные со смыслом/значениями проявления.

Аксиологическое понимание культуры универсально, – оно позволяет представить культуру хронотопом, процессом и предметным результатом творческой реализации сущностных сил человеческой природы в смыслообразной их целенаправленности.

С позиции аксиологического понимания понятие «культура» предстает гуманистической ценностью, поскольку выражает идею безграничного совершенствования человека как субъекта творчества. Согласно этому культура раскрывается не только в виде действительного, но и должного образа человеческого бытия, его «идеального проекта», предполагающего оптимизацию творческого потенциала человеческой природы в ее личной исполненности, и соответствующей организацией индивидуальной и общественной жизнедеятельности людей.

Согласно аксиологическому пониманию, культура предстает как определяемый ценностями, их творческой объективацией, универсальный способ сознательно-творческого отношения человека-субъекта к действительности, удостоверяющий человеческое бытие в его оптимальной – конструктивно-деятельностной модальности. Аксиологическое понимание указывает на то, что культура – не просто совокупность артефактов, она есть мир, сфера ценностей, которые человек всегда вкладывает в свои действия и творения. Так, Г. Риккерт подчеркивал, что «...во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком... В объектах культуры всегда заложены ценности» [11, с. 55]. В свою очередь И. Докучаев утверждает, что «...вся совокупность культуры является выражением определенных ценностей» [4, с. 48-49].

Ценности выступают системообразующим началом культуры, главным структурным ее элементом, что находит свое выражение в формировании человеческого бытия в его оптимальной – культурогенной модальности. «Культура как система ценностей формирует выверенную направленность, целеустремленность человеческого бытия к его развитию, совершенствованию, к раскрытию сущностных сил человеческой природы, к которым традиционно относят способности мыслить, т.е. жить «по законам

разума», быть существом духовным и творчески-деятельным» [14, с. 165-166]. При этом «культура раскрывает перед человеком горизонты возможного и должного, определяет его представления о высших приоритетах жизни, например, таких как: святость, истина, добро, красота» [14, с.166].

Присущая ценностям идеальная предметность смысла воплощается, объективируется в создаваемых человеком как субъектом творческой деятельности культурных артефактах, выступающих носителями соответствующих им ценностей, и предстающих в качестве культурных благ, отвечающих человеческим потребностям и интересам, обеспечивающим человеческое бытие как бытие в культуре. «...Культурная ценность, как отмечал Г. Риккерт, сочетается с действительностью, превращая ее тем самым в культурное благо» [11, с. 100]. При этом Риккерт четко различал ценности как семантические значимости, являющиеся достоянием трансцендентального сознания, т.е. сознания как такового, в его всеобщих характеристиках, и ценности как объективированные культурные блага или артефакты. Он указывал на то, что «блага и оценки могут быть рассматриваемы с точки зрения значимости связанных с ними ценностей, т.е. так, что стараются установить, заслуживает ли какое-нибудь благо действительно наименования блага и по праву ли совершается какая-нибудь оценка» [11, с. 94].

Наиболее значительные культурные артефакты могут выступать в качестве культурных форм – универсализированных моделей предполагаемых культурных явлений, образцов для их репродуцирования и тиражирования. Сами культурные формы удостоверяют собой наиболее существенные явления культуры, которые становятся типизированными ее образцами, из сочетаний которых формируется организационно-функциональное строение культуры, ее фактурная морфологическая определенность, нормирующая человеческую жизнедеятельность.

Именно культура, если мыслить ее с позиции субъектности, выступает исторически развертывающейся сферой, хронотопом творческой объективации ценностей, их перевода в состояние артефактов/культурных благ, обеспечивающих человеческое бытие. Цивилизация придает процессам и праксеологическим процедурам объективации ценностей в артефактах, рационализированный, системный характер. В социетальной сфере общества объективация и аффирмация ценностей приобретает межсубъектный, социально организованный характер.

Культуротворчество не замыкается исключительно на сфере культуры, оно охватывает все многообразие человеческого бытия, во всей совокупности его аутентичных проявлений.

Культуротворчество в целом – это не только создание нового, но и культивирование созданного, т.е. его сохранение, воспроизводство, интерпретация, модификация, реализация, актуализирующие заложенный в нем потенциал, что и является подлинным – онтологически адекватным созиданием, без которого культура, как и человеческое бытие невозможны. Объективируемые культурные ценности – артефакты или блага предполагают их сохранение, утверждение и воспроизводство в (антропогенной/культурогенной) социокультурной среде. Тем самым культура выступает неотъемлемой от человека действительностью мира ценностей.

В предельном выражении творческая объективация и утверждение/аффирмация ценностей в процессах человеческой деятельности есть не только порождение культурных артефактов, это – порождение культуры, цивилизации, порождение человеческого бытия в его оптимальной модальности, которое осуществляется на всем протяжении человеческой истории.

Способность к творческому созиданию и культивирующей аффирмации предметных – культурных ценностей есть подлинно человеческая способность,

которую следует квалифицировать как культуротворчество. Именно в нем наиболее оптимальным образом актуализируется, сублимируется, интегрируется потенциал сущностных сил человеческой природы. Если рассматривать человеческое бытие, прежде всего, как бытие в культуре, то оно таково, каковы его ценности, те культурные ценности, которые им объективируются в процессах культуротворческой деятельности, конституирующих культуру и цивилизацию. И человеческое бытие всегда было, есть и будет тем, во что человек-субъект оказывается способным превратить его в своем объективирующем ценности культуротворчестве.

Аксиологическое понимание культуротворчества раскрывает сущность и специфику феномена ценностей в их праксеологической объективации, сущность и специфику создающей культуру и цивилизацию творческой деятельности человека. Тем самым оно имеет неизбывную актуальность для философского постижения самого человеческого бытия в его субъектности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агацци Э. Человек как предмет философии / Э. Агацци // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 24-34.
2. Баева Л.В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: Монография / Л.В. Баева. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2004. – 277 с.
3. Гартман Н. Этика / Н. Гартман; пер. с нем. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 708 с.
4. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И. Докучаев. – СПб.: Наука, 2009. – 595 с.
5. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: Издательство МГУ, 2005. – 216 с.
6. Золотухина-Аболина Е.В. В.В. Налимов / Е.В. Золотухина-Аболина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 128 с.
7. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
8. Кадимов Р.Г. Смысловая субстанция языка и семантосфера / Р.Г. Кадимов, М.Ш. Кадимова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2018. – Т. 12, № 3. – С. 37-40.
9. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики / Н.О. Лосский // Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа / Лосский Н.О. – М.: Политиздат, 1991. – С. 23-236.
10. 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.
11. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт // Науки о природе и науки о культуре / Риккерт Г.; пер. с нем. – М.: Республика, 1998. – С. 43-128.
12. Риккерт Г. Философия жизни. Изложение и критика модных течений философии нашего времени / Г. Риккерт // Науки о природе и науки о культуре / Риккерт Г.; пер. с нем. – М.: Республика, 1998. – С. 205-362.
13. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
14. Сухина И.Г. Аксиология культуры: философско-антропологические основания: монография / И.Г. Сухина. – Донецк: Донбасс, 2011. – 560 с.
15. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. – 800 с.
16. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: сборник / В.Э. Франкл; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Поступила в редакцию 12.03.2021 г.

**AXIOLOGICAL UNDERSTANDING OF CULTURAL CREATION
IN THE FOCUS OF SEMANTIC EXPLICATION:
PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL ASPECT OF REFLEXION**

I. G. Sukhina

The article presents and justifies a semantically conceptualized axiological understanding of the phenomenon of cultural creation in its philosophical and anthropological prolongation, which allows us to consider the phenomenon of creativity or cultural creation, in which the essential forces of human nature are actualized, integrated and sublimated, the attribute of human being, its optimal modality, which underlies all cultural and civilizational accomplishments. The application of an axiological approach in his semantic explication to the philosophical understanding of cultural creation made it possible to analyze his value determination and present values as inspiring, modeling, as ideal models, human creative activity and semantic/semantic configurations objectified in its substantive results – semanthems. The constructive praxeological objectification of values, the semantic potential of their meanings, in the whole variety of consciously motivated human subjectivity, is thought of by the essence of the cultural and civilizational cultural process, which unfolds throughout human history, and has a value-anthropological foundation. Accordingly, culture as the creative core of civilization is thought of as a morphologically organized and positioned system of values, a chronotope of their creative objectification and affirmation. It has been shown that axiology, as a philosophical world understanding, reveals the ontological pattern of values.

Key words: value, sense, meaning, value attitude, axiology, semantics, creativity, culture-creative activity, culture, civilization, being, person, human being, consciousness, subjectivity.

Сухина Игорь Григорьевич,
доктор философских наук, доцент, профессор
кафедры философии
ГО ВПО «Донецкий национальный
университет экономики и торговли имени
Михаила Туган-Барановского», Донецк, ДНР.
E-mail: suhina_igor@mail.ru

Sukhina Igor Grigoryevich,
doctor of philosophical sciences, the associate
professor, professor of department of philosophy
SO HPE «Donetsk National University of Economics
and Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky»,
Donetsk, DPR.
E-mail: suhina_igor@mail.ru

ПЕДАГОГИКА



УДК [37.016:94]:[37.015.31:172](470+571)«18/19»

ЗАРОЖДЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

© 2021. Т. Ю. Анпилогова

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье раскрывается содержание понятия «историческое мышление», показана эволюция взглядов российских ученых XIX – начала XX вв. относительно предмета изучения методики обучения истории. На основе анализа первых трудов отечественных педагогов выделены основные проблемы, принципы, методы, значение формирования у студентов системы исторических знаний.

Ключевые слова: историческое мышление, методика преподавания истории, студенчество, высшее образование.

Введение. В эпоху глобализации, обострения международных отношений, возникновения по всему миру, локальных конфликтов, распространения потребительской морали одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед отечественным обществом, является задача воспитания гражданственности и патриотизма современной молодежи. Значительный потенциал для решения данной задачи представляет историко-краеведческая деятельность, предлагающая арсенал форм и средств, помогающих сформировать как этнорегиональную, так и общегосударственную идентичность студентов и школьников. При этом эффективность данного процесса будет во многом зависеть от уровня сформированности исторического мышления, являющегося результатом длительного обучения и развития.

С точки зрения одного из ведущих исследователей процесса мышления И.Я. Лернера, «развитие исторического мышления учащихся предполагает развитие диалектического мышления, являющегося его сердцевинной, ядром и предпосылкой применения общих норм правильного мышления к данному предметному содержанию» [1, с. 20]. Рассматривая историю, как основу культуры, он отмечал, что «человек должен обладать историческим мышлением, это при любой профессии даст ему необходимую широту взгляда, поможет за случайным видеть истинно важное, научит в событиях современности различать часть большой истории – того, что было, есть и будет» [1, с. 21].

Согласно Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования одной из целей общего образования при изучении истории на базовом уровне среднего (полного) образования является формирование исторического мышления, которое определяется как «способность рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к дискуссионным проблемам прошлого и современности» [2, с. 25].

Историческое мышление, представляющее собой готовность к анализу, осмыслению общественных явлений в свете исторического материализма,

превращенного в методологию познания и ставшего ядром исторического мировоззрения личности, можно также охарактеризовать как «единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании осмыслении конкретных исторических явлений». Компонентами исторического мышления по И.Я. Лернеру являются:

– способы аналитико-синтетического мышления, реализующиеся посредством логических действий (обобщение, абстрагирование, классификация, индукция, дедукция) на предметном содержании истории;

– основные принципы мышления, осуществляющиеся в соответствии с законами диалектики;

– опыт творческой деятельности, проявляющейся в ее процедурах и их сочетаниях;

– основные идеи материалистического понимания истории, выступающие в качестве принципов исторического познания [1, с. 32].

Значимым потенциалом развития исторического мышления выступает совокупность средств методики преподавания истории – педагогической научной дисциплины, исследующей закономерности школьного обучения и усвоения истории учащимися и разрабатывающей на этой основе вопросы содержания, организации и методов обучения [3, с. 15]. Ее методы – познания исторических фактов, изучения хронологии и периодизации, исследования причинно-следственных связей, формирования основных исторических понятий, раскрытия закономерностей исторического развития общества – составляют основу формирования исторического мышления. Важную роль в развитии отечественной методики преподавания исторических дисциплин сыграли выдающиеся ученые-педагоги XIX – начала XX в., работавшие над разработкой различных аспектов и методов обучения в системе средних профессиональных и высших учебных заведений.

Цель статьи – путем анализа первых отечественных трудов по методике преподавания истории, выявить основные принципы и методы формирования у студенчества исторического мышления и системы исторических знаний в XIX – начале XX в.

Основная часть. Процесс формирования основ исторического мышления у обучающейся молодежи берет свое начало в XVII в. и является следствием возникновения первых отечественных высших учебных заведений – киевского братского коллегиума, а позднее – Киево-Могилянской академии (1632 г.) и Славяно-греко-латинской академии, учрежденной в Москве в 1687 г. (до 1775 г. называлась «Славяно-латинской»). Поскольку эти учебные заведения готовили богословов, педагогов, государственных мужей, сфера деятельности которых предполагала знание географии, культуры, истории различных этносов, большое значение в процессе обучения уделялось светским наукам – географии и истории.

Важным фактором развития отечественного высшего образования стало создание первых российских университетов – Виленского (1579 г.), Московского (1755 г.) и Дерптского (Юрьевского, Тартуского) (1802 г.) [4, с. 268; 5, с. 855]. В 1805 г. были открыты Харьковский и Казанский университеты, а в 1819 г. Главный педагогический институт преобразован в Санкт-Петербургский университет [6, с. 12]. В 1834 г. открылся Киевский университет Св. Владимира, в 1865 г. – Новороссийский университет в Одессе. К концу XIX в. в России насчитывалось уже 11 императорских университетов. Преподавание в российских университетах истории и смежных с ней дисциплин, обладающих потенциалом для формирования исторического мышления,

способствовало появлению в среде ученых и педагогов, различных приемов, способов, методов, принципов, составивших впоследствии основу такой науки, как методика обучения истории.

Одной из особенностей развития системы высшего образования в России в дореформенный период являлось появление первых работ по методике преподавания истории в вузах. В 1813 г. вышла в свет работа С.С. Уварова «О преподавании истории относительно к народному воспитанию». Говоря о значимости правильного обучения истории, ее автор отмечал: «Хорошая система народного воспитания есть богатое древо, в котором с самого корня до последних листьев все одним благотворным соком оживляется. Искусство основателя таковой системы состоит в мудром расположении всех частей, до общего образования касающихся...» [7, с. 2–3]. В своей работе он выделил несколько базовых принципов усвоения знаний исторического характера. Ученый предлагал практиковать постепенность, опору на знания географии и хронологии, использовать оригинальные исторические источники, уделять внимание нравам, обычаям, просвещению каждой из изучаемых эпох, разделять при изучении на периоды более сложный курс всеобщей истории, преподаваемый в университетах [7, с. 3, 9, 12]. В своей работе С.С. Уваров отмечает и такую важную функцию преподавания истории в вузах, как формирование патриотизма и гражданственности: «...распространяя между согражданами луч науки и просвещения, должно возбуждать их и сохранять, сколько можно, народный дух... История в таком основании преподавания образует граждан, умеющих чтить обязанности и права свои, судей, знающих цену правосудия, воинов умирающих за Отечество, опытных вельмож, добрых и твердых царей» [7, с. 24–25].

Ученый В.Ф. Цых в своем труде «Решение вопроса: по причине беспрестанного умножения массы исторических сведений и распространение объема истории, не оказывается ли нужным изменить обыкновенный способ преподавания сей науки и какой он должен быть именно, как вообще, так и особенно в университетах?», вышедшем в свет в 1833 г., сделал попытку изучить основные проблемы систематизации исторических фактов в условиях постоянного накопления информации исторического характера и выявить пути ее решения. Проанализировав существующие учебные издания по всеобщей и отечественной истории, он пришел к выводу о том, что подходы к написанию исторических работ обуславливаются целью, которой руководствовался автор. В этой связи В.Ф. Цых выделил три основных подхода: нравственный, политический и религиозный [8, с. 24–26].

В процессе исследования автор обосновал две основные причины численного увеличения исторических знаний: а) события современной для автора истории («историческая жизнь рода человеческого») и б) «археолого-исторические открытия и исследования» [8, с. 121]. Значение работы В.Ф. Цыха состоит в попытке выявления способов обобщения исторической информации и систематизации исторического материала в ходе преподавания исторических дисциплин в учебных заведениях.

В 1836 г. в Санкт-Петербурге была издана книга Н.Г. Устрялова «О системе прагматической русской истории: рассуждение, написанное на степень доктора философии Николаем Устряловым, Императорского Санкт-Петербургского университета по кафедре русской истории э. о. профессором, Императорской Военной академии и Главного педагогического института адъюнктом...». В основных положениях, выдвигаемых в исследовании, автор обосновывал идею о необходимости более глубокого осмысления событий русской истории, без увлечения «односторонними соображениями хода дел в Западной Европе», в силу того, что

Российское государство развивалось под влиянием иных факторов [9, с. 83]. Н.Г. Устрялов отмечает, что при изучении русской истории необходимо акцентировать внимание на изучении всех частей России, а не только восточных территорий. Основным недостатком методологии написания отечественной истории он считал стремление ученых изучить «собрание биографий», между тем, как история, с его точки зрения, должна быть «картиной постепенного развития жизни общественной и народной» [9, с. 89]. Анализ содержания работы Н.Г. Устрялова позволяет усмотреть в ней такие принципы методологии научных исследований и методики преподавания истории, как изучение локальности исторических явлений, системность и многофакторность.

А.Ф. Язвинский в своей «Методике преподавания хронологии...» [10], активно продвигаемой в учебных заведениях Российской империи в 1830–1840-х гг., схематически описал методику изучения правления русских князей и царей с использованием схем и графических средств изображения. По его мнению, познание истории должно было улучшиться с помощью изучения хронологии, для чего им были разработаны особые наглядные таблицы, позволявшие быстро запоминать различные даты и имена правителей [11, с. 132].

«В соответствии с идеей А.Ф. Язвинского, на доске изображался большой квадрат, разделенный на 100 маленьких квадратиков. Большой квадрат символизировал столетие, маленькие – годы», таким образом, заучивая даты восшествия на престол русских князей, царей и императоров, ученики закрывали нужные клетки марками и повторяли эти действия до тех пор, пока не переставал делать ошибки [11, с. 133]. Основные положения концепции А.Ф. Язвинского неоднократно подвергались критике многими педагогами и руководителями учебных заведений, однако именно в ней были тщательно разработана и обоснована необходимость работы с хронологией в процессе постижения истории.

В конце XIX – начале XX в. отдельное внимание российские ученые стали уделять методике преподавания истории в высшей школе. Л.П. Кругликов-Гречаный в пособии «Методика истории» для студентов учительских институтов, изданном 1913 г. в Киеве, дал общую характеристику понятия истории, классификации исторических источников, создающих базу для изучения истории края, историческим фактам и их видам, выделил закономерности исторического процесса, обосновал свой вариант периодизации всеобщей и российской истории.

Важное значение Л.П. Кругликов-Гречаный отводил принципу критического анализа источников, которые делит на две группы: вещественные и словесные, которые, в свою очередь подразделились на устные и письменные. Методика работы с источниками с целью проведения исторического исследования, с точки зрения автора, предполагала несколько этапов: «Прежде всего приходится тщательно разыскивать исторические источники, собирать их в возможно большем количестве... Затем весь это собранный сырой материал подвергается самой тщательной критической разработке, имеющей целью выделить истину, установить несомненные факты... Далее следует соединение установленных таким образом фактов в одно стройное целое... Наконец, делаются различные обобщения, намечаются основные исторические процессы» [12, с. 5].

Разделяя историю как науку и как учебную дисциплину в учебных заведениях, автор приводит целый ряд «образовательно-воспитательных» функций предмета истории:

– расширение кругозора: «история дает более или менее значительный запас сведений»;

- развитие памяти;
- развитие воображения ребенка;
- развитие логического и аналитического мышления («благоотворно действует на рассудочную способность ребенка»);
- морально-этическое развитие (оказывает «благоотворное влияние на развитие лучших сторон нравственной природы человека»);
- формирование патриотизма («оказывает громадное влияние на развитие здорового, сильного, патриотического чувства, вызывает чистую, глубокую любовь к Родине»);
- развитие эстетических чувств;
- способствует саморазвитию – «дает толчок к дальнейшей образовательной работе»;
- формирование бережного отношения к историко-культурному наследию – «пробуждает уважение к памятникам старины»;
- формирование мировоззрения – «дает возможность познать «человека», его сущность, весь его духовный облик»;
- формирование идентичности личности: «развивает индивидуальное, национальное, общечеловеческое самосознание»;
- формирование высокого уровня политической и социальной культуры (дает возможность «свободно разбираться в различных явлениях современной жизни»);
- формирование практических навыков (позволяет «практически разрешить те или иные наиболее волнующие нас вопросы, которые ставит наше настоящее в самых различных областях жизни»);
- развитие способности свободно выражать свои мысли [12, с. 12, 13, 15, 18–22].

Отдельная глава пособия Л.П. Кругликова-Гречаного посвящена методике преподавания истории в учебных заведениях. Особое место, с точки автора, должно уделяться на уроках межпредметным связям, что даст возможность улучшить усвоение исторического материала учащимися [12, с. 47].

В статье «О задачах сборников “Вопросы преподавания истории”», вышедшей в свет в журнале «Вопросы преподавания истории» за 1916 г., отмечалось, что «не только среди лучших представителей учительского персонала, но и среди правительственных агентов – инспекции начальных училищ проявляется желание повысить качество сообщаемых по истории сведений, не ограничиваясь отрывочными фактами и хронологическими датами, и дать известное представление об исторической эволюции» [13, с. 1]. В 1916 г. педагогами и учеными, входившими в Историческую комиссию учебного отдела Общества распространения технических знаний была выдвинута инициатива издать «книгу, посвященную обзору учебной и педагогической литературы по истории». Однако осуществить эту идею в дореволюционный период оказалось невозможным.

Заключение. Таким образом, можно утверждать, что на протяжении XIX в. в работах российских ученых-педагогов С.С. Уварова, В.Ф. Цыха, Н.Г. Устрялова, А.Ф. Язвинского, Л.П. Кругликова-Гречаного были заложены основные принципы и методы методики преподавания истории. Среди них – основы работы с хронологией, систематизации фактов, формирования исторических понятий и представлений, принцип системности и другие. Обсуждение в кругах педагогической общественности предлагаемых и обосновываемых форм и методов обучения способствовали совершенствованию преподавания исторических дисциплин в средних профессиональных и высших учебных заведениях, более эффективному формированию исторического мышления обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 266 с.
3. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе / А.А. Вагин. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
4. Жарова Е.Ю. Университетские уставы 1803–1804 гг. / Е.Ю. Жарова // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 268–290.
5. Чурилов Л.П. Дерптский (Юрьевский, Тартуский) университет в истории отечественной науки: международная сокровищница знаний / Л.П. Чурилов, А.Е. Коровин // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2016. – Том 11, № 2 – С. 855–890.
6. Кропачев Н.М. Первый университет Российской империи // Н.М. Кропачев, А.Х. Даудов, И.Л. Тихонов, Е.А. Ростовцев // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2019. – Т. 64, вып. 1. История. – С. 5–23.
7. Уваров С.С. О преподавании истории относительно к народному воспитанию / С.С. Уваров. – Санкт-Петербург: В типографии Ф. Дрехслера, 1813. – 28 с.
8. Цых В.Ф. Решение вопроса: по причине беспрестанного умножения массы исторических сведений и распространение объема истории, не оказывается ли нужным изменить обыкновенный способ преподавания сей науки и какой он должен быть именно, как вообще, так и особенно в университетах?: Рассуждение, напис. канд. Владимиром Цыхом для получ. степ. магистра по части ист. наук / В.Ф. Цых. – Харьков: Унив. тип., 1833. – 130 с.
9. Устрялов Н.Г. О системе прагматической русской истории: рассуждение, написанное на степень доктора философии Николаем Устряловым, Императорского Санкт-Петербургского университета по кафедре русской истории э. о. профессором, Императорской Военной академии и Главного педагогического института адъюнктом... / Н.Г. Устрялов. – Санкт-Петербург: тип. Л. Снегирева и К°, 1836. – 84 с.
10. Язвинский А.Ф. Метода преподавания хронологии истории г. Язвинского, изъясненная самим же изобретателем / А.Ф. Язвинский. – Санкт-Петербург: тип. Имп. Акад. наук, 1837. – 16 с.
11. Пашкова Т.И. «Метода» преподавания школьных дисциплин А.Ф. Язвинского (1830–1850-е гг.): взлёт и падение / Т.И. Пашкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2019. – № 192. – С. 131–142.
12. Кругликов-Гречаный Л.П. Методика истории / Л.П. Кругликов-Гречаный. Издание третье исправленное и дополненное. – Киев: Издание автора, 1913. – 150 с.
13. О задачах сборников «Вопросы преподавания истории» // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. Сборник 1. Под ред. И.М. Катаева. – Москва: наука, 1916 – С. 2–6.

Поступила в редакцию 05.05.2021 г.

THE BIRTH OF THE DOMESTIC METHODS OF TEACHING HISTORY AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF THE HISTORICAL THINKING OF STUDENTS IN THE 19th – EARLY 20th CENTURIES

T. Yu. Anpilogova

The content of the concept of «historical thinking» was revealed in the article, the evolution of the views of Russian scientists of the XIX – early XX centuries on the methods of teaching history was shown. Based on the analysis of the first works of domestic teachers, the main problems, principles, methods, the importance of forming a system of historical knowledge among students were identified.

Key words: historical thinking, methods of teaching history, students, higher education.

Анпилогова Татьяна Юрьевна

кандидат исторических наук, доцент, докторант, и.о. заведующего кафедрой истории Отечества ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР.
E-mail: dana-100@yandex.ru

Anpilogova TatyanaYurivna

Candidate of Historical Sciences, assistant professor, doctoral student, Head of the Department of the History of the Fatherland, SEI HE LPR «Luhansk State Pedagogical University», Luhansk, LPR
E-mail: dana-100@yandex.ru

УДК 37.018.2

К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2021. *Н.В. Гризодуб, И.В. Сотникова*
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматриваются особенности проявления повышенной тревожности у обучающихся старших классов образовательных организаций. Дается определение понятиям: тревожность, самосознание личности, самооценка. В статье представлены анализ психолого-педагогической литературы, позволяющий выделить структуру самосознания личности и проявление самооценки старших школьников, относительно учебной деятельности, в учебном процессе общеобразовательных организаций. В статье авторы рассматривают тревожность и самооценку, как факторы регуляции формирования личности, где существенным является осуществление педагогического сопровождения учащихся с целью снижения уровня тревожности.

Ключевые слова: учебный процесс, обучающиеся, тревожность, самосознание личности, самооценка.

Введение. Проблема тревожности для современного общества является насущной и многогранной, которая отрицательно влияет на формирование личности, особенно у старших школьников. Именно старший школьный возраст, с подростковыми новообразованиями, является предпосылкой для формирования эмоциональной неустойчивости, в том числе, в виде повышенной тревожности, которая может быть обусловлена, как особенностями высшей нервной деятельности и являться биологически обусловленным, врожденным качеством, так и зависеть от особенностей формирования личности, социальной ситуации – таким образом, можно сказать, что тревожность у подростка – это фактор, опосредующий его поведение и имеет влияние на успешность осуществления учебной деятельности.

Основная часть. В процессе переживания тревоги у старшего школьника актуализируются чувства зависимости и одиночества, неполноценности, незащищенности, что влечет за собой всплеск эмоциональных переживаний и занижение самооценки. Небылицын В.Д. тревожность рассматривает как «постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека находиться в состоянии беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [5, с. 23].

Согласно трактовке данного понятия энциклопедией, можно утверждать, что «Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги» [1, с. 483].

Таким образом, тревожность и самооценку можно рассматривать как факторы регуляции поведения индивида, а также как одни из основных компонентов его самосознания, а именно:

- тревожность, как саморегулятивный компонент;
- самооценку, как ценностный компонент.

Итак, поскольку самооценка является одной из неотъемлемых составляющих самосознания, рассмотрим более подробно именно понятие «самосознание» в контексте его определения.

С.Л. Рубинштейн определял, что самосознание человека – это феномен, являющийся результатом познания, но не присутствующий непосредственно в переживаниях [7]. А.Н. Леонтьев характеризует самосознание личности как осознание себя в системе общественных отношений [3]. Ю.Б. Гиппенрейтер характеризует самосознание как образ «Я» и самоотношение [2]. С точки зрения А.Б. Орлова, самосознание определяется через самоотождествление и самопринятие человека [6].

Таким образом, мы можем выявить черты развития самосознания личности в контексте ведущей деятельности – учебной, которые проявляются в следующих аспектах:

- самонаблюдении, осознании своего реального и идеального «Я» в учебном процессе. Выражается в удовлетворенности школьником своими реальными и ожидаемыми учебными результатами путем оценивания возможного результата собственной учебной деятельности и путей его достижения;

- рефлексии собственной учебной деятельности. А именно, осознание субъектом образования своей деятельности, как ученика, так и учителя. Задача учителя – создать необходимые условия, способствующие обратной связи, в отношении деятельности обучаемых. В результате у учеников формируется устойчивое желание анализировать собственную учебную деятельность и деятельность других учащихся класса;

- оценке своих положительных и негативных качеств личности, способствующих или негативно оказывающих влияние непосредственно на сам процесс учения и получение новых знаний, умений и навыков;

- ответственности за свои достигнутые учебные результаты. При этом важно наличие сформированных умений самоорганизации, планирования и корректирования собственной учебной деятельности.

Учитывая обозначенные аспекты, определим, что самосознание – это приобретаемая в действии и социуме психологическая особенность, с помощью которой человек познает себя и получает представление о себе, формируя «Я – образ» и «Я – концепцию», т.е. можно сказать, что самосознание является основой для формирования самооценки личности обучаемого.

Необходимо отметить, что относительно структуры самосознания в научных кругах также нет единого мнения. Рассмотрим трактовку структуры самосознания в психолого-педагогической литературе.

Так, концепция В.С. Мухиной представляет структуру самосознания, состоящую из следующих элементов:

- идентификация с телом и именем;
- самооценка;
- представление о себе, как о представителе определенного пола;
- представление о себе настоящем, прошлом и будущем;
- оценка себя в социуме [4].

В.С. Мерлин определяет компоненты самосознания, как связанные между собой и определяющие направленность личности, это:

- сознание своего «Я» как активного начала;
- сознание тождества своей личности;
- осознание своих психических свойств;
- социально-нравственная оценка своих психических свойств [9].

По мнению В.В. Столина единицами самосознания являются:

- образ самого себя (схема тела и самочувствие);
- воспринимаемая оценка себя другими и самооценка;
- конфликтный смысл «Я», который включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты [8].

Обобщив опыт авторов по изученной проблеме, можно выделить в структуре самосознания следующие компоненты:

- образ «Я» (самопознание и самоотношение, самоконтроль и самооценка);
- саморегулирование;
- рефлексия;
- управление поведением и деятельностью.

Мы считаем, что самооценка – это психологическая особенность, с помощью которой происходит оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств, места среди других людей, также эта особенность отражает уровень самоуважения и самопринятия. Учащийся должен осознать значимость обучения, и при этом не испытывать конфликт с внутренним «Я». Следовательно, учителю необходимо направить усилия на формирование, прежде всего, зрелой личности и способствовать позиции учащегося как субъекта в учебном процессе, с полной готовностью реализовывать условия личностного и профессионального становления.

Главная функция самооценки – дать возможность личности осознать и оценить себя, вычленив из множества мотивы учения и соотнести их с результатами своей учебной деятельности, и, в зависимости от оценки достигнутых учебных достижений, откорректировать дальнейшие свои действия или поведение на занятии.

Таким образом, относительно учебной деятельности у старших школьников подразделяем самооценку на: адекватную, завышенную и заниженную. Рассмотрим ее проявление в учебном процессе общеобразовательных организаций:

1. Адекватная самооценка позволяет личности относиться к себе критически, правильно соотнести свои силы с поставленными целями и задачами различной трудности. Учащиеся способны сравнивать ранее поставленные учебные цели с уже достигнутыми результатами учебной деятельности, влияя также лично на выбор цели и способов ее достижения.

2. Завышенная самооценка проявляется в завышенных ожиданиях от социума, что приводит к депрессии, в случае неспособности старшего школьника удовлетворить свои притязания в учебном процессе. Проявляется в доминировании таких поведенческих реакций, как упрямство. Старший школьник считает себя лучше всех, уверен в своей правоте, имеет проблемы в межличностных контактах, испытывает страх ошибиться.

3. Заниженная самооценка встречается у старших школьников чаще, чем завышенная самооценка. В большей части это связано с развитием таких особенностей, как самокритичность и стремлением к реализации «Я – идеального». Ученик с заниженной самооценкой воспринимает временные трудности и неудачи, как постоянные, делает неверные выводы и отказывается работать над своими ошибками. На замечания учителя может в поведении проявлять агрессивность и обидчивость.

В целом, формирование и развитие самооценки старших школьников происходит непосредственно в процессе осуществления ими собственной учебной деятельности, а также и межличностного взаимодействия под влиянием социума – педагогической оценки, родителей подростка, социально-психологического статуса в коллективе сверстников.

Заключение. Таким образом, самооценка учебной деятельности – это осознание старшим школьником значимости своей учебной деятельности. Задача преподавателя – осуществлять педагогическое сопровождение учащихся с повышенным уровнем тревожности, которое будет способствовать обратной связи, в отношении деятельности обучаемых. В результате у школьников будет формироваться устойчивое желание анализировать собственную учебную деятельность и деятельность других учащихся класса.

Именно, педагогическое сопровождение позволяет преподавателю изначально проектировать цели обучения, тем самым направлять вектор учебного процесса в нужное русло, в зависимости от конечного, запланированного изначально результата. Именно оно должно содействовать эффективному и планомерному процессу развития и становления личности обучаемого, корректируя уровень тревожности и его проявление в учебной деятельности обучаемых.

Процесс педагогического сопровождения предлагает: создание на учебных занятиях ситуаций успеха; доверительной обстановки на учебных занятиях (интеллектуальные игры, диспуты, викторины и пр.); привлечение старших школьников к помощи в школьной деятельности, не требующей сидения на месте (организации школьных праздников, соревнований); проявлять эмпатию к обучаемым – «мягко, но настойчиво требовать спокойных, обдуманных ответов, систематически напоминать о сдержанности в поведении в отношениях с товарищами и взрослыми»; в учебной деятельности необходимо воспитывать последовательность, аккуратность, порядок, требовать качественного выполнения заданий; создание условий для личностного роста и дальнейшего профессионального определения; формирования чувства собственного достоинства и активной жизненной позиции.

В целом, педагогическое сопровождение старших школьников с повышенным уровнем тревожности должен быть нацелен на развитие новых качеств личности, необходимых для успешного самоопределения, ведущей к саморазвитию и самосовершенствованию, что в итоге будет содействовать снижению уровня тревожности в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 2015. – 352 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – 352 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
5. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – Издательство: Наука, 1998. – 336 с.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 2002. – 272 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб., 2012. – 288 с.
8. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 284 с.
9. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Издание 3-е, переработанное и дополненное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 475с.

Поступила в редакцию 10.05.2020 г.

**TO THE PROBLEM OF INCREASED ANXIETY OF SENIOR SCHOOLS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

N.V. Grizodub, I.V. Sotnikova

The article examines the features of the manifestation of increased anxiety in senior students of educational organizations. The definition of the concepts is given: anxiety, personality self-awareness, self-esteem. The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature, which makes it possible to highlight the structure of personality self-awareness and the manifestation of self-esteem of senior schoolchildren regarding educational activities in the educational process of general educational organizations. In the article, the authors consider anxiety and self-esteem as factors in the regulation of personality formation, where the implementation of pedagogical support of students in order to reduce the level of anxiety is essential.

Key words: educational process, students, anxiety, personality self-awareness, self-esteem.

Гризодуб Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: natalyagrizodub@mail.ru

Grizodub Natalya Viktorovna,
candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
of the Department of Pedagogy,
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: natalyagrizodub@mail.ru

Сотникова Ирина Валентиновна,
магистр, ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.

Sotnikova Irina Valentinovna,
master, Donetsk National University, Donetsk. DPR.

УДК 37.036.31

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК БАЗОВАЯ КОМПОНЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

© 2021. *В. С. Гончарова*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматривается эстетический компонент воспитания в его базовом значении для формирования духовной культуры студентов. На основе анализа существующих исследований по данной проблематике, уточняются основные понятия и положения, а также раскрываются механизмы и эффективность организации сбалансированного развития личности студентов.

Обосновано, что духовная красота личности выступает как состояние ее внутренней гармоничной целостности, обусловленной выходом в духовно-трансцендентную сферу, что способствует приобщению к прекрасному и совершенному, как базовым характеристикам бытия.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, духовность, духовная культура, искусство, формирование.

Введение. Одной из актуальных проблем является становление личности, способной воспринимать, понимать и приумножать ценности духовной культуры. В решении этой проблемы существенное место занимает формирование эстетической культуры, эстетическое мировоззрение молодежи. Отсюда следует необходимость эффективной организации эстетического воспитания как базовой компоненты в процессе формирования духовной культуры студентов.

Такие выдающиеся педагоги как Я. Коменский, Н. Крупская, А. Макаренко, С. Миропольский, М. Монтессори, Г. Сковорода, В. Сухомлинский, К. Ушинский, В. Шацкая, С. Шацкий и другие исследовали возможности совершенствования эстетического воспитания и формирования у детей и молодежи общечеловеческих нравственно-эстетических потребностей и интересов.

В трудах исследователей А. Апраксиной, Г. Бутова, Г. Ващенко, М. Верб, Л. Коваль, Б. Неменского, М. Нечипоренко, Т. Танько, Т. Цвелих и других существенное внимание уделяется проблемам места и значения эстетической культуры в жизнедеятельности молодого поколения.

Философские проблемы эстетического воспитания личности раскрыли Г. Квасов, А. Комарова, С. Крымский, В. Кудин, Л. Левчук, В. Лычковах, В. Михалев, А. Семашко и др.

Различные аспекты в области эстетической культуры освещены в работах Н. Абдулиной, В. Битаева, Х. Бани-Исса, С. Жукова, И. Зайцевой, Ю. Максимчук, М. Нечипоренко, Л. Побережной, А. Софищенко, А. Файзулина, Л. Швырка и др.

Целью статьи является определение роли эстетического воспитания в процессе формирования духовной культуры студентов.

Изложение основного материала статьи. Известно, что термин «эстетика» ввел в научный обиход еще в 18 веке А.Г. Баумгартен, который, исходя из значения древнегреческого слова «aisthetis», определил эстетику как философскую дисциплину чувственного познания, высшей целью которой является красота. Согласно Баумгартену, искусство интерпретировалось в эстетической сфере, а эстетика определялась спецификой художественного творчества и его результатами. Ценности и красота всегда тесно связаны с концепцией эстетики.

Эстетика играет значительную роль в общественной жизни, благодаря своей многофункциональности. К важнейшим функциям эстетики относятся мировоззренческая, познавательная, формирующая (воспитательная), методологическая и др. Эстетика воспитывает личность, ее вкус. Она раскрывает эстетическое сознание человека, помогает по-настоящему воспринимать искусство.

Особого внимания в структуре эстетического сознания заслуживает эстетическое восприятие. Именно от него зависит адекватное или искаженное понимание сущности прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного. В нем сконцентрированы все подходы к решению тайн красоты мира, понимания ее сердцем и душой, оценки с позиций общечеловеческих эстетических идеалов, в которых оказываются общая и эстетическая культура личности, характер ее ценностных ориентаций, жизненных смыслов и эстетических вкусов.

Отметим, что эстетическое восприятие - начало «восхождения» в мир красоты и его базовая основа. Это длительный процесс открытия красоты, погружение в нее, многочисленных повторяющихся встреч с нею, что дают возможность сравнивать и отбирать именно те бриллианты наслаждения, которые составляют ее величие, и духовную силу красоты. Эстетическое поле необъятное. Особенно трудно найти в нем тропы подрастающему поколению.

Эстетическая ценность граничит с подделкой, поэтому очень важно научить молодежь видеть, слышать, чувствовать красоту эстетических объектов, которые являются общепризнанными эстетическими ценностями и неповторимыми их образцами.

Проблема эстетического воспитания молодежи на сегодняшний день является чрезвычайно актуальной. Не случайно теоретической ее разработкой плодотворно занимаются ученые России и Белоруссии, в определенной степени Украины.

Если исходить из тезиса, что восприятие красоты и создание красоты является результатом духовно-практической деятельности человека, в результате которой она становится утонченной и культурной, то становится понятным, что именно человек и является душевной и духовной реальностью, которая обладает субъективным миром - миром сознания и самосознания.

Понятие «культура» развивалось исторически. Термин «культура» первоначально означал обработку человеком земли. Когда значение этого термина начало расширяться, им стали называть процессы и результаты обработки материалов природы в различных ремеслах. Позже – процессы воспитания и обучения человека. Впервые в этом смысле такой термин культуры применил древнеримский оратор и философ Цицерон. В своей работе «Тускуланские беседы» он использует понятие «обработки почвы» в переносном смысле как обработка человеческого разума в процессе обучения и воспитания.

И. Кант употреблял слово «культура» в качестве главной категории философии истории, трактуемой как история духовного развития человечества. Культура стала синонимом совершенствования человеческого разума в ходе исторического развития. При этом по степени приближения истории к этой идее оценивали порядок исторического процесса и даже степень исторического прогресса народов.

Г. Гегель, продолжая идеи И. Канта, уделил большое внимание исследованию форм духовной культуры, полагая, что культура не существует без свободы и наоборот.

Н.А. Бердяев считал, что индикатором мощи и величия любого государства может выступать только уровень развитости культуры в нем. Культура сохраняет, транслирует исторически накопленный социальный опыт (передает его от поколения к

поколению). В. Степин отмечает, что культура также создает (генерирует) новые программы деятельности, поведения и общения людей. Они реализуются в соответствующих видах и формах человеческой активности, тем самым вызывая реальные изменения в жизни общества [4].

Вообще культура - это понятие философское, поскольку оно охватывает не только созданные человеком материальные ценности, но и духовность и творчество. По мнению М. Бахтина всякая культура (даже эстетическая) базируется на творчестве. В рассмотрении понятия «культура» выделяют материальную и духовную культуру. Вся сфера материального производства и его результаты, то, что удовлетворяет материальные потребности людей, относится к материальной культуре. А духовная культура охватывает всю сферу человеческого сознания и духовного производства.

Ученые давно ищут ответ на вопрос, что же делает человека гармоничным и в мыслях, и в поступках, что способствует его самосовершенствованию. Н.А. Бердяев, например, считал таким преобразующим источником культуру: «Всякая культура есть культура ... духа; всякая культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [1, с. 146]. Речь идет об одухотворенной культуре, о духе, духовности.

Дух – животворящая сила жизни не только как химико-биологического, физиологического и психического процессов, но и как духовно-материальной субстанции, которая несет в себе Любовь, осознанность, искренность, чистоту помыслов и светлость чувств. Размышляя в таком направлении, следует отметить, что культура отражает (или несет в себе) характерные признаки определенной цивилизации, а, значит, и соответствующие «контуры духовности» (С.Б. Крымский) [2]. Да, именно контуры. Известно, что существует расхождение между культурой и цивилизацией. Ведь в рамках одной цивилизации существует множество метакультур и субкультур, которые поддерживают или разрушают планку подлинной духовности и все же, сохраняют ее контуры.

Духовность и взаимосвязанные с ней нравственность, возвышенность, идеальность всегда личностные. Представитель религиозной философии В.С. Соловьев понимал под духовностью застенчивость, милосердие, благоговение перед добром. Духовность – это то, что нельзя взять в руки, постичь с помощью органов восприятия. Духовность является отражением гармонии души, ее вдохновенной работы во имя света и Добра, Мира и Радости, большой Мудрости. Духовность - внутренняя сила личности, постоянное совершенствование собственных слабостей и недостатков. Духовность – это изменение человеческого образа жизни в пространстве, времени и объеме.

Можно представить, что первоначальный уровень сознания человека не соответствовал уровню реализации заданной Космосом программы духовного становления личности, поэтому планетаризация сознания выступает как доминирующий фактор развития цивилизации.

Итак, духовность личности воплощает в себе гармонию, красоту мира, моральные императивы, единство мыслей и чувств. Духовная культура человечества несет в себе весь многовековой опыт цивилизации: запас знаний о Космосе, Боге, опыт обмена информацией, космопланетарное взаимодействие. Критерием духовности личности является «возвышенность».

Таким образом, осмысление сути духовности личности раскрывает новые горизонты проникновения в тайны миропонимания. Собственно духовность сама по себе является способом миропонимания.

Духовность личности нельзя представить себе вне эстетического, ведь сама по себе духовность может рассматриваться как высшая эстетическая ценность, воплощенная в категориях Гармонии и Красоты.

Достаточно интересным является взгляд на духовность известного психолога Д.А. Леонтьева. Он отмечает, что за этим словом кроется тоска по чему-то, что люди недостаточно понимают, но чувствуют его отсутствие, тоска по идеалу. Автор рассматривает духовность как идеал и как реальный феномен. По его мнению, духовность – это способность человека ориентироваться на ценности и делать выбор относительно них. Реальная духовность; с его точки зрения, имеет право на жизнь тогда, когда личность не костенеет в избранных раз и навсегда смыслах и ценностях, а оставляет их открытыми к развитию и диалогу с другими смыслами и ценностями. Смыслы и ценности становятся основой возникновения личностных структур, предопределяющих новый тип поведения человека.

Д.А. Леонтьев предполагает возможность рассмотрения духовности как высшего уровня человеческой саморегуляции. Понятие «духовность», по его мнению, касается поведения и побуждается не потребностями, а высшими ценностями, причем не одной или несколькими из них, а целым спектром ценностей, которые дают возможность выбора. Духовный человек ориентируется на интегральные ценности человечества, а не на узкосоциальные. По его мнению, духовность является одним из базовых «экзистенциалов» зрелой личности наряду со свободой и ответственностью [3]

Духовность – это прежде всего высокая нравственная культура личности, которая реализуется в творческой деятельности, в культуре поступка, в высоконравственном поведении и составляет гуманную атмосферу жизни общества. Духовность отражает характер мировоззрения, мировосприятия, отношения личности к миру.

На наш взгляд, разные толкования сущности духовности объединяются единой мыслью о гармонизации жизни человека и природы, о соблюдении универсальных законов Вселенной, о познании человеком самого себя и вечном стремлении к свободе, преодолению своего несовершенства.

Целостность человеческого бытия кажется очевидным обыденному сознанию. Но наука не может удовлетвориться такими представлениями, ей нужно знать, как построено целое, из каких именно частей, элементов оно состоит, как эти элементы друг с другом связаны и, следовательно, при каких условиях это целое будет действительно иметь качество целостности, а в каких случаях система окажется односторонне развитой, неполноценной. Поэтому задача состоит в том, чтобы определить, какие компоненты человеческого бытия необходимые и достаточные для его полноты, многогранности, гармоничности и т.д. для его целостного развития.

Человек – существо телесное и духовное, которое практически действует и смотрит, думает и чувствует, производит и потребляет, существо самопоглощенное и направленное во внешний мир, связанное с природой и с другими людьми, коллективное и индивидуально-неповторимое. Только во взаимном переплетении объективных условий и субъективных возможностей каждого человека и открывается простор для беспрепятственного развития личности. Общество создает не только материальные и духовные условия для всестороннего изучения и развития человека, но и предъявляет к нему требования, выполняя которые, индивид и проявляет свои истинные человеческие существенные силы.

Структура личности определяется соотношением пяти основных «потенциалов» ее деятельности, то есть тем, что и как личность создает в мире, и что она знает о мире, и что она ценит в мире, с кем и как она общается, как осуществляется ее «жизнь в искусстве», дополняя и расширяя опыт ее реальной жизни.

Существенным признаком духовной культуры личности в ее возрастном становлении является эстетическое отношение к Миру: миру природы, окружающей среде, людям, Вселенной. Именно благодаря эстетическому сознанию индивида осуществляется его духовную связь со всеми многогранными проявлениями человеческого бытия, осмысливается назначения собственного «Я» – Человека как высшей ценности жизни, реализуется творческий потенциал, развивается способность к эмоционально-эстетическим переживаниям.

Особенность эстетической ценности как ценности духовной заключается в отсутствии у нее прагматической направленности. Красота – бескорытна, ее назначение – духовное наслаждение.

В теории и практике эстетического воспитания, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике, проблема развития эстетического сознания как компонента духовной культуры обучающейся молодежи является центральной.

Следует учесть то обстоятельство, что каждый культурно-исторический этап любого общества, цивилизации выдвигает свои требования к эстетическому сознанию, которое обеспечивает уровень «культурности», эстетического образа общества и личности.

Накопленный человечеством эстетический опыт является фундаментом, на котором выстраиваются новые архитектурные сооружения эстетических взглядов, эстетических вкусов и идеалов, эстетических теорий.

Ключевой категорией эстетики является «прекрасное» – сложный духовный феномен, который воплощает в себе высокие духовные ценности. Человек стремится к красоте, ведь совершенство, гармония является самым высоким уровнем осмысления человеческой жизни.

Рассматривая проблему эстетического сознания в контексте духовной культуры личности, следует обратить внимание на современное состояние и теоретические основы эстетического воспитания обучающейся молодежи.

Общепринятым в теории эстетического воспитания является взгляд, согласно которому эстетическое воспитание специфическое по своей сути и отличается от других видов воспитания именно тем, что оно формирует эмоционально-образное мировосприятие и миропонимание. Конечной целью эстетического воспитания является эстетическое творчество, направленное на создание Прекрасного в повседневной жизни (прекрасных условий жизни, обучения и общения, деятельности и т.д.). Ни один вид воспитания не может обеспечить такой уровень развития чувств, чувственно-эмоциональной сферы, как эстетическое воспитание. Эстетические чувства выполняют функции духовного исправления личности и вектора ценностных ориентаций. Без эстетического чувства и эстетического переживания человека не существует. Поэтому для духовного развития студентов эстетическое воспитание имеет особую значимость.

Эстетическое сознание отражает мировоззренческие позиции личности, ее внутренний мир, духовные потребности. Эстетическое воспитание является не украшением духовности, а ее содержательной сущностью. Эстетическое воспитание, формируя эстетическое сознание, осуществляется различными средствами, связанными с богатством эстетических объектов: природа, искусство, труд и прочее.

Особенности строения нервно-мозгового аппарата человека являются важным объективным фактором, который нельзя не учитывать при решении проблем воспитания. В них кроются те объективные предпосылки, которые делают человека не только склонным к определенным видам человеческой деятельности, но и раскрываются только в этой деятельности как сущностные человеческие силы.

Чтобы эти предпосылки проявились и на их основе сформировались соответствующие природе данного индивида способности, необходимы соответствующие социально-экономические, политико-идеологические и культурно нравственные условия общественного бытия конкретного индивида.

Именно конструктивность является типологическим признаком личности. Это интегративное свойство, которое формируется и проявляется в развитии многих психических и личностных свойств индивида. Формирование конструктивного типа личности является главной целью, задачей любой гуманистической системы воспитания человека.

Выводы. Эстетическое воспитание преодолевает противоречия между интересами физической и духовной жизни индивида, сочетая физическую культуру и духовную культуру личности. Именно эстетическое сознание способно связать телесное и духовное в человеке в единое целое.

Духовно воспитанной личностью может считаться тот человек, у которого органично сочетаются воспитанность, высокая внутренняя и внешняя культура, образованность, взвешенность в действиях и поступках.

Конечной целью воспитания является формирование всесторонне и гармонично развитой личности, а всесторонность и гармоничность - это качества, которые может иметь только целостная система.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н., Самопознание / Н. Бердяев. – Москва: Из-во Neoclassic, 2017. – 306 с.
2. Крымский, С. Б., Контуры духовности: Новые контексты индивидуальности // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21–28.
3. Леонтьев Д., Духовность, саморегуляция и ценности / Д. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии: Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 16-21.
4. Степин В.С. Философский анализ мировоззренческих универсалий культуры // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-analiz-mirovozzrencheskih-universaliy-kultury> (дата обращения: 6.05.2021)

Поступила в редакцию 10.05.2021 г.

AESTHETIC EDUCATION AS A BASIC COMPONENT IN THE FORMATION OF MENTAL CULTURE OF STUDENTS

V. S. Goncharova

The article examines the aesthetic component of education in its basic meaning for the formation of the mental culture of students. Based on the analysis of existing research on this issue, the basic concepts and provisions are clarified, and the mechanisms and effectiveness of organizing the balanced development of students' personality are revealed transcendental sphere, which contributes to familiarizing with the beautiful and perfect, as the basic characteristics of being.

Key words: aesthetic education, aesthetic culture, mentality, mental culture, formation.

Гончарова Виктория Сергеевна

Кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: vk.goncharova@donnu.ru

Goncharova Victoria Sergeevna

Candidate of Art, Associate Professor of the Musical Pedagogical Education Department, SEI HPE "Donetsk National University",
E-mail: vk.goncharova@donnu.ru

УДК 811.93:811.111(004)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2021. *Е. В. Гончарук*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье произведен анализ вопросов подготовки современных учителей английского языка, исследован вопрос их профессиональной компетентности и предложены подходы к формированию профессиональной компетентности учителя на современном этапе развития системы образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационные технологии, английский язык, педагогическая деятельность

Актуальность исследования определяется необходимостью подготовки современных преподавателей английского языка к педагогической деятельности в условиях информатизации современного общества. Информационные технологии обучения предоставляют учителю возможность достижения дидактической цели и применения как отдельных видов учебной работы, так и любого другого комплекса, то есть спроектировать образовательную среду.

Цель исследования – выявить основные способы формирования профессиональной компетентности учителя английского языка на современном этапе развития системы образования.

На сегодняшний день проблема подготовки педагогических кадров нового поколения в контексте гуманизации и демократизации современного образования представляется особенно остро и связана с тенденциями развития мирового сообщества. Это в полной мере касается вопроса подготовки учителей иностранных языков. Постепенное превращение социума в более открытое общество стало стимулом к широкому развитию международного сообщества. Это, в свою очередь, повлияло на социальный статус иностранного языка как учебного предмета и положило еще большую ответственность на профессиональную компетентность учителя английского языка. Кроме того, распространение новых информационных технологий, среди которых важное место занимают компьютерные сети и возможность выхода в интернет предъявляют особые требования к подготовке учителя английского языка, связывая его имидж с профессионалом инновационного типа.

Сегодня довольно часто качество профессионально-педагогической подготовки будущего учителя рассматривается через понятие “профессиональная компетентность”. В теории педагогического образования оно используется параллельно с такими понятиями как “профессионализм”, “педагогическое мастерство”, “готовность к педагогической деятельности”. Кроме того, характеризуя одну и ту же проблему, обозначенные педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в различных контекстах.

Так, готовность к педагогической деятельности определяется как характеристика потенциального состояния преподавателя в отношении его профессиональной деятельности. В целом, готовность к действию трактуется как состояние мобилизации всех психофизических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение

профессиональных действий. Под готовностью понимают вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения действий знаниями, умениями и навыками.

Содержание понятия “готовность” психологи и педагоги рассматривают как единство трех компонентов: когнитивного, эмоционального, связанного с поведением (Д. Кати, Д. Керчь, М. Кровгильд); совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных, волевых качеств личности (Э. Т. Козлов, Ю. М. Кулюткин); предпосылку целенаправленной деятельности, ее реализации, устойчивости и эффективности (К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); единство побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов (В. И. Селиванов); новообразование (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин); психическое состояние (А. И. Капская, А. Г. Мороз, В. А. Слостенин). Однако данные точки зрения не противоречат друг другу, а дополняют, раскрывая различные аспекты сложного понятия «готовность».

Следует отметить, что все авторы рассматривают готовность как предпосылку успешной профессиональной деятельности человека. В педагогике и психологии существует большое количество дефиниций этого понятия. Готовность – это: наставление, ожидание, намерение, феномен, явление, свойство, бдительность. Рассматривая понятие “профессионализм”, необходимо отметить, что оно имеет несколько значений: 1 – это занятие чем-либо как профессией; 2 – степень мастерства; 3 – овладение основами и глубинами любой профессии. В справочной литературе профессионализм определяется, как “приобретенная во время учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и сноровки в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых заданий” [5].

В современной психолого-педагогической литературе по проблеме профессиональной компетентности учителя существуют разные точки зрения. Чаще всего исследователи определяют компетентность как одну из ступенек профессионализма, то есть как систему знаний, умений, навыков, способов деятельности, психологических качеств, необходимых учителю для осуществления педагогической деятельности, выделяя в структуре компетентности определенный состав компонентов. Ряд исследователей определяет профессиональную компетентность только через систему знаний, умений и навыков без учета мотивационно-потребностной сферы личности учителя (В. А. Адольф, А. А. Вербицкий, М. К. Кабардов, И. Б. Котов, Н.В. Кузьмина).

Несколько шире рассматривают профессиональную компетентность Т. Г. Браже, И.А. Зязюн, В. Ю. Кричевский, А. К. Маркова, В. В. Радул. Так, Т. Г. Браже указывает на то, что профессиональная компетентность людей, работающих в системе “человек – человек” определяется не только базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, осознанием самого себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимодействия с людьми, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала. В профессии учителя сфокусировано владение методикой преподавания предмета, способность понимать и влиять на духовный мир своих воспитанников, уважение к ним, а также другие профессионально-значимые личностные качества [2; 1].

То есть профессионально-компетентный учитель – это тот, кто способен осуществлять педагогическую деятельность и общение на достаточно высоком уровне, достигая положительных результатов в обучении и воспитании учеников.

Рассматривая следующий подход к профессиональной компетентности учителя, отметим, что, согласно теории учебной деятельности, главным содержанием обучения

должны быть общие способы действий по решению широкого круга задач, чтобы деятельность обучающихся, была сориентирована на овладение этими общими способами. Согласно этому положению ряд ученых (А. И. Мищенко, Г. И. Саранцев, В. А. Слостенин, С. А. Спирин) рассматривают профессиональную компетентность будущего учителя через идею имитационного моделирования структуры педагогической деятельности и определяют ее как меру результативности его деятельности при решении педагогических задач. Обозначенный подход характеризуется рядом положительных особенностей. Во-первых, определение профессиональной компетентности по мере результативности деятельности учителя позволяет подойти к ней как к многоуровневому явлению. Во-вторых, разнообразие педагогических задач, решаемых в процессе образования, и сложная структура деятельности свидетельствуют о многогранном, многофункциональном характере профессиональной компетентности. В-третьих, практическая деятельность учителя реализуется в системе педагогических задач.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что слишком сложно различить понятия “профессионализм”, “педагогическое мастерство”, “профессиональная компетентность”, “готовность к педагогической деятельности” в связи с тем, что каждое из них характеризует отдельный аспект подготовки учителя к педагогической деятельности. Все они не взаимоисключают друг друга, а являются взаимосвязанными и углубляют представление о сложности и многогранности характеристик, обуславливающих качество педагогической деятельности, а также способствуют ее совершенствованию.

Рассматривая вопрос о профессиональной компетентности учителя иностранных языков правомерно сказать о том, что отличает конкретно этого учителя – это сформированная иноязычная коммуникативная компетенция.

По нашему мнению, необходимо определить понятие иноязычной коммуникативной компетенции для предотвращения дублирования названий различных понятий. Термин “коммуникативная компетенция”, которым пользуются исследователи, работающие в области иностранных языков, впервые был введен в научный обиход Д. Хаймзом. Он определил его как “знания, обеспечивающие индивиду возможность осуществления функционально-направленного речевого общения, то есть того, что необходимо знать тем, кто говорит, для достижения успеха в коммуникации в среде иноязычной культуры”.

По мнению современных ученых-лингвистов, основными составляющими компонентами отрасли образования “иностранный язык” есть три вида компетенций, разветвленных от родового понятия “коммуникативная компетенция (иноязычная)”, а именно: речевая компетенция; языковая компетенция и социокультурная компетенция [4]. Однако эти виды компетенций, в свою очередь, также включают целый ряд компетенций.

Речевая компетенция предполагает способность воспринимать и порождать иноязычные тексты согласно поставленной или возникшей коммуникативной задаче, которая включает ситуацию общения и коммуникативное намерение. Она базируется на четырех видах компетенции: в аудировании, говорении, чтении и письме. Итак, для формирования речевой компетенции должны быть сформированы речевые умения в четырех видах речевой деятельности.

Как известно, языковая (лингвистическая) компетенция предусматривает знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации. Языковая компетенция также является интегративной и включает целый ряд компетенций: лексическую, грамматическую, фонологическую и орфографическую.

Как видим, при разнообразии компонентов, которые исследователи выделяют в составе профессиональной компетентности учителя иностранных языков, ведущей остается иноязычная коммуникативная компетенция, которая, на наш взгляд, тесно связана со всеми остальными компонентами профессиональной компетентности учителя иностранных языков.

Следовательно, мы считаем, что профессиональная компетентность преподавателя – это интегральное образование личности, которое включает совокупность социального, поликультурного, аутопсихологического, когнитивно-технологического и персонального компонентов, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности с учетом специфики предмета, который преподается. Специфика компетентности учителя иностранных языков заключается в наличии сформированной иноязычной коммуникативной компетенции, которая входит в состав когнитивно-технологического компонента.

Для формирования профессиональной компетентности студентам педагогических ВУЗов необходимо осознавать значимость своей будущей профессиональной деятельности. Это будет способствовать развитию мотивации обучения, овладению основами педагогического мастерства, профессионализма, стремлению к профессиональному самообразованию и самосовершенствованию. Особенно актуальным этот вопрос является для будущих учителей иностранных языков.

Необходимым компонентом профессиональной компетентности учителя является когнитивно-технологический, в который входят профессиональные знания, умения и навыки. Современному учителю также необходимо обладать широким спектром педагогических технологий и педагогическим менеджментом.

Говоря о формировании профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков, считаем необходимым отдельно рассмотреть другую коммуникативную компетенцию, которая должна быть сформирована у студентов факультетов иностранной филологии. Исследователи определяют иноязычную коммуникативную компетенцию, как усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения; степень владения “техникой” общения на иностранном языке [3]. Следует отметить, что знание языка состоит из овладения четырьмя видами речевой деятельности (говорение, чтение, письмо и аудирование). В процессе выполнения речевых действий, являющихся единицами речевой деятельности, формируются навыки, а в процессе выполнения речевой деятельности формируются умения. Усвоение системы знаний, объединенное с овладением соответствующими навыками, – это основное содержание и самая важная задача обучения.

Особое значение в подготовке педагогических кадров в современных условиях приобретает объединение фундаментального образования и глубокого, прочного усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею на основе формирования у будущих учителей практических умений и навыков. Так в научных исследованиях появился термин “педагогические технологии”, который объединяет в себе категории “классической дидактики” вместе с самыми современными методами и приемами – индивидуализации, гуманитаризации, оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Термин “технология” используется в широком и узком значениях. В широком значении – это средство усвоения человеком материального мира посредством социально организованной деятельности, который содержит три компонента: информационный (научные принципы), материальный (средства производства),

социальный (специалисты, владеющие профессиональными навыками). В узком смысле – это конкретные технологические приемы.

Предметом педагогической технологии являются конкретные практические взаимодействия учителя и учащихся в любой области деятельности, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения или воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств, а также без них. В результате достигается устойчивый положительный результат при усвоении учащимися знаний, умений и навыков, в формировании социальных норм поведения.

Задачами педагогических технологий в сфере обучения иностранным языкам являются: приобретение прочных знаний, умений и навыков изучаемого языка; формирование социально-ценного поведения; умение оперировать технологическим инструментарием; развитие технологического мышления; умение выполнять самообразовательную деятельность в сфере иностранных языков; изучение технологической дисциплинированности в обучении и общепольном труде.

Любая педагогическая технология, ее разработка и использование требуют творческой активности как со стороны учителя, так и со стороны ученика, потому что учитель привлекает учеников к творческому участию в разработке технологического инструментария, к организации технологически четких форм воспитания и обучения.

Во время использования педагогических технологий важную роль играет личность педагога, что и отличает понятие “методика” от понятия “педагогическая технология”. Если первое раскрывает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания и не имеет отношения к объекту, который ее выполняет, то педагогическая технология предполагает добавление к ней личности педагога во всем многообразии ее проявления.

Можно считать, что формирование профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков должно осуществляться путем привлечения к учебному процессу новых педагогических технологий, таких как коммуникативно-ориентированное, интерактивное, кооперативное, модульное обучение. В процессе обучения в педагогическом ВУЗе на занятиях из цикла профессиональной и практической подготовки следует широко использовать новые информационные технологии, в частности, компьютерное обучение и работу в системе Интернет. Будущий учитель иностранных языков должен владеть разнообразными технологиями, уметь подобрать и применить их в учебном процессе в зависимости от типа школы, этапа обучения, личностных различий учащихся и т. И этими знаниями, умениями и навыками он должен овладеть во время обучения в ВУЗе, чтобы стать компетентным специалистом.

Сегодня образованию нужен учитель не только хорошо осведомленный в своем предмете, но и способный создать условия, способствующие развитию и саморазвитию личности ребенка. Это ведет к поиску и усвоению новых методов деятельности учителя, который должен строить свою педагогическую деятельность, опираясь на научно-обоснованные процессы управления.

Еще одним условием формирования профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков в нашем исследовании стало использование новых информационных технологий на занятиях по дисциплинам из цикла профессиональной и практической подготовки.

Информационные технологии пронизывают все сферы человеческой деятельности, и система образования, как социальная структура, также ощущает их

влияние. Бурное развитие средств информатизации (компьютеров, компьютерных коммуникаций, различных электронных устройств) порождает новые возможности для применения компьютера в учебном процессе, что делает его более эффективным, позволяет рационально использовать учебное время.

В связи с этим учитель, как участник процесса информатизации, должен обладать всеми необходимыми знаниями и умениями при применении новых информационных технологий в процессе обучения, уметь использовать их в своей профессиональной деятельности. Это позволит поднять процесс обучения на качественно новый уровень, когда в школе будут работать информационно грамотные, высококомпетентные учителя, способные эффективно организовать учебный процесс с учетом современных средств коммуникации.

С целью формирования профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков представляется возможным выделить следующие рекомендации:

1. Не только во время педагогической практики и занятий по психолого-педагогическим дисциплинам, но и на уроках по профессиональной научно-предметной подготовки необходимо ориентировать будущих учителей на самооценку своей педагогической компетентности. Это вызвано тем, что каждый учитель должен видеть собственную деятельность не только “изнутри”, а сделать ее предметом специального анализа. Выполнение задачи формирования у студентов полной структуры учебной деятельности позволяет им в полной мере осознать себя в профессиональной роли, оценить свои возможности, достоинства и недостатки собственной деятельности, сознательно формировать свою профессиональную компетентность.

2. Внедрение модульно-рейтинговой системы обучения в ВУЗах помогает дифференцировать условия формирования профессиональной компетентности у будущих учителей согласно с их начальным уровнем, а также в зависимости от их личностно-психологических особенностей.

3. Использование новых информационных технологий обучения на занятиях по дисциплинам из цикла профессиональной и практической подготовки способствует формированию информационной культуры будущих учителей иностранных языков, развития их творческого потенциала, коммуникативных умений, познавательной активности.

Предложенные формы работы предоставляют возможность на качественно новом уровне решать проблему формирования профессиональной компетентности у студентов ВУЗов – будущих учителей иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 89–94.
2. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 34–49.
3. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 544 с.
4. Бігіч О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 27–31.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2007. – 320 с.

Поступила в редакцию 03.04.2021 г.

**FORMATION OF FUTURE ENGLISH TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE USING
INFORMATION TECHNOLOGY TOOLS**

Ye. V. Goncharuk

This paper deals with the issues of training modern English teachers, examines the issue of their professional competence and suggests approaches to the formation of professional competence of teachers at the current stage of the education system development.

Key words: professional competence, information technology, english language, teaching.

Гончарук Екатерина Владимировна,
магистрант кафедры германской филологии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: e.gontscharuk@mail.ru

Goncharuk Yekaterina Vladimirovna,
Master, German philology Department,
The Donetsk national University, Donetsk, DPR.
E-mail: e.gontscharuk@mail.ru

УДК 373.3.011.3-51:37.02

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2021. И. А. Дерий

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Вызовы современного общества предъявляют все новые требования к учителю нынешнего поколения обучающихся. Студенту, будущему учителю начальных классов, необходимо помочь адаптироваться к новым трудовым условиям. В статье охарактеризованы организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, которые могут способствовать успешной адаптации начинающего учителя к педагогической деятельности в начальной школе и на этой основе выделены актуальные направления деятельности вуза (практическая направленность процесса обучения, использование ИТ-технологий и внедрение проектной деятельности в образовательный процесс) по подготовке педагогических кадров для начальной школы.

Ключевые слова: адаптация, учитель начальных классов, организационно-педагогические условия, дидактические условия, ИТ-технологии, практическая направленность, проектная деятельность.

Общеизвестным является тот факт, что основной задачей XXI века является гуманизация образования, в основе которой лежит личность каждого обучающегося. В связи с этим главной миссией педагога становится личностное развитие учащихся, что в свою очередь влечет за собой все новые и новые требования к профессиональной деятельности учителя.

Для успешной трудовой деятельности начинающему учителю еще во время обучения в вузе необходима помощь с адаптацией к новому виду деятельности. Как мы отмечали ранее, адаптация студентов – это сложный последовательный процесс, который осуществляется через взаимодействие всех его составляющих (аспекты воспитательного процесса, социальное окружение и профессиональная направленность обучения в вузе) [2]. Формирование профессиональной адаптации будущего учителя, в том числе и учителя начальных классов, напрямую зависит от успешности адаптации студентов и их готовности к профессиональной деятельности, индивидуальных склонностей к педагогической деятельности и психофизиологических качеств личности.

Под профессиональной готовностью к педагогической деятельности Е.И. Скафа понимает сложное психолого-педагогическое явление, которое сочетает в себе психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере [23]. Ученая готовность учителя к профессиональной деятельности соотносит с понятием компетентности. Ранее нами были выделены следующие составляющие профессиональной компетентности учителя начальной школы: содержательная (наличие у выпускника предметных знаний), технологическая (владение методами обучения) и личностная (наличие некоторых черт личности) [3]. Для будущего учителя начальных классов, на наш взгляд, в структуру профессиональной компетентности также должны быть заложены ИКТ-компетентность и методическая компетентности. Благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий в

образовательном процессе можно создать благоприятные условия для овладения младшими школьниками компьютерной грамотностью, информационной культурой, сформировать и эффективно использовать информационно-образовательную среду в школе. Овладение методической компетентностью позволит не только получить профессиональные знания, умения и навыки, но и развить профессионально-личностные качества педагога.

Чтобы построить систему формирования профессиональной готовности и компетентности будущего учителя начальной школы, влияющую на адаптацию выпускника педагогического университета к его будущей деятельности, важно выбрать комплекс педагогических условий, при внедрении которых в процесс обучения студентов в высшей педагогической школе будут формироваться педагоги новой формации, способные работать в условиях развития цифровизации образования.

Понятие «педагогические условия» является достаточно применяемым и исследуемым в контексте профессиональной подготовки любого специалиста. Изучением педагогических условий занимаются следующие исследователи: А.Х. Хушбахтов [26], А.Я. Найн [17], Ю.А. Ревизская [21], А.Ю. Ефимова [5], О.С. Носуля [18] и др.

Е.Н. Герасименко выделила общепедагогический аспект понятия «условия», отметив присущие ему признаки:

- условия – это объективные возможности содержания, формы, методы и материально-пространственная среда, которые направлены на решение поставленных задач;
- условия – это совокупность взаимосвязанных обстоятельств процесса деятельности;
- условия являются единым целым субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления;
- условия являются выражением отношения предмета к явлениям, окружающим его, без которых он не может существовать;
- условия выполняют роль правил, которые способствуют нормальному протеканию деятельности [1].

Для успешной адаптации выпускников педагогических направлений к профессиональной деятельности, отмечает Е.Н. Герасименко, необходим правильный подбор актуальных для данной категории студентов условий. Основанием же для выделения педагогических условий является рассмотрение формирования основ педагогического мастерства будущих учителей начальных классов как системного объекта и особенности функционирования цели, предмета и содержания исследуемого процесса, характера деятельности, как преподавателей, так и студентов [1].

Существует несколько подходов к определению педагогических условий. Первый заключается в понятии педагогических условий как объединения некоторого педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (формы и методы обучения и воспитания, совокупность объективных возможностей образовательного процесса) [17].

Второго подхода придерживаются исследователи, для которых педагогические условия непрерывно связаны с конструированием педагогической системы, в которой они занимают роль одного из компонентов [9].

Третий подход характеризует педагогические условия как связи образовательного процесса, которые обеспечивают возможность контроля и проверки результатов научно-педагогического исследования [11].

Н.В. Ипполитова выделила целый ряд положений, без которых невозможно понимание понятия «педагогические условия»:

- 1) условия есть составляющие педагогической системы;
- 2) педагогические условия – это объединение возможностей образовательной и материально-пространственной среды;
- 3) в состав педагогических условий входят как внутренние элементы – элементы, которые обеспечивают развитие личности учащихся, так и внешние элементы – элементы, оказывающие влияние на формирование процессуальной составляющей системы;
- 4) реализация выбранных педагогических условий способствует совершенствованию и эффективному функционированию образовательной среды [8].

Некоторые педагоги-исследователи настаивают на включение в понятие «педагогические условия» определенного перечня организационных форм, материальных и объективных возможностей обучения и воспитания детей [26].

И.А. Липенская, например, акцентирует внимание на двух сторонах понятия «педагогические условия» [12]. В первую очередь – это обстоятельства, оказывающие влияние на формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов, во-вторую – непосредственный результат педагогических действий.

Большинство отечественных исследователей выделяют три группы педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия.

Организационно-педагогические условия рассматриваются учеными как перечень составляющих, которые помогают эффективно решать поставленные задачи.

Организационные и педагогические условия являются единым целым, где педагогические условия – это содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, а именно содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками, а организационные условия – это поддержка и сопровождение указанных педагогических условий в образовательном процессе [15].

Можно выделить четыре группы составляющих организационно-педагогических условий: концептуальные, содержательные, организационно-технологические и вспомогательные.

К концептуальным условиям относится личностная ориентация на всех этапах образовательного процесса.

Содержательным условием является использование специального учебно-методического обеспечения, что в свою очередь является одним из составляющих формирования основ педагогического мастерства учителя начальных классов.

Организационно-технологические условия – это реализация учителями начальных классов профессиональной деятельности в специальных условиях.

Вспомогательным условием является обучение новым образовательным технологиям, которые направлены на оптимизацию подготовки будущего учителя.

Т.В. Зубенко к организационно-педагогическим условиям отнесла и коммуникативную составляющую содержания дисциплин профессиональной направленности в вузе и интегрирование профессионально-педагогических знаний, умений и навыков будущего учителя начальных классов в ходе реализации коммуникативного подхода [6].

А.Ф. Кислая рассматривает педагогические условия как целостность профессиональной подготовки, которая ориентирована на объект профессиональной

деятельности учителя, а также целенаправленность профессиональной подготовки и направленность вузовского обучения на развитие профессионального самоопределения студентов [10].

Нельзя не отметить, что использование интерактивных технологий в процессе обучения младших школьников является одной из приоритетных задач современного образования.

Н.А. Павленко особое внимание уделила следующим педагогическим условиям:

- 1) направленность образовательного процесса на формирование умений будущего учителя начальных классов к применению интерактивных педагогических технологий;
- 2) расширение и дополнение психолого-педагогических дисциплин, направленное на использование интерактивных технологий;
- 3) практико-ориентированный подход к подготовке будущих учителей начальных классов [19].

В своей работе С.Н. Павлов под организационно-педагогическими условиями понимает объединение реальных возможностей воспитания и обучения, организационных форм образовательного процесса и материальных возможностей учебного учреждения, а также обстоятельств, в которых происходит взаимодействие участников педагогического процесса. Все эти условия направлены на достижение педагогической цели [20].

Проанализировав современные исследования можно сделать вывод, что наиболее важными организационно-педагогическими условиями для успешной адаптации учителя начальных классов являются:

- обучение, которое ориентировано на практическую направленность;
- анализ сформированности профессиональных компетенций;
- возможность выбора студентами индивидуальной образовательной направленности;
- интегрированность изучаемых дисциплин.

Таким образом, организационно-педагогическим условиям присущи следующие признаки:

- ✓ данный тип условий направлен на эффективное решение определенных образовательных задач;
- ✓ они отражают совокупность мер, которые являются основой управления педагогической системой;
- ✓ главной функцией организационно-педагогических условий является организация мер воздействия, которые бы полностью контролировали управление педагогическим процессом в целом;
- ✓ их совокупность зависит от структуры реализуемого процесса [8].

Под психолого-педагогическими условиями понимаются такие условия, которые способны обеспечить некоторые педагогические меры, направленные на развитие личности обучающегося или любого субъекта образовательного процесса, что в свою очередь повышает эффективность всего образовательного процесса.

Выделяют три группы психолого-педагогических условий:

- информационные (содержание образования);
- технологические (формы, методы, приемы и способы организации учебного процесса);
- личностные (личные качества субъектов обучения, поведение, общение и др.) [16].

То есть психолого-педагогические условия – это перечень определенных педагогических средств, методов и форм организации процесса обучения; способы взаимодействия между субъектами и особенности психологической атмосферы в ходе образовательного процесса.

Психолого-педагогические условия отличаются рядом признаков:

- 1) педагогические меры направлены на развитие личности субъектов образовательного процесса (учеников или учителя);
- 2) главной функцией является обеспечение такого взаимодействия, которое способствовало бы качественному изменению характеристик развития, воспитания и обучения личности;
- 3) психолого-педагогические условия отражают структуру личностной характеристики участника образовательного процесса [8].

В современных педагогических исследованиях особое внимание уделяется дидактическим условиям. Существуют различные трактовки данного понятия. Так, В.С.Егорина в качестве дидактических условий понимает обстоятельства обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному решению поставленных задач [4].

Е.А. Ложаква отмечает, что дидактические условия – это такие обстоятельства образовательного процесса, созданные специально, в ходе применения которых эффективно сочетаются процессуальные составляющие образовательного процесса [13].

Адаптацию будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности могут обеспечивать следующие дидактические условия:

- объединение предметного, методического и проектного направлений в одну дидактическую систему;
- включение в подготовку студентов этапов самостоятельного нахождения профессиональных потребностей, проблем.

То есть, дидактические условия являются результатом отбора и применения элементов содержания, методов (приемов) образовательного процесса, а также служат основой достижения дидактических целей. Их основная функция – это реализация возможностей содержания, форм, методов и средств взаимодействия между субъектами образовательного процесса, которые способствуют решению педагогических задач.

Проанализировав содержание организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий адаптации будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности мы выделяем основных три направления деятельности вуза, актуальные на современном этапе формирования молодого учителя. К ним относим:

- 1) практическую направленность процесса подготовки будущих учителей начальных классов;
- 2) обучение созданию студентами – будущими учителями начальных классов цифровой продукции для использования ее в процессе обучения младших школьников;
- 3) внедрение основ проектной деятельности студентов в систему формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы.

Рассмотрим каждое направление более подробно.

Актуальной проблемой подготовки будущего учителя начальных классов является разрыв между обучением в вузе и реальной практической деятельностью. Современный учитель должен обладать не только теоретическим, а и практическим

набором знаний, умений и навыков для организации плодотворного образовательного процесса. К сожалению, методическая подготовка студентов отстает от реальных требований к профессионализму выпускников. Современный учитель должен обладать инновационным стилем педагогической деятельности, мышления, а также умениями творчески решать педагогические задачи и создавать новые образовательные продукты для учащихся. Выделяют несколько подходов к пониманию практико-ориентированного обучения.

Первый заключается в формировании профессионального опыта у студентов с помощью их погружения в реальность современной школы, то есть прохождение различных практик, которые предусматривает основная профессиональная образовательная программа. Ученые, которые придерживаются данного подхода предлагают коррекцию и усовершенствование содержания, форм и видов практики в вузе [7, 14].

В рамках второго подхода предлагается использование в процессе обучения студентов профессионально-ориентированных методик, которые будут искусственно создавать условия для профессиональной деятельности студентов. К недостаткам данного подхода можно отнести то, что ни одна смоделированная педагогическая ситуация не заменит реальный образовательный процесс.

Третий подход, наиболее перспективный, направлен на формирование профессиональных навыков будущего учителя в условиях профессиональной реальности. Данный подход получил название дуального обучения, и именно такая форма организации учебного процесса в вузе позволяет максимально сократить разрыв между теорией и практикой [28].

Второе условие – использование информационно-коммуникационных технологий – является чрезвычайно актуальным в условиях цифровизации современного образования.

В.Н. Шарапов в своем исследовании выделил 6 направлений использования ИКТ-средств в процессе обучения:

1) использование ИКТ-технологий позволит перейти на электронный способ ведения образовательной документации;

2) использование электронных вариантов ведения документов позволит оперативно вносить изменения, дополнения, облегчит хранение и доступ к информации;

3) применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность учитывать такую особенность младших школьников, как преобладание визуального восприятия информации над слуховым;

4) ИКТ-технологии позволяют включать учащихся в проектную деятельность;

5) применение ИКТ-средств позволяет вести обучение в дистанционном формате:

б) для учителя, использование информационно-коммуникационных технологий, позволяет осуществлять процесс самообразования и саморазвития, что является одной из наиболее важных составляющих профессиональной деятельности учителя [27].

Е.И. Скафа отмечает то, что цифровизация образования неизбежно влечет за собой приобретение учителем следующих специальных компетенций: интерактивное использование различных цифровых инструментов и ресурсов, ответственное их потребление; способность непрерывно образовываться в области цифровых технологий; гибридные трансдисциплинарные компетенции; аналитические навыки и работа с большими данными; гибкое мышление, креативность, способность быть

продуктивным в условиях мультизадачности и трансдисциплинарности; разработка и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для перевода информации в цифровой формат и др [24].

Таким образом, умение внедрять ИКТ-средства в образовательный процесс младших школьников позволит разнообразить формы учебных и внеучебных занятий школьников, визуализирует процесс обучения, что делает его более доступным и информативным.

Ребенок младшего школьного возраста – исследователь, ему присущи такие качества, как стремление к наблюдениям, экспериментам и открытиям; любознательность; самостоятельная поисковая активность. Для удовлетворения этих потребностей как нельзя лучше подходит проектная деятельность. Под проектной деятельностью принято понимать познавательную, учебную, исследовательскую и творческую деятельность учащихся, в ходе которой появляется решение задачи, представленное в виде проекта.

Как было отмечено нами ранее [22], проектная деятельность способствует усилению мотивации к обучению, ведь для решений определенной задачи учащимся необходимо самостоятельно искать знания, что в свою очередь способствует развитию их творческого потенциала. Проектная деятельность младших школьников может помочь им объединить теоретические знания с практикой, а творчество – с научно-обоснованным исследованием.

Из трех видов проектов, выделенных нами ранее [22], для детей младшего школьного возраста наиболее подходящим является исполнительский проект, то есть выполнение работы по определенному образцу.

Учитель начальных классов должен быть готов к ведению проектной деятельности, так как данный вид работы способствует раскрытию индивидуальности каждого ребенка.

Реализация выделенных нами педагогических условий будет способствовать более успешной адаптации выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Герасименко Елена Николаевна. – Москва, 2008. – 224 с.
2. Дерий И.А. Генезис понятия адаптации в контексте социального развития личности будущего учителя // Дидактика математики: проблемы и исследования : Международ. сборник науч. работ. – 2020. – Вып.51. – С. 7–12.
3. Дерий И.А. Компетентностный подход к формированию профессиональной деятельности будущего учителя / И.А. Дерий // Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности: Материалы I Междунар. научной конф. (Донецк, 16-18 мая 2016 г.). – Т. 6. Психологические и педагогические науки / под общей ред. проф. С.В.Беспаловой. – Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального университета, 2016. – С. 221–224.
4. Егорина В.С. Формирование логического мышления младших школьников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.С. Егорина. – Брянск, 2001. – 20 с.
5. Ефимова А.Ю. Педагогические условия для формирования экологической культуры будущих учителей географии / А.Ю. Ефимова // Географические и экономические исследования в контексте устойчивого развития государства и региона: Коллективная монография / [Е.Г. Кошелева, А.М. Гизатулин и др.]; под общ. ред. Е.Г. Кошелевой. – Курск: Изд-во ЗАО «Университетская книга», 2020. – С. 262–274.
6. Зубенко Т.В. Организационно-педагогические условия подготовки будущего учителя к реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку учащихся начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зубенко Татьяна Владимировна. – Винница, 2009. – 254 с.

7. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей / В.Л. Виноградов и др. // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 142–152.
8. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность и классификация / Н.В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
9. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
10. Кислая А. Ф. Особенности развития профессионального самоопределения будущих учителей начальных классов в условиях ступенчатой подготовки: дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кислая Оксана Федосеевна. – Киев, 2008. – 259 с.
11. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
12. Липенская И.А. Организационно-педагогические условия формирования специальных профессиональных компетенций бакалавра – будущего учителя начальных классов / И.А. Липенская // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – № 2-6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-spetsialnyh-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavra-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 17.01.2021).
13. Ложакова Е.А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса формирования информационной компетентности студентов музыкальных специальностей в ходе обучения информатики / Е.А. Ложакова // Вестник РУДН. – 2011. – № 3. – С. 3–6.
14. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 45–64.
15. Машенко О.Н. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональному самообразованию / О.Н. Машенко // Научный альманах. – 2018. – Вып. 41. – С. 183–187.
16. Мельников С.Л. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе / С.Л. Мельников, О.А. Карнеева // Вестник Брянского государственного университета. – 2014. – №1. – С. 14–22.
17. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
18. Носуля О. С. Педагогические условия формирования информационной культуры студентов химических направлений подготовки / О. С. Носуля // Дидактика математики: проблемы и исследования: Международный сборник научных. – 2020. – Вып. 51. – С. 28–34.
19. Павленко Н. А. Подготовка будущего учителя начальных классов к использованию интерактивных педагогических технологий: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Павленко Наталья Александровна. – Полтава, 2008. – 338 с.
20. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
21. Ревизская Ю.А. Педагогические условия формирования гражданской культуры будущего юриста / Ю.А. Ревизская // Донецкие чтения 2019. Образование, наука и вызовы современности: Материалы III Междунар. научной конф. (Донецк, 29 октября 2019 г.). – Том 6: Педагогические науки. Ч.1 / под ред. проф. С.В. Беспаловой. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2019. – С. 243–245.
22. Скафа Е. И. Управление проектной деятельностью будущих учителей по подготовке к практике в детских оздоровительных лагерях / Е.И. Скафа, И.А. Дерий // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – Т. 8, № 1 (19). – С. 99–112.
23. Скафа Е.И. К вопросу о формировании профессиональной готовности будущего учителя в условиях реформирования образования Донецкой Народной Республики / Е.И. Скафа, Н.А. Бабенко // Дидактика математики : проблемы и исследования : Междунар. сборн. науч. работ. – 2018. – Вып. 47. – С. 70–79.
24. Скафа Е.И. Цифровизация высшего педагогического образования: инновации в подготовке магистров математического образования / Е.И. Скафа // Донецкие чтения 2020: Образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Междунар. научной конф. (Донецк, ДонНУ, 17–18 ноября 2020 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 2 / под общей ред. проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2020. – С. 77–79.

25. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность / О.В. Тумашева // Высшее образование в России. – 2017. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-buduschego-uchitelya-pogruzhenie-v-professionalnuyu-realnost> (дата обращения: 17.06.2021).
26. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» / А.Х. Хушбахтов // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 120–122.
27. Шарапов В.Н. Информационные технологии в процессе обучения младших школьников / В.Н. Шарапов // Наука и школа. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-protssesse-obucheniya-mladshih-shkolnikov-1> (дата обращения: 21.06.2021).
28. Югфельд Е.А., Панкина М.В. Дуальная система образования как катализатор успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста / Е.А. Югфельд, М.В. Панкина // Образование и наука. – 2014. – № 1(3). – С. 49–62.

Поступила в редакцию 21.06.2021 г.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FUTURE ADAPTATION TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

I.A. Deriy

The challenges of modern society are making ever new demands on the teacher of the current generation of students. The student, the future primary school teacher, needs to be helped to adapt to the new working conditions. The article describes the organizational-pedagogical, psychological-pedagogical and didactic conditions that can contribute to the successful adaptation of a novice teacher to pedagogical activity in elementary school and on this basis highlighted the current directions of the university's activities (the practical orientation of the learning process, the use of IT technologies and the implementation of project activities in the educational process) for the training of pedagogical personnel for primary schools.

Key words: adaptation, primary school teacher, organizational and pedagogical conditions, didactic conditions, IT technologies, practical orientation, project activities.

Дерий Ирина Анатольевна,
старший преподаватель кафедры начального
и дошкольного педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: i.deriy@donnu.ru

Deriy Irina Anatolievna,
Senior Lecturer of the Department of Primary
and Preschool Pedagogical Education,
SEI HPE “Donetsk National University”,
Donetsk, DPR.
E-mail: i.deriy@donnu.ru

УДК 378.011.3:796–051

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

© 2021. *Е. В. Еремка, А. И. Дзундза, О. В. Сарычева*
ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»

В статье выделены три вида критериев готовности студентов университета к осуществлению валеологической деятельности: мотивационно-ценностный (уровень сформированности потребности в здоровье и осознание его ценности), когнитивный (уровень знаний о здоровье, здоровом образе жизни, методах и приемах оздоровления, диагностике состояния здоровья), деятельностный (уровень освоения умений и действий в практике оздоровления). Определены и охарактеризованы три уровня сформированности готовности: низкий, средний и высокий.

Ключевые слова: готовность, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, компонент, валеологическая деятельность, уровень, показатель.

Основной целью валеологической подготовки студентов является формирование их готовности к осуществлению валеологической деятельности. Для определения уровня сформированности готовности к осуществлению валеологической деятельности студентов необходимо иметь специальные критериальные характеристики.

В педагогической теории и практике существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев. Они должны:

- ✓ отражать основные закономерности формирования личности;
- ✓ устанавливать взаимосвязь между всеми компонентами изучаемой системы;
- ✓ качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

Учитывая специфику валеологической подготовки студентов к ним предъявляются еще и дополнительные требования:

- ✓ критерии должны быть раскрыты через ряд показателей, по которым можно было бы судить о степени выраженности данного критерия и отражать динамику измерения качества во времени и пространстве;
- ✓ критерии должны по возможности охватить основные виды валеологической деятельности студентов [1].

Система критериев оценки показателей и уровней валеологической подготовки студентов университета, проявляющихся в конкретных признаках, была разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы.

На основании анализа научной литературы [1–4], с учетом специфики валеологической подготовки студентов нами выделены три вида критериев готовности студентов к осуществлению валеологической деятельности: мотивационно-ценностный (показатель: уровень сформированности учебной мотивации и ее ценности), когнитивный (показатель: уровень усвоения содержания дисциплины), деятельностный (показатель: уровень освоения способов действий).

Показатели критериев определялись с помощью анкетирования, интервьюирования, индивидуальных бесед, наблюдения. Оценка ответов, суждений (в анкетах, беседах) ранжировалась по уровням: высокий (ясно осознает); средний (в основном представляет); низкий (слабо представляет или не понимает и не принимает).

Нами разработаны показатели и уровни сформированности готовности студентов университета к осуществлению валеологической деятельности трех критериев: мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного [4–7]. Данные представлены в таблицах 1–4.

Таблица 1

Характеристика показателей и уровней сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности к осуществлению валеологической деятельности студентов университета

| Показатели | Уровни сформированности | | |
|--|---|--|--|
| | низкий | средний | высокий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Понимание, что здоровье является главной ценностью в жизни человека. | Полностью отсутствует понимание ценности здоровья в жизни человека. Отношение к здоровью совершенно безразличное. | Присутствует понимание важности здоровья в жизни человека, но как главная ценность оно не сформировано. | Присутствует осознанное понимание, что здоровье является главной ценностью в жизни человека. |
| Понимание и переживание значимости здоровья как для себя, так и для общества; понимание личной ответственности за свое здоровье. | Не понимает и не переживает значимость здоровья как для себя, так и для общества. Отсутствует также и понимание того, что за собственное здоровье нужно нести личную ответственность. | Присутствует понимание значимости здоровья для себя, но выражено полное непонимание, зачем это нужно для общества. Не сформировано и понимание личной ответственности за собственное здоровье. Ответственность перекладывается на систему здравоохранения. | Демонстрирует осознанное понимание и переживание значимости здоровья как для себя, так и для общества. Может привести веские аргументы. Присутствует и понимание личной ответственности за собственное здоровье. |
| Потребность в знаниях о здоровье, здоровом образе жизни, методах оздоровления. | Демонстрирует полное безразличие к знаниям о здоровье, здоровом образе жизни, методах оздоровления. Иногда наблюдается не только безразличие, но агрессивное отрицание необходимости этих знаний. | Присутствует интерес к знаниям о здоровье и здоровом образе жизни, но он носит эпизодический характер, устойчивая потребность в них, волевой компонент отсутствуют. | Сформирована глубокая устойчивая потребность в знаниях о здоровье и здоровом образе жизни, методах формирования, сохранения и укрепления здоровья. |
| Мотивация на здоровый образ жизни, сохранение и укрепление своего здоровья собственными силами. | Отсутствует мотивация на сохранение и укрепление здоровья собственными силами. Здоровый образ жизни воспринимается как чуждый, не нужный, навязанный способ жизнедеятельности. | Не наблюдается устойчивой, сформированной мотивации на сохранение и укрепление здоровья собственными силами. Выражается сомнение в том, что здоровый образ жизни является главным условием сохранения здоровья. | Сформирована устойчивая мотивация на здоровый образ жизни, сохранение и укрепление своего здоровья собственными силами, убежденность, в том, что только личная, активная, жизненная позиция в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения поможет сохранить собственное здоровье. |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|--|
| Стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения. | Отсутствует потребность в валеологических знаниях, поэтому нет и стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения. | Стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения носит эпизодический характер. | Демонстрирует четко выраженную заинтересованность в валеологических знаниях, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения. |
| Осознание ценности валеологических знаний, умений и навыков и понимание их роли и значения в валеологической деятельности. | Полностью отсутствует понимание важности валеологической подготовки в личной жизни, в реализации будущей профессиональной и общественной деятельности. | Сомневается в ценности валеологических знаний, умений, навыков, в необходимости валеологической деятельности; не сформировано понимание их роли в сохранении и укреплении здоровья. Выражается уверенность в том, что здоровье сохранить могут только профессионалы-медики. | Демонстрирует глубокое осознание ценности валеологических знаний, умений и навыков, их важность в формировании, сохранении и укреплении здоровья как в личной жизни, так и в общественной и профессиональной деятельности. |

Таблица 2

Характеристика показателей и уровней сформированности когнитивного критерия готовности к осуществлению валеологической деятельности студентов университета

| Показатели | Уровни сформированности | | |
|---|--|---|---|
| | низкий | средний | высокий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Знания о здоровье, здоровом образе жизни, основных валеологических понятиях и терминах, основных морфофункциональных показателях организма человека в состоянии здоровья и болезни, прогнозировании здоровья. | Демонстрирует слабые знания о здоровье, здоровом образе жизни, основных валеологических понятиях и терминах, плохо ориентируется в морфофункциональных показателях различных состояний организма человека, не умеет прогнозировать его здоровье. | Имеет достаточно хороший уровень знаний о здоровье, здоровом образе жизни, основных валеологических понятиях и терминах, основных морфофункциональных показателях в состоянии здоровья и болезни, умеет прогнозировать здоровье, но допускает неточности. | Отличается глубокими прочными знаниями о здоровье, здоровом образе жизни, основных валеологических понятиях, терминах, отлично ориентируется в морфофункциональных показателях различных состояний организма, валеологически грамотно может прогнозировать здоровье человека. |

Продолжение таблицы 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|--|---|
| Знания об особенностях и возможностях собственного организма. | Демонстрирует полное безразличие к знаниям о состоянии и возможностях своего организма и практически их отсутствие. | Отмечается достаточно хороший уровень знаний об особенностях и возможностях своего организма. | Сформированы глубокие прочные знания об особенностях своего организма, на основании которых делаются объективные выводы о физических и физиологических возможностях собственного организма. |
| Знания о профилактике и преодолении вредных привычек. | Наличие вредных привычек отрицается вообще. Каждый волен делать то, что ему хочется или нравится. | Знания о вредном воздействии на здоровье человека алкоголя, наркотиков, курения присутствуют на достаточном уровне. Но представление о профилактике и путей их преодоления окончательно не сформировано. | Демонстрирует глубокие знания о негативном влиянии алкоголя, наркотиков, курения на различные органы и системы организма человека и в целом на уровень и качество его здоровья. Сформировано представление о профилактике и преодолении вредных привычек. |
| Знания о зависимости здоровья от условий окружающей среды. | Демонстрирует слабые знания о зависимости здоровья от условий окружающей среды. Знания ограничиваются «плохой экологией». | Знания о зависимости здоровья от условий окружающей среды отмечаются на достаточно хорошем уровне, но допускаются неточности. | Отмечаются глубокие знания и понимание, что человек со средой своего обитания образует единую целостную систему и, что условия окружающей среды определяют здоровье человека. |
| Знания о стрессе и его влиянии на здоровье человека, его профилактике и стрессоустойчивости. | Отмечаются слабые, разрозненные знания о стрессе и его влиянии на здоровье человека. Отсутствует представление о профилактике стресса, стрессоустойчивости. | Демонстрирует на достаточно хорошем уровне сформированные знания о негативном влиянии стресса на здоровье человека и его профилактике, но мало знает о стрессоустойчивости. | Владеет глубокими прочными знаниями о стрессе, о его негативном влиянии на здоровье человека, о заболеваниях, спровоцированных стрессовыми реакциями организма, о профилактике стресса, о повышении стрессоустойчивости. |
| Знания о традиционных, новых и инновационных методах оздоровления, о многообразии здоровьесберегающих технологий в различных культурах и цивилизациях и | Знания о методах оздоровления разрозненные, эпизодические. На данный момент интереса к этим знаниям не испытывает и не думает, что в ближайшее время они пригодятся. | Демонстрирует знания о различных методах оздоровления, осведомленность о их многообразии в различных культурах и цивилизациях, но отсутствует активная позиция по их использованию в личной, | Владеет глубокими обширными знаниями о различных методах оздоровления, о их многообразии в различных культурах и цивилизациях и проявляет готовность использовать их и в личной жизни, в общественной и |

| | | | |
|---|--|---|--------------------------------|
| готовность использовать мировой опыт в вопросах сохранения и укрепления здоровья человека в личной жизни, общественной и профессиональной деятельности. | | общественной и профессиональной деятельности. | профессиональной деятельности. |
|---|--|---|--------------------------------|

Таблица 3

Характеристика показателей и уровней сформированности деятельностного критерия готовности к осуществлению валеологической деятельности студентов университета

| Показатели | Уровни сформированности | | |
|--|--|--|---|
| | низкий | средний | высокий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Познавательная деятельность: приобретение знаний о здоровье, здоровом образе жизни, их слагаемых, путях и методах оздоровления. | Демонстрирует низкий уровень познавательной деятельности в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения. | Познавательная деятельности в вопросах здоровьесбережения и здоровьесбережения отмечается на достаточно хорошем уровне. | Отмечается глубокая заинтересованность в приобретении знаний о здоровье, здоровом образе жизни, их слагаемых, различных методах оздоровления. |
| Практическая деятельность: – умение организовывать и осуществлять деятельность по реализации цели, направленной на формирование, укрепление и сохранение здоровья, прогнозировать результаты выбранных методов оздоровления; – умение валеологически грамотно диагностировать физическое и психологическое состояние собственного организма, выявлять его особенности и возможности; | Цель, направленная на формирование, сохранение и укрепление здоровья отсутствует. Умение диагностировать физическое и психическое состояние своего организма не сформировано. Испытывает трудности в выборе и применении методов оздоровления в качестве рекомендаций для других, так как для себя не считает это нужным. Не умеет и не хочет составлять личную программу оздоровления. | Может определить цель, направленную на формирование, сохранение и укрепление здоровья, но не может регулярно осуществлять деятельность по ее реализации. Сформировано умение диагностировать физическое и психическое состояние своего организма, но не сформирована потребность это регулярно осуществлять. Может валеологически грамотно выбрать метод оздоровления, составить программу личного оздоровления, но не считает это важным и нужным, так как пока не видит показаний со стороны | Демонстрирует умение практически реализовывать цель, направленную на формирование, сохранение и укрепление здоровья, умение прогнозировать результаты выбранных методов оздоровления. Сформированы умения и навыки диагностировать физическое и психическое состояние своего организма и его возможности и в соответствии с ними валеологически грамотно выбирать и применять методы оздоровления, соблюдения правил и норм здорового образа жизни. Умеет грамотно составить личную |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>– умение валеологически грамотно осуществлять выбор и применение тех или иных методов оздоровления, соблюдения правил и норм здорового образа жизни;</p> <p>– умение составлять личную программу оздоровления;</p> <p>– умение организовывать, планировать, регулировать и корректировать оздоровительные мероприятия, применять комплексные методы оздоровления.</p> | | <p>своего здоровья, т.е. не понимает важности постоянной и регулярной заботы о своем здоровье.</p> | <p>программу оздоровления, организовывать, планировать, регулировать и корректировать оздоровительные мероприятия, применять комплексные методы оздоровления.</p> |
| <p>Творческая деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение осуществлять поиск новых решений проблем по здоровьесбережению и здоровьесбережению; - умение самостоятельно переносить валеологические знания и умения в новую ситуацию; - умение самостоятельно комбинировать известные способы и методы оздоровления в целях повышения эффективности оздоровительной практики; – умение осуществлять контроль над состоянием здоровья в процессе реализации программы; – умение осуществлять самооценку результатов валеологической деятельности. | <p>Творческая деятельность отсутствует.</p> | <p>Творческий подход к валеологической деятельности проявляется эпизодически.</p> | <p>Демонстрирует творческий подход в вопросах оздоровления. Умеет находить новые подходы в решениях вопросов по здоровьесбережению и здоровьесбережению, проявляет самостоятельность, инициативность, умеет грамотно сочетать различные методы оздоровления для повышения его эффективности. Владеет практикой контроля над состоянием здоровья, может провести объективную научно обоснованную самооценку результатов собственной валеологической деятельности.</p> |

Таблица.4

Характеристика показателей и уровней сформированности интегративного компонента готовности к осуществлению валеологической деятельности студентов университета

| Показатели | Уровни сформированности | | |
|--|--|---|---|
| | низкий | средний | высокий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Совокупность сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного критериев, их взаимосвязь | <p>Характерен для студентов с индифферентным отношением к здоровью, здоровому образу жизни. Система валеологических знаний и желание их приобрести и использовать отсутствует. Причем иногда это не только безразличие, но и полное отрицание. Т.е., для низкого уровня валеологической подготовки студентов характерно отсутствие сформированности всех трех компонентов: и когнитивного, и мотивационно-ценностного и деятельностного.</p> | <p>Характеризуется достаточно хорошим уровнем теоретических знаний, присутствием понимания того, что для сохранения собственного здоровья следует соблюдать правила и нормы здорового образа жизни. На хорошем уровне сформированности находятся знания о методах оздоровления, присутствует и понимание того, что для сохранения здоровья необходима физическая активность, но устойчивой мотивации на практическую деятельность по здоровьесбережению, как, впрочем, и самой практической деятельности нет, т.к. она носит эпизодический, крайне нерегулярный характер. Основными показателями среднего уровня валеологической подготовки студентов являются присутствие теоретических знаний о здоровье, здоровом образе жизни, но отсутствие мотивации и их практического воплощения. Таким образом, для среднего уровня валеологической подготовки характерны сформированность когнитивного компонента, и несформированность мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов.</p> | <p>Характеризуется высоким уровнем теоретических знаний о здоровье человека, путях его обеспечения, формирования и сохранения в конкретных условиях жизнедеятельности, устойчивой мотивацией на здоровый образ жизни; регулярными практическими занятиями по формированию здоровья и расширения резервных возможностей организма (увеличение количества и качества здоровья).</p> <p>Основными показателями высокого уровня валеологической подготовки студентов являются: высокий уровень теоретических знаний, высокая активность в их реализации на практике и осознанная потребность личности в здоровьесбережении. Таким образом, для высокого уровня валеологической подготовки студентов характерно присутствие сформированных когнитивно-познавательного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов.</p> |

Таким образом, основными критериями эффективности валеологической подготовки студентов выступают: устойчивая мотивация в формировании, сохранении и укреплении здоровья, здоровом образе жизни; ценностное, бережное, ответственное, созидающее отношение к своему здоровью и своих близких; потребность в самообразовании, саморазвитии, самореализации в сфере вопросов здоровьесбережения и здоровьесбережения, готовности использовать весь арсенал валеологических знаний и умений в личной жизни, общественной и профессиональной деятельности в практике оздоровления.

Все элементы валеологической подготовки должны проецироваться на личность студента, его жизненные планы, цели, запросы, поведение и должны быть направлены на укрепление его физического и психического здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков В. Н. Теория и практика валеологического воспитания личности учащегося в общеобразовательных учреждениях нового типа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Волков Валерий Николаевич. – Коломна, 2000. – 331 с.
2. Гуцу Е. Г. Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / Е. Г. Гуцу. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8501> (дата обращения: 12.05.2019).
3. Гуцу Е. Г. Мотивационно-ценностный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: критерии и уровни развития / Е. Г. Гуцу, Е. И. Смирнова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23101> (дата обращения: 10.06.2019).
4. Еремка Е. В. Структурные компоненты валеологической подготовки студентов университета / Е. В. Еремка // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. – 2019. – № 3. – 2019. – С. 142-146.
5. Еремка Е. В. Валеологическая подготовка студентов университета. Теоретико-методологические и организационные основы : монография / Е. В. Еремка. – Донецк : ДонНУ, 2019. – 300 с.
6. Еремка Е. В. Основы валеологической подготовки студентов классического университета : учебное пособие / Е. В. Еремка ; Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики ; ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – Донецк : ДонНУ, 2018. – 132 с.
7. Еремка Е. В. Роль валео-экологических знаний в профессиональной подготовке будущих педагогов // Е. В. Еремка // Гуманитарный вестник Горловского института иностранных языков : сборник научных трудов / редкол. : Н. И. Иванова [и др.] – Горловка : Изд-во ГИИЯ, 2015. – Вып. 2 : Современная гуманитаристика как фактор духовности народов в эпоху вызова : сборник научных трудов II Международной очно-заочной научно-практической конференции. – С. 47-53.

Поступила в редакцию 14.06.2021 г.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS FOR IMPLEMENTATION VALEOLOGICAL ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

E. V. Eremka, A. I. Dzundza, O. V. Sarycheva

The article identifies three types of criteria for the readiness of university students to carry out valeological activities: motivational-value (the level of formation of the need for health and awareness of its value), cognitive (the level of knowledge about health, healthy lifestyle, methods and techniques of recovery, diagnosis of health), activity (the level of development of skills and actions in the practice of recovery). Three levels of readiness formation are identified and characterized: low, medium, and high.

Key words: readiness, motivational-value, cognitive, activity, component, valeological activity, level, indicator.

Еремка Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.

Eremka Elena Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor of SEI HPE "Donetsk National
University", Donetsk, DPR.

Дзундза Алла Ивановна,

Доктор педагогических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г.
Донецк, ДНР.

Dzundza Alla Ivanovna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the
SEI HPE "Donetsk National University",
Donetsk, DPR..

Сарычева Ольга Витальевна,

Старший преподаватель кафедры педагогики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.

Sarycheva Olga Vitalievna,

Senior teacher of department of pedagogics of
SEI HPE "Donetsk national university",
Donetsk, DPR.

УДК 612.017:371.212(045)

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

© 2021. Т. П. Маховицкая

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Решение проблемы адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе представляет значительный интерес для педагогической науки. В статье проанализирован адаптационный процесс, выделено значение психофизиологических факторов, рассмотрена динамика процесса, критерии адаптированности и предложены методы увеличения продуктивности адаптации.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, психофизиологические критерии, психолого-педагогическое сопровождение, кураторство.

Обучение в высшем учебном заведении – важнейший этап в жизни молодых людей. Овладение основами будущей профессии само по себе требует напряжённого труда и является серьёзным испытанием для здоровья. Каждый человек является уникальной личностью, носителем определённых индивидуальных свойств, как генетически детерминированных, так и приобретенных в течение жизни. Именно личности формируют социокультурную и профессиональную среду образовательного учреждения. Залогом продуктивности учебного процесса, физического и психологического здоровья студента является успешное протекание процесса адаптации к обучению в вузе.

Решение проблемы адаптации студентов-первокурсников выступает важнейшей задачей всего педагогического коллектива высшего учебного заведения, поскольку процесс этот сложен, часто травматичен для студентов и, в большинстве случаев, сопровождается ломкой сложившегося динамического стереотипа, то есть комплекса привычек, условных рефлексов, устоявшегося за время обучения в школе образа жизни.

Особенности адаптации к обучению в конкретном вузе определяются спецификой данного вуза и личными качествами обучающегося. Целью её является достижение соответствующего уровня профессиональной подготовки, готовности студентов к систематическому обучению и создание психологического комфорта в студенческом коллективе [1].

Целью данной статьи является анализ значения психофизиологических факторов в адаптационном процессе студентов-первокурсников и способы повышения его успешности.

Адаптацией принято называть совокупность физиологических и психологических процессов, составляющих основу приспособления организма к условиям окружающей среды и имеющих целью сохранение его гомеостаза, а также формирование адекватных отношений личности с социальной средой.

В процесс адаптации включаются практически все стороны жизни молодого человека.

Перечислим несколько видов адаптации, выделяемых источниками:

1. Формальная – приспособление студентов к новому общественному статусу, новой обстановке в целом, структуре высшей школы, её требованиям и своим обязанностям, этим статусом обусловленным.

2. Психофизиологическая – привыкание организма в целом и отдельных его систем к новым нагрузкам, как физическим, так и интеллектуальным, изменение динамического стереотипа.

3. Дидактическая – подготовка к новым методам организации учебного процесса, формам работы, уровню требований, объёму изучаемого материала.

4. Профессиональная – осознание специфики будущей профессии и своего места в ней, овладение основами специальности.

5. Социально-общественная – процесс вхождения в новый коллектив, принятие его норм и ценностей, участие в формировании благоприятного психологического климата, участие в его общественной жизни [2].

В работах В.А. Романенко успешность адаптивного процесса ставится в прямую зависимость от адаптивности, т.е. способности приспосабливаться к изменяющимся условиям природной, профессиональной и общественной среды [3].

В самом адаптационном процессе исследователи выделяют несколько стадий.

1. Стадия преадаптации. В случае, если молодой человек поступил в вуз по собственному выбору, а не по настоянию родителей или по совету друзей, он испытывает подъем настроения, гордость своим достижением и ожидает наступление новой интересной жизни. У определённого процента первокурсников эти ожидания оправдываются. Но в большинстве случаев студенты начинают испытывать трудности, связанные с изменением образа жизни. Для многих система обучения в вузе и её отличия от школьной являются неожиданностью, и они затрудняются быстро к ней приспособиться. Чаще всего осложнения вызывают объём материала и отсутствие навыков самостоятельной работы. Если же студент переселяется в общежитие, то трудностей становится ещё больше – налаживание нового быта, отсутствие опеки со стороны родителей обуславливают нехватку времени, усталость, нерегулярный сон. Также могут возникать ощущения тоски, скуки, одиночества, ибо старые школьные дружеские контакты прерваны, а новые ещё не сложились. Как следствие, могут возникнуть психофизиологические проблемы: плохое самочувствие, обострение заболеваний, повышенные возбудимость и раздражительность.

2. Стадия адаптации. Если студент, невзирая на первые трудности, не разочаровался в выборе профессии, после ощущения усталости и разочарования может прийти «второе дыхание», то есть постепенное формирование нового динамического стереотипа. Оно заключается в развитии привычек, соответствующих нынешнему образу жизни – приобретение навыков обучения, близкое знакомство с коллективом, появление дружеских и товарищеских связей, бытовое обустройство. Появляются новые культурные потребности, социальные амбиции, развивается осознание своего места в коллективе студенческой группы и вуза.

3. Стадия постадаптации во многом определяется индивидуальными свойствами личности. В соответствии с психофизиологическими характеристиками вырабатывается личный подход к обучению и овладению профессиональными навыками. Выявляется склонность к научной работе, самостоятельность мышления, способность ставить себе самому задачи и добиваться их реализации. Однако иногда процесс адаптации нарушается и может перейти в дезадаптацию – состояние, чреватое, в первую очередь, нарушением процесса обучения, а во-вторых, проблемами с физическим и психологическим здоровьем обучаемого. В крайних случаях молодой человек бывает вынужден оставить данный вуз [4].

Исследователями выделены факторы, влияющие на адаптационный процесс студентов-первокурсников. Факторы могут быть внешние и внутренние. Первые

включают в себя те, которые оказывают влияние на личность извне и требуют способности приспосабливаться к неожиданным изменениям жизненной ситуации, вторые – характеризуют внутренние психологические противоречия индивидуума.

Данные факторы можно условно классифицировать следующим образом.

1. Социологические – возраст студента, социальное положение семьи, характер полученного образования.

2. Педагогические – профессиональная специфика вуза, степень педагогического мастерства преподавателей, материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

3. Психофизиологические – личностные характеристики студентов (экстра-, интровертированность, темпераментальные качества, интеллект, адаптивность и др.).

Рассмотрим наследственные свойства личности, оказывающие влияние на развитие интеллекта, скорость, объём и прочность усвоения информации, а также на способность противодействовать негативному воздействию различных внешних факторов.

Индивидуальные характеристики определённого типа нервной системы выступают базисом формирования интеллекта [5]. Высокие интеллектуальные качества могут развиваться у человека с любым типом высшей нервной деятельности, но при одних исходных данных этот процесс потребует меньших усилий и затрат нервной энергии, а при других – намного больших. Поэтому студенты с различными типами высшей нервной деятельности требуют при овладении знаниями и профессиональными навыками различного подхода [6].

Психодинамические свойства различаются у экстравертов и интровертов. Последние обладают большим темпом и точностью обработки полученной информации, поэтому у них наблюдается повышенная степень интеллекта, а у экстравертов – пониженная [6, 7].

Неотъемлемыми компонентами интеллекта являются такие свойства психики как память и внимание. Здесь также наблюдается корреляция с различными типологическими характеристиками нервной системы. Циклотимность способствует продуктивности запоминания зрительных образов, а агрессивность и дистимичность – препятствуют.

Повышенный уровень устойчивости внимания характерен практически для всех студентов, так как в процессе овладения знаниями это качество постоянно упражняется и развивается. У личностей, склонных к демонстративности поведения, эмоциональности и психической активности, устойчивость внимания повышена, а у агрессивных и эмоционально устойчивых снижена.

Нейротическая степень эмоциональной стабильности соответствует повышенным объёму внимания, способности его перераспределять и скорости обработки полученной информации, а обратная степень – пониженным. Как следствие, студенты с повышенным уровнем нейротизма проявляют большую, чем их антиподы, скорость обработки информации (33,3 %), объём внимания (9,0 %), способность к его перераспределению (8,4 %), но уступают им по устойчивости внимания (11,1 %) и точности обработки информации (18,4 %). Также невротики отличаются лучшей кратковременной памятью, успешнее запоминают слова (15,1 %) и зрительные образы (11,2 %). У личностей, не склонных к нейротизму, выше показатели двигательной памяти – они точнее отмеривают угловые величины и усилия.

Также степень нейротизма прямо пропорциональна интеллекту и интеллектуальной активности. Эмоционально стабильные испытуемые проявляли

интеллект на 22,7 % ниже, чем невротики, а интеллектуальную активность – на 18,3 % ниже [8].

Отмечается, что у интеллектуально активных студенток выше способность к решению оперативных задач (16,6 %), объём слуховой (15,6 %) и зрительной (12,1 %) памяти, а также устойчивость (16,6 %), объём (9,9 %) и скорость переключения внимания (14,1 %) [9]. С высокой степенью развития интеллекта коррелирует интровертированность (81,1 %), интеллектуальная активность (18,3 %), тревожность (21,8 %) и нейротизм (72,0 %), что соответствует превалированию возбуждительных мозговых процессов над тормозными. Меньшему уровню развития интеллекта соответствуют более выраженные экстравертированность, агрессивность, а также психомоторная и коммуникативная активность [8].

Умственная работоспособность коррелирует со степенью развития интеллекта, подвижностью нервных процессов, нейропластичностью и темпом интеллектуальных операций, а также общемозговой лабильностью. Эмоциональность же обратно пропорциональна умственной работоспособности.

Упомянутые особенности объясняются различиями в темпераментальных, нейродинамических и психофизиологических свойствах личности, что позволяет установить соответствие наличия высокой степени интеллекта с такой же степенью интровертированности, интеллектуальной активности, тревожности, нейротизма и адаптивности. Снижают уровень интеллекта экстравертированность, агрессивность, психомоторная и коммуникативная активность [3].

Также следует отметить изменение умственной работоспособности студентов во время учебного дня. От первой ко второй паре она возрастает, к третьей несколько снижается, и вновь увеличивается к четвёртой. Временный рост работоспособности к окончанию рабочего дня закономерно сменяется процессом утомления структур центральной нервной системы, в особенности коры головного мозга [2].

Исходя из вышеизложенного, психолого-педагогический подход к каждому студенту, ход адаптационного процесса должны строиться на основе индивидуально-личностных особенностей. Студенты, в соответствии с темпераментальными особенностями, обладающие сильным типом нервной системы, отличаются высокой самооценкой, уверенностью в себе, амбициозностью, меньшей тревожностью. Напротив, студенты со слабым типом нервной системы имеют заниженную самооценку, не уверены в себе, более тревожны, в большей степени зависят от мнения окружающих и настроены на коллективные действия.

Не следует забывать о влиянии на протекание процесса адаптации мотивационной сферы. Как правило, мотивация к обучению напрямую связана со сферой профессиональных интересов. В большинстве случаев, в начале обучения в высшем учебном заведении студент ещё не имеет полного представления о специфике профессии, его цели не определены. В ходе адаптации может произойти полная перестройка структуры целей и мотивов обучающегося, и именно степень стремления к овладению профессией определяет эффективность адаптационного процесса, а на старших курсах - результативность процесса учебного.

Следовательно, темпераментальные свойства личности, нейродинамические свойства нервной системы, психофизиологические показатели, уровень интеллектуальных способностей являются факторами, влияющими на ход процесса адаптации. Следует учитывать перечисленные данные при прогнозировании успешности образовательного процесса. Акцентуации характера, как и вышеперечисленные качества, являются генетически детерминированными и

составляют определённый психофизиологический базис, который практически не изменяется с течением времени и определяет характер и качество обучения. Наследственными признаками, способствующими процессам адаптации и обучения в целом, выступают интровертированность, высокая интеллектуальная активность, тревожность, адаптивность, нейротизм и амбициозность. Нейродинамическими проявлениями перечисленных качеств является скорость генерации нервных импульсов, подвижность возбуждения и торможения нервных клеток и их соотношение, уровень активности мозговых структуры анализаторов, общая выносливость нервной системы. Психофизиологическая диагностика позволит обучающимся выработать свой индивидуальный, продуктивный метод и стиль обучения, способствующий овладению профессией и сохранению здоровья [10].

Оптимальное соотношение индивидуальных качеств студентов и средовой обстановки, в частности, педагогическое мастерство профессорско-преподавательского состава определяет успешность образовательного процесса.

В целях оптимизации адаптационного и образовательного процесса рекомендуются следующие меры.

1. Проведение психофизиологической диагностики студентов-первокурсников и анкетирование, позволяющее определить уровень мотивации, профессиональной направленности и адаптивных способностей.

2. Систематическое психолого-педагогическое сопровождение периода адаптации студентов, включающее помощь в разработке индивидуального стиля обучения и формировании навыков коммуникации.

3. Укрепление института преподавательского и студенческого кураторства, обеспечивающего помощь в создании психологического комфорта в студенческих коллективах.

4. Обучение кураторов работе с первокурсниками в адаптационный период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кусакина С. Н. Психологическая готовность к обучению в вузе / С.Н. Кусакина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – №8. – С. 24-37.
2. Маховицкая Т. П. К вопросу об адаптации студентов первого курса к обучению в вузе и необходимости психофизиологического тестирования / Т.П. Маховицкая // Ценностно-личностные и профессиональные ориентиры студентов нового поколения: Материалы III Респ. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием (Горловка, 13–24 февр. 2018 г.) / Отв. ред. С. Э. Зябрева. – Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. – С. 144-149.
3. Романенко В. А. Психофизиологический статус студенток / В.А. Романенко. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2013. – 195с.
4. Дунай В. И. Роль психофизиологической адаптации студентов в учебном процессе [Электронный ресурс] / В.И. Дунай, Н.А. Шестиловская. – Режим доступа: <https://elib.bs.u.by/handle/123456789/95175> (дата обращения 21.02.2021)
5. Романенко В. А. Психофизиологические корреляты интеллекта / В.А. Романенко, Н.В. Гончарова // Вісник Луганського нац. Унів-ту ім. Т.Г. Шевченка (Біологічні науки). – 2006. – №13 (108). – С. 111-116.
6. Шолохова Г. П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и её психолого-педагогические особенности // Вестник ОГУ – 2014. – №3 (164). – С. 103-107.
7. Романенко В. А. Нейродинамические и личностные характеристики интеллекта / В.А. Романенко, Н.А. Гончарова // Мат. IV Міжрегіон. наук. конф. «Актуальні питання біології та медицини», Луганськ: Альмамагер, 2006. – С. 37-39.
8. Романенко В.А. Особенности восприятия зрительных и слуховых стимулов лицами с полярными уровнями психомоторной активности / В.А. Романенко, Д.А. Кочура // Зб. наук. праць «Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту». – № 23. – Харьков, 2005. – С. 133-135.

9. Маховицкая Т.П. К вопросу о корреляции психодинамических показателей студенток с полярными уровнями интровертированности и интеллектуальной активности / Т.П. Маховицкая // Вестник Донецкого педагогического института. – Выпуск 2. – Донецк: ДОНПИ, 2017. – С. 263-270.
10. Маховицкая Т. П. Некоторые психофизиологические показатели адаптации студентов к условиям обучения / Т.П. Маховицкая // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы IV Международной конференции (Донецк, 31 октября 2019 г.). – Т. 2: Химико-биологические науки. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2019. – С. 390-392.

Поступила в редакцию 03.04.2021 г.

THE IMPORTANCE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTORS IN THE PROCESS OF FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION TO STUDY AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

T. P. Makhovitskaya

The solution of the problem of first-year students' adaptation to study at the higher educational institution is of considerable interest for pedagogical science. The adaptation process is analyzed, the importance of psychophysiological factors is highlighted, the dynamics of the process and criteria for adaptation are considered and methods for increasing the productivity of adaptation are suggested in the article.

Key words: adaptation, adaptability, psychophysiological criteria, psychological and pedagogical support, supervision.

Маховицкая Татьяна Петровна

Старший преподаватель кафедры физиологии человека и животных
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: tatiana.tia64@mail.ru

Makhovitskaya Tatyana Petrovna

Senior Lecturer of Human and Animal Physiology
Department,
SEI HPE "Donetsk State University", Donetsk, DPR.
E-mail: tatiana.tia64@mail.ru

УДК 81'243.3:378.022-022.33

МОНОЛИНГВАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

© 2021. Г. В. Мерхелевич

ОО ВПО «Донецкая академия транспорта»

Учебно-методический комплекс иностранных языков АРПИ

Данная статья посвящена проблемам обучения иностранному языку как инструменту прямого обмена информацией на основе анализа результатов международного опыта, основанного на применении монолингвального подхода к учебному процессу в период формирования статуса английского языка как ресурса коммуникации в международном масштабе. Определены основные аспекты и причины недостаточной степени разработанности теоретико-методологических и методических подходов к организации процесса овладения иностранным языком. На основе результатов сравнительного анализа моно- и билингвального подходов к обучению иностранному языку определены и обоснованы преимущества монолингвального подхода к непрерывной иноязычной подготовке индивида на сетевой основе, обоснована целесообразность его применения. Приведены организационная структура монолингвального подхода и функциональные особенности его компонентов.

Ключевые слова: иностранный язык, монолингвальный, билингвальный, подход, обмен информацией, обучение, овладение, педагогический, психологический, методический, мотивационный.

Введение. Процесс приобретения английским языком статуса международного с целью обеспечения с его помощью возможности для полноценной коммуникации между различными странами мира начинается в XIV веке, вступление в который в Англии ознаменовалось становлением этого языка как единственного в стране средства обмена информацией на *общенациональном* уровне, пришедшего на смену латинскому и французскому языкам, обладающих ранее статусом государственного языка [1].

В первой половине XIX века в образовательной системе Англии сформировался методический подход, освещенный в работах К. Марсела (*C. Marcel*) [10], У. Виктора (*W. Victor*) [16], Г. Свита (*H. Sweet*) [15] и Дж.С. Блэки (*J.S. Blackie*) [6]. Этот подход базировался на *психологической* (восприятие информации) и *практической* (передача информации в устной форме) основах, совокупность которых отражала роль языка как инструмента обмена информацией, что явилось определяющим условием для формирования структуры учебного процесса.

При этом среди основных принципов реформы образования (конец XIX-начало XX вв.) в части методики обучения иностранному (в данном случае – английскому) языку были выдвинуты: главенствующая роль устной речи и проведение аудиторных занятий исключительно на иностранном (английском) языке.

На протяжении XIX–XX вв. в методике обучения иностранному языку в мире наметились новые методологические направления, одно из которых возникло в связи с продолжающимся развитием рынка обучения иностранному языку в *утилитарных целях*, для удовлетворения практических нужд и интересов социума, обусловленных укреплением торговых отношений стран Европы и мира между собой [2; 4]. При этом возникшая в конце XX века необходимость вступления мирового сообщества в эру формирования общего информационного пространства тормозилась отсутствием отработанной системы методологических подходов к обучению английскому языку как

иностранному. В качестве одного из аспектов решения этой проблемы возникла необходимость переосмысления существующей постановки задачи с *изучения* языка как учебной *дисциплины* на *овладение* им как *средством* практического обращения с иноязычной информацией в устной и письменной форме.

Анализ теории и практики иноязычной подготовки специалистов к работе в условиях международного информационного пространства позволил выявить противоречия между:

- *требованиями* общества и государства к уровню иноязычной профессиональной компетентности филологов и специалистов неязыкового профиля, который предусматривает свободное владение хотя бы одним иностранным языком, и *фактическим* уровнем их готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях иноязычного информационного пространства;

- существованием в образовательном пространстве стран СНГ различных методик овладения иностранными языками и наличие фактов недостаточной эффективности этих методик для решения задачи полноценной иноязычной подготовки специалистов.

Выявленные *противоречия* определили проблему исследования: недостаточная разработанность теоретико-методологических и методических аспектов повышения степени владения иностранным (английским) языком специалистов языкового и неязыкового профилей до уровня, обеспечивающего полноценную профессиональную деятельность вышеупомянутых специалистов в условиях международного информационного пространства на иноязычной основе.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить эффективность монолингвального подхода, в совокупности с другими подходами, выбранными применительно к концепции организации непрерывного обучения иностранному языку.

Задачи исследования:

1) на основе анализа современного состояния и основанных на нем перспективах развития процесса иноязычной подготовки индивида к интеграции с иноязычным культурно-профессиональным информационным пространством определить основные аспекты и причины недостаточной разработанности теоретико-методологических и методических подходов к организации процесса овладения иностранным языком;

2) на основе исторического обзора и на примере английского языка изучить международный опыт обучения иностранному языку, основанный на применении монолингвального подхода;

3) провести сравнительный анализ моно- и билингвального подходов к обучению иностранного языка;

4) на основе результатов проведенного анализа обосновать целесообразность применения монолингвального подхода к организации иноязычной подготовки индивида к интеграции с международным культурно-профессиональным информационным пространством;

5) разработать организационную структуру монолингвального подхода и охарактеризовать его основные функциональные компоненты;

6) определить и сформулировать основные принципы применения монолингвального подхода на основе сетевого взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Исторический обзор международного опыта обучения иностранному языку. Процесс обучения навыкам *устного* общения всегда рассматривался как

естественный, то есть основанный на естественной способности человека к общению, которую можно активизировать, в случае создания подходящих для этого *условий*, а именно наличия:

- *аудитории или собеседника*;
- *темы для обсуждения путем устного общения*;
- *намерения понять собеседника, воспринимая поступающую от него информацию*;
- *возможности быть понятым собеседником при изложении информации в его адрес*.

Таким образом, «классическая методика овладения иностранным языком, осуществляемого *естественным путем* и основанная на *взаимодействии* с тем или иным объектом процесса общения, в международной практике не предусматривала перевода иноязычной информации на родной язык» [3, с. 80].

На данном этапе международного развития большой интерес в различных странах мира вызвали методы обучения *разговорному* иностранному языку, отнесенные к категории *коммуникативных* и известных под названиями: *Natural Method, Conversation Method, Direct Method, Communicative Approach*. Несмотря на тот факт, что форма применения различных методов и используемые при этом педагогические приемы претерпевали со временем определенные изменения, все они были основаны на обучении английскому языку как иностранному на *монолингвальной* основе, то есть «без использования родного языка в учебном процессе» [3, с. 81].

При этом *монолингвальный* подход к обучению английскому языку на неанглоязычной территории оказался настолько отличным от методов обучения этому языку в Англии как родному, что это привело к возникновению в Великобритании нового методологического направления, сформированного с целью обучения английскому языку как инструменту обмена информацией в международном масштабе [8].

Внедрение *монолингвального* подхода осуществлялось на основе взаимной *договоренности* всех участвующих сторон о максимальной степени отказа от использования перевода на родной язык, прибегать к которому все же приходилось в *отдельных случаях*.

При этом последнее решение автор относит не к объективной необходимости, обусловленной степенью готовности *обучающегося* к овладению иностранным языком без помощи родного, а к недостаточной степени субъективной подготовленности *преподавателя* к обучению иностранному языку без помощи родного. Аргументом в пользу последнего утверждения является международный опыт успешного освоения своего родного языка представителями всех национальностей, населяющих земной шар, которое осуществляется без использования какого-либо другого языка как промежуточного. При этом обязательными условиями решения этой задачи являются наличие *среды*, основанной на осваиваемом языке при постоянстве ее присутствия в ближайшем окружении обучающегося.

В связи с вышеизложенным, решение задачи обучения владению иностранным языком следует сводить к искусственному созданию вокруг обучающегося собственной *мини-среды*, основанной на осваиваемом иностранном языке и обеспечению условий для сохранения этой среды на протяжении всей активной жизнедеятельности обучающегося. При этом вторая задача решается путем применения двух средств, первое из которых имеет *психологическую* основу, а второе – *деятельностно-практическую*, которая требует постоянства связи собственной *мини-среды* обучающегося как неотъемлемой части международного информационного

пространства, играющего роль *макросреды*, с международным информационным пространством, принимающего на себя роль вышеупомянутой *макросредой*.

В силу вышеизложенного можно дать следующее определение понятию монолингвального подхода: «*Монолингвальный* подход и основанный на нем одноименный (непереводной, или «прямой») метод обучения иностранному языку представляют собой совокупность приемов и способов, направленных на создание условий для освоения иностранного языка как инструмента прямого обмена иноязычной информацией при осознанном и адекватном восприятии ее смыслового содержания средствами того же иностранного языка, на котором эта информация излагается в любой форме (звуковой, текстовой, графической и др.). Такой подход не требует перевода иноязычной информации на родной язык и основан на методологии, представляющей собой совокупность подходов, приемов и средств, идентичных применяемым для овладения родным языком и употребляемым в соответствующей последовательности на фоне систематического пребывания в условиях иноязычной языковой среды».

Основным преимуществом *монолингвального* подхода в сравнении с *билингвальным* является возможность *непрерывного* повышения обучающимся степени владения иностранным языком путем своего осознанного адаптирования к условиям иноязычной среды в роли полноценного ее участника и позволяет обучающемуся овладеть иностранным языком как средством, или инструментом, обмена информацией при освоении иностранного языка ассоциативным путем с помощью *слуховой, зрительной* и *эмоциональной* памяти, в совокупности с развитием способности *мыслить* на этом языке и формированием чувства его *стиля*, обеспечивающего возможность качественно излагать мысли средствами этого языка.

Обязательным условием обеспечения надлежащей эффективности педагогического процесса, основанного на монолингвальном подходе является сочетание *аудиторной* работы при *деятельностной* форме ее организации (дискретный компонент педагогического процесса) с регулярным пребыванием обучающегося в иноязычной среде во *внеаудиторное* время (непрерывный воспитательно-развивающий компонент педагогического процесса).

Основные методологические особенности *монолингвального* подхода в части совокупности образовательных компонентов, средств, методов и приемов, используемых в процессе обучения, заключаются в нижеследующем.

1. *Психологический* (в части формирования благоприятной атмосферы аудиторного занятия и ее сохранения в настроении обучающегося в период обучения в целом, подпитываемого впечатлениями от погружения в иноязычную среду в перерывах между ними) компонент *монолингвального* подхода характеризуется наличием особенностей, позволяющих обучающемуся:

- получать *удовлетворение* от пребывания в среде осваиваемого им иностранного языка и ощущать себя участником этой среды, познавая интересующую его информацию из области своих интересов и увлечений;

- создавать иноязычную *мини-среду*, превращая акты регулярного пребывания в ней в устойчивую привычку, позволяющую удовлетворять собственные *любопытство* и *любопытность*, пребывая в состоянии душевного комфорта, которое является залогом превращения иноязычной среды в составную часть своей повседневной жизни на весь *период* активной жизнедеятельности;

- отказаться от привычного восприятия любого контакта с иностранным языком как элемента учебной *нагрузки*, вызывающей психофизиологическую *усталость* и связанное с ней состоянием психического *дискомфорта*.

В качестве еще одного обоснования целесообразности применения *монолингвального* подхода при освоении иностранного языка с *психологической* и *физиологической* точек зрения можно привести такой пример из нашей повседневной жизни. Специалисты в области медицины обоснованно утверждают, что причиной простудного заболевания организма является не его переохлаждение, а резкая *смена* температурных *условий* окружающей среды, то есть, иными словами, «переключение» организма с одного состояния среды (в данном случае речь идет о ее температурном состоянии) на другое. С учетом этого, а также принимая болезненное состояние организма за одну из разновидностей ощущаемого им при этом *дискомфорта*, связанную с отклонением от нормы, можно – по аналогии – рассуждать о таком же отрицательном влиянии на состояние (в данном случае *психологическое*) организма и *двуязычного*, или *билингвального*, подхода, который основан на попеременной смене одной языковой среды на другую.

При этом поочередное использование в учебном процессе *родного* и *иностранного* языков можно уподобить поочередному воздействию на организм изменения условий окружающей среды, в данном случае, не температурных, а лингвистических. Это – по аналогии с приведенным выше примером – дает основание предполагать об отрицательном воздействии на состояние обучающегося таких переключений с одного языка на другой.

2. *Педагогический* (воспитательно-развивающие) компонент *монолингвального* подхода характеризуется наличием особенностей, которые предполагают:

- развитие *способности* адекватного восприятия смыслового значения новых лексических единиц на основе домысливания их смыслового значения с помощью *виртуального* образа и *ассоциативного* запоминания средствами *слуховой*, *зрительной* и *эмоциональной* памяти [1; 2];

- выработка *привычки* воспринимать смысловое содержание иноязычной информации на *цельной*, но ограниченной, основе при наличии в иноязычном материале ее источника непонятых текстовых или звуковых фрагментов, которые играют *второстепенную* роль в описываемых явлениях, действиях и событиях;

- формирование способности сохранять *уверенность* в процессе восприятия иноязычной информации в той или иной форме, довольствуясь понятием ее объемом и не теряясь по причине непонимания остальной ее части. В подобных случаях действует правило о том, что в любом языке, даже родном, всегда есть часть новой, то есть *непонятной* на данный момент, информации, что является не препятствием к пониманию общего ее смысла, а стимулом к дальнейшему развитию личности читателя и слушателя.

При этом преподаватель должен НЕ СОЗДАВАТЬ у учащегося *мотивацию* к овладению иностранным языком, а ПЕРЕДАВАТЬ ему свою собственную. В противном случае, обучение языку превращается со стороны учителя в простое повествование о чем-то чужом для него самого в части не собственно *содержания* преподаваемого учебного курса, а «живой» *роли* самого языка в повседневной жизни учителя как неотъемлемой части окружающей его культурно-информационной среды. Последнее и превращает учителя в ПЕДАГОГА, принимающего на себя ответственность за *конечный* результат каждого этапа учебного процесса, который по своей сути и характеру должен оставаться *бесконечным*. При этом педагог должен прилагать свои усилия в трех плоскостях педагогической деятельности, а именно: *обучении*, *воспитании* и *развитии* обучающегося – и передавать ему свой *опыт* владения языком, в отличие от свойственной среднестатистическому *учителю* передачи чисто теоретических *знаний* о преподаваемом языке.

3. *Методический* (в части применяемых методов обучения иностранному языку и способов выполнения учебных заданий практического характера) компонент *монолингвального* подхода, который характеризуется особенностями, предполагающими обучение иностранному языку как *инструменту* обмена информацией в устной и письменной форме путем:

- использования *деятельностного* метода обучения как совокупности теоретически обоснованных учебных процедур, объективно необходимых для формирования навыков владения иностранным языком на основе практических действий, имитирующих процесс решения на *коммуникативной* основе конкретных практических задач, основанных на ситуациях, заимствованных из повседневной жизни иноязычного общества и предполагающих формирование у обучающегося разговорных навыков в совокупности с фразеологическим вокабуляром на *ассоциативной* основе средствами *слуховой, зрительной и эмоциональной* памяти;

- опережающего формирования *разговорных* навыков, распространяющихся на *понимание* обучающимся иноязычной звуковой информации на слух и на его способность адекватно *реагировать* на действия собеседника в форме устной речи, содержащей коммуникативные обороты, запомнившиеся на *механической* основе в процессе отработки практических заданий коммуникативного характера;

- последующего формирования умения понимать смысл иноязычной текстовой информации на *непереводной и упрощенной* основах;

- выработки умения *выражать* мысль средствами иностранного языка с соблюдением его стилистических особенностей и использованием словосочетаний, предварительно заимствованных из оригинальных источников;

- выработки навыков *мышления* средствами иностранного языка, исключая практику их мысленного перевода с родного языка.

4. *Мотивационный* (в части способов и условий формирования у обучающихся мотивов к овладению иностранным языком в их совокупности) компонент *монолингвального* подхода, характеризующийся наличием особенностей, которые предполагают успешное овладение иностранным языком посредством создания и последующего сохранения *мотивации* обучающегося ввиду наличия условий, позволяющих:

- ощущать себя *частью* иноязычной среды и полноценным *участником* нового для себя жизненного пространства за счет непрерывного, в том числе и виртуального, участия в событиях, описываемых на иностранном языке и воспринимаемых средствами этого языка;

- ощущать *целостность* контекста (в звуковой, видео и текстовой форме) иноязычной среды погружения за счет непрерывности пребывания в ней ввиду отсутствия необходимости неоднократного прерывания этого процесса для перевода иноязычной информации на родной язык;

- выработать естественную *потребность* в погружении в иноязычную среду на основе стремления познавать информацию, относящуюся к области интересов и увлечений обучающегося и отсутствующую на родном языке;

- постоянно расширять свой иноязычный *вокабуляр* естественным путем в процессе пребывания в иноязычной среде при восприятии и передаче иноязычной информации на *непереводной* основе;

- приобретать *уверенность* в общении с носителями языка на основе вырабатываемого навыка *мыслить* на иностранном языке;

- ощущать *удовлетворенность* в процессе устного общения, основанную на возможности допускать определенные *погрешности* при выражении мысли средствами иностранного языка, обходясь при этом имеющимся лексическим запасом;

- ощущать устойчивую *удовлетворенность* постоянно прогрессирующим чувством уверенности, демонстрируемой в процессе устного общения и обусловленной непрерывным пополнением своего вокабуляра на фразеологической основе путем заимствования информации из оригинальных источников;

- достигать состояния душевного *комфорта* и психологической *расслабленности* в условиях и во время пребывания в иноязычной среде, что является основой устойчивого стремления к регулярному обращению к этой среде при первой возможности и стимулом к сохранению относительной непрерывности процесса пребывания в ее пределах.

Формирование и последующее сохранение навыков владения иностранным языком у специалиста (*педагога, переводчика* или специалиста в любой *неязыковой* области знаний) должно обеспечиваться его попеременным пребыванием на регулярной основе в 2-х языковых средах: среде родного и среде иностранного языка – причем средах не *грамматического* (то есть «мертвого»), а «живого» *культурно-деятельностного* происхождения. При этом природа его пребывания в среде *родного* языка является вынужденной и обусловлена естественными условиями местонахождения индивида, в то время как мотив погружения в среду *иностранного* языка и пребывания в ней на протяжении определенного времени должен возникать на основе естественной потребности личности в новой информации общекультурной тематики. Такая потребность должна быть обусловлена стремлением индивида познавать интересную для себя информацию, *отсутствующую* на родном языке и относящуюся к области его личных *интересов* и *увлечений*, то есть НЕ относящуюся к области профессиональной деятельности.

При этом *монолингвальный* подход к обучению иностранному языку следует отличать от *билингвального* образа жизни обучающегося.

Условия, позволяющие применение *монолингвального* подхода, предполагают обязательную сочетаемость периодической аудиторной работы при *деятельностной* форме ее организации (дискретный компонент педагогического процесса) с регулярным пребыванием обучающегося в иноязычной среде в промежутках между аудиторными занятиями (непрерывный воспитательно-развивающий компонент педагогического процесса).

Задачи, решение которых позволяет применить *методологический* подход, включают в себя выполнение условий, которые обусловлены тем, что обучающийся иностранному языку должен не только вести *билингвальный*, то есть «*двуязычный*» образ жизни, но и делать это на основе естественной потребности своего организма, удовлетворяя эту потребность попеременным перемещением из одной языковой среды в другую. При этом среда *родного* языка существует на постоянной естественной основе, а среду *иностранного* языка индивиду необходимо сформировать «под себя» и поддерживать вначале искусственно под воздействием внешнего психолого-педагогического *сопровождения*, обеспечиваемого организаторами его обучения иностранному языку. Впоследствии созданная таким образом *мини-среда* иностранного языка должна стать неотъемлемой частью повседневной жизни индивида, а пребывание в этой среде должно превратиться в устойчивую привычку познавать иноязычную информацию, содержание которой представляет для него интерес.

Двуязычный характер повседневной жизни такого специалиста должен обеспечиваться на основе сочетания двух языковых сред на основе их попеременного, но регулярного, присутствия в повседневной жизни индивида. При этом наличие такого сочетания является обязательным условием обеспечения готовности индивида к:
а) полноценной *жизнедеятельности* в иноязычной среде на основе достаточной

степени адаптации к ее особенностям за счет высокой степени владения языком данной среды; б) попеременному переходу индивида из среды *родного* в среду *иностранного* языка и наоборот в период пребывания на стыке этих двух языковых территорий.

Анализ результатов сравнения достоинств и недостатков монолингвального и билингвального подходов. Основные отличия *билингвального* подхода от *монолингвального* заключаются в следующем.

Билингвальный подход не предусматривает возможности:

1) развивать способность адекватного восприятия смыслового значения новых лексических единиц на основе их *ассоциативного* домысливания средствами *слуховой, зрительной и эмоциональной* памяти;

2) вырабатывать привычку воспринимать смысловое содержание иноязычной информации на *цельной*, иногда частично ограниченной, основе при наличии в иноязычном материале ее источника непонятых текстовых или звуковых фрагментов;

3) формировать способность сохранять *уверенность* в процессе восприятия иноязычной информации в той или иной форме, довольствуясь понятым объемом информации и не теряясь по причине непонимания остальной ее части.

При этом действует правило о том, что в любом языке, даже родном, всегда есть часть новой, то есть непонятной на данный момент, информации, что является не препятствием к пониманию общего ее смысла, а *стимулом* к дальнейшему развитию личности индивида.

К другим недостаткам *билингвального* подхода следует отнести ориентацию обучающегося на:

1) получение «готовых» ответов на вопросы, возникающие у индивида относительно незнакомого смыслового значения иностранных слов оригинала при высокой степени вероятности допущения им смысловой ошибки ввиду отсутствия в двуязычных словарях смыслового толкования предлагаемых эквивалентов;

2) вырабатывание *привычки* поиска готовых смысловых решений на фоне притупления стремления к домысливанию смыслового значения новой лексической единицы или нового смыслового значения уже известной лексической единицы на основе анализа контекста оригинала.

Базируясь на серии из поочередных «ныряний с полным погружением» и «выныриваний» по отношению к среде осваиваемого иностранного языка, данный методический подход и основанный на нем педагогический процесс предусматривают постоянную смену условий среды пребывания обучающегося индивида. Такая обстановка создает эффект его дискомфорта *отвлечения* от учебного процесса и обуславливает постоянную *расконцентрацию* и *внутреннее напряжение* обучающегося, вызванные *непостоянством* условий среды его пребывания и непредсказуемостью их последующих изменений.

Принципы применения монолингвального подхода на основе сетевого взаимодействия. На основе вышеизложенного в ходе исследования были определены и сформулированы основные принципы применения монолингвального подхода на основе *сетевого* взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Являясь относительно новой парадигмой учебной деятельности, *сетевое обучение* (англ. – *networked learning*, или *peer-to-peer learning*) базируется на идее массового сотрудничества и идеологии *открытых образовательных ресурсов*, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников.

Из вышеупомянутого следует, что *сетевое обучение* основано на идеях «горизонтальной» (или «децентрализованной») учебной деятельности и взаимного

обучения (то есть учения и обучения по модели «равный к равному»). В отличие от традиционной дидактики и андрагогики, одной из основополагающих установок в которых является участие педагога или фасилитатора, весь функциональный репертуар которого ориентирован на создание учебного контекста, а также оптимальных условий для аудиторного *обучения* и *самообучения*, принцип организации обучения на основе взаимодействия всех участников педагогического процесса предполагает упор на перенос функций педагога или фасилитатора в учебное сообщество. Так, например, задача *фасилитации* (от англ. facilitate – *помогать, облегчать*) распределена между участниками учебного процесса или же «встроена» в создаваемые совместными усилиями учебные и методические материалы. Иными словами, участники взаимного обучения, организуемого с помощью информационно-коммуникационных технологий, осуществляют «непрерывное совместное формирование общей учебной среды» и «создание учебного контекста, необходимого и достаточного для их самообразования» [4].

При этом понятие *фасилитации* распространяется одновременно на собственно педагогический процесс, совокупность навыков и набор инструментов, позволяющих эффективно организовать групповое обсуждение на основе поиска и выбора единственно верного метода, который способен создавать условия для обеспечения созидательной и результативной основы совместной групповой деятельности всех участников учебного процесса.

Основанный на взаимодействии участников учебного процесса, сетевой подход был предложен и опробован М. Лонгом (*M. Long*) в 1970-х годах и широко применялся на Западе на протяжении нескольких десятилетий, играя важную роль в обучении иностранному языку [9].

На протяжении этого периода произошло превращение данной гипотезы в научно обоснованный подход, основанный на сочетании целого педагогических и методических приемов, эффективность которых была подтверждена на практике. В их числе упоминается погружение обучающихся в среду осваиваемого ими иностранного языка и овладение с учетом их индивидуальных особенностей способностью общения с его помощью на основе взаимодействия в форме ролевой игры [11-14]. Исследование эффективности сетевого метода обучения иностранному языку как такового, который основан на взаимодействии всех субъектов учебного процесса, касалось целого ряда его аспектов и базировалось на интерактивном подходе [5].

Ученые, участвующие в исследовании, пришли к выводу о возможности и целесообразности одновременного использования двухстороннего общения между субъектами учебного процесса для выполнения взаимно корректирующей функции с пользой для каждого из собеседников [7].

В дополнение к вышеизложенному, подходы и принципы *сетевого обучения* также могут быть реализованы в неформальной образовательной среде, когда люди создают и поддерживают сеть обучения для своих собственных интересов, для *ситуативного обучения* «на работе», или для научно-исследовательских целей.

Понятие *сетевого* взаимодействия в процессе овладения иностранным языком распространяется на: 1) участников процесса при одновременной организации учебно-педагогического процесса с несколькими обучающимися на групповой и индивидуальной основе; 2) учебно-методические средства организации педагогического процесса в их совокупности, структурированной соответствующим образом; 3) методологические (психологические, педагогические и др.) приемы организации педагогического процесса в их совокупности, структурированной соответствующим образом – и рассматривает сеть как возможную совокупность ее

компонентов, каждый из которых может представлять собой одну из трех ее разновидностей: *макросеть*, *минисеть* и *микросеть*.

При организации педагогического процесса в рамках структуры созданного Сетевого корпоративного центра непрерывной подготовки (ЦНИП) *макросеть* представляет собой совокупность всех участников педагогического процесса, осуществляемого, *минисеть* – совокупность всех учебных групп, создаваемых из сотрудников каждого участника ЦНИП (в случае если речь идет о юридическом лице), а *микросеть* – совокупность участников одной учебной группы как часть *минисети* по отношению к юридическому лицу, так и отдельной единицы в случае группового обучения отдельных физических лиц из состава населения.

Выводы:

- 1) В результате исследования определены основные аспекты и причины недостаточной разработанности теоретико-методологических и методических подходов к организации процесса овладения иностранным языком.
- 2) На основе исторического обзора и на примере английского языка изучен международный опыт обучения иностранному языку, основанный на применении монолингвального подхода.
- 3) На основе результатов сравнительного анализа моно- и билингвального подходов к обучению иностранного языка определены и обоснованы преимущества монолингвального подхода.
- 4) Обоснована целесообразность применения монолингвального подхода к организации иноязычной подготовки индивида к интеграции с международным культурно-профессиональным информационным пространством.
- 5) Разработана организационная структура монолингвального подхода и приведена характеристика его основных функциональных компонентов.
- 6) Определены и сформулированы основные принципы применения монолингвального подхода на основе сетевого взаимодействия субъектов педагогического процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мерхелевич Г.В. Виртуальный образ как инструмент адекватного содержательно-смыслового восприятия иноязычной информации на монолингвальной и билингвальной основах // *Studia Germanica, Romanica et Comparatistica: научный журнал* / отв. ред. В.Д. Калиущенко. – Донецк: ДонНУ, 2021. – Т. 16. – Вып. 2 (48). – 143 с. – С. 118-136.
2. Мерхелевич Г.В. Иностранный язык: предмет для изучения или инструмент для овладения? Психолого-педагогические и монолингво-филологические подходы к проблеме / *Иностранные языки и перевод в высшей школе*: сб. науч. трудов / Л.Н. Ягупова (гл. ред.). – Донецк: ДонНУ, 2017. – Вып. 3. – 214 с. – С. 86-94.
3. Мерхелевич Г.В. Методологические аспекты обучения иностранному языку в зарубежной науке и практике: научно-исторический обзор // *Вестник Института гражданской защиты Донбасса*. – 2020. – № 3. – С. 75 – 87.
4. Мерхелевич Г.В. Методологические подходы к обеспечению точности восприятия иноязычной информации в сетевом взаимодействии на основе виртуального образа / Г.В. Мерхелевич // *Вестник Академии гражданской защиты*. – Донецк: ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2020. – Вып. 4 (24). – С. 74-79.
5. Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L. & Kim, Y. (2016). The effects of task complexity and classroom environment on learners' engagement with the language. In Sato, M. & Ballinger, S. (eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. Amsterdam: John Benjamins, 209–239.
6. Blackie, J.S. 'On the teaching of languages' / J.S. Blackie // *The Foreign Quarterly Review* XXXV. – 1845.
7. Fujii, A., Ziegler, N. & Mackey, A. (2016). Peer interaction and metacognitive instruction in the EFL classroom. In Sato, M. & Ballinger, S. (eds.), 63–89.

8. Han, Jung and Park, Kyongson, "Monolingual or Bilingual Approach: The Effectiveness of Teaching Methods in Second Language Classroom" (2017). *Purdue Languages and Cultures Conference*. – URL: <https://docs.lib.purdue.edu/plcc/purduelanguagesandculturesconference2017/translationalideas/2>.
9. Long M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259–278..
10. Marcel C. Language a a Means of Mental Culture and International Communication; or Manual of the Teacher and the Learner of the Languages / C. Marcel. – London: Chapman and Hall, 1856.
11. Sato M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *Modern Language Journal* 97.3, 611–633.
12. Sato, M. & Ballinger, S. (2012). Raising language awareness in peer interaction: A cross-context, cross-method examination. *Language Awareness* 21, 157–179.
13. Sato M. & Ballinger, S. (2016). Understanding peer interaction: An overview of the research. In Sato, M. & Ballinger, S. (eds.), 1–30.
14. Sato, M. & Lyster, R. (2012). Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development: Monitoring, practice, and proceduralization. *Studies in Second Language Acquisition* 34.4, 591–262.
15. Sweet, H. A New English Grammar. Two volumes / H.A. Sweet. – Oxford: Clarendon Press, 1892.
16. Victor, W. Englische Grammatik . Leipzig: Teubner / W. Victor. – 1879.

Поступила в редакцию 02.04.2021 г.

THE MONOLINGUAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING IN CONTINUOUS NETWORKING AND PEER-TO-PEER BASED EDUCATION PROCESSES

G. V. Merkhelevich

This paper deals with analysis of problems of foreign language teaching/learning, based on the worldwide experience of the monolingual approach to the learning process, with the history of English language application for international communication purposes used as an example. Identified and defined are methodological disadvantages of the existing ways of and approached to the teaching/learning process. Also discussed also are the main strong features of the monolingual approach when applied to continuous, networking and peer-to-peer based, language acquisition process. The structure and main functional components of the monolingual approach is considered.

Key words: foreign language, monolingual, bilingual, approach, information-sharing, education, acquisition, pedagogical, psychological, motivational.

Мерхелевич Геннадий Викторович,
кандидат педагогических наук,
доцент ОО ВПО «Донецкая академия транспорта»,
генеральный директор Учебно-методического
комплекса иностранных языков «АРПИ»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: info@arpi.com.ua

Merkhelevich Gennadiy Viktorovich,
PhD (Edu),
Associate Professor, The Donetsk University of
Transportation Systems and Technology;
General Manager, The ARPI ESL and Translation
Agency, Donetsk, DPR.
E-mail: info@arpi.com.ua

УДК 372.851:378.4

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

© 2021. М.Е. Королев

Автомобильно-дорожный институт ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

Самостоятельная работа студентов (СРС) технических направлений подготовки рассматривается как одна из организационных форм обучения. Управление такой работой в современных условиях цифровизации образования невозможно без применения средств компьютерного назначения. В статье на примере организации СРС по дисциплине «Прикладная математика» описывается использование авторского электронного тренажера «Автоматизированное рабочее место студент – преподаватель».

Ключевые слова: математическое моделирование, прикладная математика, система управления СРС.

Исследуя организационные формы обучения в высшей технической школе, описанные нами в статье [11], мы остановились на том, что такой форме обучения как самостоятельная работа студентов должна быть посвящена отдельная статья. Это утверждение связано с тем, что самостоятельная работа в современном образовательном процессе занимает одно из ведущих мест. Она рассматривается как форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, а также в процессе самообразования студентов. Самостоятельная работа студентов обеспечивает развитие их познавательной деятельности на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда.

Организуемая в техническом высшем учебном заведении самостоятельная работа может носить, отмечает Г.Б. Никонова, как эпизодический (отдельные темы, задания, проекты), так и перманентный характер. В последнем случае самостоятельная работа становится одной из ведущих форм организации учебного процесса [7].

В рамках образовательного процесса в техническом вузе СРС решает следующие задачи:

- закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий, превращение их в стереотипы умственной и физической деятельности;
- приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана;
- формирование и развитие знаний и навыков, связанных с научно-исследовательской деятельностью;
- развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы;
- развитие навыков самоорганизации;
- формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- выработка навыков эффективной самостоятельной профессиональной теоретической, практической и учебно-исследовательской деятельности [9].

На основе анализа работ по педагогике высшей школы (например, [2; 13]) мы выделили самостоятельные работы различных уровней:

- самостоятельные работы по образцу – *низкий уровень самостоятельности*;
- самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа – *пороговый уровень самостоятельности*;
- эвристические самостоятельные работы – *продвинутый уровень самостоятельности*;
- внутрипредметные и межпредметные исследовательские самостоятельные работы – *высокий уровень самостоятельности*.

Составляющими самостоятельной и воспитательной работы являются: независимая работа и самообразование студента [13]. Однако, в отличие от самообразования, которое является внутренней потребностью студента и реализуется по собственной инициативе, отмечает Т.С. Максимова, самостоятельная работа – это управляемый процесс, который служит основным целям обучения: усвоению, закреплению, совершенствованию приобретаемых знаний и умений, формированию профессиональных компетенций в рамках программы дисциплины [6].

Таким образом, самостоятельную работу в высшей школе можно рассматривать как профессионально направленную деятельность, выполняемую студентами самостоятельно, под управлением преподавателя, или по заранее составленной программе, или алгоритму действий, в рамках требований учебной программы дисциплины. Самостоятельная работа, по мнению О.Л. Прохоровой, предусматривает последовательное увеличение объема знаний и их качественное усложнение, овладение рациональными методами и приемами в освоении новых способов учебной деятельности [9].

Определим меру независимости студентов в процессе выполнения самостоятельной работы:

- *полная независимость*: студент сам формулирует цель работы, выбирает тему, литературу, изучает ее, контролирует себя с точки зрения сроков и качества работы;
- *частичная независимость*: студенты пользуются рекомендованными учебными пособиями, разработками, планами; для них проводятся консультации, результаты обсуждаются вместе с преподавателем, но при этом сохраняется сущность самостоятельности, т.е. развитие самостоятельного подхода к материалу, активное достижение его сознательного усвоения;
- *неполная независимость*: студенты используют в процессе выполнения самостоятельной работы компьютерные средства обучения, которые представляют собой обучающие тренажеры.

При этом мера независимости выполнения самостоятельной работы не связана с уровнем самостоятельности, описанной нами ранее, она определяется видом заданий, которые студентам предлагаются для ее осуществления.

В настоящее время цифровизация современного образования и основные тенденции развития образовательных технологий компьютерного назначения влияют на управление самостоятельной работой студентов, в процессе которой, высказывают мысль Т.В. Никулина и Е.Б. Стариченко, большое внимание уделяется электронным ресурсам [8]. В этом контексте определяющее значение имеют способы восприятия и обработки знаний. Цифровая трансформация образования происходит от изменения средств к развитию деятельности студентов [10]. В этом смысле и в процессе выполнения самостоятельной работы при использовании цифровых технологий происходит более осознанная деятельность студентов, она характеризуется сосредоточенностью, скоростью и точностью, полнотой и осмысленностью процессов восприятия математических моделей.

В качестве примера рассмотрим организацию самостоятельной работы студентов автомобильно-дорожного института в процессе обучения их математическому моделированию. На этапе изучения дисциплин, являющихся основой для формирования методов математического моделирования, для студентов – будущих инженеров определяются различные виды самостоятельной работы: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным и практическим работам, работа с научной книгой, подготовка научных рефератов, отчетов, а также использование технических средств обучения при самопроверке (автоматизированное рабочее место «Студент – преподаватель») [5]. Обязательные внеаудиторные часы принимают форму «домашних заданий».

Например, одной из важных моделей, с которыми знакомятся студенты специальности 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства и направления 23.03.01 Технология транспортных процессов, является «Метод потенциалов». В лекционном курсе дисциплины «Прикладная математика» студенты знакомятся с пошаговой схемой (алгоритмом) модели (рис. 1) [3].

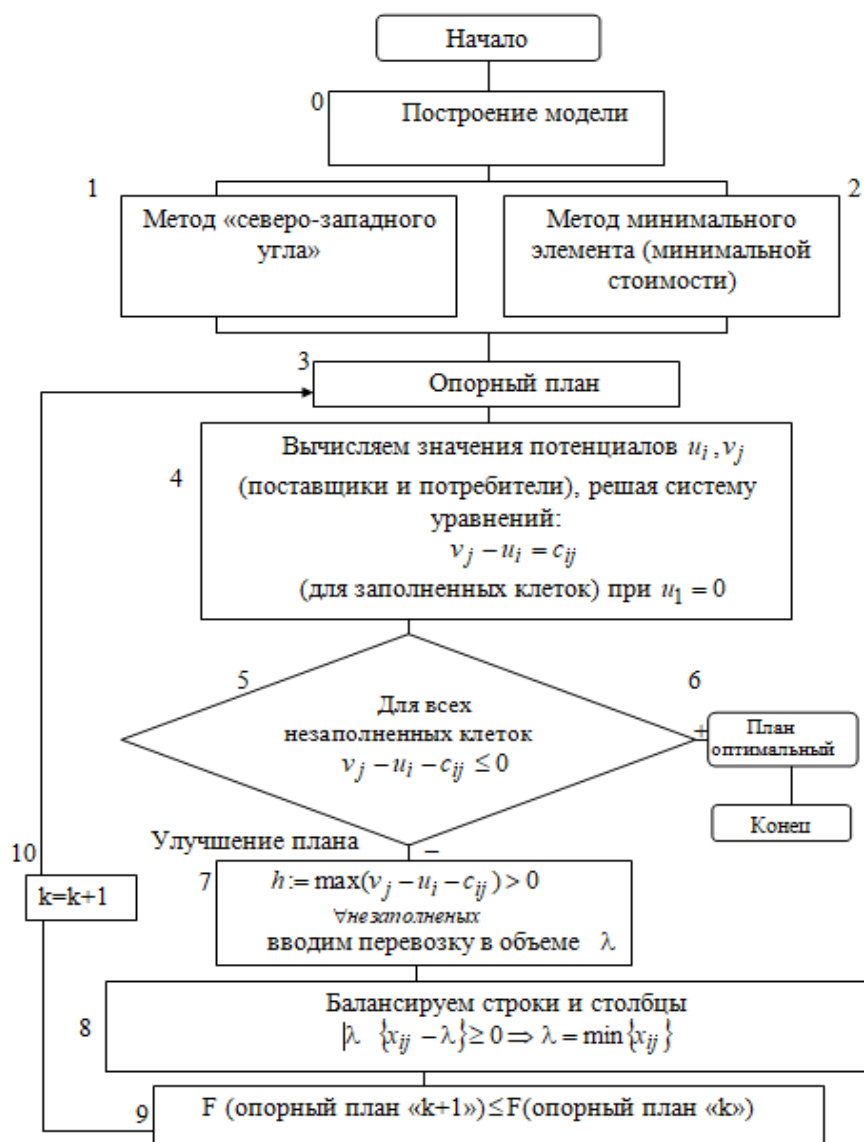


Рис. 1. Схема алгоритма модели «Метод потенциалов»

Далее каждый студент заполняет Textbox в Form диалогового режима автоматизированного рабочего места «Студент-преподаватель» для получения индивидуального задания для самостоятельной работы (рис. 2).



Рис. 2. Получение варианта СРС и пошаговая реализация схемы алгоритма

Управление СРС осуществляется с использованием АРМ «Студент-преподаватель», где в интерактивном режиме обучающимся предоставляется возможность прохождения каждого шага алгоритма модели (рис. 3).



Рис. 3. Пример выполнения СРС при прохождении блоков 4,7,8

Нами разработана в компьютерной программе АРМ «Система управления самостоятельной работой студента» [4]. Методика работы с данной системой соответствует методическим подходам к управлению эвристической деятельностью

обучаемых в условиях развития информатизации образования, описанных Е.И. Скафою [12]. В диалоговом режиме программа сообщает о правильном выполнении задания и текущих ошибках, производя заливку фона Textbox соответственно зелёным и красным цветом (рис. 4).



Рис. 4. Цветовые подсказки системы управления СРС

Закономерностью восприятия системы управления самостоятельной работой студента является его интерактивное изображение, основанное на обобщении ожидаемой и полученной информации в результате выполнения СРС, т.е. восприятие учебного материала неотделимо от его понимания.

Мы считаем, что при проектировании автоматизированных рабочих мест управления самостоятельной работой студентов особое внимание требуется уделить интерактивной реализации пояснительных действий. Необходимо разделение изучаемого метода математического моделирования на понятные и непонятные составляющие, учитывать разницу между естественным и искусственным языком. Под естественным и искусственным языком мы понимаем систему слов и соответственно систему знаков, которые обозначают определенные понятия. По нашему мнению сложности в понимании чаще всего возникают при анализе и идентификации терминов и конкретных конструкций (моделей) в математическом моделировании [1]. Принятую терминологию можно объяснить с помощью электронных справочников, учебников. Следует использовать дидактические приемы перефразирования основной идеи, интерактивные чертежи, схемы, графики, различного вида «помощники» в системе управления самостоятельной работой студента, использовать пояснительные операции:

- соотношение нового со старым;
- ссылка на конкретные факты (теоремы, леммы, определения понятий);
- группировки фактов, систематизация, классификация;
- абстракция замене объектов – знаков, связей – схем.

В систему управления самостоятельной работой студента мы ввели и тесты на усвоение знаний. Они распределены следующим образом:

- базовый тест, который проводится на занятиях (эпизодический – выборочный);
- самопроверка, проводится студентом самостоятельно (с использованием АРМ);
- письменное воспроизведение материала;
- практический (различные тренировочные упражнения и контрольные задания).

Важную составляющую системы управления самостоятельной работой студента имеет подготовка студентов к лекции, которая включает в себя: просмотр материала предыдущей лекции, рассмотрения темы, программы и контрольных вопросов интерактивных пособий (учебника), выявление вопросов, заслуживающих наибольшего внимания.

При огромной важности, курс лекций еще не обеспечивает полного и глубокого обучения элементам математического моделирования. Это возможно в обобщенном процессе системы управления самостоятельной работой студента. СРС по подготовке к практическим и лабораторным занятиям включает повторение уже имеющегося материала, углубление знаний по теме с использованием рекомендованной литературы и электронных источников, выполнение конкретной задачи (модели и т.д.).

Особое место по нашему мнению в системе управления самостоятельной работой студента занимают лабораторные и практические работы, цель которых является связующее звено между теорией математического моделирования и его практикой [5]. Необходимо проверить применение элементов моделирования на практике с использованием пакетов прикладных программ экспериментально, изучить методы научных исследований. Использование виртуальных лабораторий способствует приближению условий организации учебного процесса в университете к условиям работы на промышленных, производственных предприятиях.

Нельзя забывать, что после выполнения СРС, важное значение имеют способы оценивания самостоятельной работы студентов.

Оценка обучения при управлении самостоятельной работой позволяет обучающимся определить свои сильные и слабые стороны и те виды информации, которые им необходимы для исправления своих недостатков и заблуждений. Для многих слово «оценка» просто означает процесс, с помощью которого преподаватель выставляет оценки студентам. Однако оценка – это гораздо больше, это механизм предоставления данных для улучшения качества изучения материала, а также для мотивации студентов к активному участию в собственном обучении. Таким образом, оценивание обеспечивает важную обратную связь, как для преподавателей, так и для студентов. Его также можно использовать для предоставления преподавателям и академическим отделам рекомендаций по улучшению преподавания, содержания курса и структуры учебной программы дисциплины.

Мы считаем, что для эффективного управления самостоятельной работой студентов необходимо:

1. Разработка ожидаемых результатов обучения студентов для индивидуального курса обучения, включая лабораторные навыки.
2. Определение момента в образовании студента, в котором обучаемый должен развить указанные знания и навыки.
3. Включение указанных результатов обучения в формулировку целей соответствующих курсов.
4. Выбор или разработка соответствующих стратегий оценки для проверки усвоения студентами указанных знаний и умений.
5. Использование результатов оценивания для предоставления формирующей обратной связи отдельным обучающимся, а также для улучшения учебной программы и обучения.

6. Корректировка ожидаемых результатов обучения, если это необходимо, и повторная оценка обучения.

Такой процесс может привести к постоянному совершенствованию учебной программы дисциплины при самостоятельной работе студентов. Например, полезная и регулярная обратная связь студентов позволяет вносить коррективы в середине курса в такие области, как организация, методы обучения, а также вводить или изменять мероприятия, предназначенные для улучшения обучения.

Так в системе управления самостоятельной работой студента нами предусмотрен промежуточный тест – контроль по пройденному этапу самостоятельного обучения (рис. 5).

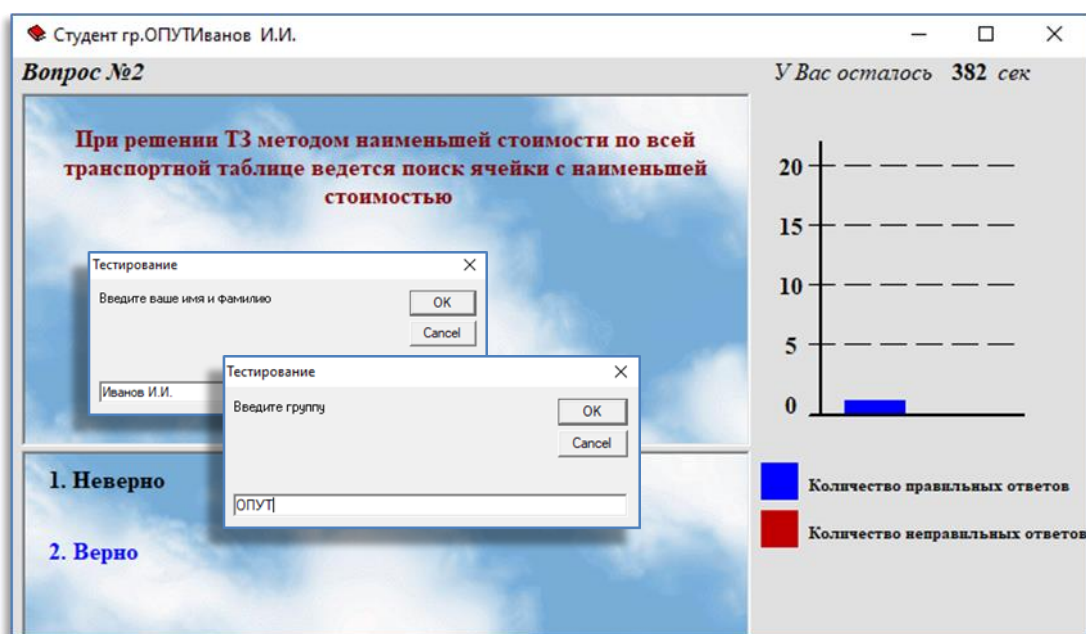


Рис. 5. Тестовая форма промежуточного оценивания СРС

Таким образом, благодаря самоконтролю авторской системы управления самостоятельной работой студента по дисциплине «Прикладная математика» познавательная и практическая деятельность студентов становится целенаправленной, творчески осмысленной, содержательной в освоении математического моделирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берестова С. А. Математическое моделирование в инженерии : учебник / С. А. Берестова, Н. Е. Мисюра, Е. А. Митюшов ; научный редактор Т. А. Рощева. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2018. – 244 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика: словарь / С.М.Вишнякова. – 3-е изд. – Москва : НМЦ СПО, 2019. – 266 с.
3. Королев М.Е. Эффективность методики обучения прикладной математике студентов технических специальностей средствами игровых моделей на основе эвристического подхода / М.Е. Королев // Дидактика математики: проблемы и исследования : Междунар. сборн. науч. работ. – Донецк, 2020. – Вып. 51. – С. 54-62.
4. Королев М.Е. Эффективность информационных систем при эвристическом обучении студентов технических специальностей с использованием элементов блокового программирования среды Mathcad / М.Е.Королев // Научные горизонты : Междунар.науч. журнал. – 2020. – № 8(36). – С.65-71.

5. Королев М.Е. Интернет технологии эвристического обучения построению математических моделей в высшей технической школе / М.Е. Королев, Е.А. Королев, В.А. Дрямин // Научные вести : Междунар. науч. журнал. – 2020. – № 12 (29). – С. 87-95.
6. Максимова Т. С. Дидактические аспекты формирования самообразовательных умений студентов технических специальностей при изучении линейной алгебры / Т. С. Максимова // Дидактика математики: проблемы и исследования : междунар. сб. науч. работ. – Донецк, 2017. – Вып. 45. – С. 50-54.
7. Никонова Г.Б. Самостоятельная работа студентов в системе непрерывного образования / Г.Б. Никонова, Т.Б. Булычева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 1. – С. 10-15.
8. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie> (дата обращения: 01.12.2019).
9. Прохорова О.Л. Управление самостоятельной работой студентов вузов как условие повышения качества высшего профессионального образования в России / О.Л. Прохорова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.rekom.ru/62005/24.html>. – Дата обращения: 24.07.2019.
10. Рабинович П.Д. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский, М.Э. Кушнир и др. // Информация и образование. – 2020. – № 5. – С. 4-14.
11. Скафа Е.И. Организационные формы обучения математическому моделированию в высшей технической школе / Е.И. Скафа, М.Е. Королев // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 168-177.
12. Скафа Е.И. Методические подходы к управлению эвристической деятельностью обучаемых в условиях развития информатизации образования / Е.И. Скафа // Информатизация образования – 2018 : Труды Междунар. науч.-практич. конф. (Москва 11-12 сентября 2018 г). В 2-х ч. Ч.1. – Москва : изд-во СГУ, 2018. – С. 137-145.
13. Хуторской А.В. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 608 с.

Поступила в редакцию 05.05.2021 г.

ORGANIZATIONAL FORMS OF TRAINING IN MATHEMATICAL MODELING IN HIGHER TECHNICAL SCHOOL

M.E. Korolev

Independent work of students (IWS) of technical areas of training is considered as one of the organizational forms of training. The management of such work in modern conditions of digitalization of education is impossible without the use of computer tools. The article describes the use of the author's electronic simulator "Computer-aided workstation student - teacher" on the example of the organization of IWS in the discipline "Applied Mathematics".

Key words: mathematical modeling, applied mathematics, student independent work management system.

Королев Марк Евгеньевич,
кандидат физико-математических наук, доцент,
Автомобильно-дорожный институт ГОУ ВПО
«Донецкий национальный технический университет»,
г. Горловка, ДНР.
E-mail: kustokust@gmail.com

Korolev Mark Evgenyevich,
candidate of Physical and Mathematical Sciences,
associate Professor,
Donetsk National Technical University, Horlovka,
DPR.
E-mail: kustokust@gmail.com

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАГИСТРОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ К БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2021. *Е.И. Приходченко*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

Статья поднимает весьма важную проблему – развитие организационной культуры будущих специалистов. За основу берется как научный материал, так и художественный, в частности роман Г. Гессе «Игра в бисер». На конкретных примерах демонстрируется аксиологический подход как фактор более качественной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: будущая профессиональная деятельность, культура специалиста, эффективность подготовки магистров.

Постановка проблемы. Подготовка магистров к качественному выполнению их профессиональной деятельности осуществляется не только на спецдисциплинах. Расширяет грани их профессиональной идентичности изучение произведения Г. Гессе «Игра в бисер» в курсе «Педагогика высшей школы». Данная дисциплина читается именно для магистров всех профилей обучения.

Цель и задачи. Для изучения исторического аспекта становления магистранта ставим целью ознакомление с произведением Г. Гессе «Игра в бисер». Для этого следует решить следующие задачи:

1. Осуществить художественный анализ текста указанного произведения;
2. Выделить те главы, которые будут способствовать повышению организационной культуры магистров, более эффективной их подготовке к будущей профессии.

Научные исследования проблемы. Произведение Г. Гессе «Игра в бисер», посвященное историческим предпосылкам становления магистрата. Изучали это произведение многие ученые, такие, как: Н.В. Бардыкова, А.С. Бакалов, Г.В. Валеева, В.Д. Грудинина, А.А. Казаков, Н.А. Нагорная и другие [1-8]. Исследователи рассматривали произведение с различных сторон. Это и проблема успеха человека, тяга к идеалу, и внутренняя эволюция человеческого духа, и служение обществу.

Основное содержание статьи. Чтобы успешнее овладеть художественными знаниями магистрам технического профиля, обратимся к произведению Нобелевского лауреата Г. Гессе «Игра в бисер». Для этого организуем дискуссию, которой будет предшествовать длительная подготовка по знакомству с содержанием произведения, проведено ряд консультаций, изучение романа на занятиях дисциплины «Педагогика высшей школы» с интерактивными технологиями. Магистрам необходимо усвоить, что понятие «интеракция» (от англ. interaction – взаимодействие) впервые было применено в таких науках как: социологии и психологии. Основоположителем теории символического интеракционизма, является американский психолог и социолог Дж. Мид (1960). Ученый утверждал, что для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего "Я" в следствие общения и взаимодействия с людьми. В психологии интеракция – это процесс взаимодействия, диалога с чем-либо (например, с гаджетами) или кем-либо (человеком).

Дефиниция "интерактивный" происходит от английского "interact" ("inter" – "взаимный", "act" – "действовать"). Исходя из этого, интеракция понимается как применение методов взаимодействия между собой для развития креативных сторон мышления студентов.

Интерактивное обучение рассматривается как процесс познания, осуществляемый в формах совместной, коллективной деятельности обучающихся. Это и есть сущность интерактивных методов, которая состоит в том, что обучение происходит во взаимодействии всех студентов и преподавателя. Если сравнивать с другими методами, то интерактивные направлены на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, на преобладание активности студентов в процессе обучения. Интерактивные методы включают в себя лишь те методы, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Такие методы являются новаторскими образовательными технологиями.

Во время применения интерактивных методов обучения в процесс познания должны быть включены все студенты, потому что каждый студент вносит свой индивидуальный вклад в знания всей группы. В процессе интеракции студенты обмениваются знаниями, новыми идеями, приводят аргументы и факты, взаимоконтролируют и взаимооценивают друг друга тем самым накапливая новые знания. В такой образовательной атмосфере создается коммуникация между студентами и преподавателем [6].

Интерактивные методы обучения делятся на два типа:

1. Игровые, которые включают в себя: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг;
2. Неигровые: анализ конкретных ситуаций (case-study), коллективные дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения.

Рассмотрим более подробно пять методов обучения:

1. Метод кооперативного обучения (от нем. Кооперативес Лерне – совместное обучение). Кооперативное обучение (совместное обучение) – способ обучения, предусматривает взаимодействие студентов между собой в группе для успехов в обучении в будущем. При использовании такого метода как кооперативное учение, студентам ставится проблема для реализации в слух собственных мыслей и обоснованием данных высказываний. То есть они учатся смотреть на поставленную задачу с разных точек зрения, часто расходящихся с их собственным мнением.

Ученые Д. Джонсон и Р. Джонсон выделили основные критерии успешного кооперативного обучения:

- Позитивная зависимость. Успешные достижения в обучении каждого студента зависят от честности, ответственности, внимательности и исполнительности других обучаемых, которые учатся взаимной ответственности и работе в команде;

- Непосредственная поддержка. Студенты поддерживают друг друга, а именно: обмениваются мнениями, источниками и материалами информации, делают взаимооценку проделанной работе друг друга с целью получения положительного результата совместной работы, разъясняют друг другу новый материал и помогают устранять пробелы в знаниях.

- Ответственность. Обучаемый участвует в работе группы и вносит свой личностный вклад в решение заданной проблемы, неся ответственность за результат общей групповой деятельности.

- Социальная компетентность. При обретении социальной компетентности студенты учатся взаимному доверию и уважению, чётко и ясно выражать свои мысли при коммуникациях и разрешить возникаемые противоречия и конфликты.

- Персональная оценка. Обучаемые в процессе кооперативного обучения учатся оценивать индивидуальный вклад в успех коллективной работы, а также оценивать совместную работу группы с точки зрения используемых методов работы и выявлять причины неудач.

2. Учение через обучение (нем. Lernen durch Lehren) – методика обучения, разработанная и впервые применённая на практике профессором Айхштеттского университета доктором Жан-Полем Мартаном (1987). Смысл данной методики заключается в том, чтобы научить студентов одновременно учиться и передавать свои познания и знания своим одноклассникам. В данном случае педагог является лишь постановщиком, который управляет деятельностью студентов. Учение через обучение – метод обучения, при котором студенты сами, но с помощью преподавателя, готовят и проводят занятия. Это может касаться отдельных эпизодов или даже целых занятий.

3. Групповой пазл, метод мозаики (нем. Gruppenpuzzle, англ. Jigsaw technique) – дидактический метод групповой работы, разработанный американским психологом Эллиотом Аронсоном (1971). При использовании данного метода у студентов возникает чувство ответственности к работе в коллективе. Изучение группой одной темы, разбив ее на равные «пазлы» между членами группы.

4. Метод «Я – Ты – Мы». Данная методика заключается в том, что изучаемый материал не презентуется обучаемым непосредственно. Вместо этого изучаемый материал представляется в виде задачи, проблемы или загадки так, чтобы студенты самостоятельно пришли к его решению. Весь процесс решения проблемы разбивается на три фазы. Каждая фаза проходит в течение заданного преподавателем времени:

Стадия «Я» – каждый студент индивидуально размышляет над проблемой.

Стадия «ТЫ» – каждый студент сопоставляет результаты размышлений с партнером.

Стадия «МЫ» – каждый студент обсуждает тему со своей группой.

5. Внутрипроизводственное обучение – непрерывное образование человека. И может быть представлено, как:

- обучение будущих специалистов смежным профессиям;
- мобильность работников;
- подготовка новых работников;
- повышение квалификации работников [1; 2; 7].

Систематическое внутрипроизводственное обучение обеспечивает работнику повышение своей квалификации в течение всей своей трудовой деятельности, повышение уровня знаний и формирование профессионально-инновационных и важных компетенций. Именно поэтому обучение на протяжении всей жизни является одной из основных составляющих успешной трудовой деятельности человека и повышает конкурентоспособность работника на рынке труда в современных условиях. Данный вид обучения базируется на следующих принципах:

1. самостоятельности;
2. рефлексивности – постоянное осмысление процесса обучения;
3. опоры на опыт;
4. кооперативности – коллективная деятельность;
5. индивидуальности – ориентация на индивидуальные потребности работника;
6. инновационности – изучение и освоение новых технологий и техник;
7. реализации – применение на практике полученных знаний.

Содержание внутрипроизводственного обучения должно быть определено через функции, которые оно выполняет; условия, которые будут являться наиболее эффективными.

Фундаментом внутрипроизводственного обучения для всестороннего проявления является в первую очередь – желание работать. А желание работать мотивирует человека к активной трудовой деятельности.

Рассмотрим практическое применение интерактивных технологий на примере романа Г. Гессе «Игра в бисер».

Произведение посвящено повествованию об истории магистрата, философским размышлениям о научности и эрудированности в среде саморазвития и просвещения его героев, в частности магистра Йозефа Кнехта. Magistr Judi, магистр игры, так называет своего героя Герман Гессе, показывая его жизненный путь как стремление к достижению абсолюта. Всю свою жизнь Йозеф Кнехт посвящает изучению наук, искусств, музыки и достигает в любом из направлений просвещения небывалых успехов. Это служит ярким убедительным примером для сегодняшних магистров, образцом самосовершенствования личности. Говоря словами Йозефа Кнехта «Ступени» «... Ступенька за ступенькой, без печали, Шагать вперед, идти от дали к дали». – Всё шире быть, все выше подниматься!, нацеливаем магистров на качественное овладение будущей профессией, постоянному стремлению к самосовершенству. Усиливает звучание этих слов и рассуждение о магистрах как о мастерах интеллектуальной «игры в бисер» как о «титанах мысли вдохновенных», которых зовут «на праздных мысли», «на пир достойный» (Йозеф Кнехт «Игра в бисер»). Ведь древняя игра на музыкальном инструменте, состоящем из стеклянных бусинок, в руках мастера – это синтез всех видов искусств и всех видов наук воедино, сочетание которых образовало сложный язык. Это универсальное искусство, создание метатекста, нахождение синергии, на основе всех знаний человечества, переосмысление известных суждений и истин ради достижения гармонии. Это начало игры со смыслами, игры талантливых, одержимых, самоотверженных, посвящающих ей всю свою жизнь. Это похвала музыке как одной из первооснов всяческого порядка, нравственности, красоты и здоровья. Это путь вперед, путь к себе. По мнению исследователей одноименного произведения Г. Гессе, игра в бисер – игра со всем содержанием ценностями нашей культуры. Мастер, владея игрой стеклянных бус теоретически может воспроизвести все духовное содержание мира.

Приведем пример организации дискуссии по названному произведению.

Вопросы, выносимые на обсуждение:

1. Противостояние двух миров в рассказе Г. Гессе «Игра в бисер»;
2. Проблема успеха и подлинного предназначения человека в современном обществе (на примере романа Г. Гессе «Игра в бисер»);
3. Социоантропологические взгляды Г. Гессе;
4. Универсалия игры как элемент мировоззрения Германа Гессе;
5. Художественно-функциональная специфика хронотопа в романе Г. Гессе «Игра в бисер»;
6. Многоуровневость эссенциации романа 20 века «Игра в бисер» Г. Гессе;
7. Совершенный герой Г. Гессе в литературном контексте (на примере романа автора «Игра в бисер»);
8. Концепция культуры в произведении Г. Гессе «Игра в бисер».

Дискуссия выступает одним из подходов организации технологии воркшоп (от англ. – мастерская) [3].

Проведение дискуссии в группах наиболее распространенная форма воркшопа. Такой воркшоп становится дискуссионной площадкой для обмена рассуждениями, мнениями, опытом, достижениями профессионалов.

Воркшоп – это интенсивное комбинирование учебно-познавательных мероприятий, каждое из которых как пазл, составит общую картину программы воркшопа. В программе, в любом порядке (в зависимости от тематики) можно выстроить комбинации: дискуссия – конференция – тренинг – семинар – практикум – круглый стол – коллоквиум – конкурс. Все это структурируется в разных конфигурациях. Подобные мероприятия актуальны в сфере образования, консалтинга, маркетинга и рекламы. Воркшоп может быть интересно реализован по созданию коммуникационного спецпроекта.

Разница между воркшопом и традиционной конференцией заключается в том, что педагог (ведущий) предлагает тему, формулирует проблему, ведет дискуссию, консультирование и мониторинг, а другая сторона тему, формулирует проблему, ведет дискуссию, консультирование и мониторинг, а другая сторона студенты (участники) занимается проектированием, делает сверку своих знаний с тем, что им предлагается. Новая, познавательная информация, завуалированная в интерактивную форму, запоминается на 90% лучше [5].

Брейншторм (мозговой шторм). Коллективный поиск решения поставленной задачи, который направлен на развитие креативного потенциала. При использовании брейншторма является раскрытие скрытых способностей и умений человека. Однако, при коллективной работе брейнштормом дело не ограничивается по итогам проводится тщательный анализ новых идей, возникших в ходе работы и общения. Брейншторм (мозговой шторм) применим при разработке стратегий, где воркшоп направлен на решение проблемных ситуаций, связанных со сложностями интерпретации стратегии в коммуникациях, на формулировки актуальных потребительских инсайтов.

Происходит:

1. Повышение мотивации как организатора, так и участников.
2. Обратная связь, и участники диалога лучше узнают друг друга.
3. Регулирование специфических запросов и ожидания отдельных потребителей или их групп.
4. Внедрение новых технологий, что дает хороший импульс в работе.
5. Повышение интереса к курсу.
6. Развитие навыков и компетенций участников [4].

Таким образом, используя различный педагогический инструментарий, художественные тексты о магистрах, в частности романа Г. Гессе «Игра в бисер», формируем профессиональное сознание будущих специалистов, развиваем в них жажду больше узнавать о том образовательном уровне, который, они приобретают – магистрате, магистрантах, магистрах, готовим их к принятию самостоятельных решений в возникших производственных ситуациях. Ведь магистр – это учитель, наставник, и его мнение, его слово важно для той организации, в которой молодой специалист начал трудиться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бороденко Н.В. Символика игры в бисер в новых контекстах романа Г. Гессе «Игра в бисер»/ Н.В. Бороденко// Известия Самарского научного центра. – 2012 – Т. 14 – № 2 (14). – С. 998-1000.
2. Бардыкова И.В. Проблемы культуры и духовности в романе Г. Гессе «Игра в бисер»/И.В. Бардыкова, Н.В. Бардыкова// Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. – 2014. – № 26(197). – Вып. 24. – С. 33-39.

3. Бакалов А.С. Парадокс Кнехта в романе Г.Гессе «Игра в бисер»/ А.С. Бакалов, Н.В. Бороденко// Известия Самарского научного центра РАН. – 2012 – Т. 14. – № 2 (5). – С. 1232-1234.
4. Нагорная Н.А. Миф о Майе в романе Г.Гессе «Игра в бисер» / Н.А. Нагорная // Культура и текст. – 1998. – № 1. – С. 81-91.
5. Валеева Г.В. Проблема успеха и подлинного предназначения человека в современном обществе на примере произведения Германа Гессе «Игра в бисер»/Г.В. Валеева, В.Д. Грудинова// Гуманитарный вестник ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2017. – № 2 (22). – С. 39-45.
6. Валеева Г.В. Проблема влияния социума на реализацию предназначения человека на примере романа Г.Гессе «Игра в бисер»/ Г.В. Валеева, В.Д. Грудина// Университет XXI века: научное измерение: материалы научной конф. научно-педагогических работников аспирантов, магистров ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2017. – № 2 (22). – С. 393-395.
7. Казаков А.А. Идеи философии культуры в романе Г.Гессе «Игра в бисер» / А.А. Казаков // Дефиниции культуры: сб. Всерос. семинара молодых ученых. – Томск, 2001. – С. 195-200.
8. Приходченко Е.И. Практика художественного образования как нарративный подход при изучении магистрами дисциплины «Педагогика высшей школы» / Е. И. Приходченко // Вестник Донецкого национального университета: Серия Б. Гуманитарные науки. – № 1. – 2018. – С. 122-126.

Поступила в редакцию 03.03.2021 г.

ORGANIZATIONAL CULTURE OF PROFESSIONAL IDENTITY OF MASTERS AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFICIENCY OF PREPARATION FOR FUTURE ACTIVITIES

Ye. I. Prikhodchenko

The article raises a very important problem - the development of the organizational culture of future specialists. It is based on both scientific material and fiction, in particular the novel by G. Hesse "The game of beads." The concrete examples demonstrate the axiological approach as a factor in better training of future specialists.

Key words: future professional activity, specialist culture, effectiveness of master training.

Приходченко Екатерина Ильинична

Доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный учитель Украины, Академик
Международной академии наук педагогического
образования, профессор кафедры социологии и
политологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный
технический университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: 88rapoport88@mail.ru

Prikhodchenko Yekaterina Pyinichna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored
Teacher of Ukraine, Academician of the International
Academy of Pedagogical Education Sciences
Professor of the Chair of Sociology and Political
Science, SEI HPE "Donetsk National Technical
University", Donetsk, DPR.
E-mail: 88rapoport88@mail.ru

УДК 37.015.31:159.942 (470+571)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ В СОВЕТСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

© 2021. *Е. А. Юргайте*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассмотрены предпосылки становления и развития понятия эмоционального интеллекта в работах русских и советских педагогов; исследованы вопросы взаимовлияния эмоционального и рационального и их роли в процессе обучения и воспитания учащихся.

Ключевые слова: эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, обучение, воспитание, педагог, обучающийся.

Концепция эмоционального интеллекта, сформулированная в 1990-е годы американскими исследователями и разрабатываемая в психологии, на сегодняшний день активно развивается в зарубежной и отечественной педагогической науке. Эмоциональный интеллект определяется учеными как «способность человека понимать собственное отношение к внешнему миру, представленное в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [1, с. 26].

Необходимость введения эмоционального интеллекта в педагогику обусловлена эффективностью исследуемого феномена в обеспечении целостного развития потенциала личности обучающегося. Интеграция эмоционального интеллекта в образовательную среду способствует повышению продуктивности процесса обучения и воспитания, служит инструментом оптимизации межличностного взаимодействия педагога и ученика. Возрастающий интерес к различным проблемам эмоционального интеллекта послужил основанием для организации в 2012 году первой Международной научно-практической конференции (Шадринск, 2012), посвященной вопросам развития эмоционального интеллекта всех участников образовательного процесса [2].

Различные аспекты эмоционального интеллекта, связанные с измерением обозначенной способности и ее развития у педагогов и обучающихся, отражены в работах А.А. Александровой, И.И. Ветровой, К.С. Кузнецовой, А.О. Куракиной, Д.В. Люсина, Е.А. Чиркиной и др. Вместе с тем, анализ педагогических исследований, посвященных данной проблематике, показал отсутствие работ, раскрывающих генезис понятия эмоционального интеллекта в отечественной педагогике. Цель статьи – осуществить историко-педагогический анализ русской и советской педагогической литературы в контексте проблемы становления и развития понятия эмоционального интеллекта.

Истоки эмоционального интеллекта как фактора самопознания содержатся в работах мыслителей прошлых веков, которые утверждали ценность эмоций в педагогическом процессе и необходимость эмоциональной направленности во взаимодействии педагога и обучающихся. В своих педагогических сочинениях историк, географ и государственный деятель XVIII столетия В.Н. Татищев высказывал мысль о необходимости познания человеком самого себя, своего эмоционального внутреннего мира через науку [3].

Значимость эмоциональной составляющей в образовательном процессе акцентирована в работах просветителя Н.И. Новикова, который первым в России ввел

термин «педагогика». Исходя из понимания педагогики как науки о «воспитании тела, разума и сердца», «воспитание сердца» ученый объяснял как «образование и управление натурального чувствования и воли детей» [4, с. 423]. Как отмечает Н.И. Новиков, эмоции являются основой процесса познания: «через чувства должно вселять во младую душу первые приятные знания и представления и сохранять их в ней ... дабы некогда споспешествовали они укреплению разума, пище воображения и усовершению сердца» [5, с. 337]. Указывая на взаимосвязь эмоций и интеллекта, Н.И. Новиков утверждал: «чем рачительнее обрабатывается и образуется разум дитяти или юноши, тем большего можно надеяться успеха в рассуждении образования его сердца» [4, с. 466].

Работая над проблемами детской книги, литературный критик В.Г. Белинский высказывался о ее воспитывающей силе и воздействии, в первую очередь, на эмоции ребенка. Мыслитель писал: «старайтесь, чтобы дети ... больше чувствовали; ... пусть и поэзия действует на них, как и музыка, – прямо через сердце ...» [6, с. 56].

Анализируя педагогическую теорию и практику, основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский считал нераскрытой «теорию чувств и страстей, на которую мог бы педагог опереться с достаточной уверенностью» [7, с. 478]. Значимость воспитания эмоций обучающегося педагог подтверждал тем, что «именно из этого мира (чувствований и страстей) выходит и его счастье и его нравственность» [7, с. 478]. К.Д. Ушинский был уверен, что «...чувствования образуют собственно срединный пункт для всего практического и для всего человеческого образования. Из взаимного притяжения этих практических чувств (в которых выражена оценка нами внешних явлений) образуются те высшие движущие силы, которые мы называем склонностями и противосклонностями, которыми направляется жизнь человека» [7, с. 535].

Согласно К.Д. Ушинскому, важнейшей задачей воспитания является формирование умения обучающегося регулировать собственные эмоции, т. е. осознанно относиться к ним, поскольку «органические чувства ... возбуждаются и умеряются сознательной деятельностью, внося в нее свои силы, но не одолевая ее» [7, с. 532]. Учитель, по мнению К.Д. Ушинского, обязан уметь распознавать эмоциональные состояния обучающихся и управлять ими. «Заметив в дитяти сильное возбужденное органическое чувство, нужно стараться ... прекратить его действие, или отвлекая внимание дитяти, или вызывая в душе его другое, противоположное чувство и оставляя улечься оба, когда они уравновесятся» [7, с. 533]. Такое поведение по отношению к ребенку возможно на основе развитого эмоционального интеллекта педагога.

В аспекте исследования истоков эмоционального интеллекта нам представляются важными взгляды писателя и педагога Л.Н. Толстого, который утверждал, что «критериум педагогики есть только один – свобода» [8, с. 66]. Свободу, в контексте педагогики, Л.Н. Толстой трактовал как возможность для обучающегося проявлять себя и делать «выбор», т. е. слышать внутреннюю среду своих чувств и желаний, понимать свои эмоции и действовать.

Достижение свободы Л.Н. Толстой видел в создании позитивной эмоциональной обучающей среды – «... добро будит добро в сердцах людей...» и только в случае «ненасильственного обращения с учениками» [9, с. 450]. Содержание образования, по Л.Н. Толстому должно способствовать не столько накоплению знаний, сколько должно быть направлено на познание внутреннего эмоционального мира детей: «...что я такое и каково мое отношение к миру?» [8, с. 65–96].

Единство эмоций и интеллекта утверждал основоположник российской педагогической психологии П.Ф. Каптерев на основании того, что «все психические

явления признаются тесно связанными между собою». Педагог писал: «высшие и сложные формы чувствований возможны только при развитом уме, а наши действия обыкновенно мотивируются чувствованиями» [10, с. 384]. П.Ф. Каптерев придавал эмоциональной сфере важнейшее значение, считая, что «чувствования глубже лежат в нас, чем мыслительность, ... чувствования больше и лучше характеризуют человека, чем мысль» [11, с. 217].

Анализируя различные эмоциональные состояния, П.Ф. Каптерев выделял эгоистические, эстетические и общественные (симпатические, нравственные, религиозные) чувствования. Общественные чувствования способствуют объединению людей, повышению интереса к другому. Симпатические чувства предполагают «такое состояние чувствующего субъекта, когда он живет жизнью другого лица, его чувства, горе и радость, делает как бы своими...» [11, с. 278]. В основе возникновения и развития симпатии, по убеждению П.Ф. Каптерева, лежит личный разносторонний эмоциональный опыт, умение распознавать и трактовать эмоциональные проявления другого человека, способность поставить себя на место другого через фантазию и впечатлительность.

Важнейшим условием становления чувственной сферы обучающегося ученый считал умственное развитие. Взаимообусловленность развития эмоций и интеллекта послужило обоснованием важнейшего условия организации образовательного процесса: обучение должно быть воспитывающим, воспитание – обучающим. В соответствии с этим П.Ф. Каптерев считал, что «... деятельность учителя, направленная ... на развитие ума, есть и воспитательная деятельность, касающаяся всей ... личности, и, наоборот, деятельность воспитателя, направленная на развитие чувствования и воли, затрагивает и ум воспитываемой личности» [10, с. 381].

Осмысление В.А. Сухомлинским детства, как важнейшего этапа человеческой экзистенции, «настоящей, яркой, неповторимой жизни» привело советского педагога к убеждению, что «жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости ...» [12, с. 32]. Базовая эмоция радости, по В.А. Сухомлинскому, должна стать для обучающегося источником энергии и успеха, потому что «силы для своего первого волевого напряжения он черпает главным образом из чувств» [12, с. 34].

Акцентируя ценность эмоций в образовательном процессе, В.А. Сухомлинский писал: «Без надежной эмоциональной основы невозможно не только успешное, но и вообще нормальное обучение» [13, с. 464]. Эмоциональное состояние педагог называл «дирижером» морального, эстетического, умственного развития. Умственный труд, являясь определяющим в жизни ученика, должен содержать яркую эмоциональную окраску, формировать «эмоциональный корень», вызывать «эмоциональную вспышку» в его сознании.

Согласно В.А. Сухомлинскому, эмоции являются основой интеллектуального развития, морального воспитания. По мнению В.А. Сухомлинского, «отражение знаний в эмоциях – важное условие перехода знаний в убеждения ... и мировоззрения. Эмоциональное состояние имеет огромную возвратную силу влияния на ум, на всю интеллектуальную жизнь» [13, с. 488]. Педагог считал, что принцип «единства эмоционального воспитания и познания мира», т. е. единство чувственного и логического познания, делает желанным процесс обучения, формирует устойчивый интерес к знаниям.

Особое значение для нашего исследования имеют идеи В.А. Сухомлинского об эмоциональном воспитании и воспитании эмоциональной культуры восприятия окружающего мира. Становление эмоционально-чувственной сферы находится в центре педагогических воззрений педагога и представляется залогом успешного

воспитания ребенка. В творчестве В.А. Сухомлинского утверждается идея о необходимости воспитания эмоциональной чуткости и сердечности обучающихся («видеть умом и сердцем»), умения понимать «эмоциональный подтекст». Эти качества педагог противопоставляет «эмоциональному бескультурью», «эмоциональному невежеству», «эмоциональному равнодушию», «эмоциональной толстокожести».

Придавая огромную значимость эмоциям, В.А. Сухомлинский писал о необходимости развития «внутренней эмоциональной самодисциплины», которая возможна только на основе синтеза «интеллектуальных и эмоциональных сил». Важнейшая задача педагога заключается в том, чтобы «научить молодого человека управлять своими желаниями, сознательно ограничивать их, быть властелином желаний» [13, с. 465]. Средством воспитания чувств, по утверждению В.А. Сухомлинского, являются специально созданные или невольно возникающие в учебно-воспитательном процессе «эмоциональные ситуации», суть которых «в том, что человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями» [13, с. 484].

Разработанные В.А. Сухомлинским идеи единства эмоционального и интеллектуального в личностном становлении обучающихся нашли развитие в педагогике сотрудничества (С.Л. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин и др.). Педагогика сотрудничества ориентирует организацию межличностных отношений участников педагогического процесса на доверии, абсолютном принятии, понимании, взаимоуважении [14]. Именно в совместной деятельности учителя и обучающегося, в диалогическом общении, в котором они равны, происходит развитие личности, ее эмоционально-интеллектуальных способностей.

Основной идеей педагогики сотрудничества является утверждение обучения без принуждения, предполагающее создание такой эмоциональной среды, которая способствует успешности каждого ученика. Успех обучающегося – это реализация и признание его потенциала, достижение положительного результата, это, по сути, переживание школьником радости и удовольствия в процессе обучения. Создание ситуации успеха на уроке, как мотива к обучению, является важнейшей задачей учителя и ведущей характеристикой обучающей и воспитательной среды.

Пережив однажды эмоции радости, причиной которой являются положительный отзыв, доброе слово, благодарность и любовь учителя, ученик будет стремиться выполнять такие социально желательные действия, которые будут соответственно поощряться. Ожидание радости и успеха является в педагогике сотрудничества движущей силой процесса обучения, фактором становления позитивной «Я-концепции» личности, на основе которой обучающийся формирует представления о самом себе и строит стратегии собственного поведения. Сотрудничество педагога и воспитанника как эффективная коммуникация возможна только на основе сформированного эмоционального интеллекта взрослого и ребенка.

В современной педагогике идея развития эмоционального интеллекта учащегося как его личностной способности связана с научными поисками в рамках определения личностно ориентированного подхода в области обучения и воспитания. Личностно ориентированный подход разрабатывался такими исследователями как И.Д. Бех, Е.В. Бондаревская, С.И. Подмазин, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.Н. Тубельский, О.Ф. Турынская, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др. Личностно ориентированный подход в образовании – это «создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [15, с. 27].

Развитие эмоционального интеллекта школьника как способности к эмоциональному самопознанию и саморегуляции с помощью технологий личностно ориентированного обучения является важнейшим элементом целостного развития личности. Главным условием осуществления личностно ориентированного подхода является личностно ориентированная ситуация, «которая актуализирует силы саморазвития» учащегося и требует проявления его личностной позиции [16, с. 12].

В процессе реализации личностно ориентированной педагогической ситуации происходит максимальное привлечение всех компонентов структуры личности – интеллекта, эмоции, воли. Механизмами личностного развития обучающегося являются эмоциональные переживания (особую роль выполняют положительные переживания), их осознание и, как следствие, установление ценностных установок [17, с. 15].

Важнейшим инструментом личностно ориентированной модели образования является субъектный опыт воспитанника, отраженный в эмоционально-личностном отношении к окружающему миру, процессу познания. Развитие эмоционального интеллекта ребенка является важнейшим компонентом преобразования его субъектного опыта, формирующегося на основе эмоциональных переживаний, и включение опыта в содержание процесса обучения.

Создавая среду и условия, ориентированные на развития личности школьника и взаимодействуя с ним, педагог находит свое место в этом процессе, выстраивает стратегии собственного поведения. Работая с личностью ученика, учитель работает со своей личностью, т. е. открывает самого себя. Коммуникация между участниками педагогического процесса превращается в особого рода со-деятельность, которая «будет обладать эмоционально-смысловой общностью для обоих субъектов при различии операционального состава действий и выполняемых при этом функций» [15, с. 15]. В ходе со-деятельности осуществляется поиск себя в другом через вчувствование и осознание эмоциональных процессов, возникающих в межличностном общении, что, безусловно, содействует развитию эмоционального интеллекта самого педагога и обучающегося.

Таким образом, проведенный историко-педагогический анализ способствовал обнаружению знания о становлении понятия эмоционального интеллекта в работах ведущих русских и советских ученых-педагогов. В ходе исследования педагогической литературы были выявлены различные аспекты эмоционального интеллекта: эмоциональное самопознание и саморегуляция, понимание и управление эмоциональными состояниями другого. Эмоциональный интеллект представляется не только как фактор и характеристика личностного развития педагога и воспитанника, но и как обязательное условие эффективного учебно-воспитательного процесса.

Данное педагогическое исследование призвано способствовать обогащению знания об эмоциональном интеллекте, его сущности и возможности его развития у обучающихся педагогическими средствами, что и определяет перспективу дальнейшей разработки в рамках данной проблематики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 26–28.
2. Проблемы эмоционального интеллекта в современном психолого-педагогическом пространстве. В 2-х ч.: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26-27 апреля 2012 г. / Шадр. гос. пед. ин-т; сост. И.С. Коростина, С.В. Истомина. – Шадринск: «Шадр. Дом Печати», Каргапольский филиал, 2012. – 216 с.

3. Жажда познания. Век XVIII / сост., предисл., вступ. ст. к документам и коммент. А.С. Орлова и Ю.Н. Смирнова. – М.: Мол. гвардия, 1986. – 669 с.
4. Новиков Н.И. Избранные сочинения / Н.И. Новиков; вступ. ст. Г.П. Макогоненко. – М.-Л., Художественная литература, 1954. – 744 с.
5. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
6. Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 3: Статьи, рецензии, заметки: февраль 1840 – февраль 1841 / В.Г. Белинский; ред. Ю.В. Манн; статья А.Л. Осповата; примеч. А.Л. Осповата и Н.Ф. Филипповой. – М.: Художественная литература, 1978. – 614 с.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 10: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / К.Д. Ушинский. – М.-Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 665 с.
8. Толстой Л.Н. Не могу молчать!: Избранные произведения Л.Н. Толстого / Л.Н. Толстой. – Санкт-Петербург: Ясная Поляна, 1911. – 736 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003785757_23677/ (дата обращения: 03.11.2020).
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
10. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
11. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – 3-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: тип. «Виктория», 1914. – 489 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/kapterev_pedagogicheskaya-psihologiya_1914/go,260;fs,0 // (дата обращения: 22.12.2020).
12. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
13. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти т. Т. 3. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. школа, 1979. – 719 с.
14. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества / В.Б. Помелов // Вестник Самарского государственного технического университета. – №4 (32). – 2016. – С. 74 – 89.
15. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
16. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
17. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: Монография / О.Ф. Турянская. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.

Поступила в редакцию 28.01.2021 г.

FORMATION OF IDEAS ABOUT EMOTIONAL INTELLIGENCE IN RUSSIAN PEDAGOGY

E. A. Yurgaite

The article considers the prerequisites for the formation and development of the concept of emotional intelligence in the works of Russian and Soviet teachers; examines the issues of the mutual influence of emotional and rational and their role in the process of teaching and educating students.

Key words: emotions, intelligence, emotional intelligence, training, education, teacher, student.

Юргайте Евгения Александровна
 Преподаватель кафедры культурологии и
 музыковедения
 ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
 педагогический университет», г. Луганск, ЛНР.
 E-mail: dofemi@rambler.ru

Yurgaite Eugenia Alexandrovna
 Teacher of the Department of Cultural Studies and
 Musicology,
 SCE HE LPR “Luhansk State Pedagogical
 University”, Luhansk, LPR.
 E-mail: dofemi@rambler.ru

УДК 373.3

РОЛЬ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021. *Е. В. Сипачева*

ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

В статье раскрыты задачи, стоящие перед педагогами начального общего образования по вопросу формирования ИКТ-компетентности младших школьников. Показаны возможности облачных технологий в её формировании. Акцентируется внимание на необходимости специальной подготовки педагогов к данному виду деятельности.

Ключевые слова: начальное общее образование, учащиеся, педагоги, ИКТ-компетентность, облачные технологии.

Переход от индустриального общества к информационному сопровождается значительным прогрессом по внедрению информационно-коммуникационных технологий во все сферы современного общества. Вследствие широкого внедрения новых технологических решений, применения программного обеспечения сегодня значительно упростились процедуры доступа к информационным данным, их хранению, обработки и принятию решений на их основе.

В развитии всего общества ключевую роль играет система образования. В Государственном образовательном стандарте начального общего образования Донецкой Народной Республики к задачам начального общего образования отнесено «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики» [1, с. 5]. Основой деятельности общеобразовательных организаций Донецкой Народной Республики является основная образовательная программа. В Примерной основной образовательной программе начального общего образования отмечается, что в ходе изучения всех предметов у обучающихся «начинается формирование навыков, необходимых для жизни и работы в современном высокотехнологическом обществе» [2, с. 18]. В связи с этим перед педагогами начального общего образования ставятся задачи:

- знакомства учащихся со средствами ИКТ,
- освоения детьми общих безопасных и эргономичных принципов работы с различными средствами ИКТ;
- осознания младшими школьниками возможностей различных средств ИКТ для использования в обучении, собственного развития;
- приобретения учащимися первичных навыков обработки и поиска информации при помощи средств ИКТ;
- овладения младшими школьниками умениями создавать, представлять и передавать сообщения;
- научить учащихся планировать, проектировать и моделировать процессы в простых учебных и практических ситуациях.

Специфика развития системы образования, ее различных аспектов в условиях информатизации исследуется целым рядом ученых. Так, Ж.Б. Есмурзаева, Т.Ю. Степанова исследуют ИКТ-компетентность как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих при помощи реальных объектов и информационно-коммуникационных технологий

самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее» [3, с. 3]. Ю.В. Афанасьева, Н.Н. Левкина, А.С. Петрова в своём исследовании делают акцент на концепции мобильного обучения (m-learning) и мобильного тестирования [4, с. 40]. М.Г. Коляда, рассматривая специфику взаимодействия участников образовательного процесса в условиях цифрового обучения, трактует «цифровое обучение» как «процесс организации взаимодействия между участниками этого процесса, который имеет свою специфику, отличающуюся от традиционного обучения, выражающуюся в том, что сторонами обучения могут выступать не только живой педагог (преподаватель) и обучающийся, но и машинный объект (тот, кто обучает) и живой человек (кого обучают)» [5, с. 87].

Сейчас в сфере образования одной из главных тем обсуждения становится функциональная грамотность и способы её формирования у обучающихся. Н.Ф. Виноградова, говоря о функциональной грамотности, констатирует, что это базовое образование личности. По мнению ученого: «Ребенок должен обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром ...; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи...; способностью строить социальные отношения...; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию...» [6, с. 16]. Многими педагогами-исследователями информационная и компьютерная грамотность рассматриваются как неотъемлемые составляющие функциональной грамотности. О.Г. Калашникова, А.Ч. Тальпова, И.М. Синагатуллин определяют информационную грамотность младших школьников как «совокупность умений: находить необходимую информацию; применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; анализировать объекты с целью выделения существенных и несущественных признаков; определять основную и второстепенную информацию; выстраивать логические цепочки рассуждений; преобразовать модель с целью выделения общих законов, определяющих данную предметную область; структурирование знаний» [7, с. 294].

А.А. Паскова, Р.П. Бутко рассматривают компьютерную грамотность как «системную совокупность знаний и умений, необходимую человеку для жизнедеятельности и профессиональной деятельности в компьютеризированном обществе, использования компьютера в качестве орудия интеллектуального труда» [8, с. 2]. Исследователи сходятся во мнении, что компьютерная и информационная грамотность являются основой, начальным уровнем формирования ИКТ-компетентности личности.

Процесс формирования ИКТ-компетентности младших школьников зависит от уровня развития ИКТ-компетентности педагога. Мы рассматриваем ИКТ-компетентность педагога как интегративное образование личности, которое интегрирует знания об информационных технологиях и современных коммуникациях, умение использовать имеющиеся знания для решения личностных и профессиональных задач, навыки использования информационно-коммуникационных технологий и проявляется в стремлении, способности и готовности к самостоятельному эффективному и безопасному применению современных средств информационно-коммуникационных технологий для решения задач в профессиональной деятельности и повседневной жизни, осознавая при этом значимость предмета и результата деятельности.

В выводах научного исследования, проведённого Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена в 2007 году в рамках программы

ЮНЕСКО «Образование для всех», подчёркивается, что «состояние начального образования в России можно охарактеризовать как динамично развивающееся, но при этом и как нестабильное, противоречивое, отражающее взаимодействие традиций и инноваций, как проблемное, социально и экономически обусловленное, впитывающее в себя мировой опыт и новые веяния XXI в., и одновременно сохраняющее традиционный консерватизм образования в целом» [9, с. 32]. К одной из таких инноваций отнесено использование облачных технологий в образовательном процессе.

По сложившейся традиции термин «облачные технологии» в отечественной педагогической литературе используется вместо оригинального в иностранной литературе термина «облачные вычисления» (“cloud computing”). Изначально П. Мелл и Т. Гранс из Лаборатории Информационных Технологий Национального Института Стандартов и Технологий (NIST) определили «облачные вычисления» как «модель предоставления удобного сетевого доступа в режиме «по требованию» к коллективно используемому набору настраиваемых вычислительных ресурсов (например, сетей, серверов, хранилищ данных, приложений и/или сервисов), которые пользователь может оперативно задействовать под свои задачи и высвободить при сведении к минимуму числа взаимодействий с поставщиком услуги или собственных управленческих усилий» [10, с. 2]. Облачные технологии характеризуются пятью основными элементами: самообслуживание по требованию, широкий доступ к сети, объединённый ресурс, независимое расположение, быстрая гибкость, измеряемые сервисы.

Облачные технологии помогают педагогам найти решения задач, поставленных перед ними Государственным образовательным стандартом и Примерной образовательной программой начального общего образования. Важной особенностью их применения является то, что благодаря им возможно мгновенно обращаться к изучаемому материалу посредством сети Интернет. Из-за использования облачных технологий также особым образом может осуществляться коммуникация между обучающимися и педагогом. Она становится действительно интерактивной, а обучение приобретает характер коллективного взаимодействия, при этом независимого от местонахождения участников. Данные технологии позволяют удобно и комфортно управлять обратной связью, контролировать и корректировать процесс получения знаний и формирования умений.

Примерами использования облачных технологий могут послужить использование специально разработанных образовательных сред, которые обеспечивают педагогов нужными инструментами. Так, субъекты образовательного процесса могут воспользоваться бесплатными офисными пакетами от Google, Microsoft, Mail.ru:

- для ввода и сохранения текстовой информации облачными текстовыми редакторами;
- для подготовки и проведения презентации в соответствии с коммуникативной или учебной задачей.

Необходимо учитывать, что облачные технологии имеют преимущество в использовании. Благодаря им возможно организовать совместную работу над документом учителя и обучающихся. Это позволяет учащимся приобрести опыт в коллективной коммуникативной деятельности в информационной образовательной среде.

Удобной особенностью облачных технологий является то, что они обеспечивают хранение информации и быстрый доступ к ней посредством специально организованных облачных хранилищ (Гугл-диска, Яндекс-диска, Dropbox и др.).

Для создания простых изображений у младших школьников можно сформировать умения пользоваться специальными облачными приложениями. Вызывает интерес со

стороны и детей и педагогов технология скрайбинга (от англ. «scribe» - набрасывать рисунки, эскизы). В ходе использования данной технологии учащиеся учатся осуществлять видеозапись и фотографирование используя различные технические средства. Облачные технологии помогают осуществлять редактирование, сохранение и передачу аудиовизуальной информации. Возможным инструментом для создания компьютерного скрайбинга является сервис Powtoon (<https://www.powtoon.com>). Множество красочных анимированных объектов позволяют сделать уникальную, неповторимую историю, участниками которой могут выступать готовые персонажи и персонажи из фотографий.

Учащиеся в ходе обучения в начальной школе должны приобрести опыт работы с информационными объектами, в которых объединяются текст, наглядно-графические данные, неподвижные и движущиеся объекты, звук и ссылки. Это возможно реализовать с помощью специальных обучающих облачных приложений или сервисов с удобным доступом к ним. Для детей 6-10 лет их разработано достаточно много. Среди лидеров по использованию в начальном общем образовании есть сервис LearningApps.org (<https://learningapps.org/>). Это ресурс создан для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных приложений. Данные упражнения могут быть использованы в онлайн образовательном процессе. Педагоги используют как готовые, так и создают свои собственные на основе предлагаемых шаблонов.

Для формирования ИКТ-компетентности младших школьников важно обеспечить своевременный доступ педагогов начального общего образования к новейшим знаниям и технологиям, их готовность к использованию и внедрению. Учителя, работающие в образовательных организациях сегодня, не получали соответствующих знаний, умений и навыков по формированию ИКТ-компетентности у детей в период получения профессионального образования в виду отсутствия необходимости их развития в период обучения в организациях среднего и высшего профессионального образования. Система дополнительного профессионального образования призвана компенсировать данный недостаток и обеспечить готовность педагогов к формированию ИКТ-компетентности у младших школьников, в том числе с помощью облачных технологий.

В заключение отметим, что использование облачных технологий в образовательном процессе начальной школы позволит обеспечить формирование у учащихся информационной и компьютерной грамотности, а в дальнейшем их ИКТ-компетентности. При этом необходимо учитывать, что педагоги нуждаются в развитии их профессиональной компетентности по данному вопросу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 119-НП, 2020. – 36 с.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики № 1182, 2020. – 245 с.
3. Степанова Т. Ю. Роль облачных сервисов в образовательном процессе в формировании ИКТ-компетентности / Т.Ю. Степанова, Ж.Б. Есмурзаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № V5. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196047.htm>.
4. Петрова А. С. Информатизация образования: проблемы и перспективы / А.С. Петрова, Ю.В. Афанасьева, Н.Н. Левкина // Интерактивная наука. – 2017. – №21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy-4> (дата обращения: 01.12.2020).
5. Коляда М. Г. Особенности взаимодействия участников образовательного процесса в условиях цифрового обучения / М.Г. Коляда // Актуализация практической подготовки студентов в условиях

- внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++ : сб. статей республиканской научно-практической конференции с международным участием в двух томах / под общей редакцией С.В. Беспаловой. – Донецк: Издательство ДонНУ, 2020. – С. 87-89
6. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др. / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
 7. Калашникова О. Г. Формирование элементов информационной грамотности у младших школьников на уроках математики / О.Г. Калашникова, А.Ч. Тальпова, И.М. Синагатуллин // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – № 3 (39). – С. 293-298.
 8. Паскова А. А. Формирование компьютерной грамотности как необходимая составляющая информатизации общества / А.А. Паскова, Р.П. Бутко // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompyuternoy-gramotnosti-kak-neobhodimaya-sostavlyayuschaya-informatizatsii-obschestva> (дата обращения: 05.04.2020).
 9. Котова С. А. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / С.А. Котова, О.А. Граничина, Л.Ю. Савинова / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 101 с.
 10. Peter M The NIST Definition of Cloud Computing : Recommendations of the National Institute of Standards and Technology / M. Peter, T. Grance. // National Institute of Standards and Technology Gaithersburg. – September, 2011. – URL: <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf> (дата обращения: 10.01.2020).

Поступила в редакцию 02.05.2021 г.

THE ROLE OF PRIMARY GENERAL EDUCATION TEACHER IN FORMATION OF ICT-COMPETENCE IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

E. V. Sipacheva

The article reveals the tasks facing the teachers of primary general education on the formation of ICT competence of junior schoolchildren. The possibilities of cloud computing in their formation are shown. Attention is focused on the need for special training of teachers for this type of activity.

Keywords: primary general education, students, teachers, ICT competence, cloud computing.

Сипачева Елена Владимировна

старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и методики их преподавания ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», г. Донецк, ДНР.
E-mail: sipachova@gmail.com

Sipacheva Elena Vladimirovna

Senior Lecturer of the Department of Natural and Mathematical Disciplines and Methods of Their Teaching,
SI CPE “Donetsk Republic in – Service-Teachers’ Training Institute”, Donetsk, DPR.
E-mail: sipachova@gmail.com

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, 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. Корректурa статей авторам не высылается.

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

© 2021. 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 **Key words**: – 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: **Андрienко 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

2021. – № 2

На русском и английском языках

Технический редактор: *М.В. Фоменко*

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.

Подписано в печать 30.06.2021 г.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Условн. печ. л. 23,8.
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.