

ISSN 2524-0285

Вестник Донецкого национального университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
*Основан
в 1997 году*

Серия Б
Гуманитарные
науки

2/2022

**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 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 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 № 6 от 28.06.2022 г.*

**Вестник
Донецкого
национального
университета**
Серия Б. Гуманитарные науки

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

№ 2/2022

СОДЕРЖАНИЕ

История

- Разумная Н. Н.* Начало Гражданской войны в Донбассе осенью 1917 года 5
Рязанов К. М. Англо-испанские противоречия в первой четверти XVIII в. 11
Чепига Г. Г., Чепига О. И. Освобождение города Сталино: из личной переписки семи Белых 1943 года 17
Чугрина О. Р. Международно-правовые основы языковой политики в 1970–1990-е гг.: опыт западноевропейских стран 24

Философия

- Агаркова А. А.* Между театром и театрализацией: философско-эстетические грани исторического взаимодействия культурных модусов 30
Гришанова Е. В. Красота как категория современного социокультурного и антропологического бытия 41
Миргородский А. А. Концепт любви в философии эпохи нового времени как выражение личности человека 47
Рочняк Е. В. Моделирование как один из методов футурологии 51
Сухина И. Г. К вопросу о гуманитарной значимости ценностей 56

Педагогика

- Бондаренко О. Г. Актуальные проблемы интеграции педагогических традиций и инноваций как ресурс в подготовке будущих педагогов профессионального обучения 69
Головинова А. А. Здоровьесберегающая компетентность как составная часть системы профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей 78

<i>Есенова А.Ю.</i> Анализ актуальных показателей профессионально-личности становления студентов-юристов	89
<i>Карпов В.В.</i> Подготовка бакалавров техносферной безопасности в здоровьесориентированной образовательной среде вуза	96
<i>Козленко Н.В.</i> Моделирование иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения	102
<i>Муллер О.Ю.</i> Технология фрейминга как средство развития когнитивных способностей студентов	107
<i>Паниотова Д.Ю.</i> Особенности формирования информационных умений у студентов технического профиля при изучении английского языка	113
<i>Чикина Ю.Ю.</i> Подготовка будущих учителей географии к внедрению технологий интегрированного обучения	121
Правила для авторов	129

Bulletin of Donetsk National University

Series B. Humanities

SCIENTIFIC JOURNAL

FOUNDED IN 1997

№ 2/2022

CONTENTS

History

- Razumnya N. N.* The beginning of Civil War in Donbass in Autumn 1917 5
- Riazanov K. M.* Anglo-Spanish contradictions in the first quarter XVIII century 11
- Chepiga G. G., Chepiga O. I.* Liberation of City of Stalino: from the personal correspondence of Belys family 1943 17
- Chugrina O. R.* The international Legal Framework for language Policy in 1970–1990: the Experience of Western European Countries 24

Philosophy

- Agarkova A. A.* Between theater and theatricalization: philosophical and aesthetic facets of historical interaction of cultural modes 30
- Grishanova Ye. V.* Beauty as a category of modern social-cultural and anthropological being 41
- Mirgorodskiy A. A.* The concept of love in the philosophy of the new age as an expression of a person's personality 47
- Rochnyak E. V.* Modeling as one of the methods of futurology 51
- Sukhina I. G.* To the question of the humanitarian significance of values 56

Pedagogy

- Bondarenko O. G.** Current problems of integration of pedagogical traditions and innovations as a resource in training future teachers of vocational training 69
- Golovinova A. A.* Health-saving competence as a component part of the system of professional competence in the process of professional training of future educators 78

<i>Yesenova A.Y.</i> Analysis of current indicators of professional and personal development of law students	89
<i>Karpov V.V.</i> Training of bachelories in technosphere safety in the health-oriented educational environment of the higher educational institution	96
<i>Kozlenko N.V.</i> Modeling of the foreign language training for technical specialities students by the distance learning tools	102
<i>Muller O.Yu.</i> Frame technology as a development tool cognitive abilities of students	107
<i>Paniotova D.Y.</i> Features of the formation the information skills of future engineers when learning English	113
<i>Chikina Yu.Yu.</i> Training future geography teachers to emplement integrated leaning technologies	121
Guidelines for authors	129

УДК 94:355.426(477.6)"1917"

НАЧАЛО ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В ДОНБАССЕ ОСЕНЬЮ 1917 ГОДА

© 2022. *Н.Н. Разумная*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматриваются события, связанные с началом Гражданской войны в Донбассе осенью 1917 г. В городах региона постепенно вводится военное положение. Атаманом Области Войска Донского А. М. Калединым было издано обращение к рабочим Донецкого района с просьбой не принимать участие в забастовках, и не поддерживать политические события происходившие в г. Петрограде и г. Москве. Зафиксированы случаи остановки промышленных предприятий на территории Донбасса. При содействии Советской власти в регионе происходило введение рабочего контроля на промышленных предприятиях. Начало Гражданской войны в Донбассе в 1917 г. характеризуют события, произошедшие в декабре в г. Бахмуте, ухудшение продовольственной ситуации в крае, и рабочие волнения в г. Макеевке осенью-зимой 1917 г.

Ключевые слова: 1917, Донбасс, Гражданская война, Каледин, рабочие, промышленные предприятия.

Процессы, происходившие на территории Донбасса в 1917 г. были сложными и неоднозначными. Сложность ситуации заключалась в том, что промышленность края в условиях ухудшения социально-экономической ситуации в стране продолжала функционировать, несмотря на то, что наблюдался острый общественно-политический кризис. В продукции производимой на донецких предприятиях нуждалось не только население тыловых губерний, но и, безусловно, фронт. Политические события, происходившие в крае в это время, достаточно изучены в советской историографии авторами Ю. И. Кирьяновым [1], В. В. Модестовым [2]. В постсоветское время появились работы Ю. Р. Федоровского [3], Л. А. Скворцовой [4] по истории Донбасса данного периода. Многие вопросы, тем не менее, остаются малоизученными.

Целью данной публикации является изучение процессов связанных с началом Гражданской войны в Донбассе в 1917 г.

К осени 1917 г. в некоторых городах Донбасса назревала революционная ситуация. На улицах г. Бахмута было расклеено объявление, извещавшее население о введении в городе военного положения с 11 сентября. Городская дума и Совет рабочих, крестьянских и солдатских депутатов по согласованию с военными властями приняли данное общее решение. В документе было указано, что город переживал тревожные дни [5].

В конце октября 1917 г. от имени Атамана войска Донского генерала от кавалерии А. М. Каледина, за подписью: И. С. Семенова, В. Бирюкова, Г. Крава, В. Романова было опубликовано и распространено на всех предприятиях Области Войска Донского обращение к рабочим Донецкого угольного бассейна. В нем сообщалось о получении 25 октября сведений, о вооруженном выступлении большевиков в г. Петрограде. Говорилось, что почта и телеграф находились в их руках, и высказывалось предположение, что было прекращено телеграфное сообщение с Москвой и в этом городе произошло вооруженное выступление большевиков. Стоя на страже интересов Донской Области и не имея возможности телеграфного сообщения с Временным Правительством, Войсковое Правительство приняло на себя всю полноту власти в крае с целью сохранения в нем в «это смутное время» порядка и спокойствия.

Наиболее нестабильным в Донской области был назван Донецкий углепромышленный район. Здесь уже давно начались беспорядки, принявшие анархический характер, грозящий парализовать и остановить всю деятельность района.

По сведениям, добытым командированной на место Войсковым Правительством комиссией, эти процессы происходили под влиянием преступной пропаганды агитаторов, прибывших в большом количестве из Германии, 26 октября должна была начаться всеобщая забастовка в Донецком бассейне. В большинстве случаев рабочими даже не выставлялись какие-то требования, что указывало на чисто анархический, а не экономический характер их выступлений.

Такая забастовка горнозаводских рабочих в Донецком регионе, являющегося единственным источником минерального топлива, могла привести к гибели России. При отсутствии запасов угля, это могло привести к немедленной остановке железных дорог, флота, фабрик и заводов. Предупреждали, что армия и все население России будет обречено на голод, холод и смерть. Забастовка, по мнению авторов обращения, была необходима только злейшему врагу России – кайзеровской Германии.

Как было сказано в обращении дальше, Войсковое Правительство, отстаивая интересы не только Донской области, но и всего государства, не могло примириться с таким положением вещей и для борьбы с анархией постановило ввести с 26 октября военное положение в Донецком угольном районе. При обсуждении данного вопроса о создавшемся положении совместно с представителями Областного Войскового Комитета, Совета рабочих депутатов и других общественных организаций, Войсковое Правительство встретило среди них единодушное осуждение выступления большевиков и готовящейся забастовки и полную готовность оказать всемерное содействие к предотвращению роковых последствий подобного выступления рабочих для жизни всего государства. В твердой уверенности в таком же отношении со стороны сознательных рабочих Донецкого угольного района. Войсковое Правительство обращалось к ним с призывом со своей стороны воздействовать на своих менее разбирающихся в происходивших событиях товарищей и удерживать их от подчинения преступной агитации врагов Родины. При этом Войсковое Правительство считало необходимым предупредить, что оно будет поддерживать и охранять порядок в данном районе от насилия с чьей бы стороны они не исходили, всеми имеющимися в его распоряжении средствами вплоть до применения вооруженных сил [6].

2 ноября 1917 г. за № 3328 в г. Новочеркасске было издано постановление Войскового Атамана войска Донского А. М. Каледина для Донецкого угольного бассейна на основании ст.19 правил о местностях, объявленных на военном положении. Без разрешения начальника гарнизона воспрещалось пребывание и въезд в район, объявленный на военном положении лиц, не принадлежащих к числу коренных жителей, администрации, рабочих и их семейств. Рабочие, получившие расчет на предприятии, обязаны были оставить его по требованию администрации (несемейные в течении 3-х дней). Воспрещалось без надлежащего разрешения окружного начальника милиции хранение, приобретение и ношение огнестрельного и холодного оружия. Имеющееся на руках без надлежащего разрешения оружие подлежало сдаче в трехдневный срок начальнику милиции.

Воспрещался самовольный захват рудников, заводских и принадлежащих частным лицам помещений. Помещения к тому времени уже захваченные самовольно, должны были быть освобождены в недельный срок.

Запрещалось рабочим организациям, их членам и отдельным рабочим вмешиваться в административно-хозяйственные и технические распоряжения руководства предприятиями. Запрещалось рабочим организациям, их членам и отдельным рабочим смещать рудничную и заводскую администрацию.

Воспрещалось производить самочинные обыски и аресты. Воспрещалось изготовление и продажа спиртных напитков, появление в общественных местах в

нетрезвом виде. Виновные в нарушении настоящего обязательного постановления подвергались по постановлению Войскового атамана денежному штрафу до 3-х тыс. руб. или заключению в тюрьму до 3-х месяцев.

Данное обязательное постановление входило в силу со дня опубликования его в газете «Вольный Дон». Изготовление, приобретение, хранение, ношение и сбыт без надлежащего разрешения взрывчатых веществ, или снарядов, преследовалось в уголовном порядке.

Виновный в изготовлении, приобретении, хранении, ношении, сбыте без надлежащего разрешения взрывчатых веществ или снарядов, если не мог доказать отсутствия преступной цели, подвергался: лишению всех особенных, личных прав и преимуществ, и отдаче в исправительные арестантские отделения на время от 4-х до 5 лет.

Если перечисленные в этой статье преступные действия были совершены с целью нарушения государственной безопасности и общественного спокойствия, виновный подвергался лишению всех прав состояния и ссылке на каторжные работы на время от 4 до 5 лет.

На основании постановления Временного Правительства от 6 июля 1917 г. в уголовном порядке преследовался публичный призыв к убийству, разбою, грабежу, к неисполнению законных распоряжений власти. Виновные в публичном призыве к насилию над какой-либо частью населения, подлежали наказанию заключением в исправительном доме, на срок не более 3 лет или заключению в крепость на срок свыше 3-х лет. Виновные в публичном призыве к неисполнению законных распоряжений власти подлежали заключению в крепость на срок не более 3-х лет или заключению в тюрьме [6].

Горнопромышленники стали активно противостоять советской власти уже в ноябре 1917 г. С этой целью были остановлены промышленные предприятия. Их остановка должна была вызвать экономическую катастрофу во всей России. Так, в объявление, расклеенном администрацией Химического завода фирмы Оливье Пиетт, расположенного в пос. Мушкетово сообщалось об остановке предприятий. До 23 декабря рабочим должен был быть выдан расчет [8].

Рабочим и служащим Путиловского завода в объявлении 4 января 1918 г. сообщалось, что заводоуправление получило распоряжение правления Русского общества по изготовлению снарядов в г. Петрограде. Поэтому должно было немедленно прекратить дальнейшие строительные работы. Строительные рабочие были уволены, военнопленных передавали в распоряжение соответствующих учреждений. Организованную работу производства и поддержания деятельности экономии и других вспомогательных учреждений было решено продолжить в зависимости от финансовой возможности. В период с 4 до 19 января все строительные и ремонтные работы должны были быть прекращены, а рабочие строительного отдела подлежали увольнению. Мастера, десятники и конторский персонал были рассчитаны с 1 февраля 1918 г. В связи с недостатком средств, в первую очередь для оплаты рабочим и служащим, которые были рассчитаны. Остальных должны были увольнять по мере поступления расчетных средств из г. Петрограда [8]. Для исполнения данного распоряжения была необходима сумма в 800 тыс. руб. При этом для погашения долгов по выплатам за ноябрь с женщинами, рабочими и служащими не хватало 120 тысяч. На страхование рабочих нужно было 25 тыс., служащих – 30 тыс. Для выплат милиционерам за декабрь – 10 тыс., за январь – 30 тыс. руб.[8].

Создавались органы рабочего контроля на отдельных предприятиях. Контроль в каждом предприятии организовывал или фабрично-заводской комитет или общее

собрание рабочих и служащих предприятий, которые выбирали особую контрольную комиссию. Среди обязанностей контрольной комиссии было определено следующее:

а) установление наличия на предприятии необходимых материалов, топлива, орудий производства, технических и рабочих сил по специальностям;

б) установление на сколько обеспечено снабжение предприятия всеми данными средствами, для того, чтобы обеспечить обычный уровень производства; в) выяснение опасности остановки или сокращения работы на предприятии; в) учет количества рабочих (по специальностям) [9].

22 декабря 1917 г. на улицах г. Бахмута появилось объявление, сообщавшее о том, что 21 декабря был разграблен местный артиллерийский склад, из которого были похищены ручные гранаты и бомбы большой разрывной силы. Были жертвы, взорвавшимися бомбами было разорвано на части несколько человек. В связи с тем, что эти бомбы могли причинить городу неисчислимые жертвы, исполком Совета Рабочих и Солдатских Депутатов обратился ко всем гражданам г. Бахмута с призывом содействовать поиску похищенных боеприпасов, и о месте их нахождения сообщить в участок городской милиции или в СРСД. Лицам, скрывающим боеприпасы, грозило применение самых суровых мер. В листовке подчеркивалось, что только дружными усилиями всего населения города было возможно избежать серьезной опасности [10].

При этом происходило и ухудшение обеспечения продовольствием рабочих и их семей. 31 декабря 1917 г. на общем собрании коллектива Путиловского завода в г. Юзовке, большинством голосов была принята резолюция о необходимости выдавать продукты первой необходимости в кредит (до получения зарплаты). Тем, кто не получил зарплату и недавно прибывшим на производство солдатам. Тем, кто получал по 100 руб. выдавали в кредит только хлеб и картофель. Паек хлеба был сокращен до 2 фунтов на человека в день. Военнопленным решено было выдавать до 2 фунтов хлеба в день. Остальные продукты было решено распределять по мере необходимости и наличию продуктов в магазине [11].

В то же время нестабильная общественно-политическая ситуация в стране и на территории Донбасса только обострялась. О рабочих волнениях в г. Макеевке в январе 1918 г. сообщал Петроградскому комитету Русского горного и металлургического общества чугуноплавильных, железоделательных заводов в г. Макеевке, главный директор завода г. Перро. По его словам, вернувшись из Петрограда, он не нашел в г. Макеевке г-на Гостивена и большинство служащих, как русских так и иностранцев. Они выехали в г. Таганрог из-за происходивших в Макеевке событий.

Директор завода также выехал в г. Таганрог, чтобы пообщаться с этими лицами, но был застигнут начавшейся гражданской войной, и при всем желании он не мог выехать оттуда, в течение 2-х недель. После приезда в Макеевку в воскресенье 28 января он увидел следующую картину: брожение среди рабочих началось. Положение становится небезопасно для лиц администрации, и рабочие организации обсуждали возможность захвата предприятия.

Некоторые шахты были пущены в ход по инициативе контрольно-технической комиссии. Постепенно были пущены в ход все шахты, за исключением «Итальянки», «Чайкино», но только в 1 смену. Приходилось пополнять некоторые категории рабочих, которые слишком сократились. Предполагалось, что при нормальной добыче производство достигнет 2-х млн. пудов в месяц, а количество рабочих около 4 500 чел.

Что касается Макеевского металлургического завода, то оказалось, что горны доменных печей №1 и №3 дали трещины и расширение брони и нуждались в ремонте. После этого было принято решение приостановить и окончательно остановить домну №1. В производственном процессе участвовали оставшиеся 2 доменные печи №2 и

№3. При первой возможности планировался ремонт печи №1 (материалы для ремонта были в наличии).

С понедельника 5/18 февраля зажигали 1 мартеновскую печь вторую по мере возможности, производство с использованием более двух печей не предполагалось. Электрические печи не работали. Сталелитейный цех находился в полном ходу. В старом проектом отделе милье и стан №3 не были запущены. Стан №2 выпускающий листовое железо работал в одну смену. Стан №4, выпускающий кровельное железо, работал в 3 смены. Отдел выпускающий мелкосортное железо планировали запустить, как только для полной работа доменных печей будет поступать достаточное количество энергии с расчета на 3 смены. Снарядный отдел был остановлен. На труболитейном заводе работа была ограничена [12].

В г. Харцызске планировалось выпускать трубы «14» и «22» для г. Баку и литье. Количество рабочих было доведено на Макеевском металлургическом заводе до 2 500 – 3 000 чел. На Макеевском труболитейном новом до 400 чел., на Харцызском металлургическом до 300 чел. Вопрос работы Марганцевого Ново-Николаевского рудника и Дубовой балки планировалось решить на днях. Во главе отдела рудников находились инженеры т. Спеглянин и т. Ветошкин. Во главе отдела Заводов планировали поставить г. Лелона.

В г. Петроград была послана телеграмма об отсутствии дирекции и ожидали распоряжения о секвестре. Все это повлияло на решение директора немедленно возобновить работу на предприятиях, но в ограниченном объеме. С целью предоставления работы только тем рабочим, которые остались в г. Макеевке в количестве около 7 000 человек.

Многие из служащих общества, уехавших в Таганрог, не могли вернуться в г. Макеевку в связи с настроением рабочих. Поскольку рабочие были настроены враждебно по отношению к иностранцам служащим. Шкала заработной платы рабочих изменилась в это время. Основанием служили размеры оплаты существовавшие до войны, они были умножены для части рабочих получающих ниже 2 руб. в день или 50 руб. в месяц в 4 раза. Для части, зарабатывающих от 3 до 4 руб. в день или от 50 до 100 руб. в месяц, в 3 раза. Для части рабочих получающих, свыше 100 руб. в месяц в 2 раза. Дальнейшие тарифы были в процессе разработки. Продовольственные скидки остались в размере 40 коп. на взрослого члена семьи и на каждого рабочего в день. При этом Перро подчеркнул, что на рудниках нужно было платить «Орловские прибавки».

Число военнопленных к тому времени значительно сократилось в особенности на заводе. Они содержались в таком же порядке, как и на руднике. Начисление заработной платы происходило в размере ниже на 25 % оплаты труда русских рабочих.

Он также сообщал, что была получена телеграмма №299 из г. Петрограда, которая уведомила о распоряжении к выплатам, сделанном в г. Харькове на сумму 5 000 000 руб.. Однако одновременно с этим Совет получил телеграмму из г. Харькова о том, что предприятие было секвестрировано. Совет делегировал представителей в г. Харьков, чтобы выяснить это недоразумение. Финансовое положение оценивалось как очень критическое. Начали печатать бонны на сумму – 500 000 руб.

Звучала просьба прислать деньги, поскольку средств не хватало и вынуждены были освободить часть служащих, которые не могли быть заняты на производстве или в виду враждебности рабочих. При первой возможности, планировалось заплатить им в соответствии с их условиями. Для выезда за границу служащих и покрытия, связанных с этим расходов планировалось заплатить по 2 400 руб. на каждого члена семьи, для тех которые поступили на предприятия до войны. Для тех, которые поступили на работу во время войны, была рассчитана сумма по 1 200 руб. [12].

Таким образом, уже начиная с сентября 1917 г. в отдельных городах региона постепенно вводится военное положение. В условиях назревания общественно-политического кризиса и ухудшения кризисной ситуации в промышленности края в некоторых местностях власти предпринимают попытки стабилизировать ситуацию. Атаманом Области Войска Донского А. М. Калединым было издано обращение к рабочим Донецкого района с просьбой не принимать участие в забастовках, и не поддерживать политические события происходившие в г. Петрограде и г. Москве. Были зафиксированы случаи остановки промышленных предприятий на территории Донбасса. При содействии Советской власти в регионе происходило постепенное введение рабочего контроля на промышленных предприятиях. Начало Гражданской войны в Донбассе в 1917 г. характеризуют события, произошедшие в декабре в г. Бахмуте, ухудшение продовольственной ситуации в крае, и рабочие волнения в г. Макеевке осенью-зимой 1917 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кирьянов Ю.И. Стачечная борьба рабочих Екатеринославской губернии в годы Первой мировой войны (июль 1914 – февраль 1917 г.) // История СССР. – 1960. – №4. – С. 44-52.
2. Модестов В.В. Рабочие Донбасса в трех русских революциях. – М.: Мысль, 1974. – 268 с.
3. Федоровский Ю.Р. Революционные события 1917 года в Алчевске // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – №3(59). – 2016. – С. 11-20.
4. Скворцова Л.А. Советы рабочих депутатов промышленных предприятий Донбасса в ходе Российской революции 1917 года. // Вестник ДонНУ. Серия Б. Гуманитарные науки. – №4. – 2018. – С. 34-42.
5. Государственный архив ДНР. – Фонд Листовок. Д.208.
6. Государственный архив ДНР. – Ф.57 оп.1 Д.3 Л.6.
7. Государственный архив ДНР. – Ф.150. Оп.1. Д.174.
8. Государственный архив ДНР. – Ф.72. Оп.1, Д.8 Л.12.
9. Государственный архив ДНР. – Ф.72. Оп.1. Д. 9 Л.74.
10. Государственный архив ДНР. – Фонд Листовок. Д. 34.
11. Государственный архив ДНР. – Ф.72. Оп.1. Д.9. Л.70.
12. Государственный архив ДНР. – Ф.27. Оп.1. Д.77. Л.2.

Поступила в редакцию 29.05.2022 г.

THE BEGINNING OF CIVIL WAR IN DONBASS IN AUTUMN 1917

The article discusses some events related to the outbreak of the Civil War in the Donbass in the autumn of 1917. Martial law is gradually being introduced in the cities of the region. The ataman of the Donskoy Army Region, A.M. Kaledin, issued an appeal to the workers of the Donetsk region with a request not to take part in strikes, and not to support the political events taking place in Petrograd and Moscow. There have been cases of industrial enterprises shutting down on the territory of Donbass. With the assistance of the Soviet authorities in the region, the introduction of workers' control at industrial enterprises took place. The beginning of the Civil War in the Donbass in 1917 is characterized by the events that took place in December in the city of Bakhmut, the deterioration of the food situation in the province, and labor unrest in the city of Makeyevka in the autumn-winter of 1917.

Key words: 1917, Donbass, Civil War, A.M. Kaledin, workers, industrial enterprises.

Разумная Надежда Николаевна

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

Razumnaya Nadezhda Nikolaevna

Candidate of History, Associate Professor,
SEI HPE "Donetsk National University", Donetsk,
DPR.
E-mail: nnrazumnaya@mail.ru

УДК 94(410.1:460)"170/172"

АНГЛО-ИСПАНСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII в.

© 2022. *К.М. Рязанов*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена проблеме взаимоотношений Англии и Испании в первой четверти XVIII в. Рассмотрены основные военные конфликты, дипломатические соглашения и торговые сделки между государствами. Внимание обращено на их взаимосвязь и влияние на политическую ситуацию в Европе в контексте экономических преобразований начала нового времени. События в начале XVIII в. демонстрируют методы реализации внешнеполитического курса Англии по расширению торговых путей, создававших основу ее индустриального, капиталистического развития.

Ключевые слова: Англия, внешняя политика, Испания, Франция, Голландия, первая четверть XVIII в.

XVIII век стал эпохой промышленного бума, становления капиталистической и утверждения колониальной систем в мире. Именно в это столетие в прошлом могущественная Испанская империя отходит на второй план европейской политики. В то же время Великобритания становится наиболее активным участником военных конфликтов, торговых договоров, дипломатических интриг и военно-политических союзов, начиная уже с первой четверти XVIII в.

Целью данной работы является рассмотрение внешнеполитического курса Англии и ее взаимоотношений с Испанией, ее союзниками и противниками в Европе, а также преимуществ, которые получило английское государство на пути капиталистического развития.

Следует заметить, что научных работ, связанных с данной тематикой достаточно, как в отечественной, так и в зарубежной историографии. Среди них следует отметить труды следующих авторов. В.Г. Вызинский, рассматривая внутреннюю и внешнюю политику Великобритании в XVIII в., уделил внимание не только основным противоречиям англо-испанских отношений, но и ее взаимоотношениям со Швецией, Голландией, Пруссией и другими европейскими государствами [1].

В последние десятилетия проблема Испании и ее участия в политике Западной Европы нашла отражение в ряде статей. Так, Л.И. Ивонина рассмотрела политическое развитие Испании и ее участие в европейской жизни в конце XVII в. [2]. Попова Е.А. рассмотрела значение войны за Испанское наследство в изменении роли Франции, франко-испанское политическое взаимодействие с соседними государствами. Автор не оставила без внимания интересы Лондона [3]. А.А. Киселев уделил внимание Великобритании и ее внешней политике в конце XVII – начале XVIII вв. в системе международных отношений [4]. Борисов Ю.В., характеризуя внешнюю политику Франции при Людовике XIV, не обошел вниманием испанский вопрос начала XVIII в., ставший на тот момент наиболее актуальным [5]. Данная проблема в зарубежной историографии вызвала интерес у Дж. Фалкнера, который, анализируя войну за испанское наследство, отмечает политические изменения в Европе XVIII в. [6]. В свою очередь, П.С. Волкер рассмотрел торговые вопросы между Испанией и Англией, в частности реализацию договора Асьенто [7]. Как мы видим, вопросы англо-испанских взаимоотношений в данный период нашли свое отражение в работах как отечественных, так и зарубежных авторов, однако они больше затрагивают или общие

вопросы, или ход и последствия какого-либо военного конфликта. Расширяют представление об эпохе работы, написанные по истории Франции, в которых нашли свое отражение английская и испанская политика в реалиях развития французского государства XVIII в.

Источниками по данной тематике являются торговые договоры, такие, например, как Асьенто [8]. Положение с проблемой престолонаследия Великобритании в начале XVIII в. характеризует Акт о престолонаследии [9]. Немаловажными для изучения проблемы являются такие дипломатические договоры, как: Утрехтский, Баденский, Барьерный и др. [10, 11]. В целом, спектр источников по данной проблеме достаточно обширен.

В XVIII в. Испания – это достаточно крупное государство мира, в первую очередь, за счет своих американских колоний. Из них в Испанию направлялись разнообразные товары, в том числе и драгоценные металлы. Их вывозилось настолько много, что для этого выделялась отдельная часть флота с определенным названием, соответствующим перевозимому товару: золотой, серебряный и т.д. В связи с этим процветало пиратство, которое, как видно на примере Англии, поддерживалось государствами достаточно давно. Самым ярким примером такой поддержки является Френсис Дрейк [12, с. 124-131].

Внешняя политика Великобритании основывалась на трех общих принципах, которые оставались неизменными с XVI по XX вв. Во-первых, прежде всего, сохранить баланс сил в Европе, которому угрожала французская экспансия при Людовике XIV, получившего Испанию под свой контроль. Во-вторых, не допустить, чтобы небольшие страны оказались под контролем враждебной державы или государства более сильного, чем Британия. Данной позиции придерживались и по отношению к таким территориям как Испанские Нидерланды и Голландская Республика, чьи глубокие гавани и преобладающие ветры делали ее естественным пунктом высадки для нападения на Англию, что и было продемонстрировано в 1688 г. В-третьих, поддерживать достаточно сильный военно-морской флот, чтобы защищать британскую торговлю, контролировать ее воды и совершать нападения на торговые пути и прибрежные районы своих врагов [13].

В конце XVII в. Англия косвенно заняла позицию Испании в «Деволуционной войне» (1667–1668 гг.) между Испанией и Францией, сражавшихся за территории Нидерландов. Чтобы принудить Францию заключить мир, был создан Тройственный альянс. В мае 1668 г. Английским королевством, Шведской империей и Голландской республикой был подписан договор [14]. Он был создан в ответ на оккупацию Францией Испанских Нидерландов и Франш-Конте. Хотя Испания и император Леопольд не были подписантами, они принимали активное участие в переговорах. Договор состоял из трех отдельных соглашений: оборонительного союза, договоренности обязать Испанию и Францию заключить мир, а также секретных пунктов, включавших посредничество в прекращении войны между Испанией и Португалией и принуждение к миру военными действиями, если потребуется [15, с. 431-432].

В парламенте Англии не было единства в выборе внешнеполитической стратегии. В целом, тори предпочитали меркантилистскую стратегию в политике и использовали королевский флот для нападения на французскую и испанскую торговлю, одновременно защищая и расширяя свою собственную. Сухопутные обязательства рассматривались как дорогостоящие и приносящие пользу, в первую очередь, политическим противникам. Виги утверждали, что Францию невозможно победить только в море, что делает континентальную стратегию необходимой, а финансовая

мощь Британии делала ее единственным членом Альянса, способным действовать на всех фронтах против Франции [16].

Торговля часто использовалась как рычаг в политике. Между 1690 и 1704 годами английские импортные пошлины выросли на 400%. Принятые навигационные акты 1651–1663 гг. были одним из основных факторов англо-голландских войн. 6 сентября 1701 г. Франция запретила импорт английских промышленных товаров, таких как сукно, и ввела запретительные пошлины на широкий спектр других товаров [17].

В начале XVIII в. перед Испанией и Англией встала проблема престолонаследия. В Англии, королева Анна не имела наследника, парламент принял «Акт о престолонаследии», для того чтобы отстранить от права на престол династию Стюартов, и всех, кто являлся католиком или их потомком [9]. В Испании последний из Испанской ветви Габсбургов не оставил потомков, и создал прецедент для полномасштабной войны за наследство. Исконно испанские территории интересовали европейские государства, и Англию в том числе, мало, исключением являлся Гибралтар. Всем были интересны территории Америки, Италии, Бельгии и Люксембурга. Англия была вынуждена втянуться в крупномасштабную войну в Европе, потому что существовала вероятность объединения Франции и Испании под одной короной, что привело бы к появлению гегемона.

Еще до начала войны за испанское наследство Англия, Франция, Нидерланды и Священная Римская империя вели переговоры о разделе испанских владений. Большинство в английском парламенте, в основном представляющее партию тори, выступало против договоров о разделе, главным образом против приобретения Францией Сицилии, важного звена в прибыльной торговле в Леванте [18, с. 126]. Но так как наследником стал герцог Анжуйский, а Людовик XIV не лишил его права на престол, против Франции и Испании образовалась коалиция государств готовых к войне. В сочетании с другими действиями Франции, угрожавшими английской торговле, это создало явное большинство в парламенте готовых объявить войну, и в мае 1701 г. парламент призвал Вильгельма к переговорам об антифранцузском союзе [19, с. 166].

7 сентября 1701 г. император Священной Римской империи, Голландская республика и Англия подписали договор в Гааге, провозгласивший возрождение союза. Его положения также включали в себя передачу Австрии Испанских Нидерландов и испанских территорий в Италии. Подтверждалось обеспечение крепостей, которые удерживали голландские гарнизоны в Испанских Нидерландах, являвшихся частью системы обороны этих территорий. Торговый доступ к Испанской империи в будущем разрешался как для Голландии, так и для Англии [19, с. 168-169].

Когда 16 сентября 1701 г. умер изгнанный Яков II Английский, Людовик отказался от своего признания протестанта Вильгельма III королем Англии и Шотландии и поддержал притязания сына Якова, Якова Франциска Эдуарда Стюарта. Война стала неизбежной. Вильгельм умер в марте 1702 г. Его преемница королева Анна подтвердила свою поддержку Гаагского договора. То же самое сделали голландцы, и 15 мая Большой союз объявил войну Франции, а 30 сентября за ним последовал Имперский сейм [20].

Во время войны испано-французская коалиция планировала вывести из войны Англию путем государственного переворота и восстановления династии Стюартов на английском престоле. «Предприятием д'Экосс» именуется данное вторжение, которое предполагало высадку французских войск в Шотландии для поддержки восстания якобитов. Вторжение закончилось неудачей и поражением французской стороны.

Итогом войны за Испанское наследство явилось поражение Испании и Франции в войне. Между воюющими государствами было заключено три договора: Утрехтский, Раштадский и Баденский. Соглашения регулировали спорные вопросы, завершали войну и создавали правила дальнейшего существования между Испанией, Францией и Священной Римской империей, Британией и их союзниками.

К октябрю 1711 г. Франция и Великобритания пришли к соглашению, и в Лондоне подписали предварительный договор. Его основой стало молчаливое согласие раздела испанских европейских владений. 29 января 1712 г. начались переговоры в Утрехте. Британскими представителями были Джон Робинсон, епископ Бристольский, и Томас Вентворт, лорд Страффорд. Предварительное соглашение не устраивало Карла VI, а голландцы приняли его, но неохотно. Первым обсуждаемым вопросом стали гарантии, которые должны были дать Испания и Франция, о том, что корона двух государств не может оказаться в руках одного правителя [21, с. 205].

После заключения перемирия темп переговорного процесса ускорился. Подписанный Утрехтский мир подарил Англии о. Менорка и пролив Гибралтар, которым Великобритания владеет до сих пор. В Америке англичанами была захвачена Новая Шотландия и территория Гудзонова залива. Великобритания в результате переговоров стала главным бенефициаром. Благодаря портам Гибралтар и Минорка, она станет доминирующим государством в данном регионе. И самое главное, Англия получала право вести торговлю рабами [8]. Однако война за Испанское наследство стоила ей 54 млн ф. ст. [22, с. 247].

А о том, какое значение британские участники переговоров придавали коммерческим интересам, свидетельствовало их требование к Франции «сравнять с землей укрепления Дюнкерка, заблокировать порт и разрушить шлюзы, очищающие гавань». Связано это было с тем, что Дюнкерк для Франции был крупным портом и базой для французских каперов. Данное положение договора выполнено не было [23].

Раштадский мир регулировал территориальные претензии в континентальной Европе, на которые Великобритания не претендовала. Баденский мирный договор урегулировал конфликт между Францией и Священной Римской империей [10].

Право торговли рабами с американскими колониями называлось Асьенто. Испания заключала данный монопольный договор из-за того, что сама не организовала перевозку рабов, и изначально заключала его с итальянскими государствами, а впоследствии с французами, голландцами и англичанами. Стимулом к импорту африканцев стало невысокая трудоспособность местного населения Америки и влияние Бартоломе де ла Касаса [24]. Великобритания передала права на торговлю Компании Южных морей, которая в будущем обанкротилась, создав большую проблему вкладчикам. Британское Асьенто закончилось после заключения Мадридского договора между Великобританией и Испанией в 1750 г. Право Асьенто стало каналом для британской контрабанды, что подрывало попытки Испании сохранить протекционистскую систему торговли со своими американскими колониями. Контрабандные действия повлекли за собой войну в Карибском море между Великобританией и Испанией, названную «война за ухо Дженкинса» (1739–1742 гг.) [25].

Согласно договоренностям, Великобритания получила право на отправку одного судна не более 500 тонн с товарами, что ввиду высокой доходности от торговли, нарушалось. Четверть прибыли должна была быть зарезервирована для короля Испании. Асьенто была дарована на имя королевы Анны, а затем заключена с Компанией Южных морей [7].

Однако после занятия престола Филиппом V и деятельности кардинала Альберони Испания пожелала пересмотреть позиции Утрехтского мирного договора.

Так как Австрия и Савойя не обладали сильными военно-морскими силами, удержать Сардинию и Сицилию им было тяжело, и именно эти территории Испания решила вернуть в первую очередь [26].

Война четвертного альянса длилась всего 2 года, с 1718–1720 гг., и привела к поражению Испании. Филипп V подписал Гаагский мир и отказался от завоеваний в Средиземном море. О владениях в Нидерландах король Испании более и не мечтал. Здесь еще со времен войны за испанское наследство действовал “Барьерный договор”, по которому протекторат над территориями брали Австрия и частично Великобритания, заинтересованная в принадлежности портов на этой территории дружественному государству. Савойская династия взамен о. Сицилия получила о. Сардинию, сохранив королевский титул. Четвертной союз, быстро подавивший попытки восстановления могущества Испании, вскоре распался из-за внутренних противоречий и очередного сближения французских и испанских Бурбонов [11].

В итоге, можно сказать, что в первой четверти XVIII в. отношения между Англией и Испанией были в кризисной ситуации, несмотря на некоторую необходимость сближения в XVII в. Свою роль сыграла в этом Франция, став сильнейшим континентальным государством при Людовике XIV. Попытка усилить свое могущество путем присоединения испанских территорий вызвала крупномасштабную войну. Рост влияния Великобритании и ее потребность в рынках сбыта и накоплении капитала для ускорения промышленного развития, не способствовали сближению. Ограничения в договоре Асьенто стимулировало английских мореплавателей и владельцев кампаний к контрабандной торговле как рабами, так и товарами. Ускорился рост портовых городов: Лондона, Бристоля, Плимута и др. Военные конфликты между Англией и Испанией включали интересы основных государств западной Европы того времени: Франции, Голландии, Австрии и др. Именно они формировали противоборствующие союзы, и именно они и разделили в итоге испанское наследство между собой. Для Англии, а с 1707г. Великобритании, война за испанское наследство расширила географию торговли. Встав на путь колониальных завоеваний, Англия получила необходимые ей рынки сбыта и доход для проведения промышленного переворота, что стимулировало развитие капиталистических отношений внутри государства. Подтверждение этому мы увидим в росте английских городов и в усилении внешней экспансии, части и во многих европейских конфликтах XVIII в., таких как война за австрийское наследство, Семилетняя война, в войне за независимость США и косвенное участие в Северной войне, сдерживая Россию в ее усилении в Балтийском море.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вызинский Г.В. Англия в XVIII столетии. Публичные лекции. Части 1–2. – С–Пб.: Типография И. И. Глазунова, 1860. – 214 с.
2. Иволина Л.И. Испанская проблема в европейской политике второй половины XVII века // Вестник Удмуртского университета. – 2009. – Вып.2. – С. 130–137.
3. Попова Е.А. Роль войны за испанское наследство в изменении места Франции в европейской политике // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – №1(2). – 2002. – С.125–130.
4. Киселев А.А. Великобритания в системе международных отношений конца XVII – первой половины XVIII века // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. – 2007. – С. 8–15.
5. Борисов Ю.В. Дипломатия Людовика XIV. – М.: Международные отношения, 1991. – 384 с.
6. Falkner J. The War of the Spanish Succession 1701–1714. // Pen and Sword. 2015. – 280 p.
7. Walker P.S. Accounting and international relations: Britain, Spain and the Asiento treaty // The University of Edinburg. Accounting, Organizations and Society 35. 2010. – P. 252–273

8. Договор Асьенто с Великобританией. 1713. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/File:1713_Asiento_contract.png. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
9. Акт о престолонаследии. 1701. URL: <https://www.legislation.gov.uk/aep/Will3/12-13/2/contents>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
10. Баденский договор. 1714. Frieden von Baden 1714. URL: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017202/2001-12-20/>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
11. Барьерный договор. 1715. URL: https://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:ohr/law-ohr-29-CTS-333.regGroup.1/29_CTS_333_fra.pdf. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
12. Баландин Р. К. Знаменитые морские разбойники. От викингов до пиратов. – М.: Вече, 2012. – 352 с.
13. Burke K. At War with the French: Louis XIV and Napoleon. URL: <https://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/at-war-with-the-french-louis-xiv-and-napoleon>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
14. Тройственный альянс (Triple Alliance). 1668. URL: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20111228191352107>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
15. Nimwegen O.M. The Dutch Army and the Military Revolutions, 1588–1688. 2010. – 577 p.
16. Ostwald J., Murray W. Sinnreich. (eds.). Creating the British way of war: English strategy in the War of the Spanish Succession in Successful Strategies: Triumphant in War and Peace from Antiquity to the Present // Cambridge University Press. 2014. – P. 100–129. URL: <https://sci-hub.se/https://www.cambridge.org/core/books/abs/successful-strategies/creating-the-british-way-of-war-english-strategy-in-the-war-of-the-spanish-succession/E811C01A951222AEB1D43B569D9500B0#access-block>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
17. Schaeper T. French and English Trade after Utrecht. // Journal for Eighteenth Century Studies. 1986. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1754-0208.1986.tb00117.x>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
18. Gregg E. Queen Anne // Yale University Press, 2001. – 418 p.
19. Somerset A. Queen Anne: A Biography // Harper Collins Publishers. 2012. – 416 p.
20. Wolf J.B. Louis XIV: A Profile. World Profiles. // Palgrave Macmillan UK. 1972. – 265 p.
21. Falkner J. The War of the Spanish Succession 1701–1714 // Pen and Sword. 2012. – 301 p.
22. Мортон А.Л. История Англии. М.: Издательство иностранной литературы, 1950 г. URL: <https://historylib.org/historybooks/A—L—Morton—Istoriya—Anglii/>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
23. Moore J. R. Defoe, Steele, and the Demolition of Dunkirk // Huntington Library Quarterly. 13 (3). 1950. –P. 279–302. URL: <https://www.jstor.org/stable/3816138>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
24. Haring C. The Spanish Empire in America. New York: Oxford University Press. 1947. – P. 219.
25. Cara S. Asiento. URL: <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/asiento>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.
26. Lesaffer R. The 18th-century Antecedents of the Concert of Europe II: The Quadruple Alliance of 1718. URL: <https://opil.ouplaw.com/page/quadruple-alliance>. (дата обращения: 04.03.2022). – Текст: электронный.

Поступила в редакцию 04.05.2022 г.

ANGLO-SPANISH CONTRADICTIONS IN THE FIRST QUARTER XVIII CENTURY

K. M. Riazanov

The article discusses the main points in the relationship between England and Spain in the first quarter of the 18th century. The main military conflicts, diplomatic agreements and trade deals between states are considered. Their mutual influence is determined, as well as their influence on the political situation in Europe. Events at the beginning of the XVIII century. contributed to the development of colonialism and the expansion of the trade routes of England, and created the basis for the capitalist path of development of english society.

Key words: England, foreign policy, Spain, France, Holland, I quarter. XVIII century

Рязанов Кирилл Михайлович

аспирант кафедры всемирной истории
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк, ДНР.
E-mail: kir2thegreatt@gmail.com

Riazanov Kirill Mikhailovich

postgraduate student of the Department of World
History of Donetsk National University,
Donetsk, DPR.
E-mail: kir2thegreatt@gmail.com

УДК 94:(477.62) «1943»

ОСВОБОЖДЕНИЕ ГОРОДА СТАЛИНО: ИЗ ЛИЧНОЙ ПЕРЕПИСКИ СЕМЬИ БЕЛЫХ 1943 ГОДА

© 2022. Г.Г. Чепига, О.И. Чепига

ГБУВО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С.С. Прокофьева»

Материалом для данной статьи послужили письма с фронта красноармейца Кузьмы Емельяновича Белых. Уроженец Курской губернии, он был мобилизован из г. Сталино, где осталась его семья – молодая жена и родившаяся в дни оккупации дочь. В статье опубликованы фрагменты из писем, присланных К.Е.Белых с фронта, и записей его жены М.Л.Осмоловской, относящихся к событиям периода освобождения Донецкого края от немецко-фашистской оккупации.

Ключевые слова: Освобождение Донбасса, город Сталино, Великая Отечественная война, поджоги.

С каждым днём события Великой Отечественной войны уходят все дальше в прошлое. Устные свидетельства истории этого периода получать далее не возможно. Тем ценнее становятся письменные источники, в том числе эпистолярное наследие наших предков – письма с фронта. Этот вид источника характерен отражением не только реальных событий, происходивших с людьми, но и раскрывает чувства, надежды, убеждения людей, желающих поделиться с близкими самыми важными в их жизни событиями. Это тот случай, когда субъективизм письменного источника является не отрицательным, а положительным фактором, дающим историку дополнительную информацию об изучаемой эпохе. Проблема восприятия современниками исторических событий, преломление в личных судьбах, особенности мировосприятия, а также многое другое может послужить материалом для изучения отдельных тем психологии, истории повседневности и других направлений исторической науки.

Историография проблемы. Следует отметить, что письма с фронта и семейная переписка периода Великой Отечественной войны являются бесценным источником для изучения истоков Победы советского народа над фашистской чумой, поэтому их изучению уделяется серьезное внимание. Эпистолярное наследие Великой Отечественной войны является предметом изучения [2], систематизации [5, 8], публикации [4, 6, 7]. Однако письма военных лет чаще становятся предметом больше общественного интереса, чем научного. При этом основной массив писем с фронта так и остается непрочитанным [2, с. 190].

Вниманию читателя предлагается публикация ряда писем, написанных красноармейцем Кузьмой Емельяновичем Белых на фронте, которые были доставлены в г. Сталино сразу после его освобождения. Именно в это время восстановила работу почта, и жители города начали получать письма от близких им людей с мест боевых действий. У местных жителей появилась возможность посылать письма на фронт, и бойцы теперь могли получать поддержку от своих семей. Кроме нескольких отрывков писем К.Е. Белых публикуется ответное письмо его супруги М.Л. Осмоловской. Также воспроизводится фрагмент её дневника, записи в котором сделаны в период освобождения Советской армией г. Сталино [3]. Это позволит полнее раскрыть тему освобождения города в восприятии очевидцев.

Семье красноармейца было получено за весь период 84 письма [1]. Первое письмо датировано 02.05.1942 г., последнее – 10.07.1945 г. Белых Кузьма Емельянович родился 13 декабря 1903 г. в селе Рогозцы Рогозецкой волости Тимского уезда Курской губернии. Родители – крестьяне-середняки, у них было 8 сыновей и одна дочь. Кузьма Емельянович окончил Тимские уездные педагогические курсы и уже 17-летним юношей обучал грамоте взрослых граждан, работая учителем по ликвидации неграмотности в селе Троицкое Курской губернии. Позже был заведующим избой-читальней, продолжал трудовую деятельность в сельхозкооперативе, а когда его ликвидировали в поисках новой работы приехал в г. Сталино.

В г. Сталино К.Е. Белых с 1930 г. учился в Сталинском Рабочем Университете, который успешно окончил 10 января 1934 г. по специальности экономист-плановик. С 1929 г. работал экономистом, плановиком на предприятиях угольной промышленности. В 1968 г. он вышел на пенсию, стаж работы составил 48 лет.

Здесь же, в г. Сталино, в 1939 г. К.Е. Белых женился на Марии Лукьяновне Осмоловской, которая приняла фамилию мужа уже после войны, а в июне 1941 г. стало известно, что у них будет ребёнок. И в июне же грянула война. По мобилизации с 11 октября 1941 г. по июль 1945 г. К.Е. Белых находился в рядах Красной Армии и участвовал в Великой Отечественной войне рядовым в составе 174-го отдельного зенитно-артиллерийского дивизиона на должности заведующего делопроизводством военно-технического снабжения. Когда в июле 1945 г. он вернулся в г. Сталино, два года работал на восстановлении шахт, потом трудился плановиком в угольной промышленности – до конца жизни (до 65 лет).

Письма написаны на тетрадных листках, на кусках оберточной бумаги, на листках каких-то амбарных тетрадей, на обратной стороне сводки «От Советского Информбюро», на обрывках каких-то чертежей. Написаны они простым, химическим, цветным карандашами, чернилами, в том числе изготовленными из сока дубовых яблок, из сока ягод бузины, залитого в железную посуду (описано в письме от 7 октября 1944 г.). Есть письма – простые треугольники из тетрадных листов, есть с марками, есть с пометкой «Воинское», это уже в конце 1944 и в 1945 гг. В публикации писем сохранены авторский стиль, пунктуация и орфография, в письмах опущены слишком личные подробности.

Основная часть. Первое письмо датировано 2 мая 1942 г., жена его получила 16 сентября 1943 г., поскольку в оккупированный город письма с фронта не доставлялись. Вот начало этого письма:

«Г. Тамбов, 2.05.42 г. Здравствуй Маня!

Жива ты или нет – не знаю, но я пишу тебе и буду ждать ответа. Вчера, т.е. 1-го мая 1942 г. у меня было большое радостное происшествие: почта приняла телеграмму в г. Сталино на твоё имя, значит немцы прогнаны, нас не разделяет больше чужеземное нашествие, ты снова вместе с городом в одной семье СССР, мы можем с тобой переписываться, поделиться о неизвестном друг для друга пережитом и снова увидеться, зажечь семейным кругом. Начало апреля месяца должно было чем-то ознаменоваться у тебя и для меня, в смысле прибавления семейства – что-то ты напишешь мне на это.

Я все же думаю, что ты жива, но думаю, что чуть жива, потому что жила в плену, да ещё с неудобным положением, хотя это положение могло и спасти тебя от мобилизации немцами на работы, но могли и не считаться...» (*имеется в виду беременность жены – авт.*).

Письмо второе.

«5 сентября 1943 г.

Здравствуй Маня с дочкой Олей!

Пишу авансом – хотя Сталино в руках еще фашистов, но неукротимый Красный шквал нашей армии идёт победоносно и выкорчёвывает твёрдой уверенной рукой фашистское паразитическое отродье из Донбасса, и я верю, что это письмо еще не успеет дойти до полпути к тебе, как освобождение в мантии багряной, громыхая твердой сталью и блеща огнем, ступит на твёрдую любимейшую почву города Сталино - Донбасс.

3 сентября наши войска заняли в Донбассе города: Пролетарск, Верхнее, Попасная, Первомайск, Ирмино, Кадиевка, Парижская Коммуна, Зугресс, а 4 сентября заняли города: Дебальцево, Енакиево, Никитовка, Калининск, Горловка, Иловыйск. Надеюсь, что близкое освобождение г. Сталино чувствуется на с/ч не только у нас, но и у Вас – в тылу врага. ...».

Письмо третье приводим полностью:

«09-е сентября 1943 г.

Здравствуй дорогая жена Маруся!

Вчера 8-го сентября 1943 г. в 19 ч.15 м., советское радио принесло новое радостное сообщение о взятии нашей доблестной Красной Армией центра Донбасса города Сталино, и кроме того г. Красноармейска, г. Ясиноватая, г. Новозакономическое.

Наш родной город Сталино, томившийся с 22 октября 1941 г. в кровавых когтях фашистского зверья, теперь свободен.

Донбасс очищен от фашистов полностью и во имя этого, в день освобождения центра Донбасса нашего города Сталино, 8.9.43 г. в 20 ч. по московскому времени, прогремел исторический салют Москвы 20-ю залпами из 224-х орудий.

Маня! 23 месяца минуло с тех пор, как мы разъединены войной и ни одной весточки не могли послать друг другу, теперь уже есть возможность, но эта радостная возможность переплетена с тревогой за результаты времени, прошедшего в неизвестности в течение 2 лет, в которые могло определиться только плохое. Мне неизвестно – ты ли ответишь мне, радуясь освобождению или ответит Кто другой и сообщит о тебе, но я жду только твоего письма, все пережитое – в прошлом, а в настоящем новая жизнь.

Судя по ходу событий, я рассчитал заранее, и первое тебе письмо послал еще 5 сентября, т.е. за 3 дня до предчувствующегося освобождению г. Сталино, а вот это письмо является уже вторым за 2 года и официальным по обстановке.

Я жив, здоров, доволен жизнью и окружающей обстановкой.

Хочется узнать о пережитом за 2 года тобою, всеми близкими и самим городом, который вероятно пострадал от разрушений теперь.

Пиши о себе в настоящий момент, о маленькой Оле.

Привет моим папаше, мамаше, Соне, Лене, Петрачку. Привет Александре Никитишне, Марие Никитишне – если она есть, Лёне, Лидочке, Вове. Привет Трофиму Ивановичу и Сусанне Устиновне. Привет Мине, если они там, привет Людмиле.

Жду ответ, а потом после победы, после завидневшегося конца войны – встречи, она должна быть! Целую, твой Кузя».

«9-е октября 1943 г. 7 ч. веч.

Здравствуй Маня!

Только сейчас у нас в столовой кончилось кино – «Случай в вулкане». Вчера мы смотрели тут же «Орловская битва». ... Баня у нас бывает через неделю при случаях задержки в крайнем через две. Белье сменяем в бане при каждом случае. ... Матрацы

(вернее тюфяки) и подушки у нас набиты соломой или сеном, одеяла байковые. ... На карауле пока и без зимней одежды не холодно. Так что о моих условиях жизни не беспокойся, Иосиф Виссарионович не обижает нас солдат – зато и бьем хорошо немцев, оправдываем заботы своего наркома. ... Привет всей нашей с тобою семье. ... Пиши о здоровье Оли – когда -нибудь буду угощать конфетами (*это не ошибка, так называли конфеты – авт.*)».

«24 октября 1943 г. 6 ч.

... Вот я отошел только что от репродуктора, радио сообщило радостную и важную весть – город Мелитополь, за который так долго и упорно бились, теперь наш советский с 23.X-43 г. Путь к Крыму открыт. ... Не писал тебе только о том, как прицепилась ко мне малярия. Это было в 42 г. в г. Тамбове первоначально. ... Сперва, как пришел в больницу (за 6 км), температура поднялась до 41,8 град., потом понизилась через несколько часов. ... Потом опять болел малярией, зимою 2 раза и летом 2 раза. С середины лета до сего времени не было больше, как будто вылечили – попил много акрехина. ...».

«25 октября 1943 г. 5 ч. 30 м. у.

Здравствуй милый друг Маруся!

Сегодня пишу тебе раненко – мои товарищи только встают, а я с 12 ч. ночи был на посту, отдохнуть буду после завтрака с 7 часов.

Вчера я получил от тебя два письма: открытку от 27.9 и письмо от 10.10.43 г., которое написано тобою распространенно и свидетельствует мне о том, как фашистские изверги хозяйничали в нашем городе, как на фактах проявляли себя палачами народа и врагами всего человечества. Я давно ожидал от тебя такого письма, потому что в печати сообщалось только о разрушениях на главной улице города и один случай на Скотопрогонной улице за домом Советов, где в подвале дома сожгли одну семью. Как то не верилось, что бы гитлеровцы не проявили всех своих античеловеческих способностей и остались бы хоть немного похожими на людей, побывши в нашем городе.

Напиши мне теперь как восстанавливается город, городская промышленность и заводы, кто еще из знакомых пал жертвою фашистского террора, кто есть в живых. ...».

Ответ жены Кузьмы Емельяновича Марии Лукьяновны с коротким описанием того, что происходило в городе во время оккупации и проведения операции по его освобождению, приводим по сохранившемуся черновику письма. Марии Лукьяновне было в 1943 г. 29 лет, в оккупации родилась её дочь (в тексте - «Олечка»), муж с начала войны находился на фронте. Орфография и пунктуация документа сохранены.

«7 октября 1943 г.

За два года оккупации так много было событий, что их в письме и описать невозможно. Ты передаёшь привет Мине, ее наверно нет в живых. Их семья не выезжала. С ними остался и Мося. С первых же дней своего пребывания немцы начали расправляться с ними. Евреи, оставшиеся в городе, уплатили 8 миллионов налога. Кроме того, немцы грабили евреев, раздевали их на улице, посылали на тяжелые работы. Все евреи носили повязки на руках. Им нельзя было появляться в публичных местах. Весной в 42 году всех евреев заставили переселиться жить в Нахаловку, и 1 мая их расстреляли. Если Мина не смогла бежать, то она убита. Мося исчез дней за десять до общего расстрела. Может быть, он смог убежать. Мать Мины умерла через месяц после вступления немцев. В 41 году в наш город пригнали много пленных. Они имели такой вид, что я боялась на них смотреть. Босые, голодные (их не кормили) они питались подаянием людей. Но это было не долго. Немцы начали расстреливать тех,

кто осмеливался попросить. Женщины не могли смотреть на пленных без слез. Такой жалкий вид они имели. Тетя Маня наверно погибла, о ней ничего не слышали. Людмилу сейчас трудно узнать, она стала маленькой и нет румянца на щеках. У нее умер отец ещё в первое время оккупации. Немцы не пощадили даже врачей Кауфмана и Бранда.

Город наш сейчас имеет такой ужасный вид, что на него больно смотреть. Варвары сожгли все большие дома, от больших загорались и маленькие. Наш дом защитила сама природа. Тушить пожар нельзя было, немцы стреляли. Нужно было смотреть на это страшное огнище и оставаться безучастным. В тот день, когда ты писал мне первое письмо, я пережила «страшный суд». Ночью немцы зажгли два дома сразу, один рядом с нашим, другой напротив. Во дворе рядом с нашим был гараж и много баков с бензином. Баки взрывались и пламя охватывало весь наш двор. Я, выбросив некоторые носильные вещи в погреб, бежала с Олечкой к тете Шуре. Остальные с нашего двора бежали в соседние дворы. Немцы стреляли, кричали, поджигали дома, заводили машины, баки рвались, толь на кровлях трещала. Все звуки перемешивались и казалось, настал страшный суд. После этой ночи были еще две ночи и два дня страшных. Теперь всё кончено. Ты знаешь, что я не труслива, но эти варвары такое делали, что казалось земля содрогается от их чудовищных злодеяний. И когда я после катастрофы ночной с 5 на 6 сентября взглянула случайно в зеркало, то я решила присмотреться. Я была поражена своим видом. На меня смотрело не мое лицо. Оно имело очень удлинненную форму, и таких глаз я у себя никогда прежде не видела, это были не мои глаза. Я попробовала улыбнуться, но глаза не изменили своего выражения. Они были широко открыты и ничего не выражали – ни грусти, ни тоски, ни даже удивления от перемены своей формы. ...

... Изменений произошло много за два года. Наш город сильно пострадал от пожаров. Первая линия почти полностью сгорела. И представь себе папину квартиру. Можешь теперь судить, как мало осталось здесь населения. Многих отправили в Германию, многие сами выезжали жить в деревни. В городе был голод. Евреев убили. Русских тоже жгли, убивали и вешали. А при отступлении не только убивали, но и сжигали. Эти варвары сожгли даже лазарет со своими ранеными и обслуживающим персоналом русских. Люди, жившие вблизи лазарета, слышали отчаянные вопли умирающих раненых немецких солдат. Расправились даже со своими ...».

Мария Лукьяновна в годы оккупации и после освобождения вела личный дневник. В нем мы также находим описание того, как пережила ее семья дни освобождения города и что происходило в это время в центре г. Сталино.

Приведенная ниже запись была сделана 14 сентября 1943 г. и описывала события 6, 7, 8 сентября 1943 г. Действие происходило недалеко от центра города – на 7-й линии (совр. ул. Постышева). Документ написан частично чернилами, частично карандашом на листках разного размера и разного происхождения. Орфография и пунктуация источника сохранены.

«Весь день и ночь 6-го сентября горели большие здания и много было повреждено маленьких домиков близко расположенных возле больших. ... Но спать не пришлось, т.к. снова разгорелся соседний дом и нужно было быть на чеку. Немцев в городе осталось очень мало. Русских было тоже очень мало ходили только те, которые искали добычу. Ездили в Сталине несколько немцев и поджигали дома. Весь город был в огне и дыму. С наступлением ночи пожары казались еще более ужасными и сердце замирало от такого варварского поступка немцев (*далее описание того, что в эту ночь было одето на себя как можно больше вещей, что бы сохранить что-то из вещей в случае пожара – авт.*).

...7 го сентября я ходила смотреть как горели дома. Страшное зрелище удивляло мою Олечку, которую я носила. Через три двора от нас на противоположной стороне горел 3 х этажный дом. Три подъезда были охвачены полностью огнем, а в 4-м на втором этаже стоял мужчина и с яростью выбрасывал мебель, ломал окна и двери. Я ушла, мне было страшно смотреть на эту отчаянную работу. Языки пламени охватывали все здание. Что заставляло этого мужчину так яростно и отчаянно работать, я не знаю. Люди говорили, что его квартира находилась в соседнем доме. Предотвратить пожар он не был в состоянии, выбросив некоторые вещи.

Ездила страшная машина останавливаясь на некоторое время возле намеченного дома. Из машины выходили немцы поджигали здание и когда оно достаточно, по их мнению загоралось они уезжали на другой конец города делая такое же страшное дело. По улицам быстро разезжал мотоциклист на мотоцикле. Очевидно проверял эту варварскую работу.

Жара, дым, копоть, искры огня, горящие пламенем здания, треск все это вызывало неотразимую горечь в душе. Что за дикая, звериная расправа и за что? За то что им не удалось удержать в своих руках отнятое. Они уничтожают красоту, богатство, а самое главное они уничтожают труд человека. Больно и обидно смотреть. Нет слов подходящих, чтобы правильно назвать эту наглость и безсердечность.

Несколько раз поднималась стрельба из орудий и пулеметов. Некоторые люди поговаривали что на окраинах города уже Красные войска. В нашем проспекте показался танк, проехал до 1-ой линии и возвратился назад на нижние улицы. Слышался выстрел орудия. Возможно, что это от танка стреляли.

Летали снаряды и падали на недалеком расстоянии. Свист и разрывы снарядов заставили людей прятаться в погребе. Все наши сидели в убежище.

...Несколько снарядов просвистели и разорвались. Потом воцарилась тишина. Среди наступившей тишины послышались голоса. Мы начали прислушиваться спустя несколько минут уже хорошо были слышны голоса. Возгласы Ура! Заставили меня содрогнуться от радости. Пришли долгожданные. О как я рада, очень рада вам освободители! Сердце вздрагивало от радостного крика Ура! Я выбежала из погреба и подбежала к забору что-бы лучше было слышно что происходит на окраине города. Было похоже на митинг. Многочисленные голоса кричали приветствия. Один сильный голос казалось произносил речь приятную для окружающих. Соня и Папа выбежали из убежища и то же прислушивались Было весело, приятно. Казалось свалилась какая-то тяжесть. Было 8 число 8 ½ часов вечера» [3].

Приведенные материалы ценны тем, что важнейший сюжет нашей истории – освобождение Донбасса от немецко-фашистских захватчиков, раскрыт через призму переписки между красноармейцем и его женой, жительницей оккупированного Сталино. Историческая канва наслаивается на историю семьи и историю города, дает понятие об эмоциональном восприятии местными жителями происходящего. Переписка показывает высокую информированность наших бойцов на фронте о происходящих в стране событиях. Жители с болью восприняли сожжение фашистами их родного города при отступлении.

Таким образом, публикуемые фрагменты писем семьи Белых показывают восприятие людьми событий, происшедших в г. Сталино в период немецко-фашистской оккупации, событий, связанных с реализацией в период наступления Советской Армии, гитлеровского плана уничтожения Донбасса с применением тактики выжженной земли и освобождением Сталинской области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архив семьи М.Л.Белых.
2. Белоглазова Е.Н. Письма с фронта как исторический источник времён Великой Отечественной войны // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (39). – 2013. – С. 188- 191.
3. Фрагмент из дневниковых записей М.Л. Белых приводится по: Ефремова О.И., Чепига Г.Г. Освобождение г. Сталино глазами очевидца. Из личного архива / Историческая память о Великой Победе как основа духовного единства Донбасса и России (в рамках празднования 75-летия Великой Победы): Материалы Международной научно-практической конференции (Донецк, 1 декабря 2020 г.) / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2020. – С.186 – 189.
4. «Здравствуйте, дорогие мои...» (фронтовые письма 1941–1945 гг.) : сборник документов / сост. Е. Э. Ешан, А. П. Пудалова. – Нижний Новгород : Центр. архив Нижегород. обл., 2015. – 588 с.
5. Николенко О. Ю. Эпистолярное наследие Великой Отечественной войны в контексте ценностных ориентиров современного общества// Народная культура Сибири. материалы XXIX научно-практического семинара Сибирского регионального вузовского центра по фольклору. Омск, 2021. – С. 34-39.
6. Письма с войны: сборник документов из фондов КОГБУ «ГАСПИ КО» / КОГБУ «ГАСПИ КО». Сост. В. С. Жаравин, Л. Г. Попцова, П. А. Чемоданов; под ред. Е. Н. Чудиновских. – Киров, 2018. – 253 с.
7. Письма с фронта. Библиотека им. В. Г. Белинского – 60-летию Победы / СОУНБ ; сост. Н. Сулимова, Е. Якубовская. – Екатеринбург, 2005. – 68 с.
8. Полтева Т.И. Эпистолярное наследие Великой Отечественной войны // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (48). – 2014. – С. 286- 288.

Поступила в редакцию 12.04.2022 г.

LIBERATION OF THE CITY OF STALINO: FROM THE PERSONAL CORRESPONDENCE OF BELYH'S FAMILY 1943

G.G. Chepiga., O.I. Chepiha

The materials of this article were the letters from the front of the Red Army soldier Kuzma Emelyanovach Belykh. A native of the Kursk province, he was called to the war from the city of Stalino, where his family, a young wife and a daughter born during the occupation, stayed. The article contains the publication of excerpts from letters sent by K.E. Belykh from the front and the testimonies of his wife M. L. Osmolovskaya, relating to the period of the liberation of the Donetsk region from German occupation.

Key words: Liberation of Donbass, the city of Stalino, the Great Patriotic War, arsons.

Чепига Галина Геннадиевна

Кандидат исторических наук,
старший преподаватель кафедры актерского
искусства и живописи ГБУ ВО «Донецкая
государственная музыкальная академия имени
С.С. Прокофьева», г. Донецк, ДНР.
E-mail: chepiga_galina@mail.ru

Chepiga Galina Gennadievna

The Candidate of Historical Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Acting and
Painting, SBI HE "Donetsk State Musical Academy
named after S.S. Prokofiev", Donetsk, DPR.
E-mail: chepiga_galina@mail.ru

Чепига Оксана Игоревна

Студентка магистратуры исторического факультета
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: chepiga_97@mail.ru

Chepiha Oksana Igorevna

student of the magistracy of the Faculty of History,
SEI HPE "Donetsk National University", Donetsk,
DPR.
E-mail: chepiga_97@mail.ru

УДК 81'272:94(4)

МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В 1970–1990-е гг.: ОПЫТ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН

© 2022. *О.Р. Чугрина*

*ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе
Донецкой Народной Республики»*

В статье рассмотрены международные правовые принципы языковой политики в полиэтнических государствах. Проанализирован опыт западноевропейских государств по их внедрению в последней трети XX века. В работе показано, что в Западной Европе в указанный период проводилась умеренная плюралистическая языковая политика.

Ключевые слова: языковая политика, иноэтническая группа, монолингвизм, билингвизм, бикультурализм.

Одним из важнейших факторов сохранения этнокультурной идентичности, предотвращения этнополитических конфликтов и стабилизации этнонациональных отношений являются международное и национальные законодательства, которые регулируют языковую политику государств. В последние десятилетия XX в. европейское сообщество особое внимание начало уделять языковому вопросу и сохранению лингвистической самобытности народов Европы.

В работах отечественных и зарубежных ученых (Т. Васильева, И. Илишев, С. Густавсон, Л. Левин, У. Кимличка и др.) обоснована весомая ценность поликультурного разнообразия европейского сообщества в его консолидации, сохранении этнокультурной идентичности народов Европы [1–4]. Также анализируется становление современных норм международного права, определяющих языковые права народов и этнонациональных меньшинств, обобщается мировой опыт проведения культурной политики в многонациональном государстве. В освещении указанных вопросов в 90-е гг. XX в. наблюдались новые тенденции, появление которых стало закономерным следствием формирования нового концептуального видения этнонациональных вопросов.

Целью данного исследования является анализ международно-правовых основ языковой политики в полиэтнических государствах и опыт западноевропейских стран по их внедрению в последней трети XX века.

Языковые права народов, в соответствии с международными документами, рассматриваются в качестве неотъемлемых и фундаментальных прав, которые естественным образом вытекают из права на самоопределение. Международное сообщество в целом признает необходимость защиты языковых прав народов и этнонациональных меньшинств. На повестку дня был поставлен вопрос о разработке Всеобщей декларации языковых прав и принятия в дальнейшем юридического устава или договора.

Так, например, в октябре 1987 г. в г. Ресифи (Бразилия) на семинаре Международной ассоциации по развитию межкультурной коммуникации было рекомендовано ввести декларацию о языковых правах и принята ее предварительная редакция, в которой были перечислены некоторые основные типы языковых прав. В данном документе была сформулирована основная цель международного сообщества на ближайшие годы: «Осознавая необходимость предоставления чётких правовых

гарантий соблюдения языковых прав отдельных лиц и групп, участники семинара рекомендуют ООН предпринять необходимые шаги для принятия и воплощения в жизнь Всеобщей декларации языковых прав, в соответствии с которой необходимо пересмотреть языковую политику государств, регионов и международных организаций» [2, с. 128].

Исходя из того, что решение проблем меньшинств является существенным фактором поддержки демократии, стабильности и мира в Европе, в феврале 1991 г. Совет Европы принял проект «Предложения о разработке Европейской Конвенции по защите меньшинств». Согласно с проектом конвенции, каждое лицо, которое принадлежит к языковому меньшинству, наделяется одним из важнейших прав – правом на свободное использование своего родного языка, как в личной, так и в общественной жизни. И все-таки, положения конвенции, сформулированы с учетом интересов государства, а не меньшинств. Так, например, запрещается какая-либо деятельность меньшинств, которая может противоречить нормам международного права, а особенно, нормам суверенитета, территориальной целостности и политической независимости государств; законное право меньшинств на образование на родном языке обусловлено их численными характеристиками, отсутствует положение о финансовой поддержке государством частных школ.

В декабре 1992 г. Генеральной Ассамблеей ООН была принята декларация по правам лиц, принадлежащим к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам. В отличие от некоторых других документов, в этой Декларации ставится под сомнение распространенное мнение о том, что существование меньшинств угрожает безопасности и территориальной целостности государства. Документ обязывает государства «оказывать поддержку существованию меньшинств и защиту их национальной или этнической, религиозной, культурной, языковой идентичности и обязаны создавать необходимые условия для укрепления данной идентичности», «принимать законодательные и другие меры для достижения определенных целей» и др. Однако в области языковых прав, особенно в сфере образования, статьи Декларации имеют довольно обтекаемые формулировки, которые при необходимости позволяют государствам выполнить свои обязательства лишь минимально. Например, в ст. 21 говорится: «Государства обязаны принимать необходимые меры, направленные на создание, насколько это возможно, соответствующих условий для изучения лицами, которые принадлежат к меньшинствам, родного языка» [5]. Это на правовом уровне не даёт возможности демократично решать языковую проблему меньшинств.

В направлении развития национальных и этнических культур большое значение имела Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств, принятая в 1992 г. Советом Европы. В Хартии было указано, что Совет Европы способствует сохранению и развитию культурных традиций и культурного наследия Европы. Ст. 7 определяет цели и принципы сторон, которые подписали Хартию: «Это признание, что региональные или языки меньшинств являются отображением культурного богатства и необходимости решительных действий, направленных на развитие этих языков и их сохранения» [6]. Документ предусматривает конкретные меры и средства для использования региональных языков или языков меньшинств в общественной жизни. А именно: обеспечение доступности дошкольного образования на региональных языках, доступности начального, среднего, профессионально-технического и высшего образования на соответствующих языках, возможности изучения этих языков как отдельных дисциплин, также обеспечение подготовки и усовершенствования по данному направлению учителей и создание контролирующего органа в данной сфере и

т.д. (ст. 8). Хартия предлагает использовать языки меньшинств в рамках регионального управления, создать СМИ на региональных языках, внедрять их в культурную деятельность, в экономическую и социальную жизнь, развивать трансграничные обмены с государствами, в которых используются аналогичные языки с целью установления контактов в сфере культуры, информации и т. д. (ст. 10-14) [6].

Свой вклад в защиту языковых прав меньшинств внесла и Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств 1994 г., которая обращала внимание на необходимость содействия изучению культуры, истории, языка и религии национальных меньшинств [7].

Во второй половине 1990-х гг. Европа активизировала и углубила поиски демократичного решения языкового вопроса. Об этом свидетельствуют Гаагские рекомендации по правам меньшинств на образование 1996 г., где обращалось внимание на то, что право лиц, принадлежащим к национальным меньшинствам на сохранение собственной самобытности, может быть реализовано только в том случае, если они получают соответствующее знание родного языка во время процесса образования [8].

В этом же году в Барселоне состоялась Конференция по лингвистическим правам, где была принята Всеобщая декларация языковых прав (известна также как «Барселонская декларация»). В ней были детально регламентированы языковые права индивида (ст. 3.1) и коллективные права лингвистических групп (ст. 3.2). Впервые внимание было обращено на защиту не только этнонациональных меньшинств, коренных народов, но и мигрантов, беженцев, переселенцев и членов диаспор (ст. 1) [9]. Декларация была воспринята в мире неоднозначно и неоднократно подвергалась критике.

В 1998 г. были разработаны Ословские рекомендации о правах национальных меньшинств в области языка, в которых меньшинства наделялись правом использовать свой родной язык не только в созданных негосударственных организациях, ассоциациях, СМИ, религиозном культе и т. п., но и на административном уровне, в судебных процессах и даже в экономической жизни [10]. Эти идеи были использованы в качестве ориентиров политическим руководством и законодателями целого ряда государств.

Результатом инициативы Верховного комиссариата ОБСЕ по делам национальных меньшинств, Фонда межэтнических отношений стали Лундские рекомендации об эффективном участии национальных меньшинств в общественно-политической жизни (1999 г.), где также важное место занимает языковой аспект [11].

Подводя итог, можно констатировать, что хотя ранее и считалось, что общее упоминание иноэтнических групп как «этнических, религиозных и языковых меньшинств» достаточно для обеспечения их прав на использования и развитие родного языка, между тем во многих международно-правовых документах, которые были приняты в последние десятилетия XX в., все более активно начинает звучать языковая тема. Сохранение и развитие разнообразия мировой культуры является средством гуманизации нашего бытия, но оно может быть и барьером в межэтнических отношениях, если не будет проводиться соответствующая политика в этой сфере.

Рассмотрим опыт стран Западной Европы в отношении иноэтнических групп, уделяя особое внимание языковому компоненту, так как этот вопрос относится к самой сути этничности и, как следствие, к основополагающим интересам этнических сообществ.

Так, в Бельгии государственные реформы 1970–1990-х гг. принесли успокоение, сделав ее федеративным государством с тремя областями и тремя языками: французским, немецким и фламандским. Бельгия объединяет несколько лингвистических и культурных групп, каждая из которых имеет собственные институты, призванные гарантировать обеспечение их прав и позволяющие как индивидам, так и этническому

сообществу в целом сохранять собственный язык, свою религию, культурные ценности и организовывать самостоятельную систему образования.

Все делопроизводство на государственном и муниципальном уровнях на севере ведется на фламандском, а на юге – на французском языках. В Брюссельском регионе во всех учреждениях в официальной документации гарантируется полное двуязычие. Специальный брюссельский статус, хоть и жёсткий, в значительной мере снимает возможность языковых противоречий. В некоторых коммунах, территориально принадлежащих Фландрии, введён режим языкового содействия. Официальным языком здесь является фламандский, однако бельгийцам, которые используют французский, предоставляется право и возможность обратиться в учреждения, вести официальную переписку и получать документы на французском языке. Для избрания бургомистром или занятия некоторых других официальных должностей франкоязычный гражданин должен сдать экзамен по фламандскому языку и наоборот. В то же время, конкуренция французского и фламандского языков продолжается. Фламандцы обеспокоены постепенным вытеснением их языка и требуют более жёстких юридических гарантий его защиты.

По этому поводу определённый интерес представляет Испания. Хотя официальным языком был признан кастильский, за автономными сообществами закрепилось право устанавливать официальный язык областей. При этом богатство лингвистических особенностей разных районов страны определяется культурным наследием Испании, которое пользуется защитой и уважением (ст. 3 Конституции Испании). К предметам ведения региональных сообществ относятся вопросы развития культуры, научных исследований, образования, в том числе и на языке автономии регионального сообщества (ст. 148, п. 1.17 Конституции Испании) [12].

После принятия Конституции 1978 г. была издана целая серия нормативных актов, регламентирующих отдельные элементы правового статуса иноязычных групп населения. Так, например, было введено обязательное преподавание языка иноязычного населения во всех учебных заведениях областей по месту их проживания, предусматривалось создание кафедр языка и литературы этих групп в институтах и университетах, подготовка учебных пособий и дидактических материалов на родном языке. Также предусматривалось использование языка иноязычного населения в муниципальных и провинциальных органах, также при контактах с населением местные учреждения могут выдавать акты, как на кастильском языке, так и на языке, который распространён в данном регионе.

В ряде испанских статутов включены вопросы, связанные с официальным языком области или местным диалектом. В двух областях гарантируется использование и преподавание местных диалектов – аранского говора (ст. 35-36 Статута Каталонии) [13] и астурийского диалекта – бабле (ст. 4 Статута Астурии) [14].

В этом государстве пять областей наряду с кастильским языком имеют свой официальный язык автономного сообщества: Валенсия, Балеарские острова, Галисия, Каталония, Страна Басков. Кроме того, баскский язык является официальным языком баскоязычных областей Наварры.

В статутах испанских областей закрепляется следующая конструкция: все жители области имеют право изучать оба языка и пользоваться ими, никто не может быть дискредитирован по языковому принципу; органы автономного сообщества гарантируют возможность пользоваться обоими языками – государственным и региональным, а также предоставляют необходимые возможности и средства для изучения обоих языков.

Элементы правового статуса иноязычных групп различается не только от государства к государству, но и в масштабе одного государства. Достаточно ярким пример в этом плане является Италия, где в трёх областях компактно проживают иноязычные меньшинства, которые составляют большинство в отдельных коммунах или провинциях (франкоязычное население Валле-д'Аосты, немецкоязычное население Трентино-Альто-Адидже, славяноязычное население Фриули-Венеции-Джулии). Определённым областям с учётом их особенных потребностей предоставляются специальные формы и условия автономии: их статуты могут содержать специальные нормы, которые отличаются от положений, закреплённых в разделе V «Области, провинции и коммуны» Основного закона Итальянской Республики, при условии соответствии с другими разделам Конституции.

Статуты этих областей демонстрируют разный подход к решению проблем иноязычного населения. Так, в области Фриули-Венеция-Джулия предоставляются равные права италоязычным и иноязычным гражданам. В области Валле-д'Аоста охраняют уже языковые меньшинства в целом, но проблема сводится только к вопросам образования и культуры, использования французского языка в общественной и культурной жизни. В статуте Трентино-Альто-Адидже проблема меньшинств трактуется гораздо шире, в том числе и в экономическом, и в политическом аспектах. Охраняются право не только южных тирольцев, но и ладинов, которые компактно проживают в ряде коммун. Для немецкоязычного населения и ладинов резервируются места в представительных учреждениях, органах административной юстиции, народного образования [1, с. 120-121].

Примером предоставления максимальных прав языка меньшинств является политика Финляндии относительно этнических шведов, которые проживают на ее территории. Хотя они и составляют всего 6 % граждан государства, шведский язык сразу получил статус второго государственного, в Хельсинки и в других крупных городах установлен билингвизм, муниципалитеты коммун функционируют на обоих языках. На автономных Аландских островах финский язык вообще не используется.

Не смотря на то, что в современных развитых нациях можно наблюдать не только одноязычие, но и дву-, даже триязычие, однако такие случаи скорее являются исключениями, правилом можно считать тенденцию к одноязычию, по крайней мере, на государственном уровне. При этом, демократические нации, где уважаются права этнических меньшинств, являющихся частью полиэтнического государства, создают надлежащие условия для функционирования и развития языков этих меньшинств. Как правило, такие условия имеют местное, региональное значение. В Западной Европе в последние десятилетия XX в. политика монолингвизма была заменена политикой «мультикультурализма», акцент был сделан на позитивном восприятии представителей иноязычных групп. Появилась мода на билингвистическое образование, а в обществе, вследствие этого, значительное количество билингвистов и бикультуралов [15, с. 10-17].

В конце XX в. европейский мультикультурализм представлялся необходимой идеологической составляющей концепции «Общеввропейского дома». На данный момент, однако, общепризнано, что мультикультуральная политика находится в состоянии глубокого кризиса. В целом, языковая политика в странах ЕС направлена на достижение экономической, социальной и культурной интеграции на европейском пространстве. Европейские государства достаточно гибко подходят к этой проблеме, в целом проводили и проводят умеренную плюралистическую языковую политику. Необходимость коммуникаций в мультиязычной среде сформировала потребность в определенном менеджменте многоязычия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева Т. А. Законодательство об этнических меньшинствах в странах Западной Европы: тенденции развития / Т. А. Васильева // Права человека и межнациональные отношения. – Москва : Ин-т гос. и пр., 1994. – С. 114-123.
2. Илишев И. Г. Язык и политика в многонациональном государстве (политологические очерки) / И. Г. Илишев. – Уфа : Китап, 2000. – 272 с.
3. Gustavsson S. The Future of the Nation-State: Essays on Cultural Pluralism and Political Integration / S. Gustavsson, L Levin. – Stockholm, Nerenius & Santerus Publishers, 1999. – 302 p.
4. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights / W. Kymlicka. – Oxford, Clarendon press, 1998. – 280 p.
5. Декларация ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам от 18 декабря 1992 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/minority_rights.shtml/ (дата обращения: 28.09.2020).
6. Европейская Хартия региональных языков или языков меньшинств. – URL: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/> (дата обращения: 28.09.2020).
7. Рамочная Конвенция о защите национальных меньшинств. – URL: <https://www.coe.int/ru/web/impact-convention-human-rights/framework-convention-for-the-protection-of-national-minorities#/> (дата обращения: 28.09.2020).
8. Гаагские Рекомендации по правам национальных меньшинств на образование. – URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/1/32190.pdf> (дата обращения: 28.09.2020).
9. Декларация Всемирной конференции по лингвистическим правам. – URL: <http://ru.knowledgr.com/00496482/> (дата обращения: 28.09.2020).
10. Ословские Рекомендации по языковым правам национальных меньшинств. – URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/0/2/67541.pdf> (дата обращения: 28.09.2020).
11. Лундские Рекомендации об эффективном участии национальных меньшинств в общественно-политической жизни. – URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/2/b/32252.pdf> (дата обращения: 28.09.2020).
12. Конституция Королевства Испании. – URL: <https://legalns.com/компетентные-юристы/правовая-библиотека/конституции-стран-мира/конституция-испаний> (дата обращения: 29.03.2021).
13. Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-13087> (дата обращения: 29.03.2021).
14. Ley Orgánica 7/1981, de diciembre, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias. – <https://www.boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-634-consolidado.pdf> (дата обращения: 29.03.2021).
15. Чугрина О. Р. Языковые права и проблемы образования в полиэтническом регионе / О. Р. Чугрина // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы VIII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О.В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – С. 10-17.

Поступила в редакцию 08.06.2022 г.

**THE INTERNATIONAL LEGAL FRAMEWORK FOR LANGUAGE POLICY IN 1970-1990:
THE EXPERIENCE OF WESTERN EUROPEAN COUNTRIES**

O.R. Chugrina

The article deals with the international legal principles of language policy in multiethnic states. Analyzed the experience of Western European states on their introduction in the last third of the XXth century. It is shown in the paper that a moderate pluralistic language policy was pursued in Western Europe during that period.

Key words: language policy, inoethnic group, monolinguisism, bilingualism, biculturalism

Чугрина Оксана Романовна

Кандидат исторических наук, доцент,
Доцент кафедры философии и психологии
ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и
государственной службы при Главе Донецкой
Народной Республики», г. Донецк, ДНР.
E-mail: Oksana_Chygrina7@mail.ru

Chugrina Oksana Romanovna

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate professor at the department of philosophy
and psychology, SEE HPE «Donetsk academy of
management and public administration under the
Head of Donetsk People's Republic», Donetsk, DPR.
E-mail: Oksana_Chygrina7@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ



УДК 791.6

МЕЖДУ ТЕАТРОМ И ТЕАТРАЛИЗАЦИЕЙ: ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ГРАНИ ИСТОРИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУРНЫХ МОДУСОВ

© 2022. А.А. Агаркова

ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»

В статье рассматриваются художественно-исторические аспекты соотношения театра как важнейшего социокультурного института и театрализации бытия (театр-жизнь). В опоре на известный тезис Н.Евреинова («инстинкт театральности») акцентировано внимание на роль театрализации как одного из «защитных механизмов» культуры. Показан характер изменения соотношения театра и театрализации в условиях трансформации отечественных социокультурных реалий и «цифровизации» художественного сознания.

Ключевые слова: театрализация бытия, артистизм в культуре, «инстинкт театральности».

«Mundus universes exercit histrionem»
(«Весь мир лицедействует»)

Актуальность. Проблематика сдвигения границ театра, театральности, театрализации в бытии человека, а также феноменологии последней как одной из констант его «второй природы» исторически не покидает круг актуальных мировоззренческих размышлений, неизменно маркируя начало парадигмальных социокультурных трансформаций. Будучи на стыке перекрестных научных интересов отечественной гуманитаристики (искусствоведческих, социально-психологических, философско-эстетических) она, как никакая другая, сводит в единый узел самые разные концептуальные культурологические подходы (игровой, семиотический, психоаналитический и пр.).

Так, вопросы соотношения театра-театральности-театрализации и прояснения их дефиниций, феноменологии театрално-игровых форм жизни, лежат в основе исследований И.М. Андреевой, И.С. Давыдовой, М.С. Молчановой, Г.А. Баканурского и др. ученых [1, с. 3-6]. Содержательно близкие – зрелищные – аспекты культурного бытия последовательно разрабатываются Н. Хреновым.

Целью данной статьи является философское исследование феноменов театра и театрализации в эстетическом и культурном аспектах.

Основная часть. Театр, – как и новые тенденции театрализации бытия, обретающей подчас причудливые, симулятивные формы своеобразного бинорма человека и машины, – действительно находится сейчас в фокусе морально-эстетических, социально-политических и национально-исторических споров. В частности, широкий общественный резонанс на т.н. «скандальные» отечественные постановки последних лет (включая и тех, кто по сложившейся недоброй привычке «не читал и не видел, но вполне согласен...») свидетельствует, что события театралной жизни опять оказались в фокусе исторических перипетий и нравственно-мировоззренческого раскола, покинув свои внутренние, сугубо артистические берега. Вновь по полюсам либерального и

почвеннического миропонимания актуализировалась проблема нравственно-эстетических границ осуществляемых творческих экспериментов.

Театральная общественность нередко оказывается одной из самых «звучных и протестных» в отечественной медиасфере. В отличие от прежней переходной эпохи стыка веков (Серебряного века) не поэты и философы, а по большей части, актеры / режиссеры – самая публичная часть арт-социума (с его «звездным», в значительной мере сросшимся с шоу-бизнесом, мифотворческим пантеоном), активные глашатаи претензий к власти.

В данной работе хотелось бы коснуться феноменологии соотношения театра и театрализации в их исторической, эстетической и культурологической перспективе.

В целом, не вызывает сомнения исторически непреходящий *театроцентризм культуры*, проявляемый как в широком (жизнейском) контексте, и в сугубо художественном. При этом, не секрет, что и феномен самого театра как признанного «Парнаса» социального бытия, и театральности как его внешней, декоративной обертки претерпевают в настоящий момент существенные культурно-исторические метаморфозы. Так, некогда самый массовый вид искусства в эпоху «восстания масс» будет вынужден отчетливо артикулировать свою принципиальную «немассовость» (элитарность).

Театр и театрализация – две взаимообусловленные, взаимопроникаемые и взаимообогащаемые сферы бытия: собственно художественной и внехудожественной. Последняя, при этом, является отражением своего рода непреходящего «пан-эстетизма» в межпоколенческом обустройстве человеческой ойкумены, хотя и с разной степенью выраженности в ее многочисленных деятельностных формах. Театр и театральность в пространстве культуры предстают как разный способ «гармонизации» бытия: в первом случае путем сценического устранения (для зрителя) его двусмысленности, в другом (для поведенчески актерствующего индивида) – едва ли не спасительным обнаружением. Подобно религиозному храму, – куда согласно известному афоризму, «ведут все дороги», – в сознании горожанина театр также привычно центрировал, собирал городское культурное пространство, долгое время, оставаясь ключевым звеном действующей (актуальной) культуры. Все, связанное с театром, концентрировано эстетично: начиная с самого «похода в театр», в котором просто неприлично выглядеть обыденно («театр начинается с вешалки»).

В кругу искусств театр издревле выдвинулся на роль наиболее эстетически емкого способа художественного человековедения, парадоксально совмещая в себе недостижимую иными «музами» возможность живого непосредственного соучастия (события) сцены и зрительского зала и высокую степень условности (наличие рампы, сцены, занавеса, «неестественной» театральной речи с форсированием голоса, скульптурно выверенной архитектоники поз, жестов, сценического движения и т.п.). Как известно, в ряду базовых театральных черт традиционно выделяются сиюминутность, синтетичность, коллективность, наличие особого художественного хронотопа, непосредственного взаимодействия сцены и зала.

Не случайно и теорию морально-эстетического катарсиса – как средства душевного оздоровления и освобождения от давления собственного эмоционального хаоса – античные мудрецы развивали именно на примере театрального искусства, а «театротерапия», предполагающая внутренние духовные метаморфозы все более утверждалась как возможность самопреодоления трудных жизненных ситуаций.

Полихудожественное по своим возможностям искусство Мельпомены – в силу массовости, зрелищной наглядности и непосредственности воссоздаваемых театральных историй – призвано осуществлять искомый для адресата мысленный эксперимент по

осмыслению, интерпретации и решению «проклятых» общечеловеческих вопросов. С века «Разума и Просвещения» само театральное пространство являло собой отчетливо дифференцированный социальный микромир с его аристократическим партером и ложами, разночинской галеркой и «райком» (самые дешевые верхние места над потолком). В пору цензурных запретов и неизбывной потребности внимать непроговариваемым, но вполне подразумеваемым смыслом, в театральном зале контрапунктом негласно отстраивались свои внутренние диалоги между зрителями и актерами (персонажами), самими зрителями, зрителями и внешним культурным официозом. Происходящие же в истории театра идейно-стилистические метаморфозы (классицистские, романтические, реалистические, модернистские и пр.) лишь отражали поиск все новых форм взаимодействия двух реальностей: исходной и охудожествленной (от «театра в театре» до «театра без театра»).

Стоявший у истоков европейской сценической традиции античный театр особо показательный образец этого удивительного альянса условности (маски, котурны и пр.), художественной правды и правды жизни (с ее миром страстей и переживаний). Знаменательно, что античная культура была всецело зрелищна и театральна, иллюстрируя, – согласно известному изречению К. Маркса, – не «старчески умное или недоразвитое», а именно «нормальное детство» человечества и культуры. Культура античного мира действительно была, как отмечал А. Лосев, *культурой представления*, театральности «*rag exellence*». Вытеснение мирского театра из авансцены актуальной культуры, как показал средневековый исторический опыт, неизбежно восполняется компенсаторными низовыми формами (театрализованная карнавальная-смеховая народная традиция как одно из выражений плебейского протеста). В свою очередь, становящийся доминантным (официальным) церковный пласт неизбежно достраивался собственными театрализованными формами, вне которых Символ Веры никогда не был бы столь впечатляющ и убедителен.

Н.Н. Евреинов, характеризуя феноменологию театра в пространстве социального бытия [7], задавался вопросом, чем же он все-таки призван быть: «храмом», «зеркалом», «школой жизни», «трибуной» или «просто театром»? Вся история культуры показывает, как на разных этапах он отвечал на вызовы времени, последовательно примеряя на себя разные роли.

Каждая историческая эпоха влечет свою, адекватную вызовам времени, артикуляцию театральности (и соответственно – свой градус условности). В самом искусстве это периодически проявляется в повышенной театрализации определенной художественной стилистики (барокко, рококо, модерна и пр.), других (смежных) видов искусства (живописи, киноискусства). Театр исторически прошел длительный и логически замкнутый цикл собственного развития, все фазы которого выстраивались из изначальной синкретической мифологической обрядности, последовательно смещая затем акценты (аполлонического или дионисийского начал) и актуализируя креативную роль одного из коллектива своих соавторов. Универсальная мифогенность культуры: как потребность постоянно «разыгрывать» мир, выдавая желаемое за действительное, направляла все развитие этого искусства.

Таков был путь исторический путь театра от драматургического (античного) первообразца к «актерскому» варианту (в Новое время) и далее – режиссерскому, ставшему его высшей, кульминационной вехой развития (XX в.). Как оказалось, путь этот в рамках современного «спектаклярного» потребительского общества («века толпы») завершился оформлением теперь уже «театра художника», принципиально визуального, пластического, зрелищного. Таким образом, театр внешне как бы

возвращается в изначальную стихию всеобщего коллективно-обрядового соучастия, теперь уже и в новом технотронном оформлении. Возвращается через проявление исторически нового типа синкретизма путем стирания прежних жанров-стилистических граней и восполнения «утраченных» имманентных связей двух противоборствующих природ человека. Считается, что пластический театр актуализируется именно в переломные эпохи «канунов и ожиданий» и обращение к пластике лишь знаменует ослабление прежнего статуса вербальной культуры, утрату прежнего доверия к слову и «изреченной мысли».

Пройдя последовательно все стадии развития, исторический цикл театрального бытия в значительной мере завершается новой формой всепоглощающей развлекательной (и телесно-плотской, по большей части) зрелищности. Параллельно возникает предчувствие, что тотальная театрализация современной постмодернистской гиперреальности вытесняет сам театр на периферию социокультурного бытия, становясь лишь одной из многих форм оказываемых населению культурно - досуговых «услуг».

В свою очередь, театрализация – одна из граней эстетического (то есть по «законам красоты») понимания и достраивания мира, захватывающая едва ли не все виды человеческой жизнедеятельности. Человек, как Бог и Природа – великий декоратор. Само Божественное творение мира в глазах верующих предстает грандиозным спектаклем *воплощения*, равно как и грандиозные эсхатологические картины его окончательного апокалипсического развоплощения (тютчевское: «все зримое опять покроют воды и Божий лик изобразится в них»). Параллельно этому, и образ человека как «куклы» и «марионетки» богов, сквозь узкие щели которых проходят самые разные в духовно-ценностном измерении нити житейских помыслов и поступков (порочных и добродетельных, разумных и безрассудных) сопровождает весь путь развития культуры в разных социально-исторических, этнических, художественно-стилистических обрамлениях.

Театральность традиционно рассматривается в диапазоне универсального и частного, внутри- и внехудожественного, т.е. как в рамках внутри- и межвидовых художественных характеристик искусства, так и с выходом за пределы последнего на широкий жизненный простор. Театральность внехудожественного культурного модуса (спортивные зрелища, модные дефиле *Haute Couture*, судебный процесс, «психические» военные атаки, публичные казни, нарочитая театрализация суицидальных актов, имиджелогия и пр.), т.о., оказывается безграничной, будучи обусловленной базисными эстетическими потребностями социокультурного бытия. Понятно, что театральность в этом аспекте тесно смыкается с концептом игры (свободной или вынужденно навязанной) как культуротворческого феномена, установленного всем комплексом норм и условностей жизни. Очевидна множественность и иерархичность театрализованного социального бытия: от сугубо внутреннего, разыгрываемого исключительно в границах своего сознания до внешних форм – межличностных, межгрупповых, межкультурных.

Давно стал дидактической классикой в мировой педагогике возрожденческий школьный театр (школа-игра) Я.А. Коменского, основанный на практике сценической обработки изучаемого учебного материала («для изгнания душевной вялости», «возбуждения живости», «развития остроты ума»). Театрализовано городское жизненное пространство с его лицевой и изнаночной стороной, основательно театрализован наш повседневный лексикон (с его «бутафорией», «сброшенными масками», «театром боевых действий», «политическим закулисьем», «железным занавесом» и пр.) Феноменология театральности бытия проявляется в близком/далеком смысловом ряду, характеризующем человека: лицо, лик, личина... как полюса его духовного преображения, внутреннего изменения.

Особого рода «театральность» в определенной мере свойственна флоре и фауне природы, дополняя, «Божественную» и «Человеческую» комедии жизни. Это по-своему преломляется в необычных визуальных «курьезах» деревьев (вроде африканского баобаба – «перевернутое дерево» для иноземца) и «экзотических» животных, образы которых раскрепощают и запускают дальнейшую работу зрелищного восприятия внешних наблюдателей. Понятно, что эта эстетическая особенность зависит не столько от самого созерцаемого объекта, сколько от его пространственного оформления (общего плана), от той культурной среды, носителем которой является воспринимающий субъект, от его личностных духовных качеств. И лишь его индивидуальное сознание (и его «вольнонаемных» и «неверных» чувств в интерпретациях Г. Гегеля и В. Ходасевича) способно эстетизировать прежде нейтральный окружающий мир. Как результат: природа в человеческой культуротворческой оптике силой воображения словно бы театрализуется (особенно в сменах планов-ракурсов видения: ближнего, дальнего, общего, крупного и т.п.), обретает свой едва ли не персонажный ряд (вроде знаменитой «аллеи баобабов»). А значит, живет уже параллельной, окультуренной сознанием и фантазией человека, жизнью.

Не секрет, что театральность («театрально-игровые формы жизни», согласно Г. Баканурскому), как и в целом игровое, артистическое начало – универсальный, неизбывный способ социальной адаптации и выживания, приоритетная модель постановки и решения проблем в сложном, противоречивом мире. В кругу классических теорий антропо/культурогенеза («трудовой», «орудийной», «психоаналитической» и пр.) театрализовано-игровой исследовательский подход занимает немаловажное место. Мимесис как подражание, представление, преобразование (самопрезентация, самообозначение, «саморедактура») выступает значимым инструментом культуры. Широко известен тезис Н. Евреинова [6], активно поддерживаемый его последователями и оспариваемый оппонентами, о значимости «инстинкта театральности» как инструмента социализации в природе и обществе. Н. Евреинов, как известно, полагал природную мимирию нижней, исходной ступенью театральности бытия. Действительно, подражание (изображение), тактика притворства ради спасения жизни (или сохранения определенного status quo), иные вполне театрализованные поведенческие формулы – известные защитные реакции, вызванные природным инстинктом выживания в животном мире и человеческом сообществе.

«Инстинкт театральности», таким образом, – одна из форм действия «защитных механизмов» культуры. Театральность при этом могла принимать тщательно скрываемые или отчетливо артикулируемые формы игры. Подчеркнутая театральность, актерство («актерские выкрутасы») как поведенческая модель и тип социального общения сопровождает весь путь исторического развития (наряду с формированием моральных основ), характеризуясь особой демонстративностью, манерностью и аффективной выразительностью («произвести нужное впечатление»). Все это обозначало переключение сознания из рационально-логического в его спасительный эмоционально-образный полюс, раскрепощающей фантазию и воображение. Нарочитая (намеренная подчеркнутая), срежиссированная театрализация поведения выражает себя в особой зрелищности, актерстве (позерстве), особенно в переходные времена истории и собственного личностного взросления. Театральность, – отмечает в своем исследовании И. Андреева, – социокультурный механизм, «позволяющий выстроить «вторую» реальность, проиграть её в разных вариантах /.../, выработать новые модели социального поведения людей, апробировать их в специфическом щадящем варианте» [1]. Таким образом, любая самопрезентация влечет входение в театральное измерение, переход на сценический уровень бытования.

При этом подчеркнутая акцентировка (к примеру, божественной средой) принадлежности к иному (не прозаическому, не тривиальному) на другом полюсе театрализации бытия проявляется в обратном, не менее нарочитом театрализованном стремлении «казаться простым» (маска «простака»). Для многих не являются тайной частая смена социальных масок (вкуче с аффектированным юродством, шутовством и фольклорностью) в поведении великого полководца А. Суворова как формы комического обнаружения другой театрализованной фальши – светской, придворной, отмечаемых Ю. Лотманом в его знаменитых «Беседах о русской культуре». Не случайна, очевидно, значимость протестного низового феномена юродствования (как голоса «народной правды») в русской культурной традиции – театрализованного поведения сквозь маску мнимого безумия. В целом, поведенческие мотивы самоумаления (самоуничижения) как модели поведения, – сообщенные как православной духовной практикой («всякий умяляющий себя – возвысится») так и природной мужицкой народной смекалкой (в образе бессмертного Ивана-Дурака), – всегда были одной из характерных черт русского национального менталитета.

Проблема театрализации бытия затрагивает и его этнонациональный культурный пласт. Так, идет речь о якобы имманентном присутствии особой артистичности в культурном менталитете ряда народов, порожденной географией (ландшафтом, климатом), моно/полиэтничностью, принадлежностью к цивилизации Суши или Моря, особенностью образного восприятия мира (пространства/времени, предела/беспредельности и т.п.), духовно-историческим опытом. При этом, подчеркнутый природный артистизм («артистичные народы») признают характерной чертой национального характера как у этносов западного цивилизационного мира (греки, итальянцы, испанцы), так и восточного (индусы, японцы и др.). Впрочем, понятно, что надындивидуальный артистизм – как упомянутый выше универсальный защитный механизм культуры (все тот же «инстинкт театральности») – присущ всем народам, хотя и с разной степенью и с разными формами самовыражения. Нередко навязанные этнокультурные стереотипы могут выступать своего рода уничижительным театрализованным реквизитом в межкультурном противостоянии (подобно пресловутым русским «шапкам-ушанкам», «ватникам» или «валенкам»).

В обыденном сознании (в пространстве светского ритуального общения) театрализация нередко смыкается с представлением о «лицемерии» (лицедействе), неискренней игре «на публику» («что тут разыгрываешь?», «комедию/трагедию ломаешь»). Но, при этом выступает и по-своему привлекательным, необходимым и достаточно комфортным для взаимодействующих сторон декоративным эстетическим оформлением наиболее социально-знаковых форм. Мир внутренних переживаний, вечное противоборство сознания между «быть» и «казаться» влекут определенную театрализовано-эстетическую упаковку: красиво/брутально говорить, выглядеть, протестовать, обижаться, страдать (так, о приятности быть «красиво обиженным» не раз писал Ф. Достоевский). Человек всегда находится в напряженном силовом поле между своим естеством и широкой гаммой театрализованных социальными обстоятельствами инсценировок.

Не только собственно артистическая среда (художественная богема) неотделима от подчеркнуто театрализованного (провокативного) реквизита поведенческих выразительных средств (вроде неизменной красной бархатной куртки и берета Р. Вагнера или цветка подсолнуха у О. Уайльда). Не секрет, что индивидуалистический романтический дендизм XIX в. (Дж. Бремеля или Дж. Байрона) был ориентирован на «неприличность» самовыражения как нарочитого обрушения опостылевших привычных светских запретов.

От этого была не свободна и интеллектуальная среда философского и научного Олимпа. Так, синкретизм личной реально-жизненной практики и провозглашаемой философской позиции являл себя в «экстравагантности» (в представлении среднего – «правильного» обывателя) поступков представителей античной «собачьей этики» (пресловутая «бочка» Диогена, «дырявый плащ» Антисфена и пр.). Общеизвестны «артистические приемы» софистов (начиная с их пресловутых «пурпурных одеяний»). Своего рода театрализованные декорации (как символического союза двух природ: низшей и высшей, физической и духовной) были неотъемлемой частью философской школы Эпикура (Садослова). Последняя нашла свое воплощение в знаменитом уединенном саду с домом, где и поселился Учитель со своими учениками, над входом в который было начертано уже ставшее хрестоматийным: «Гость, тебе будет здесь хорошо: здесь удовольствие – высшее благо».

Театрализованным в культуре оказывается едва ли не все: явь и сон, разыгрываемые бессознательным зрительные картины последнего и стали предметом психоанализа, мир мечтаний (как гипотетическое образное воплощение своей судьбы), сакрального и профанического. В свою очередь, всякая намеренная *детеатрализация* (а, значит, и демистификация, разволшебствование, рационализация) сакральных действий (церковной службы), что и произошло в конечном итоге в западной протестантской практике, – как справедливо указывал Н. Евреинов, – неминуемо влечет и последующий общий «упадок Веры». Интерпретация же реального мира лишь как преходящей завесы-иллюзии разнообразия в мире, создаваемой обманчивой игрой наших чувств и скрывающей истинность положения вещей лежит в основе ряда религий (понятие «маяя» в философской системе индуизма).

В вещной атрибутике (реквизите) бытовой культурной повседневности многое всегда было пронизано театральным (мистическим) флером: и поливалентный символ зеркала с его эффектом двойничества (как «зримое эхо») занимает здесь одно из ключевых мест. Это – игра Я/не Я: обратное зазеркальное изображение легко изменяет образ в зависимости от его месторасположения, настроения самого субъекта. Зеркало (как позже и технические формы образной фиксации) всегда дает ощутить, что оно сильнее реальности, и каждый вглядывающийся в него видит вместе с собой еще и «кого-то другого». Понятно, что в настоящий момент эту роль, еще в большей степени, потеснили электронные гаджеты.

Еще с мифологических корней культуры в сознании человека театрализируются (персонифицируются, разыгрываются), облекаясь в зримые образы, представления о «Судьбе», «Дороге Жизни» и пр. Сознанием легко словесно персонифицируются, собираясь в образы, конкретные события и поступки: удачные («Бог помог») или ошибочные («черт попутал»). Театрализация как первостепенный эстетический инструмент призвана максимально зрелищно обыграть и маркировать «эпохальность» совершаемых событий («Ленин/Ельцин на броневике/танке», знаменитая инсценировка взятия Зимнего дворца и т.п.). Как результат, присущее революционным событиям пафосно-театрализованное «мышление эпохами» незамедлительно иронически сбивалось искусством («Я человек *эпохи Москвошвея*, смотрите, как на мне топорщится пиджак...» – О.Мандельштам). Именно в революционные дни театрализация жизни активно подменяет саму жизнь.

Взаимодействие театра и театрализации хорошо проявляется в том, как с течением времени театральная художественная практика возвращает в обыденную жизненную среду свой наработанный технический арсенал. Здесь и многозначительная выразительность пауз (С.Моэм в «Театре»: «если пауза с твоей стороны, паче чаяния затянулась – тяни её

уже как можно дольше»), и камуфляж нарочито шумного поведения, роль особой артикуляции, тембральной голосовой игры и пр. Это важно и в повседневной, и в профессиональной среде, предполагающей постоянное общение с другими людьми, воздействие на их внутренний мир, судьбу (профессии учителя, врача, судьи). Говоря об обратном воздействии театра (театрального художественного инструментария) на «мир-театр», Н.Евреинов отмечал: «Жест, интонацию, костюм, обстановку – все, взятое у жизни, сцена возвращает с процентами творческого преувеличения» [7].

Пришедшаяся на период «концов и начал» культура модерна и последующего за ним (как его закономерное продолжение и самоотрицание) постмодерна вносят новые парадигмальные коррективы в соотношение театра и театральности. И именно русский культурный опыт – с его исторически вклинившимся, знаковым и противоречивым советским этапом – оказался особенно знаменателен. Как и попытки обозначения этапов отечественной театральной истории как «Золотой», «Серебряный» и «Бронзовый» (период Оттепели) век. Серебряный век – с его недостижимой ни до, ни после художественной многоукладностью и творческим соперничеством школ (реалистической, модернистской, авангардистской) – по праву называют самой театральной эпохой в истории страны.

Творцы культуры Серебряного века, охваченные мистико-эсхатологическими поисками новой духовности, активно вовлекались в процесс собственного жизнетворчества. Внешний образ творца отвечал негласному кодексу жизнетворчества, стилистически заявленной им «роли». Отсюда и кажущиеся «несуразности» их образов («хулиганская» желтая кофта В.Маяковского, расшитая русская рубаха великого поэта-деревенщика С.Есенина, или знаковая бархатная куртка Поэта-Мессии А. Блока) и «чудных» поступков с разыгрыванием какой-то параллельной, вымышленной реальности.

Начало постсоветского этапа в отечественной художественной жизни вновь обозначило ситуацию разрыва культурной преемственности на витке, когда вновь драматически сошлись западная и русская парадигмы. Кризисный рубеж веков со сменой социокультурных моделей ознаменовался очередным стремлением своего искусства аккумулировать весь неосвоенный внешний экспериментальный опыт: теперь уже в рамках новомодного постмодернистского тренда. Как известно, кризис как ценностная переустановка и открытие новых творческих горизонтов всегда плодотворен в истории культуры, богат открытиями, знаковыми произведениями, постановкой «больных» (вечных) вопросов. Таковы были этапы позднего средневековья, раннего Нового Времени или Декаданса.

Переходность постсоветского времени и смена творческих поколений также востребовала равновесного восстановления разных художественных традиций, как и обретения исторически нового «единства в многообразии», с сохранением и переосмыслением основ «русского культурного кода». Как известно, родная культура – искусственная теплица, способная поддерживаться только трудными усилиями каждого последующего поколения и символическая защитная иммунная система, оберегающая от разрушительных внешних влияний и впускающая в себя только те элементы, которые ей жизненно необходимы для освоения и саморазвития. Неслучайно принято осмысливать культуру в виде двухкомпонентной структуры с «ядром» и «защитным поясом» (фильтрующий механизм). Это и оказалось важнейшей проблемой постсоветской «эпохи перемен», когда приставка «пере-» стала активно сменяться другой: «пост-», отторжением прежнего советского опыта с его реалистическими по преимуществу константами (хотя и упакованными долгое время в идеологическую броню пресловутого «соцреалистического» художественного метода).

Переходность этапа сказалась в оформлении своеобразного *кентаврического новообразования*: сохранившаяся в массе своей советская модель функционирования стационарных театров (с прежним государственным финансированием) должна была сочетаться с теперь уже абсолютной творческой свободой. Стремление освободиться от какого бы то ни было идеологического (прежних пресловутых «реперткомов»), а затем нравственно-эстетического контроля, и породило не затихающие общественные дискуссии о судьбах национального театра и искусства в целом.

Происходило и очередное историческое переформатирование театральной аудитории, подобно послереволюционному этапу 20-х гг. XX века. В свое время М.Булгаков блестяще воссоздал комичные образы «нового зрителя» из социальных низов, обозначив проблему воспитания, адаптации и окультуривания нового для него художественного восприятия (в частности, купирования немотивированных инфантильных реакций, вроде спонтанного смеха). Новая аудитория востребовала и поиск новых выразительных средств для подачи принципиально иного драматургического материала, прививая, тем самым, как сказал когда-то поэт Ходасевич: «классическую розу к советскому дичку».

В условиях социокультурного расслоения нынешнего этапа невольно нивелируется образ прежнего, преданного своему театру, «простого» зрителя («добрый зритель в девятом ряду»), сменяясь иными типажам: случайного «захожанина», «культ-туриста» или «пресыщенного сноба» (нередко ориентированного на статусное, престижное потребление культурных благ). Времена, когда люди с вечера занимали очередь, дожидаясь утреннего открытия театральной кассы, безвозвратно уходили из отечественной культурной практики.

В отличие от провинциальной глубинки, где еще сохранялись старорежимные «слишком человеческие» диалоги с художественной аудиторией, столичный мир все более порождал ощущение некоей субкультуризации театральной среды, куда неподготовленному незнакомцу, не знакомому с тамошним «Уставом» лучше не заходить. Столичные профессиональные театры прежнего времени были исторически «персонифицированы» именем своего мэтра-режиссера, равно, как и своим обретенным образом-имиджем (историко-культурной родословной), наконец, своим зрителем.

Между тем, постсоветский театр стремительно становился самым асоциальным в своей истории. Пестрое, обманчивое содержательное разнообразие (в сравнении с т.н. «совковой») современной театральной жизни не отменяло однако для «традиционного» зрителя ощущения ее удивительной однородности и предугаданности, когда череда модных («технически продвинутых») спектаклей нередко сопровождалась еще и скандальным шумом и вожделенным привлечением массового внимания. На зрителя обрушился целый калейдоскоп немыслимых прежде сценических концепций: «театра без спектакля», «иммерсивного театра» (*site specific theater*), «документального» (*verbatim*), «визуального» (театр-инсталляция) и пр.

Проблематика театра и театрализации обострилась в условиях воцарения цифровых технологий и вхождения всецело в постмодернистский мир зрелищно-развлекательных форм коммуникации с характерным «сбросом диктатуры сознания» (А. Дугин). Стало ощутимо сращение театра с около-театральными формами (акционизмом, перфоменсами и пр.) как следствие дальнейшего ослабления *культуры Слова*, вытесняемой скорее телесными репрезентациями. Проникавшая на сцену «постдраматическая» (Х. Леман) театральная эстетика привносила и характерный постклассический отход от литературного «текстоцентризма». Феномен человеческой телесности в пространстве культуры прежде всегда предполагал развитие природного артистизма, пластичности как

одной из форм огранки своего «Я», упорядочивания его телесно/душевно/духовного триединства. В свою очередь, телоцентризм («телесный сепаратизм») в современной постмодернистской реальности делает установку на то, что именно тело и его имиджевые конструирования и визуальные модификации – едва ли не главный инструмент культурной социализации и вожделенного внешнего успеха. Обилие новых зрелищных паратеатральных форм в условиях высокого градуса мифогенности современной культуры стирают прежние привычные грани между жизнью и искусством.

Мир театра эпохи Модерна (Нового времени) завершал крутой вираж от просветительской идейно-гражданской дидактики к легкой смене смыслов («углов зрения»), тотальной иронии и насмешке. Новое искусство стесняется «высоких» слов, геройства и подвижничества.

Входя в новый постмодернистский художественно-эстетический тренд, театр запускал свой арсенал художественной выразительности: синкретические жанровые новообразования, технику коллажа и пастиша, принцип свободной компиляции разыгрываемых текстов, установку на разгадывание адресатом символики и используемых цитат и импровизацию как естественное, спонтанное, подлинное начало культурного бытия, давно лишённые всякого пиетета свободные «игры» с классикой, нивелирование режиссерской концептуальности и т.п.

Прежде воображение (Шекспир: «пусть вам дополнит, чего недостает, воображенье»), а теперь технический зрительский гаджет (как «искусственный протез» – по Ж. Бодрийяру) в мире «дополненной» художественной реальности – главный проводник в мир театрального спектакля и едва ли не основополагающий «орган чувств». В поисках новых выразительных возможностей и привлечения нового, молодого, технически продвинутого и раскованного зрителя новый театр все более погружается в пучину «оцифрованной» виртуальной реальности (с использованием видеомэппинга, видеоинсталляций, онлайн-рисования, технологий Motion Capture и пр.). Для молодого зрителя гипнотически действовала сама магия новых слов и технологий как символическое приобщение к чему-то современному и «цивилизованному».

Однако, тем самым происходило разрушение имманентной, заложенной генезисом этого искусства исходная театральная условность – заключенный некогда негласный договор (*facitus consensus*) между сценой и зрительским залом. На деле «техническая» правдоподобность оборачивалась невольной детеатрализацией Мельпомены как вида искусства. Усиленно доразвивая мир телесных возможностей человека, технопредгресс, не заряженный высокой духовностью, между тем, ведет лишь к дальнейшему обнаружению его уязвимости, ущербности и зависимости. Вожделенный художественный катарсис в этих условиях мог быть заменен лишь неким подобием трансa. Обозначился новый этап противоречивости в вечном для искусства силовом напряжении «двух правд»: жизненной и художественной. Знаменитая фраза Г. Гегеля: «существуют портреты до отвратительности похожие» приобрела свою особую значимость.

Выводы. Таким образом, современный человек эпохи «пятой информационной революции» все более погружается в бытие «печатающей жизнь» (М.Л. Эрбье) экранированной, тотально театрализованной культурной реальности, осуществляющей создание, передачу и восприятие в аудиовизуальных формах с помощью экранных технических средств. В этой реальности «инстинкт театральности» уже не играет прежней социально значимой защитной функции. Человек одержим лишь перманентным гедонистическим стремлением быть презентуемым, погружаясь в симулятивный мир «бесчисленных репродукций, идеалов, фантазий, образов и мечтаний» (Ж. Бодрийяр). Человек ищет все новых форм зрелищности, куда должен быть встроен и его

собственный мифообраз, и именно его повседневность – то есть низовой модус, – оказывается едва ли не высшей точкой в пирамиде культурных ценностей. Люди живут в конструируемой масс-медиа сценической площадке, обстановке всеобщей карнавализации, подобно универсальному шоу обезличенной поп-культуры, в иллюзии креативного, существования и приоритетов персонального удовольствия.

Для русской культуры (русского Логоса) с ее перманентными поисками правды и высших смыслов, «героев нашего времени» такие трансформации традиционного театрального бытия и театра-мира оказались особенно драматичными. М. Бахтин в свое время писал о взаимной ответственности и взаимном чувстве вины художественного творца и пользователя, когда первый должен «помнить, что в пошлой прозе жизни виновата и его поэзия», а другой – «что в бесплодности искусства виновата его нетребовательность и несерьезность его жизни» [2, с. 53]. В нынешней социокультурной ситуации эти слова великого ученого актуальны как никогда. Вечное творческое взаимодействие двух парадигмальных установок: «театра-переживания» и «театра представления» в историческом пути художественного человековедения должно продолжить свой путь в мире искусства и жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева И.М. Взаимосвязи театра и театрализованного сознания в социуме. Автореф. дисс. доктора филос. наук / И.М.Андреева, 2006. – 42 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Мысль, 1979. – 408 с.
3. Давыдова И.С. Театральность как феномен культуры / И.С. Давыдова // Известия РГПУ им. А. Герцена, 2007. – 325 с.
4. Молчанова М.С. Театр-театральность-театрализация: в поисках дефиниций / М.С.Молчанова // Артикульт. – №26 (2-2017). – С. 221–232.
5. Отургашева Н.В. Театр и театральность: современные трансформации / Н.В.Отургашева // Человек. Культура.Образование. – 2012. – №4 (10).
6. Хёйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / И.Хёйзинга. Перев. Сильвестров Д. В. – М.: ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2018. – 400 с.
7. Театральная библиотека Сергеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Teatr-Lib.ru (Дата последнего обращения – 19.03.2022 г.).

Поступила в редакцию 20.03.2022 г.

BETWEEN THEATER AND THEATRICALIZATION: PHILOSOFICAL AND AESTHETIC FACETS OF HISTORICAL INTERACTION OF CULTURAL MODES

A.A. Agarkova

The article discusses some of artistic and historical aspects of the relationship between the theater as the most important socio-cultural institution and the theatricalization of being (“theater of life”). Based on the well-known thesis of N.Evreinov (“theatricality instinct”), attention is focused on theatricalization as a manifestation of one the “protective” mechanismus of culture. It also shows the nature of change in the ratio of theater transformation of domestic socio-cultural realities and the “digitalization” of artistic consciousness.

Key words: theatricalization of being, artistism in the culture, theatricality instinct.

Агаркова Анна Алексеевна

Кандидат культурологии., доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия», г. Донецк, ДНР.
E-mail: agarkova.anna3710@gmail.com

Agarkova Anna Alekseevna

Candidate of Culturale Studies, Associate Professor of Department of Humanities, SEI HPE «Donbass Law Academy», Donetsk, DPR.
E-mail: agarkova.anna3710@gmail.com

УДК 13.02“12”

КРАСОТА КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО И АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО БЫТИЯ

© 2022. *Е.В. Гришанова*

ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»

В статье исследуется феномен красоты в контексте современного бытия общества, культуры и человека. В качестве методологической основы работы принят метод «отнесения к ценности». Суть данного метода заключается в принятии ценности в качестве системообразующей философской категории, а также ориентации на ее разработку. В связи с этим дано определение красоты как эстетической ценности, воплощающей в себе гармонию, совершенство и приносящей эстетическое наслаждение. Сделан вывод о том, что красота в современном социокультурном и антропологическом бытии характеризуется такими тенденциями как эстетизация уродства, десакрализация, виртуализация и отрыв от физической телесности, усиление связи красоты с категориями комического и интереса.

Ключевые слова: красота, эстетика, культура, антидизайн, комическое, трагическое, интерес, телесность.

Актуальность. Красота как направление научного поиска сохраняет свою актуальность во всех исторических и социокультурных контекстах. Стремление к красоте проявлялось в человеке с доисторического периода. Первобытные рисунки на стенах пещер, помимо прочих, имели и эстетическое значение. С развитием антропосоциогенеза эволюционировали и представления о красоте, которая соотносилась не только с эстетическими, но и с этическими (красота как благо) и социальными (красота как разумное социальное устройство) категориями. В современном динамично меняющемся мире представления о красоте как никогда подвергаются трансформациям, подчас переходя в свою противоположность. Эти процессы требуют системного философского осмысления, поскольку красота является системообразующей категорией культуры.

Целью данной работы выступает философское исследование красоты в контексте современного развития культуры, общества и человека.

Тема красоты сама по себе не является новой, и различные ее аспекты изучались различными авторами. В Античности красота соотносилась с идеей (эйдосом), нематериальной основой чувственно воспринимаемых предметов (Платон). В эстетическом пространстве Византии, а также в эстетике Средневековья красота понималась как проявление божественного начала в мире, божественной гармонии и порядка, а также пропорциональности и согласованности (Бог как абсолютная красота у Фомы Аквинского). В эпоху Возрождения в связи с воцарением пантеистического мировоззрения проявления божественной красоты стали искать в природном бытии в целом и, в особенности, в красоте пропорций тела человека (о чем свидетельствуют труды Микеланджело, Леонардо да Винчи и других титанов Возрождения). Новое время пронизано идеей рационального основания красоты как совершенной геометрии и гармонии форм, построенной с помощью разума человека (Д. Дидро, А. Баумгартен и др.). Все естественное воспринималось диким и часто грубым. Хотя не все мыслители Нового времени разделяли мнение о красоте как исключительно рациональном и искусственном конструкте. По И. Канту красота – это целесообразность без цели. Представитель философии немецкого Просвещения И. Винкельман полагал, что

красота приходит в искусство через подражание природе. По мнению мыслителя, подражание природной красоте может быть направлено на некую единичную вещь, или же объединять наблюдения за рядом единичных вещей. В первом варианте результатом эстетической деятельности выступает копия подобная природному объекту, во втором – его идеальное изображение. Именно второй способ И. Винкельман провозглашал наиболее продуктивным и творческим, поскольку если первый путь – это работа копииста, то второй – труд творца, сумевшего «схватить» общее понятие о красоте и в дальнейшем создать художественный объект на основе этого первообраза [3, с. 124]. На представления о красоте современной эпохи в значительной степени повлияли взгляды З. Фрейда [12] и его последователей. Среди современных авторов, в работах которых раскрывается проблема красоты следует особо выделить имена Е.В. Андриенко [1], С.Ф. Анисимовой [2], А.М. Сидорова [7], З.М. Сколоты [8], Н. Сорокалетова [9], И.Г. Сухины [11] и др. В то же время практически полностью отсутствуют работы, содержащие системное исследование красоты как антропологической и культурной категории именно в контексте современного этапа общественного развития.

Методологической базой нашего исследования является метод «отнесения к ценности» (представителями которого являются, в частности, Г. Риккерт, М. Вебер, И.Г. Сухина), который можно представить аксиологически- или ценностно-ориентированным мышлением, в том числе – в его когнитивной направленности. Этот метод позволяет использовать ценность в качестве системообразующей философской категории, и ориентирует на ее разработку. Как пишет в своей монографии И.Г. Сухина: «Этот метод – аутентичный пример аксиологического подхода, его конкретизация, применительно к общезначимым ценностям, что особенно важно для аксиологической разработки теории культуры. «Отнесение к ценности» является такой теоретико-методологической процедурой, которая актуализирует философскую рефлексию относительно ценности, человека и культуры» [11, с. 35].

Основная часть. Прежде, чем говорить о красоте как феномене бытия культуры и человека, необходимо обратиться к дефиниции данной категории. Красота – это эстетическая (а, следовательно, неутилитарная) ценность, воплощающая в себе гармонию, совершенство и приносящая эстетическое наслаждение при ее восприятии. Ценность – это положительное, адекватное удовлетворению положительных потребностей качество ценностного отношения человека к действительности. Понятие ценности, по утверждению С.Ф. Анисимова, выражает «определенное качество ценностного отношения, и именно положительное качество, которое и фиксируется в сознании в виде представления, понятия, суждения, чувства об этом качестве – оценки» [2, с. 67]. Если что-либо препятствует удовлетворению потребностей человека, то это воспринимается в качестве анти-ценности, что свидетельствует о трансцендентальном характере ценностей, о том, что человек воспринимает действительность через призму выражающих содержание его потребностей ценностных представлений, удостоверяющих действительность с позиции ценностей и соответствующей им оценки. Это указывает на ценностную природу человеческого сознания.

Прекрасное – это понятие, близкое к красоте, но не тождественное ему. Прекрасное как эстетическая категория выступает высшим уровнем проявления красоты в предметно-чувственной форме, доставляющей неутилитарное наслаждение. В аспекте рассмотрения красоты как эстетической категории ее противоположностью является уродство – то, что вызывает отвращение и отторжение [6, с. 649]. Важно понимать, что уродство – это именно противоположность красоты, а не ее недостаток.

При этом и красота, и уродство – категории относительные, обусловленные множеством факторов – от исторической эпохи до особенностей восприятия человека. Например, Спиноза писал о том, что красивейшая рука, рассматриваемая под микроскопом, показалась бы ужасной [10, с. 602]. Поэтому красоту и уродство известный философ предлагал считать не качествами самих объектов, а эффектами их восприятия. Во многом с ним можно согласиться, особенно в виду того, как может трансформировать уродство в красоту искусство. Примерами такой трансформации являются знаменитые «Цветы зла» Ш. Бодлера, «черные картины» Ф. Гойи, антидизайн.

Антидизайн – это движение, возникшее в Италии в 1960-е гг. и напрямую связано с критикой философии модернизма как обоснованием культуры общества потребления, согласно которой в сфере эстетики акцент делался на экономии средств, времени и материалов, а форма объекта должна была следовать за его функцией. Представители антидизайна стремились поднять социальную и культурную значимость дизайнерского мастерства и делали это через отрицание чистой функциональности дизайнерского объекта, используя резкие экспрессивные приемы, такие как китч, яркие кричащие цвета и неожиданные пропорции. Объектами, созданными в контексте эстетики антидизайна, можно было удивляться или наслаждаться эстетически, а не просто использовать в прикладном аспекте (см. рис. 1).



Рис. 1. Настольный торшер Voalum – пример воплощения категории красоты в контексте антидизайна

По прошествии десятилетий интерес к пониманию красоты в трактовке антидизайна был снова возрожден в 2010 г., когда в рамках Лондонского фестиваля было проведено мероприятие, посвященное эстетике антидизайна. Позднее в 2015 г. на Неделе дизайна в Милане известный производитель пластиковой мебели Kartell представил коллекцию глянцевой скульптурной мебели Этторе Соттсасса. Именно он был основателем легендарной итальянской группы Memphis, которая объединила антидизайнеров 1960, в сфере IT-технологий как веб-брутализм, делающий акцент на подчеркнутую хаотичность, бессистемность и отсутствие украшений (как большинство web-продуктов периода 1990-х гг.). Интерпретация красоты в контексте антидизайна неотделима от понятий провокационности, неожиданности, новизны и комизма.

Связь красоты и комического в контексте современного социокультурного и антропологического бытия заслуживает отдельного внимания. Для И. Канта эстетическое качество всегда предполагало серьезность суждения. При этом мыслитель писал о том, что шутка, завершаемая эстетическим удовольствием, выражает

эстетический смысл комического [5, с. 352]. Об эстетическом аспекте смеха писал М.М. Бахтин, выделивший такие основные области соприкосновения красоты и смеха в социокультурном пространстве как обряды и зрелища; памятники словесности; фамильярную речь. Во многих эпохах сформировались жанры комических искусств, начиная классической театральной комедией и заканчивая всевозможными развлекательными представлениями. Эстетическая и этическая стороны комического выступают одним из важнейших компонентов социального коммуникативного процесса [4, с. 10].

Комическое и трагическое в искусстве могут выступать как формы проявления красоты (гармонии бытия), как стремление к идеалу, раскрытие противоречия идеала и действительности. Человек в реалиях современного мира и в зеркале искусства, этот мир отображающего, своим поступком пытается снять противоречие между действием и страданием (которые тесно связаны друг с другом), достичь гармонии, отбросить праздное страдание и обрести гармонию как глубинное чувство любви к бытию, к самой жизни. Достижение гармонии как постижение красоты бытия во всех его комических и трагических проявлениях всегда означает обретение свободы. Именно в свободе разворачивается творческий потенциал личности. Как справедливо отмечает Е.В. Андриенко: «Социальная и индивидуальная свобода является факторами личностного творчества как процесса реализации своей внутренней субъективной реальности во внешнем мире, в ходе которого формируются новые уникальные (в отличие от процесса производства) материальные и духовные ценности» [1, с. 49]. Связь красоты, комического и трагического максимально полно раскрывается в современном контексте через философии психоанализа. Согласно психоаналитической концепции бытие человека всегда связано с актом желания. Желание же неумолимо ведет к своему пределу – смерти. Красота выступает как произведение сублимации (в психоанализе этим понятием обозначается процесс, благодаря которому сексуальность и агрессия преобразуются в социально-приемлемые формы, в частности, в творчество). Смерть также прекрасна (что неоднократно демонстрировалось в произведениях искусства, например, в литературе известного японского писателя XX в. Юкио Мисимы), поскольку подводит человека к пределу желания, который полностью не может быть представлен. Работа сублимации обрисовывает очертания чего-то возвышенного, эстетический объект описывает контуры Вещи как центра этического опыта [7, с. 152]. Сублимацией опыта может быть трагедия, а может быть и комическая форма. Согласно З. Фрейду, феномен юмора является вкладом Сверх-Я в комическое. В юморе личность находит смешной саму себя. З. Фрейд приводит в пример шутку такого рода, который несколько лет спустя будет назван Андре Бретоном «черным юмором». Осужденный, которого в понедельник ведут на виселицу, говорит: «Да, хорошо начинается неделя». Фрейд спрашивает: почему это смешно? Юмор производится Сверх-Я, наблюдающим за Я, что создает «черный юмор», который является не подавляющим, а «освобождающим» и «возвышающим». Он заканчивает свое эссе словами: «Смотри-ка, вот он – мир, который выглядит таким опасным. Это же пара пустяков, подшутить над ним!» [12, с. 307].

Категория красоты неотделима от категорий тела и телесности. В философском смысле тело человека можно определить как биосоциальный синтез, единство физического и духовного начал. Телесность – это способ обнаружения субъекта в социокультурном пространстве. Важную роль телесности в культуре подчеркивал М. Фуко, называя тело органом формирования смысла. Для современных представлений о телесной красоте характерна виртуализация. На практике это

проявляется в наличии в обществе двух противоречивых тенденций. Первая тенденция заключается в существовании определенного идеала красоты (для которой характерна стройность, удлиненные пропорции, молодость и хорошее состояние здоровья, чему призвана способствовать мода на здоровый образ жизни и фитнес-культуру). С другой стороны, в социуме присутствует тенденция к «уходу» от реалий физического бытия в виртуальный мир. Тело при этом часто «игнорируется, что проявляется в пониженной активности (гиподинамии), пренебрежительном отношении к внешнему виду, гигиеническим правилам и тому подобное, что говорит о пониженном интересе к реальному миру» [8, с. 10]. В условиях квазиреальности самоидентификация человека происходит как бы вне телесности, посредством эстетизации и поиска идеальной формулы красоты его виртуального тела как пользователя сети Интернет.

Красота в современном социокультурном и антропологическом бытии все чаще сближается (и даже отождествляется) с понятием интереса. В этом контексте многие современные авторы говорят о тенденции «упадка красоты». Корни этой тенденции лежат в секуляризации, «расколдовывании» реальности, лишении ее опоры на высшие саркальные смыслы. Начало этого процесса можно найти в трудах Ф. Ницше, провозгласившего смерть Бога, а также в работах философов-постмодернистов. Примерами деструкции красоты служат работы Ван Гога, М. Дюшана (представившего писсуар как музейный объект), перформансы Олега Кулика («человек-собака»), Владимира Александрова (Императора ВАВА) во время выставки Ice Cream Art в 1995 г. и др. Красота во всех этих примерах отступает на второй план по сравнению со зрелищностью, удивлением и шоком. Искусство современности все чаще это шокирующее искусство. В то время как одни авторы анализируют и обосновывают модель красоты как интереса, другие говорят о необходимости возврата к объективным основаниям красоты. Так, Н. Сорокалетов справедливо отмечает, что «нужно прорваться к прекрасному и отказаться от субъективной точки зрения, иначе красота перейдет в разряд очередной конвенции и каждый будет вправе переписать ее на свой вкус. ...красота обладает силой и притяжением лишь в том случае, если она объективна» [9, с. 120].

Выводы. Таким образом, красота – это важнейшая социокультурная и антропологическая категория, которая обозначает эстетическую ценность, воплощающую в себе гармонию, совершенство и приносящую эстетическое наслаждение при ее восприятии. Высшим уровнем проявления красоты в предметно-чувственной форме является прекрасное. Эстетической противоположностью красоты является уродство. Красота, как и уродство, может быть относительной и зависит от субъективного восприятия и художественной интерпретации. Особенности функционирования категории красоты в современном социокультурном и антропологическом бытии проявляются в следующем: 1) тенденция к игре категориями красоты и уродства в искусстве, сопровождающейся их взаимной сменой (антидизайн, эстетизация уродства и т.п.); 2) связь категорий красоты и комического на основе идей психоанализа (комическое снимает противоречия и трагичность восприятия бытия и дает возможность осознать его красоту); 3) наличие противоречивого восприятия телесности и телесной красоты (от возведения идеала стройности, молодости и физической привлекательности в культ до полного нивелирования реального тела и погружения в виртуальную реальность и виртуальную телесность); 4) десакрализация красоты, лишение ее связи с высшими объективными основаниями и ее растворение в повседневности; 5) тенденция к сближению категорий красоты и интереса, вплоть до деструкции красоты и отождествления ее с шокирующим эффектом современного искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко Е.В., Горбачева И.М. Бытие и саморазвитие личности в социокультурном пространстве // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2021. – №3(31). – С. 45–50.
2. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию / С.Ф. Анисимов. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.
3. Винкельман И.-И. Избранные произведения и письма // И.-И. Винкельман. – М.: Ладомир, Academia, 1996. – 688 с.
4. Гришанова Е.В. Эстетическая и этическая стороны комического в процессе развития общества / Е.В. Гришанова // Научно-образовательный и прикладной журнал «Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки». – Северо-Кавказск: Издательско-полиграфический комплекс КИБИ МЕДИА ЦЕНТР ЮФУ. – 2018. – Вып. № 2(198). – С. 6–11.
5. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
6. Конт-Спонвиль Андре. Философский словарь / Пер. с фр. Е.В. Головиной. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.
7. Сидоров А.М. Эстетика, трагическое видение, юмор и счастье / А.М. Сидоров // Studia Culturae. – 2012. – Вып. 4 (26). – С. 151–155.
8. Сколота З.Н. Эстетика «новой телесности» в виртуальном пространстве / З.Н. Сколота // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 6-2 (6). – С. 9–11.
9. Сороколетов Н. Красота как объективная категория // Теозстетика. Зов Красоты / Н. Сороколетов. – М.: Академический проект, 2020. – С. 119–130.
10. Спиноза Б. Избранные произведения / Б. Спиноза. – В 2-х томах. – Т.2. – М.: Знание, 1957. – 727 с.
11. Сухина И.Г. Ценности и человеческое бытие в хронотопе культуры: монография / И.Г. Сухина. – Донецк: ГО ВПО ДонНУЭТ, 2016. – 444 с.
12. Фрейд З. Юмор // З. Фрейд. Психологические сочинения. – М.: СТД, 2006. – С. 307.

Поступила в редакцию 16.04.2022 г.

BEAUTY AS A CATEGORY OF MODERN SOCIO-CULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL BEING

Ye. V. Grishanova

The article explores the phenomenon of beauty in the context of the modern existence of society, culture and man. As a methodological basis of the work, the method of “reference to value” has been adopted. The essence of this method is to accept value as a backbone philosophical category as well as focus on its development. In this regard, the definition of beauty is given as an aesthetic value that embodies harmony, perfection and brings aesthetic pleasure. It has been concluded that beauty in modern sociocultural and anthropological being is characterized by such tendencies as the aestheticization of ugliness, desacralization, virtualization and separation from physical corporality, strengthening the connection of beauty with the categories of comic and interest.

Key words: beauty, aesthetics, culture, anti-design, comic, tragic, interest, physicality.

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)

КОНЦЕПТ ЛЮБВИ В ФИЛОСОФИИ ЭПОХИ НОВОГО ВРЕМЕНИ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

© 2022. А.А. Миргородский

ГБУ ВО «Академия МВД ДНР имени Ф.Э. Дзержинского»

В статье рассматривается содержание феномена любви в философии эпохи Нового времени. Содержание феномена любви выступает ядром человеческой личности и имеет важное значение в контексте развития идей персонализма, потому что личность является главной ценностью в человеческой жизни.

Ключевые слова: личность, любовь, мораль, свобода, творчество.

Актуальность концепта любви заключается в его важной роли и сущностных трансформациях в контексте социокультурного пространства Нового времени. Под влиянием становления капитализма, и связанных с ним отношений обмена и потребления концепт любви в этот период претерпевает глубинные изменения. Теоретическую и методологическую основу статьи составляют философские трактаты и художественные произведения представителей философии эпохи Нового времени, их философско-антропологическое учение.

Цель статьи – показать, каким образом проявилась трактовка феномена любви с антропологической позиции в творчестве мыслителей Нового времени.

По мнению мыслителей русского религиозного ренессанса, концепт любви в Новое время важен не с точки зрения онтологии, а скорее с точки зрения психологии и теории познания (гносеологии). У П.А. Флоренского концепт любви в философии имеет два вида трактовки: 1) онтологическая (Отцы Церкви, средневековые философы, учения Платона, Аристотеля, Плотина, в Новое время – И. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля, в России – В.С. Соловьев и его последователи русского религиозного Ренессанса), где в основе лежат принципы консубстанциальности; 2) психологическая, которую можно обнаружить, к примеру, спорадически у Г. Лейбница, Б. Спинозы.

Основная часть. Согласно психологическому подходу, любовь есть то же, что и вождление. На эту черту рационалистической философии также указывал В.Ф. Эрн. Между этими двумя типами философии существует глубокое различие: согласно философии подобия, мир состоит из существ, которые связаны между собой только посредством внешних отношений. Наоборот, философия консубстанциальности утверждает, что онтологически все существа тесно связаны внутренне. Такая точка зрения впервые дает возможность удовлетворительного разрешения многих вопросов (например, понимания природы истины, истолкования мира как органического целого, обоснования существования абсолютных ценностей).

Таким образом, философия Нового времени стремится понять человеческую природу как естественный организм, как взаимодействие причинно-следственных связей. Она использует научный рациональный метод, опирается на эмпирические данные естествознания. В это время получает широкое признание рационалистическая теория Рене Декарта. Философ утверждал, что, когда вещь представляется нам хорошей, подходящей для нас, это вызывает в нас любовь к ней, если наоборот – то ненависть. Любовь есть волнение души, вызванное движением духов, которое побуждает душу по доброй воле связать себя с предметами, которые ей кажутся близкими». Р. Декарт определяет два вида любви – 1) Любовь-благожелательность,

побуждающей желать добра тому, кого любят; 2) Любовь-вожделение, вызывающая желание обладать любимым предметом (любовь к вину, страсть к женщине). Это различие относится к проявлениям любви, а не к ее сущности. Главное же проявление любви – благожелательность, добровольное соединение с любимым предметом, видение в другом человеке своего второго Я, чувство единения и целостности. По мнению Р. Декарта, если предмет своей любви ценят меньше, чем самого себя, к нему испытывают простую привязанность, если же его ценят наравне с собой, это называется дружбой (перед людьми), а если его ценят больше самого себя, то такое чувство может названо благоговением (чаще – перед божеством). Любовь и обожание скорее, чем простое уважение, появляются у нас к тому, от чего мы ожидаем только блага.

Ф. Бэкон [5, с. 28-31] признает христианскую любовь синтезом всех добродетелей, потому что она возвышает душу и успокаивает, воспитывает добрые нравы лучше, чем любой учитель этики. Человек не согрешит, если будет подобен Богу в благости и любви. О земной любви философ пишет, что невозможно страстно любить и быть мудрым. Любовь хороша на сцене – в виде комедии или трагедии, но в жизни любовь-страсть приносит много несчастий. С другой стороны, супружеская любовь формирует человеческий род. Без любви человеку все кажется простым и скучным, любовь преодолевает одиночество, любовь – наилучшее состояние души. Философом утверждается, что прелюбодеяние – неверное и недостойное восприятие своей любимой. В своей «Этике» (1677) Б. Спиноза дает такое определение любви: «Любовь есть удовольствие (радость), сопровождаемое идеей внешней причины» [5, с. 34]. Наивысшей формой любви у Б. Спинозы оказывается не физическая, а интеллектуальная любовь к Богу (*amor Dei intellectualis*), благодаря которой человек достигает высшей свободы. У Б. Спинозы философствовать – значит любить Бога. Эта любовь освобождает душу от всех аффектов, свойственных чувственной любви. В свою очередь Б. Паскаль считает [5, с. 229-241], что человека мы любим за добро, отмечает огромную роль любви в истории и обществе. «В любви молчание значит больше, чем слова». Б. Паскаль говорит о первенстве логики сердца, которая прокладывает разуму дорогу к вещам и людям, к Богу. Г. Лейбниц определяет любовь в нахождении в счастье Другого своего собственного счастья. С другой стороны, Ф. Ларошфуко считает [5, с. 31], что определить любовь невозможно. Философы-просветители видели в любви огромную социальную силу, организующую различные социальные институты. Любовь – один из факторов воспитания, который наряду с трудом облагораживает человека (Гельвеций, Вольтер, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Гольбах, Ш. Монтескье). Они проповедуют теорию разумного эгоизма или эго-альтруизма, потому что в их представлении правильный личный интерес служит общественному благу. Подобно для английских сенсуалистов (Д. Локк), этического сентиментализма (Б. Мандевиль, Э. Шефтсбери, Г. Хоум, Ф. Хатчесон, Э. Берк, Д. Батлер) [2, с. 119] любовь есть моральное чувство, способное преодолевать эгоизм, соединяя в единое целое общественный и индивидуальный интерес.

В художественной литературе данного периода также раскрывается концепт любви. В произведении Д. Мильтона «Потерянный рай» (1663) в образах Адама и Евы воплощается пуританский идеал добродетельной и трудолюбивой семьи, который будет характерен для викторианской Англии. В литературе Просвещения побеждает человечность, мерилем нравственности провозглашаются доброта, отзывчивость, умение прислушаться к зову сердца. Как и в классицизме, разум ценится выше чувственности, которым она регулируется. В классицистической трагедии (Ж. Расин, П. Корнель) присутствует нравственный конфликт долга и чувства. Чувство побеждает разум у А. Прево, в «истории» которого наличествует самоотверженная любовь

кавалера де Грие, который порывает с семьей, жертвует светскими связями и богатством ради любви к Манон. XVIII век – это еще эпоха бурного развития европейского любовного романа, где символичным становится образы Дон Жуана, Фигаро (Бомарше), Тартюфа (Мольер). А в немецкой литературе И. Гете в «Страданиях юного Вертера» раскрывает трагическую и неразделенную любовь (как «явственную тайну») Вертера к Лоте. В «Фаусте» (1806-1832) путь к высшему счастью, истинному знанию труден, он состоит в созидании на благо народа. В заключительном видении перед Фаустом встает светлая картина будущего, когда властелином земли станет свободный человек. Герои Ф. Шиллера бедная мещанка Луиза и знатный юноша Фердинанд любят друг друга вопреки сословным предрассудкам («Коварство и любовь»). Продолжают средневековую традицию в оценке любви мистики – Э. Сведенборг, А. Силезиус, Я. Беме. Я. Беме считает, что вечное наслаждение становится воспринимаемым, и это восприятие единства называется любовью, жизнь в единстве Бога («горение любви»), которая превращает в великую радость.

Большой вклад в понимание концепта любви внес немецкий идеализм. У Иммануила Канта (1724-1804) любовь выводится из нравственного принципа, из категорического императива, согласно которому надо поступать так, чтобы максима, лежащая в основании каждого поступка человека, могла стать основой всеобщего законодательства. Человек должен быть не средством, а целью [4, с. 261]. Он выдвигает идею брачного контракта в любви для гармонизации жизни. Для И. Канта этическая любовь – дело воли, а не ощущений. Основными понятиями выступают «долг» и «практический разум». Любовь должна быть без представления о том, чем должен быть предмет. При этом наслаждение прекрасным есть незаинтересованное и свободное удовольствие. На первый план выходит эстетическая любовь к человеку (к прекрасному облику), потому что только человек – лицо свободы, а главная добродетель – человеколюбие. Эстетическая любовь – фундамент культуры человека. Итак, любовь – эстетическое ощущение (нечувственное или сверхчувственное, вневременное и внепространственное, непостижимое разуму), связь притяжения, стремление к единению, прекрасной форме и красоте. Мы не знаем причины чистой любви (экзистенциального переживания). При этом философ выделяет две главные обязанности людей по отношению друг другу – любовь и уважение. Любовь – благоволение, порождающее благодеяние, благотворение, не связанное с расчетом на какие-либо выгоды для себя. Необходимо содействовать счастью других людей, не надеясь получить за это какое-либо вознаграждение. Взаимная дружба – не только долг, но полное доверие между людьми в раскрытии друг перед другом тайных мыслей и переживаний, насколько это возможно при соблюдении взаимного уважения, а благоволение – удовольствие от счастья других людей. В свою очередь Георг Гегель (1770–1831) определяет любовь как живую связь самих существ, в которой исчезают все разъединения, все ограниченные отношения, поэтому нет больше ограничений добродетелей [1, с. 142]. Г. Гегель уточняет, что любовь выше долга, права, мышления как основы всего. Любовь – не предписание, а единение духа, божественность, ощущение себя в безграничности вездесущей жизни, выше границ сферы моральности. Религиозное выступает плеромой любви, она есть противоречие, которое рассудок не в состоянии разрешить. В любви человек отказывается от своего бытия-для-себя. «Истинная сущность любви состоит в том, чтобы отказаться от сознания самого себя, забыть себя в другом я и, однако, в этом же исчезновении и забвении впервые обрести самого себя и обладать самим собою» [4, с. 299]. Свобода находится в тождестве «меня» с «другим».

Любовь получает свою нравственную основу через брак, который превращает естественное единство полов в духовное единство. Для Г. Гегеля в христианстве происходит совпадение закона и склонности (любви). Божественное же только в

сознании, а не в жизни. И. Фихте (1762–1814) считает, что любовь – самая интимная точка соединения природы и разума, единственное звено, где природа вторгается в разум, что проецируется на оппозицию природы и культуры. Любовь – онтологическое единство «Я» и «не-Я». Главным остается принцип свободы, который состоит в гармонизации отношений между конкретным «Я», которое возникло не само по себе, и всеобщим «Я». Этическая концепция глубоко социальна: человек обязан уважать свободу других людей. И. Фихте опирается на христианскую религию и философскую веру. Любовь – вечная жажда нового и полноты бытия. Для Ф. Шеллинга (1775–1854) любовь – главный принцип деятельности духовного начала. Для Бога необходима основа – природа, которая не вне его, а в нем. Божественный Дух – универсальная связующая сила, чистая любовь, в которой не может существовать зла. Смысл истории состоит в непрерывном и постепенно осуществляющемся откровении Абсолюта как принципа всеохватывающего всеединства. Эта мысль повлияла на В. С. Соловьева. В ответ на тезис «любовь – основание бытия» Л. Фейербах (1804–1872) излагает свою концепцию любви [3, с. 286-288]. Любовь у философа есть прежде всего страсть, чувство, ощущение. На место любви к Богу поставлена любовь к человеку как истинная религия, смысл которой – в соединении людей: «Человек человеку Бог».

Выводы. Таким образом, в период Нового времени в истории философии высоко оценивается роль сердца и любви, совести и благожелательности. Происходит борьба с крайними формами деизма и материализма. А базовыми принципами философии эпохи Нового времени является любовь, которая выражает и конституирует человеческую личность, является приоритетом ее прав и свобод.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель Г. В. Ф. Философия религии // Соч. в 2-х тт. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. М. И. Левиной]. – М.: Мысль, 1976. – 532 с.
2. Нарский И. С. Тема любви в философской культуре Нового времени / И. С. Нарский // Философия любви: в 2 т. М.: Политиздат, 1990. – Т. 1. – С. 110-148.
3. Рюриков Ю. Б. Любовь: ее настоящее и будущее / Ю. Б. Рюриков // Философия любви. Ч. 1. – М.: Политиздат, 1990. – С. 268-330.
4. Философия любви. Ч. 1 / [Под общ. ред. Д.П. Горского; Сост. А.А. Ивин]. – М.: Политиздат, 1990. – 510 с.
5. Философия любви. В 2 т. Ч. 2 // Антология любви / [сост. А.А. Ивин]. – М.: Политиздат, 1990. – 605 с.

Поступила в редакцию 24.04.2022 г.

THE CONCEPT OF LOVE IN THE PHILOSOPHY OF THE NEW AGE AS AN EXPRESSION OF A PERSON'S PERSONALITY

A.A. Mirgorodskiy

The article examines the content of the phenomenon of love in the philosophy of the Modern era. The content of the phenomenon of love acts as the core of the human personality and is important in the context of the development of ideas of personalism, because personality is the main value in human life.

Key words: personality, love, morality, law, freedom, creativity.

Миргородский Андрей Александрович
Кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии ГБУ ВО «Академия МВД ДНР имени Ф.Э. Дзержинского», г. Донецк, ДНР.
E-mail: Mirgorodskiy87@mail.ru

Mirgorodskiy Andrei Aleksandrovich
Candidate of philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology, Dzerzhinsky Academy of the Ministry of Internal Affairs, Donetsk, DPR.
E-mail: Mirgorodskiy87@mail.ru

УДК 008.2(045)

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФУТУРОЛОГИИ

© 2022. *Е.В. Рочняк*

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»

В статье проводится анализ различных подходов к сущности моделирования как универсального метода познания, выделяются его сильные и слабые стороны. При этом акцентируется внимание на особенностях применения метода в рамках футурологии как науки о будущем человечества.

Ключевые слова: моделирование, метод моделирования, создание моделей будущего, футурология.

Актуальность. Проблема будущего занимает одно из ведущих мест в философии. Это любопытство человека к будущему можно объяснить тем фактом, что ему свойственна целесообразная деятельность, желательное согласование целей и средств его будущих достижений и как следствие ожидания результатов своих действий. Следовательно, попытка предсказать будущее выступает необходимым условием целенаправленной деятельности человечества.

В результате современной социокультурной трансформации происходит обострение вопроса конструирования желаемого будущего, создания модели новой социальной системы, отвечающей требованиям нынешнего социума. В связи с этим проблема моделирования находит новый гносеологический статус, расширяется методологическая база познания социальной реальности, использование технологий, обеспечивающих создание необходимой модели с акцентом на ее проекцию в будущем. Это в свою очередь мотивирует к необходимости исследования эпистемологических основ моделирования прежде всего как метода познания социальной реальности, что в свою очередь будет способствовать выявлению черт моделирования образа нового общества.

Целью данной работы является выявление сущности и преимуществ моделирования как метода футурологических исследований.

Вопросам моделирования в контексте научной методологии посвящены работы Э.А. Абгарян [1], В.Г. Афанасьев [2], В.А. Веникова [3], Б.А. Глинского [4], А. Кочонди [5], Р.В. Ткаченко [8], А.И. Умова [9], И.Т. Фролова [10], В.А. Штоффа [11] и др. При этом футурологический потенциал метода моделирования все еще остается недостаточно изученным.

Основная часть. Моделирование в научных исследованиях стало применяться еще в глубокой древности и постепенно захватывало все новые области научных знаний: техническое конструирование, строительство и архитектуру, астрономию, физику, химию, биологию и, наконец, общественные науки. Больших успехов и признание практически во всех областях современной науки метод моделирования получил в XX веке, когда постепенно стала осознаваться роль моделирования как универсального метода научного познания [2, с. 31].

Сегодня понятие «моделирование» используется как в широком, общепознавательном смысле, так и в узком – как специфический способ познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (модели). В литературе по научной методологии поныне отсутствует единое понимание данного метода познания. В основном можно наблюдать два крайних подхода к моделированию: отождествляя моделирование с самим познанием или отражением и,

наоборот, сужение понятия научного моделирования, что выражается в отождествлении его с некоторым видом моделирования (например, математическим).

В процессе моделирования теоретическое или практическое исследование объекта осуществляется опосредованно через построение и изучение вспомогательного искусственного или натурального аналогичного ему объекта, который находится в определенном объективном соответствии с познавательным объектом, способен замещать его на определенных этапах познания и дает в результате его исследования информацию о самом моделируемом объекте. Полученные в результате моделирования исходные данные переносятся по соответствующим правилам на исследуемый объект, который называют «оригиналом», а объект, его замещающий в ходе исследования, и является условным образом объекта, формирующего представление о нем в некоторой форме, отличной от реального существования этого объекта, является способом отражения процессов, происходящих в реальном объекте, – «моделью». То есть, специфика моделирования заключается в исследовании не самого процесса («объект-оригинал»), а его модели («аналог»).

Особый резонанс приобрело определение модели, предложенное еще в середине прошлого века В. А. Штоффом, которое и по сей день является опорным в изучении этого вопроса. В. А. Штофф понимал под «моделью» такую мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [11, с. 20]. Такая трактовка модели основана на философской теории отражения, которая наряду с теорией познания и теорией моделей составляет методологическую основу моделирования. В свою очередь теория отражения объясняет ключевые процессы моделирования в научном познании: соотношение результатов познания и оригинала и формирования образов в сознании человека. При этом, по мнению В. А. Штоффа, в результате отражения действительности в сознании человека создаются образы. Как следствие, в ряде исследований моделью называют праобраз или «образ» любого реального объекта, который создается с целью его изучения. Кроме того, в модели содержание теории «представлено в виде некоторых типичных ситуаций, структур, схем, совокупностей идеализированных (т. е. упрощенных) объектов и т. п., в которых выполняются сформулированные в теории законы, но, так сказать, «в чистом виде». Поэтому модель – всегда некоторое конкретное построение, в той или иной форме или степени наглядное, конечное и доступное для обозрения или практического действия» [11, с. 15].

Среди всего количества определений моделирования, которые составляют пласт современного философского анализа данной проблемы, следует отметить следующие:

- И. Б. Новик определил моделирование как метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно не сам интересующий нас объект, а используется искусственная или естественная система «квазиобъекта», которая находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способна замещать его на определенных этапах познания и дающая при исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте [6, с. 42].

- Ю. В. Орфеев и В. С. Тюхтин в качестве главной характеристики модели называют «сходство (или аналогию) между системой, принятой в качестве модели, и ее оригиналом» [7, с. 33].

- А. И. Уемов предложил использование системного подхода, определив тем самым модель в качестве системы, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [9].

- В. А. Веников определил моделирование как процесс формального использования методов теории подобия для познания объекта на основе результатов, полученных при исследовании модели [3, с. 6], что, по мнению Е. А. Абгаряна, довольно точно отражает гносеологическую сущность понятия «моделирование», поскольку любое расширение этого понятия неизбежно приводит к смешению понятий «модель» и «моделирование», а также понятий «моделирование» и «исследование» [1, с. 41].

Отдельный гносеологический контекст содержит определения моделирования, представлено И. Т. Фроловым, в котором философ определял его как материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы [10, с. 50]. В основе данного определения лежит идея, что модель – средство познания, главный ее признак – отображение. Как отмечает ученый, теория замещения одних объектов (оригиналов) другими объектами (моделями) и исследования свойств объектов на их моделях называется теорией моделирования.

Возможности моделирования, то есть переноса результатов, полученных в процессе построения и исследования модели, на оригинал основаны на том, что модель в определенном смысле отображает, воспроизводит, моделирует, описывает, имитирует некоторые интересующие исследователя. Исходя из этих идей, А. Кочонди вообще называет моделирование универсальным методом опосредованного исследования предмета познания [5]. Это означает, что оно является таким способом, приемом исследования, в ходе которого субъект не воздействует непосредственно на объект познания, а его познавательные-исследовательские операции направлены на другой объект, являющийся заместителем первого в процессе исследования.

С гносеологической точки зрения моделирование представляет собой решение триединой задачи. Сначала те или иные характеристики системы – объекта воспроизводятся на модели. Затем модель как совокупность отраженных или воспроизведенных характеристик системы-оригинала всесторонне исследуется, результатом чего является получение новых знаний о эти характеристики, а нередко и о системе в целом. И, наконец, знание, полученное на модели, переносятся на оригинал, что по мнению некоторых ученых, является «отражением отраженного», в результате чего знание о системе-оригинал обогащается, углубляется и расширяется [там же]. Это новое, обогащенное с помощью модели, знание может быть использовано на практике.

Разработка модели и замена ею объекта-оригинала дает исследователям следующие преимущества:

1) модели доступнее и дешевле оригинала, в результате чего расходы на исследования значительно уменьшаются. Поэтому при одних и тех же финансовых затратах с помощью моделирования можно провести гораздо больше наблюдений, чем при работе с объектом-оригиналом;

2) модель компактнее оригинала (особенно наглядно это проявляется в математических моделях). Благодаря своей компактности модель более удобна для изучения и, что очень важно, обладает конструктивностью, то есть она может входить в сложные научные построения в виде конструктивного элемента (части, блоки и т.д.);

3) над моделями можно производить такие преобразования, которые невозможны при работе с оригиналом. Например, модель можно отправить в будущее или выполнить любую процедуру, которую придумает исследователь. Эта возможность неограниченных преобразований – наиболее ценная, самая фундаментальная и максимально информативная сторона метода моделирования. Подвергая модель

преобразованиям, исследователь получает подробное описание существенных сторон объекта, а также находит способы воздействия, при которых достигается заданное состояние объекта или проявляется любой полезный эффект, который можно использовать на практике [4].

Основным недостатком моделирования являются уменьшение точности и эластичности при увеличении периода прогноза и количества факторов, влияющих на изучаемую систему.

В современной философии моделирование выступает как метод исследования, научного познания объектов различной природы на теоретическом и эмпирическом уровнях с помощью моделей. Авторы труда «Моделирование как метод научного исследования» считают, что на эмпирическом уровне метод моделирования имеет измерительную, описательную функции и некоторые другие, а на теоретическом – интерпретаторскую, объяснительную, предсказательную, критериальную функции, а также функцию мысленного эксперимента. Наиболее существенными и сложными функциями моделей являются те из них, которые выполняются на теоретическом уровне исследования.

Моделирование будущего получило своеобразное развитие в футурологических концепциях, которые одной из своих задач видят созданием модели будущего. В этом философам на помощь приходят многие ученые. Это и математики, и экономисты, экологи, ученые-естествоиспытатели. Само глобальное моделирование ставит своей задачей выработку и виртуальную проверку той ситуации, которая может кристаллизироваться в скором времени.

Поскольку моделирование как метод является попыткой познать будущее напрямую – через построение причинно-следственных связей, то самый точный прогноз оно дает в отношении объектов неживой природы, например, двигателя внутреннего сгорания или небесных тел и их движения. Жизнь же сложна и хаотична, а людям свойственно ошибаться и вести себя нелогично. Помимо этого, при моделировании некой идеальной системы будущего общества, невозможно в полной мере учесть весь спектр вероятностных событий, которые могут на неё повлиять, а также с полной уверенностью разделить их на главные и второстепенные.

И все же возможности современного, прежде всего глобального, моделирования позволяют строить модели поведения не только объектов в заданных условиях, но и значительного числа субъектов. Пока что это довольно простые модели, но они доказывают свою эффективность в области демографии, прогноза эпидемий и др. При этом количество учитываемых параметров не превышает десяти, т.к. в противном случае модель становится непонятной и невычислимой, или имеет такое множество решений, что ее прогностическая ценность близка к нулю. Если же количество параметров менее пяти, то модель становится слишком упрощенной, что также лишает её достоверности. Надежды на решение этой проблемы возлагаются на создание полной виртуальной модели общества, а также на так называемые большие данные (Big Data) – методики обработки огромных объемов информации и нахождения в них закономерностей.

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день глобальные модели будущего предлагают альтернативы развития проблемных ситуаций на основе расчета взаимодействия нескольких объективных переменных, которые были «схвачены» еще до создания модельных проектов (например, кризис энергетических и природных ресурсов, экологические проблемы). Научно добросовестными считаются те модели, в которых, по словам Р. В. Ткаченко, учтены следующие моменты: реальность

однородных проблем и их количественные характеристики, возможность экстраполяции феноменов и их выстраивание в каузальный ряд, а также возможность существенно элиминировать субъективный фактор [8, с. 105]. Именно наличие такого ряда ограничений, а также отсутствие или недостаток заслуживающих доверие данных вызывает достаточно сильный скептицизм касательно достоверности социальных прогнозов, полученных в имитационных моделях, особенно в отношении средне- и долгосрочного прогностического горизонта.

Моделирование как универсальный метод научного познания активно используется во фьючерсных исследованиях. Однако специфика футурологии, базирующейся во многом на социальном прогнозировании, не позволяет считать данный метод оптимальным для предвосхищения будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абгарян Э. А. Некоторые проблемы методологии моделирования / Э. А. Абгарян. // Социальное проектирование: (Некоторые методологические аспекты). – Минск: Наука и техника, 1978. – С. 32–42.
2. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев. // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. – М.: Наука, 1982. – С. 26–47.
3. Веников В. А. Теория моделирования и ее развитие в работе проблемной лаборатории электрических систем МЭИ / В. А. Веников. // Сборник МЭИ. – Вып. 77. – М.: Наука, 1970. – С. 7–16.
4. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
5. Кочонди А. Основные модельные ситуации / А. Кочонди. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: acta.bibl.uszeged.hu/2476/1/philosophica_014_003-012.pdf (дата обращения: 11.04.2022 г.)
6. Новик И. Б. О моделировании сложных систем (философский очерк) / И. Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 336 с.
7. Орфеев Ю. В. Мышление человека и «искусственный интеллект» / Ю. В. Орфеев, В. С. Тюхтин. – М.: Мысль, 1978. – 149 с.
8. Ткаченко Р. В. Футурологический дискурс социальной философии: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / Ткаченко Роман Вячеславович ; Севастоп. нац. техн. ун-т. – Симф., 2011. – 196 л.
9. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
10. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования биологических систем / И. Т. Фролов. // Вопросы философии. – 1961. – № 2. – С. 39–51.
11. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.–Л.: Наука, 1966. – 301 с.

Поступила в редакцию 05.04.2022 г.

MODELING AS ONE OF THE METHODS OF FUTUROLOGY

E. V. Rochnyak

The article analyzes various approaches to the essence of modeling as a universal method of cognition, highlights its strengths and weaknesses. At the same time, attention is focused on the features of the application of the method within the framework of futurology as a science about the future of mankind.

Key words: modeling, modeling method, creation of models of the future, futurology.

Рочняк Елена Владимировна

кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и истории
ГОУ ВПО «Горловский институт
иностраных языков», г. Горловка, ДНР.
E-mail: lero1981@yandex.ru

Rochnyak Elena Vladimirovna

Candidate of Philosophy,
associate professor of the Department of Philosophy
and History of Gorlovka Institute for Foreign
Language, Gorlovka, DPR.
E-mail: lero1981@yandex.ru

УДК 124.5:141.319.8+130.2

К ВОПРОСУ О ГУМАНИТАРНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ЦЕННОСТЕЙ

© 2022. *И.Г. Сухина*

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

На концептуальной теоретико-методологической и мировоззренческой платформе аксиологии в ее семантической акцентуации осуществляется экспликация гуманитарной значимости ценностей. Человеческое бытие концептуализируется с позиции аксиологии, – как исторический хронотоп актуализации и объективации ценностей, т.е. как бытие в культуре – мире объективируемых ценностей.

Сами ценности мыслятся как смысловые детерминанты человеческого бытия, и представляются его конституирующим основанием – как объективирующей ценности «бытия в культуре». Проводится семантическое понимание ценностей как смысловых конфигураций. Исходя из того, что человек является семантическим адресатом, актуализатором ценностей, акцентируется их гуманитарная значимость.

В семантической структуре ценностей анализируются такие коррелятивные смысловые слои, как слой человеческой субъективности и слой ценностной презентации объективной действительности. Акцент делается на слое человеческой субъективности как сферы актуализации гуманитарной значимости ценностей в ее экстраполировании на ценностно идентифицируемую миро-действительность. Это позволяет мыслить аксиологию учением о гуманитарно адекватном – ценностном освоении человеком миро-действительности, что и является сущностью человеческого бытия в мире как бытия в культуре.

При анализе гуманитарной значимости ценностей как эталон выделяются нравственные ценности, представляющие собой исключительно ценности человеческой личности, и ее сознательного поведения.

Ключевые слова: смысл, значение, значимость, ценность, ценностное представление, гуманитарный, человек, сознание, человеческое бытие, субъектность, мир, действительность, актуализация, объективация, аксиологический, семантический, культура, нравственность.

Вводная часть. Ценности представляют собой человечески-значимые, антропные смыслы, в которых фиксируются, формируются и сублимируются все аутентичные – сообразные со смыслом, значением содержания человеческого бытия, объективирующиеся в его явлениях, свершениях, достижениях. Как человечески-значимый, т.е. отнесенный к человеку смысл, ценность – гуманитарна, она удостоверяет собой человеческое начало, прежде всего – в самом человеке, и является главной характеристикой человеческого бытия.

Ценности выступают центрами – средоточиями формирования и содержательного развертывания смыслов. Они являются смысловыми детерминациями человеческого бытия.

Ценность, в своей сущности, – гуманитарна, она удостоверяет человечески-значимое начало (или «человеческое») в мире, и в самом человеке («человеческое в человеке»).

Ценность может быть представлена главной (философской) категорией человеческого бытия, интегрирующей все многообразие его явлений, модификаций, модальностей, и, конечно, – синонимом/синонимизацией гуманитарности, исходя из чего, каждая социально-гуманитарная наука должна концептуально определиться в своем отношении к ценностям.

При том, что фундаментальная философская концептуализация ценности была предпринята и осуществляется в аксиологии как философской теории ценностей, которая в качестве специального направления развития философской мысли сформировалась во второй половине XIX века, во многом благодаря работам Ф. Ницше, и особенно – Р.Г. Лотце, сама ценностная проблематика присуща философии

изначально и закономерно. Это вызвано тем, что центральной проблемой философии является мировоззренческая, по сути, проблема отношения «человек – мир», предполагающая ее ценностное решение.

Главная проблема человеческого бытия – аксиологична, и это проблема смыслового его самоопределения, осуществляемого путем актуализации и объективации ценностей. В этом смысловом – ценностном самоопределении в мире человеческое бытие обретает аутентичность, и это позиционирующее его самоопределение представлено его историей.

Гуманитарная значимость ценностей презентует и позиционирует в системно осваиваемой субъектным человеческим бытием действительности человеческое начало, преобразовывая сущее в культуру как развивающийся мир объективируемых ценностей.

Гуманитарная значимость ценностей предполагает их субъектность, обращена к ней, поскольку значимость не проявляется сама по себе, а требует исполнения ценностей в человеке, его ментальности, поведении, деятельности, коммуницировании, бытии в целом. Именно эта – субъектная исполняемость ценностей конституирует человеческое бытие.

И поэтому аксиология как дискурс философского осмысления ценностей должна пониматься философским учением о фундаментальных основаниях человеческого бытия.

Цель статьи: философская – с позиции аксиологии – экспликация гуманитарной значимости ценностей в качестве смысловых детерминант человеческого бытия в мире.

Основная часть. Человеческое бытие является наиболее универсальной формой сознательно-мотивированного самоопределения человека в мире, и выступает как бытие в мире, субъектное мироотношение, развертывающееся в ходе всей человеческой истории.

Человеческое бытие исполнено смыслами, значениями. Это – бытие, которое в своей субъектной активации становится смысло-значимым «бытием-для-себя». И как таковое, это – бытие в его ценностной детерминации/самодетерминации или бытие как ценность.

Именно в ценностях человеческое бытие обретает подлинную действительность и действенность, свою субъектность. Так, Н. Гартман указывал на то, что «...все, с чем люди имеют дело в жизни, для них предстает в качестве ценностно значимого и ценностно осмысленного, то есть в качестве ценностей или в связи с ценностями» [2, с. 27].

В общем плане ценность можно понимать актуализацией смысла, выражающейся в (смысловых) значениях; т.е. ценность есть нечто значимое, а точнее – это само значение.

Ценность есть смысловое значение, и в этом ее сущность. Смысл содержит в себе ценность как потенцированную определенность, которая актуализируется и проявляется в качестве значений. В свою очередь ценность является раскрытием смысла в его значении.

Именно смысл делает ценность – ценностью, то есть тем, чем она, в своей сущности, является; причем смысл в его активации, значимости для человека и его бытия в мире. «Ценность, которая всегда отвечает на вопрос: «для»? или «во имя чего?», – является аутентичным выражением смысла для человека как субъекта сознания/самосознания» [10, с. 22]. «Как утверждает российский философ Л. Баева, «...смысл оправдывает ценность, делает ее предметом одобрения, дающее ей право на осуществление...» [1, с. 27].

Ценности, в сущности, семантически, они удостоверяются с позиции своей смысло-значимости для человека и его бытия в мире, о чем и сигнализирует лексема «ценность». Австрийский психолог и философ В. Франкл определял их как «универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается человек, общество или даже все человечество» [11, с. 288]. И ценность – это не просто способ выражения смысла, это действительность, действенность смысла, раскрывающаяся в его значениях.

Ценность является средоточием смысла, его идеальной формой – эйдосом (от греч. *eidōs* – образ, образец), которая вместе с тем предполагает ее объективацию. Ценность выступает центром активации, интегрирующего формирования и развертывания смыслов.

Являясь актуализацией смысла, его средоточием, проводником в человеческое бытие, систему его мироотношения, ценность онтологически объективна и закономерна.

Аксиологическая (от греч. *axia* – ценность) проблема ценности – это семантическая (от греч. *semantikos* – означающий) проблема смысла; при том, что семантика есть теория смысла, указующая на смысловую сферу человеческого бытия как свой объект/предмет. При этом смысл в общем плане есть некая, присущая миру, его образованиям идеальная содержательность, предполагающая ее актуализацию в определенных значениях.

Исходя из этого – семантического понимания, ценность как сформированный смысл, его эйдос, можно квалифицировать семантемой. Семантема являет собой семантическое образование, обладающее соразмерной социокультурной проявленности человеческого бытия смысло-значимостью и соответствующей ей предметностью в качестве артефакта.

В ценностях образуется смысловое содержание человеческого сознания, задается и определяется его ментальная – смыслообразующая активность. Они не актуализируются, не раскрываются, и не даются иначе, чем через их осознание. Сознание оперирует ценностями, в которых обретает свою смысловую содержательность и определенность.

Человек как субъект сознания воспринимает и удостоверяет мир/действительность в семантической «оптике» ценностей. Для него не существует миро-действительности не сообразованной со смыслом, значением, т.е. ценностью, выступающей ее презентацией. Миро-действительность предстает, раскрывается перед человеком как мир ценностей.

Мир для человека есть мир ценностей, с позиции которых осуществляется его смысло-значимая идентификация в человеческом сознании, также как и рефлексивная самоидентификация им себя, своего «Я». Российский философ А. Максимов утверждает: «ценность – это первичная форма реальности, в которой она предстает перед сознанием через его ценностное отношение к этому предмету (это касается любого предмета, попадающего в поле человеческого зрения, что определяется ценностной природой человеческого сознания; соприкасаясь с предметом, человек тут же начинает его оценивать и распространять на него свое ценностное отношение)» [5, с. 139].

Ценности, особенно – в мировоззренческой акцентуации, выступают универсальной семантической основой, «оптикой» миро-презентации, актуальной для всех собственно человеческих – сознательно-мотивированных – действий, человеческого бытия в целом.

Человеческое бытие перманентно устремлено к обретаемой в ценностях смысловой определенности. Ценности выступают его конституирующим основанием и началом, его фундацией. Человеческое бытие в своей сущности аксиологично, это –

значимое бытие, бытие с позиции и в сфере/хронотопе актуализируемых и объективируемых им ценностей.

Главенствующей характеристикой, наиболее существенным свойством ценностей является антропная (от греч. *anthropos* – человек) акцентуация смысла, согласно которой человек/человеческое есть мера значимого. Как подчеркивал русский философ Н. Лосский, «...понятие ценности связано с понятием значения...» [4, с. 261]; он указывал на то, что «...всякое значение содержит в себе отношение...» [4, с. 261]. Лосский также отмечал, что «значение и смысл есть идеальный аспект ценности. Таким образом, всякая ценность или сполна идеальна, или, по крайней мере, заключает в себе идеальный аспект» [4, с. 286].

Ценность есть ценность/ценностность *чего-то* и для *кого-то*. И этим универсальным центром адресованности ценностей выступает человек как трансцендентальный субъект, с присущей ему сознательной мотивацией. Семантический фокус ценностей акцентирует их гуманитарное (от лат. *humanus* – человеческий, *humanitas* – человеческий) значение.

Гуманитарное значение ценности обусловлено тем, что она адресна, – существует для человека, его бытия. По словам российского философа Л. Столовича, «...понятие ценность немисливо без адресата, ценность всегда существует для кого-то... ценность – это ценность для человека» [9, с. 13]. Мир ценности – это мир для человека, мир в его человеческой значимости. «Подлинные ценности всегда гуманистичны» [9, с. 16].

Ценности являют собой человечески значимые – гуманитарно адекватные смыслы. Показательные примеры – ценности жизни, добра/добродетели, красоты, любви, долга, чести, дружбы, справедливости, собственности, пользы, власти, успеха, безопасности, и др. В семантическую структуру, архитектуру ценности входит интегрирующий ее слой гуманитарного значения, в котором выражается человеческое начало ценностности. Именно в нем преломляется и фокусируется смысловая содержательность ценности.

Ценности в их семантической архитектонике фундируются антропным принципом, суть которого согласно утверждению российского философа В. Ильина в том, что «...человек с его сознанием занимает привилегированное положение в мире» [3, с. 17].

Ценности – это антропно адекватные, значимые смыслы, относимые к человеку как центру и фокусу актуализации. «Человек, как отмечал Н. Гартман, есть носитель высокого принципа, творец всего осмысленного и ценного в действительности...» [2, с. 214].

В своей актуализации ценности выступают в качестве ценностных представлений о: священном, истине, добре, красоте, гармонии, и т.д. в семантической «оптике» которых осуществляется актуальная для человека и его бытия презентация миро-действительности.

Представления человека как субъекта сознания о мире являются, в сущности, ценностными представлениями – апперцепциями, презентующими мир с позиции его смысловой полноты/исполненности, значимости, ценностности для человека и его бытия. Ценность – это выступающее в качестве представления ценностное сознание чего-либо.

Интегрированная совокупность ценностных представлений формируется в качестве мировоззрения, в котором миро-презентация обретает универсализм и системность. Семантическая презентация миро-действительности есть наиболее универсальная и показательная функция ценностей, которую можно квалифицировать мировоззренческой.

Присущая человеческому сознанию и бытию ценностная презентация мироздания интегрируется в формат мировоззрения, которое формируется как системное

образование, презентующее человеку миро-действительность универсальным образом. Задающее принципы и ориентиры человеческого поведения, деятельности и коммуницирования, мировоззрение выступает своего рода универсальной программой человеческого бытия.

Мировоззрение как универсальная семантическая форма, матрица и «оптика» миро-презентации включает в себя стратегические по своим значениям ценности/семантемы, определяющие понимание мира, места и роли в нем человека, его мироотношение.

Мировоззренческая акцентуация смысло-значимости мироздания, его ценности, выводит на предельно значимые (рефлексивные) вопрошания о мире относительно к человеческому бытию. «Ставя вопрос о смысле и значении, как отмечал Г. Риккерт, мы, в конечном счете, ищем руководящие нити, последние цели для нашего отношения к миру, для нашего хотения и деятельности. Куда мы идем? В чем цель этого существования? Что должны мы делать?» [8, с. 18]. Эти вопрошания интегрируются и сублимируются в мировоззренческий вопрос о смысле человеческой жизни, смысле человеческого бытия.

Смысл выражает содержательность мира идеальным образом, это – идеальное «в-себе-бытие». Актуализация идеальной содержательности смысла в определенных (социокультурных) контекстах человеческого бытия инициирует определенные значения, как раскрывающие содержание смысла конкретизирующие его актуализации. Значимость является семантическим свойством перехода смысла в объективирующую его предметную форму, идеальную или материальную; пример органической гармонизации этих форм предоставляет культурная форма артефактов. С обретением бытием фиксированного значения как предметного смысла, оно обретает свойственность становиться «бытием-для-себя». Значимость есть степень объективации смысла в этом «бытии-для-себя», и она может быть показательно представлена в виде культурного явления, артефакта или блага.

Соответственно, смысло-значимость – это актуализирующая смысл проявленность его в определенном контексте, также как и не тождественность его этой контекстуальной проявленности, поскольку смысл может обладать рядом значений, которые в своей семантической потенциальности не замыкаются в предметных формах их объективации.

Ценностям как антропным смыслам присуща гуманитарная смысло-значимость, инспирирующая и фундирующая их семантическую определенность, их качество. Мотивируя человека гуманитарная смысло-значимость ценностей придает его поведению субъектный – антропогенный, а в оптимальной модальности – культурогенный характер.

Гуманитарное значение ценностей соотносит означаемую ими – ценностную – предметность с человеческим началом как системой человеческих потребностей в их соответствующем осознании. В этом значении ценностей акцентируется их адресат.

И если рассматривать ценность как исходящее из ее значения отношение, на основе которого конституируется связь «человек – мир», то оно конкретизируется предметной сферой ценностно означаемого в соотносительности с человеческими потребностями.

Человеческие потребности сопряжены со смыслом, значением, то есть ценностью, и благодаря ценностям происходит их формирование и культивирование собственно как человеческих потребностей. Человек нуждается и (интенционально) стремится к чему-либо, поскольку придает этому ценностность, и осознает это именно так. «Во всяком случае, потребности имеют двусторонний характер, предполагая – с одной

стороны субстрат потребностей, а с другой – сообразное с ценностью определение человеком их назначения для себя» [10, с. 29]. Человеческие потребности – ценностны, аксиологичны, а ценности – (человечески) потребны. «Ценности определяют специфику собственно человеческих потребностей, которые становятся таковыми, обретая ценностную санкцию. Человеческие потребности осознаются и реализуются как ценности» [10, с. 29]. И чем выше уровень культурно-цивилизационного развития человеческого бытия в истории, тем выше уровень ценностной определенности, развития системы человеческих потребностей.

Вместе с тем именно в ценностях актуализируется и раскрывается все многообразие смысловых содержаний человеческого бытия, и они к потребностям не редуцируются.

Ценности как семантические образования, конфигурации смыслов, их эйдосы, – ментальны (от лат. *mens* – мышление, образ мыслей) по своей природе. Они сообразуют сущую миро-действительность с актуализирующей смыслом в их значениях ментальной активностью человеческого сознания и мышления, включающей осознание потребностей. В ментальной активности сознания происходит ценностная сублимация потребностей.

Собственно с ценностной презентацией миро-действительности связано смысловое или ценностное самоопределение человека как человека и позиционирование его бытия.

Ценность (как отношение) выступает семантическим соотношением значений мира человеческой субъективности и объективной данности мира/миро-действительности, презентуя и удостоверяя мир для человека – мир в антропной/человеческой значимости.

Соответственно, в семантической архитектонике ценности образуются два основных ментальных слоя ценностного обозначения – слой человеческой субъективности и слой (презентации) объективной миро-действительности в их непосредственной корреляции.

Аутентичная актуализация ценности предполагает активацию обоих этих слоев в ценностной презентации мира человеку, – когда на слой человеческой субъективности накладывается слой объективной миро-действительности. В результате этого наложения и совмещения ценностных презентаций человеческой субъективности и объективно сущего происходит актуализация ценности как значения *чего-либо* для *кого-либо*, то есть отношения.

При этом ценность, ценностная презентация миро-действительности как ценностное представление, исходит, экспликативно разворачивается из ментального слоя человеческой субъективности и проецируется на объективно сущую действительность, означивая ее и делая ее «миром для человека», – гуманитарно значимым миром человеческого бытия.

Эта ценностная презентация миро-действительности, осуществляемая человеческим сознанием сублимирует потребности в их ценностном выражении и оформлении с проекцией на объективную действительность в мировоззренческом горизонте ее смысло-значимой идентификации и перспективе ее праксеологического освоения. Презентируемая ценностями действительность и есть подлинная действительность человеческого бытия.

С позиции и на основании ценностей, их актуализации и объективации, происходит формирование, развитие, позиционирование и утверждение гуманитарно значимого мира человеческого бытия, в котором происходит перманентное становление человека, то есть обретение им себя, своей субъектности и способности выступать в качестве демиурга.

Мир ценностей – это мир человеческого бытия, простирающийся внутри человека, в ментальной области/сфере его субъективности, и вовне – в антропогенной системе его объективного мироотношения и его продуктов – благ как объективированных ценностей.

«Внутреннее» или субъективистское и «внешнее» или объективистское направления развертывания человеческого бытия в их корреляции, обеспечиваемой человеческим «Я» (самосознанием самости), отображают семантическую архитектуру ценностей, ее слои.

В этой семантической архитектонике ценностей доминантным является ментальный слой человеческой субъективности, в котором аккумулируется их гуманитарное значение. В его актуализации инициируется экспликативное развертывание ценностной презентации миро-действительности, имеющее интенциональный (от лат. *intentio* – стремление) характер, в котором ценность обретает свою предметность/предметную определенность. Соответственно, ментальный слой человеческой субъективности выступает в качестве ценностных установок – диспозиций мировосприятия, миропонимания и мироотношения. Объективация ценностей является производной от этих ценностных диспозиций сознания.

Человеческое сознание как ментальный регион актуализации смыслов в качестве ценностей (интенционально) пред-расположено к полаганию ценностей как ценностной презентации совокупной действительности – субъективного и объективного порядков.

В (интенциональной) ценностной презентации миро-действительности с позиции гуманитарной значимости человеческое сознание проявляет свою субъектность, которая заключается в ценностном освоении мира как совокупной предметной действительности.

Соответственно, аксиология как философское знание о (ценностных) детерминантах человеческого поведения есть знание о (ценностном) освоении миро-действительности человеком – субъектом. «Аксиология, согласно словам В. Ильина, представляет собой свод специальных знаний о гуманитарно выверенном освоении действительности» [3, с. 11].

Аккумулируемое ментальным слоем человеческой субъективности гуманитарное значение ценностей презентует внутренний, имманентный мир человеческого бытия – ментальный мир осознаваемых и персонифицируемых человеческих потребностей. При этом главной, генеральной/генерализирующей человеческой потребностью является семантическая, по своей сути, потребность смысла жизни, смысла человеческого бытия.

Смысл жизни является главной мета-потребностью человеческого бытия, которая проникает систему человеческих потребностей, фундирует и интегрирует их формацию. В нем происходит сублимация потребностей. Согласно словам В. Франкла, «человек как таковой добивается того, чтобы найти в своей жизни смысл и осуществить его» [11, с. 27].

Эта главная человеческая мета-потребность сопряжена с единством самосознания (самосознания самости) в его ментальной активности или трансцендентальным единством апперцепции, если в терминах кантовской философии. В ней человек как субъект сознания/самосознания обретает себя – в гуманитарной значимости своего бытия в мире; трансцендентальное единство апперцепции (сознания) – это и есть субъектность человека.

Человек обретает и реализует смысл своей жизни как главный фактор сообразного со смыслом своего бытийного самоопределения на (аксиологической) основе ценностей.

Смысл жизни – главная аксиологическая проблема человеческого бытия, которая имеет мировоззренческий характер. С позиции своей семантической содержательности и значимости смысл жизни как ценностная доминанта человеческого бытия является его главной характеристикой. Если обобщенно, то проблема смысла жизни в ее ценностной актуализации и спецификации сопряжена с кантовским вопросом: «что есть человек»?

В универсальном семантическом выражении ценность задает смысложизненную определенность человеческого бытия с соответствующим мировоззренческим горизонтом. Смысл жизни в его ценностной исполненности является средоточием гуманитарности.

В общем, смысл жизни есть осознание человеком своей безусловной (личностной) значимости, осмысление им своего бытийного предназначения, своего места и роли в мире, отношения к нему. Он является самооправданием человеком своего бытия в мире.

В смысложизненной проблематике четко актуализируются высшие – обладающие предельной гуманитарной значимостью ценности человеческого бытия, выступающие семантическими эталонами ценности или идеалами: священное, личность, истина, добро, красота, мудрость, долг, любовь, свобода, творчество, справедливость, честь, и др.

Такие – сверхутилитарные, трансфинитные по семантической потенциальности своих значений (высшие) ценности инспирируют развитие человека в его бытии, придают ему персонифицированное измерение, формируют высший уровень его потребностей, на котором человек выступает в качестве самоактуализирующегося субъекта – личности.

В этих – высших ценностях или само-ценностях при их актуализации, экспликации, (коммуникативной) трансляции и (реально-предметной) объективации сохраняется их смысловая само-тождественность, специфическая их гуманитарная значимость. В логике ценностного отношения – это ценности «для» человека как личности, которая находится в режиме трансценденции – развития себя, своих качеств, способностей, бытия в целом.

На семантической основе высших ценностей обеспечивается смысловая/ценностная полнота человеческого сознания и бытия в целом, соответственная его оптимизации.

Высшие ценности-цели семантически принципиальны, безусловны. Их носителем является человек как личность, то есть личностный субъект, и поэтому они сохраняют свое персонифицирующее качество в гуманитарной значимости. Они непреходяще актуальны для человеческого бытия как эталоны личностного (субъектного) совершенствования, особенно с учетом того, что человеческая субъектность может быть интроспективной.

Высшие ценности-цели представляют собой ценности самоактуализации человека как личности, если в терминах гуманистической психологии американского психолога А. Маслоу. Это – познавательные, этические, эстетические, религиозные ценности. Они определяют высшие цели человеческого бытия – цели его личностной актуализации.

Под самоактуализацией можно понимать культивируемое стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных качеств и возможностей, стремление к смысложизненной полноте своего персонифицированного (от лат. *persona* – личность) бытия в его субъектности. Самоактуализация – процесс персонифицирующего человеческого развития, процесс перманентного рождения человека в качестве личности.

Самоактуализация, как отмечал А. Маслоу, это процесс выбора, самообретения и развития человеком своего личностного начала, словом такой процесс, когда

«...каждый из вставших перед нами выборов мы совершаем в пользу личного роста» [6, с. 57].

К ценностям личного роста или самоактуализации А. Маслоу относил так названные им «ценности Бытия»: истину, креативность, доброту, красоту, целостность, любовь к жизни, уникальность, справедливость, непритязательность, самодостаточность и др. Мотивация этими ценностями квалифицируется Маслоу как метамотивация, то есть то, что мотивирует и побуждает человека к (личностной) самоактуализации [7, с. 93].

Очевидно, что высшие ценности-цели и метамотивация корреспондируют высшим потребностям человека, которые А. Маслоу квалифицировал как метапотребности, то есть потребности в личном росте, – духовные/духовно-адекватные потребности, без которых личности быть не может. Маслоу трактовал метапотребности как потребности определяемые «ценностями Бытия» в процессе самоактуализации личности [6, с. 56].

К метапотребностям самоактуализации личности, согласно А. Маслоу, относятся потребности в субъектной активности, совершенстве, доброте, красоте, и др. При этом высшей, интегральной мета-потребностью человека и его бытия является смысл жизни. Соответственно смысл жизни является семантическим средоточием гуманитарности.

Метапотребности определяют не просто мироотношение человека, но обязательства его перед миром и самим собой, с соответствующим им развертыванием его бытия в мире.

Наиболее показательный пример высших ценностей самоактуализации являются собой этические/нравственные ценности (добро и др.), которые Н. Гартман ставил в высший ряд иерархии ценностей, отмечая их деонтологический (от греч. *deontos* – должное) характер, и то, что их носителем, субъектом является человеческая личность, – они проявляются в ее самоактуализации и развитии, мотивациях и поведении; при этом личность и ее свобода (свобода самоопределения) представляются Гартманом в качестве наивысших ценностей. «Человек как личность, согласно утверждению Гартмана, есть предмет этики» [2, с. 261], поскольку «...личности суть носители нравственных ценностей» [2, с. 275].

Высшие ценности-цели и метапотребности в них выступают конституирующим зачинателем, матрицей личного начала человека, т.е. собственно человеческого – гуманитарного начала, которое можно квалифицировать как «человеческое в человеке».

Это человеческое начало в человеке и его бытии инициируется человеческим «Я» – самосознанием самости, – рефлексивным осознанием человеком себя в своем бытии; если оптимально – в своей сообразной со смыслом сознательно-мотивированной субъектности. Ее интегрирующим средоточием выступает человеческое «Я» в его смысло-значимой, ценностной идентификации, обеспечивающей целостность ментальных актов сознания, единство его ментальной активности или трансцендентальное единство апперцепции.

Человек, насколько он человек, – это, прежде всего, сознание себя как своего «Я» – инициативного центра своего сознания в его рефлексивной ценностной презентации. Это делает человеческое «Я» самостью – персонифицируемым самосознанием индивидуума.

Человек, насколько он таковой, – это, прежде всего, (его) ценностно удостоверяемое, презентуемое «Я», т.е. самость, в (персонифицирующей) актуализации которой он как субъект сознания/самосознания обретает себя – в гуманитарной значимости своего бытия.

Ценностная презентация миро-действительности, которая в ее интенциональной проективности исходит из ментального слоя человеческой субъективности, инициируется и (экзистенциально) фундируется самостью как ценностно удостоверенным (в рефлексии) персонифицированным «Я». Рефлексивное осознание человеком своего «Я» как своей самости с приданием ей гуманитарной смысло-значимости является инициативным началом и смысловой доминантой ценностной презентации миро-действительности.

Рефлексивная ценностная презентация человеческого «Я» как персонифицированной самости, интегрирует в своем действии (внутренний) субъективный мир человека, что воплощается в его мироотношении как ценностном отношении к миро-действительности.

Схематизировано, – раскрывающая актуализацию ценностей и предвосхищающая их объективацию ценностная презентация совокупной действительности эксплицировано развертывается – от самости и субъективного (психического) мира ментальных состояний человека к означиванию объективного мира, с которым человек связан и взаимодействует; ценностная презентация действительности осуществляется в ценностных представлениях.

Ценностная презентация миро-действительности представляет собой (интенциональное) движение от человеческого сознания, его ценностно удостоверенного интегративного центра – самости к ментальному миру психических состояний человека и (далее) к внешнему миру сущего.

Ценность как миро-презентация, как ценностное представление в интенциональной его направленности, адресованности и предметности – это человек в его отнесенности к самому себе, к своей самости и своей субъективности, и мир в его отнесении к человеку.

Тем самым на основании и посредством ценностей, актуализируемых в ценностных представлениях, происходит семантическая презентация миро-действительности, которая сопровождается инициированием смысло-значимой определенности человеческого бытия в мире, как и всего многообразия связей присущего ему (субъектного) мироотношения.

Интроспективная, рефлексивная ценностная отнесенность человека к самому себе, к своей самости, актуализирует смысло-жизненную проблематику, которая в ценностных ее приоритетах предельно важна для обеспечения смысло-значимой определенности и состоятельности человеческого бытия, его субъектности. Г. Риккерт полагал, что «вопрос о смысле жизни надо, прежде всего, ставить как вопрос о значимости ценностей» [8, с. 37].

Смысло-жизненная проблематика раскрывается в мировоззренческих презентациях действительности, и сублимируется в мировоззрение. Смысл жизни (в его ценностности) индуцирует ценностную презентацию действительности. Будучи инкорпорированным в нее, смысл жизни самым существенным образом фундирует и оптимизирует ее, выступая сублимированным (семантическим) выражением человеческого – гуманитарного начала. «Гуманитарность, как полагает В. Ильин, – высшая ценность бытия, фиксирующая благородство в устремлениях, существенное и смысло-жизненное» [3, с. 37].

Смысл жизни (в его ценностной состоятельности) есть средоточие гуманитарности. Смысло-жизненные значения предстают руководящими принципами человеческого бытия в его аутентичности, – как бытия в его смысловой актуальности, его ценностной полноте.

Человеческое бытие представляет собой особую онтологическую инстанцию. Его онтологической особенностью, спецификой является то, что это бытие в его субъектной

самодетерминации. Исходящая от человека-субъекта самодетерминация его бытия, его самоопределение в мире осуществляется на основании и посредством полагания ценностей.

Самоопределение человека в его бытии в мире – это, в сущности, интенциональное полагание ценностей, исходящее из их ментальной актуализации в качестве ценностных представлений, презентующих миро-действительность. И это ценностное полагание актуализируется в рефлексивной ценностной презентации человеческого «Я» как самости.

Рефлексивное сознание своего «Я» (*ego cogito*) в его смысло-значимой – ценностной идентификации и субъектности является началом человеческого бытия и его сущностью.

Человеческое бытие в его аутентичности – это сознательно мотивированная субъектность, иницируемая ценностно идентифицируемой (человеческой) самостью; что является центром и средоточием ментальной активности сознания; это – интенционально развертывающаяся ценностно идентифицируемая и активируемая самость, в которой человек обретает себя как персонифицированный субъект, вершитель своего бытия.

В этом ценностно идентифицирующем и презентующем самость средоточии ментальной активности сознания актуализируется гуманитарная содержательность смыслов человеческого бытия, выкристаллизовываются его гуманитарные значения, представляемые ценностями, и представляющие собой их семантическую доминанту, «ядро» ценностности.

Гуманитарные значения ценностей презентуют смысловую содержательность человеческого бытия, которая раскрывается в них. Вместе с тем они преобразовываются человеческими потребностями, и транспонируются, с соответствующей сублимацией, ценностно активируемой самостью на уровень персонифицированного осознания (лат. *ego cogito*) миро-действительности как нормализованной ментальной активности сознания.

Актуализируемые, сублимируемые и интегрируемые в ценностях гуманитарные значения презентуют актуальный семантический образ (смысло-образ) человечности, содержащий деонтологический компонент должностования. Этот (ценностный) смысло-образ выступает мотивационным и моделирующим началом человеческого бытия. И наиболее аутентичный пример гуманитарных значений являют нравственные ценности.

Человечность или гуманитарность (от лат. *humanus* – человеческий) – это, прежде всего, значения, презентующие активируемый сознанием (и в сознании) ментальный мир человеческой субъективности – с интроспективной позиции ценностно означиваемых самости и потребностей, обретающих тем самым собственно человеческий характер.

И чем выше уровень рефлексивного ценностного означивания человеческой самости и экзистенциального доминирования этой самости в ее соотносительности с потребностями, тем выше уровень развития личности, выше ее качество. «Гуманитарность, подчеркивает В.Ильин, приоритетна, из нее все вытекает, и к ней все возвращается» [3, с. 37].

Ценность придает значение тому, с чем она соотносится, и особенно – рефлексивно. Рефлексивно-когнитивная акцентуация значения ценности, то есть ее ценностности, выявляет ее адресат – человека или «человеческое»; прежде всего, – человеческие потребности в их отнесенности к человеческому «Я» как интегрирующему и сублимирующему ментальный мир человеческой субъективности его рефлексивному средоточию (лат. *ego reflexio*).

Этот адресат ценности удостоверяет ее гуманитарную значимость, наличествующую в ее смысловой содержательности, интегрирующую ее и делающую ее актуальной для человека и его бытия. Эта гуманитарная значимость ценности заявляет о себе в своей обращенности, приуроченности к человеку, ментальному миру его субъективности, его субъектности, его бытию в целом. Так, священное, истина, добро, красота, мудрость, долг, любовь, справедливость, свобода, милосердие, честность, мужественность, полезность, и все др. ценности содержат «предназначенную» для человека гуманитарную значимость.

Выражаемое в ценностях значение человека: самосознания его «Я» как самости, его потребностей, его качеств, атрибутов его бытия, его субъектности на индивидуальном и коллективном уровнях, его коммуникативности, и т.д. есть средоточие гуманитарности, в котором, в свою очередь, преобладает нравственная определенность («человеческого»).

В смысловой соотнесенности с этой (рефлексивно актуализируемой) человеческой значимостью ценностно идентифицируемой действительности окружающего сущего заключается суть ценностности как раскрываемого в ценности ее смыслового потенциала. И в этой смысловой соотнесенности заключается «полноценность» самих ценностей.

Ценностность ценностей как их значимость не заключается в них самих по себе, а в актуализации их в человеке, в его сознании, ментальности, жизнедеятельности, бытии в целом. Значимость ценностей, их ценностность, – гуманитарна. И поэтому Н. Гартман [2] отводил человеку роль или миссию носителя ценностей, проводника их в действительность; «гуманитарность, согласно утверждению В. Ильина, – ...образ жизни и действия» [3, с. 38]. Путем объективации ценностей, их претворения в реальность человек преобразует мир.

Выводы. Ценность – это смысл в его (актуализируемой) гуманитарной значимости. И она определяется смысловой отнесенностью ценности к человеку, который как ее адресат выступает мерой ее значимости, объективирующим ее субъектом – вершителем.

Человек осознает (*cogito*), идентифицирует, мотивирует, субъектно утверждает себя в миро-действительности, преобразовывая ее и себя в культуру как человеческое бытие на основе и посредством ценностей. Человеческое бытие – это ценности, верно и обратное.

Мир ценностей, вырабатываемый, формируемый и экстраполируемый на доступную человеку действительность как пространство развертывания его бытия в мире, – как ценностно актуализируемого, объективируемого и позиционируемого бытия в культуре.

Человек и его бытие таковы, каковы объективируемые им ценности. Человеческая история как история культуры и цивилизации – это история объективации ценностей. В силу деонтологичности ценностей человеческое бытие – перспективно, поскольку его субъект в своих ментальных стремлениях и праксеологических свершениях превосходит, трансцендирует то, что он есть, и что создал. Это обеспечивает динамику человеческого бытия в мире, динамизм человеческой истории как истории культуры и цивилизации.

Ценности являются смыслами, определяющими значимое содержание человеческого бытия, рефлексивно осознаваемое и модифицируемое его субъектом, и поэтому они представляют собой ключ к пониманию сущности человека и человеческого. Философия, с ее центральной, ключевой мировоззренческой проблемой соотношения мира и человека, должна эксплицировать ценности, быть «аксиологически» концептуализированной.

Это принципиально актуально, поскольку человеческие действия и деяния имеют смысловую мотивацию и детерминацию, которая оформляется в качестве ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: Монография / Л.В. Баева. – М.: Прометей; МПГУ, 2003. – 240 с.
2. Гартман Н. Этика / Н. Гартман; пер. с нем. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 708 с.
3. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
4. 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.
5. Максимов А.Н. Философия ценностей / А.Н. Максимов. – М.: Высшая школа, 1997. – 174, [2] с.
6. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
8. Риккерт Г. О понятии философии / Г. Риккерт // Науки о природе и науки о культуре / Риккерт Г.; пер. с нем. – М.: Республика, 1998. – С. 13-42.
9. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
10. Сухина И.Г. Ценности и человеческое бытие в хронотопе культуры: монография / И.Г. Сухина. – Донецк: ГОВПО ДонНУЭТ, 2016. – 444 с.
11. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: сборник / В.Э. Франкл; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Поступила в редакцию 15.03.2022 г.

TO THE QUESTION OF THE HUMANITARIAN SIGNIFICANCE OF VALUES

I. G. Sukhina

On the conceptual theoretical, methodological and worldview platform of axiology in its semantic emphasis, an explication of the humanitarian significance of values is carried out. Human being is conceptualized from the standpoint of axiology – as a historical chronotope of updating and objectifying values, which is as being in culture – the world of objectified values.

The values themselves are thought of as semantic determinants of human being, and seem to be its constitutional basis – as the objectifying value of «being in culture». Semantic understanding of values as semantic configurations is carried out. Based on the fact that a person is a semantic addressee, an actualizer of values, their humanitarian significance is emphasized.

The semantic structure of values analyzes such correlative semantic layers as the layer of human subjectivity and the layer of value presentation of objective reality. Emphasis is placed on the layer of human subjectivity as a sphere

Key words: sense, meaning, significance, value, value representation, humanitarian, human, consciousness, human being, subjectivity, peace, reality, actualization, objectification, axiological, semantic, culture, morality.

Сухина Игорь Григорьевич

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

Sukhina Igor Grigoryevich

Doctor of Philosophical Sciences, Associate
Professor, professor of the 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 37.01

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ КАК РЕСУРС В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2022. **О. Г. Бондаренко**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы определены основные противоречия по проблеме исследования интеграции педагогических традиций и инноваций в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. Установлена ценность и польза изучения данной проблемы, обоснована потребность в поиске механизмов и средств взаимопроникновения и взаимодействия традиций и инноваций как педагогического ресурса в подготовке будущих педагогов профессионального образования.

Ключевые слова: «профессиональное образование и обучение», «интеграция педагогических традиций и инноваций», «педагогический ресурс», «подготовка будущих педагогов профессионального обучения», «конвергентные компетенции».

Постановка проблемы. Процессами глобализации и цифровизации, обострением геополитического и экономического противостояния между Россией и коллективным Западом продиктовано то пристальное внимание, которое уделяется состоянию и совершенствованию системы профессионального образования, как важного условия ее суверенности и экономической стабильности в государственной политике Донецкой Народной Республики и Российской Федерации. Стратегический курс государства на создание в обществе условий для совершенствования системы профессионального образования закреплен в Законе «Об образовании в Донецкой Народной Республике» [1], Законе «Об образовании в Российской Федерации» [2]. Также в Указе Президента Российской Федерации «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» отмечается: «Основными факторами, определяющими положение и роль Российской Федерации в мире в долгосрочной перспективе, становятся высокое качество человеческого потенциала, способность обеспечить технологическое лидерство, эффективность государственного управления и перевод экономики на новую технологическую основу. Состояние науки, инновационной сферы, промышленности, системы образования, здравоохранения и культуры превращается в ключевой индикатор конкурентоспособности России» [3]. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации является участником следующих государственных программ Российской Федерации: «Развитие образования», «Доступная среда», «Экономическое развитие и инновационная экономика», «Развитие промышленности и повышение ее конкурентоспособности», «Информационное общество» и другие. «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», среди приоритетных направления развития и использования технологий искусственного интеллекта, указывает на необходимость повышения качества услуг в сфере образования (включая адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся и потребностям рынка труда, автоматизацию оценки качества знаний и анализа информации о результатах обучения) [4].

Государство и общество предъявляют к будущим работникам требования осуществлять профессиональную деятельность в инновационной среде, которая предполагает компетенции высокого уровня самостоятельности и ответственности, готовности меняться в условиях неопределенности, непрерывного саморазвития, цифровизации профессионального образования. Значительная роль в решении этой задачи отводится педагогам профессионального обучения. Как подчеркивает Л.В. Шмельков, вице-президент Института мобильных образовательных систем, «среди профессионалов цифровой экономики особую роль приобретают педагогические работники, непосредственно обеспечивающие весь процесс формирования общества цифровой экономики, реализацию модели цифровой компетентности и сами ею обладающие» [5].

На данном историческом этапе профессиональная педагогика столкнулось с лавинообразным ростом объема отечественных и зарубежных исследований по вопросам современной дидактики постиндустриальной цифровой эпохи, различных позиций и подходов. В этой связи деятельность в системе высшего профессионального образования существенно усложнилась и требует интеграции педагогических традиционных («доцифровых») методов, форм и технологий с инновационными цифровыми и иными методами активизации познавательной деятельности обучающихся.

Анализ актуальных исследований. В истории мирового философско-педагогического знания накопилось значительное количество исследований, посвященных исследованию интеграционных процессов традиционного устоявшегося знания, изменившегося под влиянием прогрессивных новшеств. Об идеях создания единого, полного и целостного исследователи разных эпох узнали у Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Квинтилиана и других философов античности. Интерес к изучению сущности педагогической интеграции в средние века проявил «великий дидакт» Я.А. Коменский, положив ее в основу одного из принципов дидактики: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи». Большой объем теории и практики отечественной профессиональной педагогики аккумулирован в книгах, статьях, мемуарах, учебниках известных философов, писателей, педагогов дореволюционной России. Так ценные мысли содержится в летописях и прочих исторических документах, из которых известно о зарождении на Руси профессионального обучения, а также первых методик, изложенных в петровских «регламентах» – документах по организации «обучения искусствам и ремеслам». История сохранила имена В.Н. Татищева, В.И. Геннина, И.И. Бецкого, А.А. Барсова. Среди видных деятелей XVII–XVIII вв. отдельно стоит М.В. Ломоносов. Великий русский ученый и мыслитель выделял одной из важных задач образования подготовку преподавателей и рекомендовал «отбирать для работы в университете ученых, которые могут не только сообщать известное, но исследовать и открывать то, что еще неизвестно». Именно М.В. Ломоносов впервые высказал мысль об интегрировании преподавательской и научной деятельности.

Представители русской классической педагогики XIX Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский развивали идеи о роли труда в воспитании и развитии гармоничной личности. В формировании дидактики профессионального обучения в России приняли участие Е.Н. Андреев, А.Г. Неболсин, И.А. Вышнеградский, Д.И. Менделеев, В.К. Делла-Вос, В.И. Гриневецкий, И.А. Стебут, А.И. Чупров и И.И. Янжул, Н.А. Каблуков, инженеры-педагоги Д.К. Советкин, С.А. Владимирский, М.В. Лысковский, и другие известные деятели дореволюционной эпохи. Вопросами соединения

производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением занимались социал-демократы Г.В. Плеханов, Н.К. Крупская, П.А. Кропоткин, М.К. Горбунова-Каблукова, С.Н. Кривенко и др. Осмыслить преемственность традиций и введение новшеств в учебно-производственной деятельности молодежи в советский период призваны труды А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Т. Рудченко, Л.И. Мищенко и др. Осознанию значимой роли профессионального обучения в развитии экономики государства и личности будущих педагогов способствует изучение публикаций видных советских ученых, педагогов. В середине 60-х XX века актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих, профессиональной ориентации молодежи, развития творческого потенциала и технического мышления учащихся в процессе производственной деятельности разрабатывали: П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.Н. Веселов, П.А. Новиков, Л.А. Волович, Г.С. Гершунский, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов, М.И. Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин, С.А. Шапоринский и др., и многие другие [13].

Изучение в исторической ретроспективе различных проявлений интегративных процессов в организации воспитательно-трудовой деятельности дает представление о сущности традиций, сложившихся в сфере профессионального обучения, однако вопросы касательно целеполагания, формирования новых требований к содержанию, методам, формам, средствам обучения в системе профессионального образования требуют постоянного переосмысления, поскольку претерпевают изменения на каждом этапе смены эпохи.

В начале нулевых годов второго тысячелетия, так называемого периода завершения индустриальной эпохи, и массового распространения интернета, инновационные подходы к профессиональному обучению предложили в своих работах А.М. Новиковым, Т.Ю. Ломакиной, В.А. Ермоленко, Г.М. Романцевым, И.А. Колобковым, С.Н. Климовым, Г.Н. Филоновым). Также выявлены и определены педагогические условия повышения качества профессионального обучения в подготовке преподавателей профессиональной школы Сибирская М.П., Кубрушко П.Ф., Ломакиной Т.Ю., Романцевым Г.М.) [14].

Значительное место в работах ученых занимают исследования сущностных характеристик и основных направлений интеграции. Проблемы природы интеграции отражены в трудах Энгельгардта, Н.Т. Абрамовой, А.Н. Аверьянова, В.Н. Акулинина, А.Т. Артюх, М.В. Асимова, В.Г. Афанасьева, А.А. Богданова, П.В. Огурцова, П. В. Смирнова, А. А. Корольковой, И. А. Майзеля и др. Философско-научно-педагогическому, психологическим источникам, рассматривающим педагогический аспект интеграции посвящены научные труды Л.С. Выготского, С.Я. Вульфсона, Дж. Брунера, А.П. Ветошкина, О. М. Сичивица, Б. М. Суханова и др.

В отечественном гуманитарном знании представлено много работ, посвященных вопросам интеграции в образовании. В теории и практике сущностно-категориальных характеристик педагогической интеграции проведены исследования, сформулированы понятия «интеграция в педагогике» и «педагогическая интеграция» в работах В.С. Безруковой, И. Д. Зверева, В. Н. Максимова, Г.И. Батуриной, Г.Ф. Федорцем, А.П. Беляевой, В. С. Ледневым, Ю. А. и Ю. Ю. Кустовыми, Н.К. Чапаевым и др. Тем не менее, недостаточно изучены вопросы влияния интеграционного процесса на формирование новых форм, методов, средств обучения и воспитания в подготовке будущих преподавателей профессионального обучения.

Исследованию специфики интеграционных процессов обучения посвящены работы И. П. Яковлева, А. П. Ветошкина, Г. М. Доброва, однако проблема синтеза знаний и кооперации в системе высшей школы для совершенствования подготовки будущих педагогов профессионального обучения недостаточно обоснована.

Значением педагогических инноваций, параметрами оценивания инновационных идей в образовании исследовал И.П. Подласый [15]. Проблемами сущности и механизмов инноватизации педагогического процесса с учетом способов взаимосвязи новшеств и традиций в рамках педагогической инноватики, как науки о создании педагогических новшеств, их использованием и освоением на практике изучает А.В. Хуторский [16]. Между тем, интеграционный механизм инноваций и традиций в подготовке преподавателей профессионального обучения не определен.

Вопросам цифровой дидактики профессионального образования, как результатов интеграции традиционной и цифровой дидактики посвящены исследования М.В.Ковальчука, И.В. Роберта, М.А. Чошанова, В.И. Блинова, И.С. Сергеева и др. Однако механизмы и способы интеграции в указанном контексте представлены недостаточно и требуют дальнейшего изучения в сфере профессионального образования.

Разработка теоретико-методологических оснований, обеспечивающих интеграцию цифровых технологий и психолого-педагогического сопровождения процесса формирования целостной личности принадлежит исследователям К. Зиереру, Э.Ф. Зееру, Д.М. Андрюхиной, С.А. Днепрову, Н.Ю. Игнатовой, В.В. Серикову, М. Шпицеру, Н. Карр и др. При этом педагогическим условиями формирования универсальных и конвергентных компетенций педагога, которому предстоит работать в цифровой образовательной среде уделяется мало внимания.

Цель данной статьи – исследовать и теоретически обосновать актуальные проблемы интеграции педагогических традиций и инновации в подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Анализ проблем интеграции учебно-воспитательных традиций с новшествами в области профессионального образования, их сближение и взаимопроникновение, позволит поднять на качественно новый уровень подготовку студентов профессионально-педагогических специальностей высших учебных заведений в их практико-ориентированном профессиональном обучении.

Изложение основного материала. В научном знании интеграция определяется как сторона развития, восстанавливающая единство путем преобразования отдельных компонентов, наделяя их новыми характеристиками, качественно изменяя всю объединенную систему. Феномен интеграции является потенциально интересным для исследований на разных уровнях. Активно изучаются современные интегративно-педагогические концепции, методологии и методики, функции, принципы, закономерности, личностные и профессиональные связи обучающихся (Г.И. Батурина, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, А.Я. Данилюк, З.Ш. Каримов, С.Ю. Темина, Н.К. Чапаев и др.). Однако недостаточно изучены результаты взаимосвязи и взаимодействия традиций и инноваций, как важный педагогический ресурс в формировании универсальных конвергентных компетенций у будущих преподавателей профессионального обучения.

Современный подход к обеспечению инновационного развития профессионального образования должен быть интеграционным – объединяющим и сближающим различные теории. Действие различных педагогических теорий может быть кооперативным, согласованным. По смысловому содержанию понятие

«интеграция» противоположно понятию «конкуренция», которое означает борьбу, соперничество этих теорий. В нашем же случае это кооперация, согласованное взаимодействие, диффузия и соучастие различных теорий в педагогическом процессе подготовки будущих преподавателей профессионального обучения. Основой новой системы организации и взаимодействия науки, образования и экономики. Логика развития науки, образования и экономики приводит к мысли о необходимости перехода от узкой специализации к междисциплинарности. В контексте данного исследования мы можем рассматривать не только интеграцию, но и о конвергенцию. Конвергенция – это объединение, взаимопроникновение и взаимодействие различных дисциплин и технологий [17, 18].

В.Н. Смелова, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Московского городского университета (МПГУ), предложила схему междисциплинарного подхода, которая может помочь преподавателю сделать учебные занятия более конвергентными, не изменяя при этом фундаментальных основ преподавания и методики. В нашем исследовании этот опыт является продолжением исследования интеграции педагогических традиций и инноваций в качестве развития понятия «конвергенция в образовании». По определению В.Г. Смеловой «конвергенция в образовании – это построение целостных учебных дисциплин, в которых интегрируются научные знания и технологические достижения на основе фундаментальных закономерностей развития естественных наук и NBIC-технологий (нанотехнологий, биотехнологии, информационных и когнитивных технологий) и в которых будут отображаться взаимопроникновения наук и технологий в ходе прогрессивного развития человечества. Она также предлагает различать понятия «интеграция в образовании», имея сущностные сходства [20].

Также в исследовании актуальных проблем интеграции традиций и инноваций важен для изучения термин «педагогический ресурс». Российские исследователи трактуют данное понятие как совокупность актуальных и потенциальных, материальных и нематериальных средств и условий, используемых для решения задач обучения, воспитания и развития личности (В.И. Загвязинский, Е.И. Иванова, К.Б. Комаров, Т.И. Шамова). В данной статье «ресурс» представлен как потенциал выявленных эффективных способов в системе интеграции традиций и инноваций в профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения [17]. Повышенный интерес к педагогическому ресурсу и ресурсному подходу в профессиональной педагогике обоснован цифровой трансформацией в образовании, стремление педагогического сообщества найти ресурсы для адаптации к изменениям.

Предназначение профессионального образования, по мнению В.И. Слободчикова, – не догонять развитие науки, техники и технологий, а формировать и развивать «профессиональную культуру общества, пространство личностного и профессионального развития каждого человека!» [6]. Профессиональное образование формирует профессиональную культуру общества, самостоятельного (самостоящего) человека, стремящегося к духовному, нравственному, умственному, профессиональному и физическому совершенству (формирует способы мышления, культурные нормы). Более узким является понятие «профессиональная подготовка», которая подразумевает формирование способов профессиональной деятельности в определённой среде, необходимых для выполнения конкретных трудовых (служебных) функций. Подготовка помогает лишь адаптации человека, способствует включению его в социум. Результат профессиональной подготовки – профессиональная грамотность, представляющая собой минимум знаний, умений навыков, необходимых для адаптации

в современном обществе, т.е., не образованные люди, а профессионально подготовленные специалисты [7].

Качественно подготовленные преподаватели профессионального обучения свою миссию видят в гуманистической деятельности с человеческими ресурсами, приносящими пользу обществу, следовательно, одной профессиональной подготовки к выполнению ими узких функций будет недостаточно. В настоящее время цифровые технологии трансформируют не только образование, но и самих субъектов образования. От профессиональной и нравственной позиции выпускника профессионально-педагогического вуза во многом зависит уровень профессиональных знаний и навыков у последующего поколения педагогов профессионального обучения, мастеров производственного обучения.

Преподаватель профессионального обучения выполняет функции руководителя в ходе освоения молодым человеком профессиональных компетенций, сопровождает процессы его профессионально-личностного самоопределения, профессиональной идентификации, социально-профессиональной адаптации, его востребованности и полезности в социуме. Это означает важность создания на всех ступенях и во всех сферах профессионального образования условий для формирования у студентов-педагогов профессионального обучения универсальных компетенций [8].

Особенностью трансформации профессионального образования является стихийное внедрение цифровых технологий в практику образования, которое опережает развитие концептуального осмысления взаимосвязи традиционной («доцифровой») педагогики с цифровой педагогикой, обладающей характеристиками инновационной педагогики. Поиск общего в концепте «человек-техника» ведется научным сообществом на новом витке развития профессионального образования, вызванного инновациями в цифровой экономике. При этом процессы научно-технического прогресса ведут к росту интеллектуального и творческого потенциала работников, сокращая разрыв в содержании и характере умственного и физического труда, теоретической и практической деятельности, материального производства и науки. «Профессиональная деятельность все больше продвигается в направлении сочетания таких сущностных сторон, как созидательная, познавательная, воспитательная, регулятивная, управленческая, потребительная и эстетическая. А это уже подтверждает наличие тенденции к усилению интеграционных процессов в достижении целостности в реализации через профессиональную деятельность сущностных сил человека» (В.А. Цвык) [9].

Научно-педагогическое осмысление путей подготовки педагогов профессионального обучения приобретает особое значение в профессионально-педагогических образовательных учреждениях, которые располагают богатым опытом обобщения традиций и новшеств. Этот факт обеспечивает преемственность поколений, научно-педагогических знаний, устанавливает связи между прошлым, настоящим и будущим, что позволяет формировать у студентов не только специальные профильные компетенции, но также универсальные, необходимые в течение всей жизни. Профессиональную и личную эффективность в долгосрочной перспективе также способно обеспечить обучение, формирующееся благодаря интеграции специальностей и профессий, являя новую постиндустриальную модель профессионализма – мультипрофессионализм, когда профессия перестаёт быть стандартизованным набором трудовых функций и действий, востребованных знаний, умений и навыков, – и становится динамичным персонализированным набором компетенций [10]. И.В. Блинов обосновывает нарастающую потребность в специалистах с универсальными

компетенциями. Также используется близкие по смыслу определения универсальности – «полипрофессионализм» и «конвергентность», то есть совмещение в профессиональной деятельности сразу несколько навыков. Исследователь в области профессионального обучения отмечает, что в первую очередь, это касается многих отраслей цифровой экономики. «Специалисты-практики, имеющие опыт участия в различных социальных, производственных, бизнес-проектах, будут востребованы в образовательном процессе профессионального образования и обучения постиндустриального общества». О социальном запросе на конвергентных специалистов высказываются большинство экспертов рынка труда. «На рынке труда будет тренд на профессионалов, обладающих разными навыками и умеющих совмещать это в своей работе. Кроме того, работодатели будут делать ставку на креатив, умение работника найти и предложить неординарное решение» [11]. С учетом указанного факта необходимо корректировать традиционные программы подготовки педагогов-«монопрофессионалов» с узкой специализацией, дополняя их новыми компетенциями, соответствующих требованиям трансформации профессионального образования постиндустриальной цифровой эпохи. Педагог профессионального обучения с мультипрофильными компетенциями в будущем будет иметь конкурентные преимущества перед традиционным «монопрофессионалом», т.е. «человеком одного места».

При этом потребность в изучении процессов интеграции традиций и инноваций как ресурса в образовательном процессе будущих преподавателей профессионального обучения остается высокой, поскольку продиктована заказом общества и самой личности на изменение системы образования под влиянием повсеместного применения цифровых технологий. Так, обучающиеся в ГОУ ВПО «Донецкий Национальный университет» по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение по профилям «Охрана труда», «Информационно-вычислительные технологии», «Экономика управления» – подавляющее большинство представителей «цифрового» поколения. Эти студенты обладают особыми социально-психологическими характеристиками цифрового поколения, и обучать их только традиционными способами без использования инновационных технологий – означает, недостаточно эффективно решать педагогические задачи в соответствии с современными вызовами. Стоит отметить, что инновационные технологии – не только цифровые технологии как инструменты образовательной среды, но и педагогические технологии активизации познавательной деятельности обучающихся (когнитивные технологии обучения), формирующие софт-скилы, так называемые профессиональные навыки будущего [12].

Важным ресурсом формирования у будущих преподавателей профессионального обучения универсальных компетенций, которые подразумевают также высокие личностно-профессиональные качества с сохранением национальной идентичности, может стать интеграция педагогических традиций и инноваций в сфере профессионального обучения.

Выводы. Вышеперечисленные научные работы способствуют накоплению и систематизации знаний по теме заявленной в статье «Актуальные проблемы интеграции педагогических традиций и инноваций в подготовке будущих педагогов профессионального обучения», но в целом при всей своей актуальности проблема требует системного исследования путем устранения противоречий между:

– богатым опытом теории и практики профессионального обучения с учетом специфических особенностей того или иного профиля, накопленным в отечественных образовательных учреждениях, и недостаточным его использованием в учебно-воспитательной деятельности;

– недостатком использования потенциальных дидактических возможностей цифровых технологий и их максимальное приспособление к эффективному опыту традиционного педагогического процесса в области профессионального образования и обучения;

– социальной потребностью цифрового поколения студентов на обучение с использованием цифровых технологий и высоким процентом преподавателей с недостатком цифровых компетенций и ориентированных на традиционные технологии преподавания;

– важностью мониторинга формирования универсальных конвергентных компетенций личности студентов на основе интеграции педагогических традиций и инноваций и отсутствием специально разработанного критериально-диагностического инструментария для измерения интеграционного процесса как ресурса подготовки будущих преподавателей профессионального обучения;

– недостаточностью разработанности проблемы ресурсов в психолого-педагогической литературе, что затрудняет ее исследование. Однако системный подход к изучению ресурсов является перспективным, так как он рассматривается с позиции сложной динамической многоуровневой системы.

Высокая научная значимость и недостаточная теоретическая обоснованность выбранной к исследованию проблемы, на наш взгляд, нуждается в дальнейшем поиске механизмов и средств взаимопроникновения и взаимодействия традиций и инноваций как педагогического ресурса в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. Ценность и польза изучения проблемы интеграции педагогических традиций и инноваций заключается в заказе общества и самой личности на изменения в подходах и содержанию в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс] // Министерство образования ДНР. – URL: <http://mondnr.ru> (Дата обращения 09.02.2022)
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: [Электронный ресурс] // СПС «Консультант плюс». – URL: <http://www.consultant.ru> (Дата обращения: 09.02.2022)
3. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»: [Электронный ресурс] // <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (Дата обращения: 29.02.2021)
4. «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»: [Электронный ресурс] // Кодексы и законы. Правовая навигационная система. – URL: <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-490-10102019/> (Дата обращения: 19.04.2022)
5. Шмельков Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2018. – № 8 (30). – С.1–4
6. Слободчиков В.И., Зверев С.М. Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. Вып. II. – М.: Спутник+, 2014. – 190 с.
7. Васкевич Т.В. К вопросу о профессиональном образовании и профессиональной подготовке: Образовательные технологии. – №4. – 2018. – С. 43
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х тт. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999.
9. Цвык В.А. Профессионализация общества и труда: исторический и теоретический аспекты // Вестник РУДН. Серия Социология. – 2006. – № 1(9). – С. 94-109.
10. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – Москва, Издательство «Перо», 2019. – С. 3–6.
11. Тенденции рынка труда в 2019 году: [Электронный ресурс] // Парламентская газета. – URL: <https://www.pnp.ru/social/analitik-rasskazal-o-tendenciya-kh-rynka-truda-v-2019-godu.html> (дата обращения 26.05.2022).

12. «Навыки будущего»: » [Электронный ресурс] //Доклад Московской школы управления «Сколково». – URL: https://futuref.org/futureskills_ru (Дата обращения: 23.03.2022)
13. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – С. 285
14. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М., 2018. – 136 с.
15. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. Пособие для вузов / И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. –365 с.
16. Хуторский А.В. Педагогическая инноватика. Пособие для вузов. – М.:Академия, 2008. – 256 с.
17. Ларионова Л.И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6, № 6А. – С. 50-58.
18. Ковальчук М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Российские нанотехнологии. 2011. – Т.6, №1-2. – С. 13-23.
19. Философские аспекты конвергенции наук и технологий тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 09.00.08, кандидат наук О. В. Джиган, Москва, 2017 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofskie-aspekty-konvergensii-nauk-i-tekhnologii/> (Дата обращения: 9.02.2021)
20. Смелова В.Г. Методические подходы к конвергентному образованию: МПГУ, Институт непрерывного образования [Электронный ресурс] https://school.moscow/api/navigator/public/uploads/data_file/1530719549_Smelova_06_03.pdf?ysclid=13va15eq88 (Дата обращения: 29.05.2021)

Поступила в редакцию 01.06.2022 г.

CURRENT PROBLEMS OF INTEGRATION OF PEDAGOGICAL TRADITIONS AND INNOVATIONS AS A RESOURCE IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

O. G. Bondarenko

In this article, based on the analysis of scientific and pedagogical literature, the main contradictions in the problem of studying the integration of pedagogical traditions and innovations in the preparation of future teachers of vocational training are identified. The value and benefits of studying this problem are established, the need to find mechanisms and means of interpenetration and interaction of traditions and innovations as a pedagogical resource in the preparation of future vocational education teachers is substantiated.

Key words: vocational education and training, integration of pedagogical traditions and innovations, pedagogical resource, training, vocational training teachers.

Бондаренко Оксана Геннадиевна
преподаватель кафедры инженерной
и компьютерной педагогики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», г. Донецк, ДНР.
E-mail: glavred_rr@mail.ru

Bondarekno Oksana Gennadijevna
Lecturer at the Department of engineering and
computational pedagogy SEI HPE “Donetsk National
University”, Donetsk, DPR.
E-mail: glavred_rr@mail.ru

УДК 378

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

© 2022. *А. А. Головинова*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье обоснована актуальность проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, представлены ее теоретико-методологические основы. Рассматривается здоровьесберегающая компетентность как целостный набор компетенций, связанных неразрывно со здоровьем человека, используемых как в ходе образовательного процесса, так и последующей профессиональной деятельности. Обосновывается необходимость формирования здоровьесберегающей компетентности как показателя качества освоения основных образовательных программ и общего уровня профессиональной подготовки будущего специалиста.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, здоровьесформирующее образование, готовность студентов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающие компетенции, профессиональная подготовка, компетентностный подход, методический подход.

Актуальность. Трансформация образования в мире проявляется в сущностном изменении основ образовательного процесса, переориентации на усиление самостоятельности и осознанности будущих педагогов, повышения конкурентоспособности, мобильности, информационной грамотности. «... Цель и содержание образования теряют технократический характер. Образование приобретает здоровьесберегающий характер, в нём преобладают личностные взгляды» [1, с. 239]. Жизненной потребностью взрослой личности являются валеологические интересы детей, так как забота о своем здоровье, его приумножении формируется в период дошкольного детства лишь при условии грамотного руководства со стороны окружающих. Возможность создания здоровьесберегающей образовательной среды и эффективного использования для развития дошкольника имеет только хорошо подготовленный в теории и практике сохранения и укрепления здоровья педагог. Наряду с этим, состояние здоровья будущих педагогов оказывает непосредственное влияние на эффективность педагогического процесса.

Целью исследования является анализ здоровьесберегающей компетентности как составной части системы профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Основная часть. Имплементация категории «здоровье» в систему педагогических категорий явилась следствием ее востребованности на уровне теории и практики в образовательном процессе. Здоровьесберегающая педагогика, по мнению Л.Ф. Тихомировой, исследует проблему сохранения здоровья студентов в образовательном процессе университета с целью «обеспечить каждому выпускнику ... такой уровень здоровья, который позволил бы ему реализовать свои жизненные планы, удовлетворить потребности и запросы. Здоровьесберегающая педагогика предполагает также формирование у каждого ... умений и навыков здорового образа жизни, воспитание культуры здоровья» [2, с. 18].

В настоящее время произошла резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании [3]. Среди комплекса компетентностей будущего педагога ДОУ особое место занимает здоровьесберегающая компетентность, как ведущий фактор достижения и поддержания здорового образа жизни, охраны жизни и здоровья, как в образовательном процессе, так и в последующей профессиональной педагогической и воспитательной деятельности.

Здоровьесберегающая компетентность рассматривается в качестве наиболее универсальной в сравнении с другими, и в тоже время являющейся неотъемлемой составляющей общей профессиональной компетентности специалиста педагогического профиля, работающего в системе «человек – человек». Такое положение основано на целостном понимании здоровья в качестве обобщающей характеристики человека, неотъемлемо связанной с накопленным жизненным, личностным и профессиональным опытом. Универсальность здоровьесберегающей компетентности дает возможность ее использования как на профессиональном уровне, так и во всех сферах жизнедеятельности человека. Данное понятие неразрывно связано с желанием и готовностью индивида осуществлять в повседневной деятельности здоровый образ жизни как в физической, социальной, психической, так и в духовной сферах. Здоровьесберегающая компетентность нацелена на формирование комплекса необходимых знаний, умений, навыков здорового образа жизни, использование в качестве основы жизнедеятельности. Ориентация на студентов на ЗОЖ будет способствовать укреплению их здоровья во всех его проявлениях, проявится в последующей педагогической деятельности в ДОУ в виде стремления к передаче здоровьесберегающих знаний дошкольникам, усовершенствования тела, психики, эмоций, коммуникативных способностей, воспитания гуманного отношение к социальному окружению.

Анализ теоретических положений здоровьесберегающей компетентности у студентов, будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений показывает, что методологической основой формирования здоровьесберегающей компетентности участников образовательного процесса в научных исследованиях рассматриваются системный, синергетический, акмеологический, средовой, деятельностный, культурологический, компетентностный подходы либо их синтез.

Л. фон Берталанфи [4], И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [5], В.Н. Садовский [6] представляют системный подход как одно из направлений методологии современного научного познания. Подход основывается на рассмотрении объекта в качестве системы, и поэтому формирование здоровьесберегающей компетенции у будущих воспитателей ДОУ необходимо рассматривать как систему инструментов педагогической деятельности, нацеленных на предоставление поддержки в сфере сохранения и укрепления здоровья, формирование необходимой здоровьесберегающей образовательной и воспитательной среды, имплементирующей здоровый образ жизни. При этом системный характер присущ структуре здоровьесберегающей компетентности, что находит свое проявление в наличии системы особых свойств, не присущих её элементам (эмерджентности). К таковым относятся ряд компонентов, а именно: целевой, содержательный, оценочно-результативный.

Соответствовать в полной мере требованиям педагога ДОУ преимущественно может только обучающийся, осознанно и ответственно относящийся изначально к

своему собственному здоровью. Исходя из этого приоритетной целью процесса образовательной подготовки неизбежна ориентация на активное построение у студентов в процессе обучения в университете здоровьесберегающей компетентности как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки и общей культуры. Здоровьесберегающая компетентность может сформироваться только там, где достигается необходимый уровень специальных знаний, личностно значимых качеств, психофизической и эмоциональной готовности к выполнению будущей профессиональной деятельности, создается основа для самосовершенствования, самореализации будущего педагога.

Важное значение уделяется занятиям физической культурой в определении И.В. Жеребцовой и Н.Ф. Лаварчук, а именно как комплекс систематических знаний и представлений о позитивных и негативных изменениях в состоянии собственного здоровья и здоровья окружающих; умение составлять программу сохранения своего здоровья и действенную программу (или план) сохранения здоровья учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса [7, с. 40]. Использование последовательного и систематического внедрения подготовки студентов по программе ГТО выступает одним из ведущих факторов развития здоровьесберегающей компетентности студентов в процессе их обучения в университете.

В.И. Аршинов [8], В.Г. Буданов [9], В.Г. Виненко [10], В.А. Игнатова [11] используют синергетический подход в качестве инструмента исследования сложных, нелинейных, открытых систем и подсистем. Именно поэтому положения синергетического подхода используются для анализа формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих воспитателей дошкольников. Нелинейность развития, мультивариативность, альтернативность выбора в полной мере учитываются в процессе моделирования достижения здоровьесберегающей компетентности. Данные факторы позволяют учесть возможность для студентов предоставление альтернативного, самостоятельного варианта развития в университетской среде, определение при необходимости индивидуальной траектории образования. Использование синергетического подхода дает возможность разработки новых моделей содержания образования, поиска скрытых закономерностей учебно-воспитательного процесса, решения насущных проблем моделирования образовательных систем, прогнозирования их развития и управления ими. Здоровьесберегающую компетентность, с точки зрения Е. А. Шатровой, необходимо рассматривать как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде, основанной на интеграции знаний, умений и опыта [12, с. 111].

В.А. Болотов, В.В. Сериков [13], М.В. Крулехт [14], Л.В. Свирская [15], Г.А. Федотова [16], А.В. Хуторской [17], Д.Б. Эльконин [18], Э.Ф. Зеер [19] подходят к функционированию образовательного процесса на основе идей компетентностного подхода. Компетентность является бесспорным критерием уровня профессионализма студента, будущего педагога ДООУ, степени его готовности к выполнению последующих трудовых функций, показывает конкурентоспособность на современном рынке труда. Именно этот подход позволяет учитывать разнообразие способов формирования пакета компетенций в зависимости от акцента на академические ценности, либо приоритеты будущей профессиональной деятельности [20, с. 21].

К здоровьесберегающей компетенции А.В. Хуторской [21] относит способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку; личную гигиену, заботу об индивидуальном

здоровье; персональную экологическую культуру; способы и методы безопасной жизнедеятельности. Обладателю здоровьесберегающей компетенции необходимо уметь оказывать первую медицинскую помощь; владеть элементами психологической грамотности; навыками двигательного опыта и применять в массовых мероприятиях соревновательной деятельности, в организации активного отдыха и досуга; знать факторы положительного воздействия ЗОЖ на человеческий организм; уметь определять персональные средства и методы для развития собственных физических, психических и личностных качеств.

Здоровье нации является неотъемлемой частью общественного богатства и ключевым ресурсом развития государства, а показатели состояния здоровья населения – важным критерием качества жизни общества [22]. Образование нацелено на проявление выпускником всего творческого потенциала, собственных возможностей. Это достигается за счет формирования образовательного процесса на основе компетентностного подхода, служащего целеполагающим фундаментом образовательной деятельности. Использование компетентностного подхода позволяет переориентировать процесс образования на его результат, который можно рассматривать с позиции ресурса развития и профессиональной самореализации, определения путей взаимодействия и распределения ресурсов в деятельности студентов, а также развития на этой основе соответствующих индивидуальных и групповых компетенций [23, с. 56].

Компетентностный подход явился результатом интеграции основных положений таких подходов как системный, лично-ориентированный, деятельностный. Это стало следствием изменений, происходящих в обществе, образовании, предполагающих, что результирующим эффектом обучения студента в университете является подготовка мотивированной компетентной личности педагога ДООУ, получившего навыки ориентироваться в динамично развивающемся и перманентно обновляющемся информационно-образовательном пространстве. Педагога, способного на основе полученной информации и данных принимать компетентные решения и проблемы воспитания и образования дошкольников на основе полученных знаний, умений и навыков по здоровьесбережению.

И.А. Зимняя в здоровьесберегающую компетенцию включает знание и соблюдение норм ЗОЖ, знание негативного влияния на здоровье курения, алкоголизма, наркомании; соблюдение правил личной гигиены, физической культуры человека, необходимость ответственного отношения к выбору образа жизни [24, с. 41]. К здоровьесберегающей компетенции имеет прямое отношение способность студента использовать знания, навыки, поведенческие проявления, умение решать жизненные проблемы, получать и исходя из этого анализировать информацию, принимать решения и критически оценивать социальные последствия действий.

Перманентная модернизация системы образования требует выдвижение в приоритет развитие человеческой личности, обладающей способностью к гармоничному взаимодействию с окружающей средой, стремящейся к самосовершенствованию с целью наиболее полной самореализации. В связи с этим компетентностный подход получил наиболее широкое распространение среди ученых-исследователей высшей школы в плане подготовки студентов – будущих педагогов. Компетентностный подход нацелен на переориентацию студента с дидактической системы знаний на практико-ориентированную, основанную на компетентностном воздействии на обучаемого. В этой связи обретение здоровьесберегающей компетентности у будущих педагогов ДООУ неразрывно связано с формированием

необходимого объема валеологических знаний, выступающих фундаментом для обретения способности принимать релевантные решения (совпадающие с запросом социальной среды) в критических ситуациях, транспонировать способы действий в новые, измененные условия.

Показателями качества специалиста являются профессионализм, его квалификация, а также компетентность. Последний показатель позволил определить новый уровень профессиональных и социально-ожидаемых требований. Здоровьесберегающая компетентность как аксиологическая, универсальная, профессиональная, витальная ценность необходимы педагогическому работнику не только в профессиональной деятельности, но и в решении повседневных персональных, а также социально значимых задач. Именно эту компетенцию необходимо определить, как обязательную, профессиональную, и универсальную, обеспечивающую успешную деятельность человека вне профессиональных границ, в самых различных социальных сферах и ситуациях.

Здоровьесберегающая компетентность нельзя рассматривать как единичный фактор, фактически это целостный набор компетенций, связанных неразрывно со здоровьем человека, используемых как в ходе образовательного процесса, так и последующей профессиональной деятельности. Здоровьесберегающая компетентность педагога ДОУ должна иметь еще больший спектр знаний и умений, что связано с воздействием на воспитание человека в самом критическом, с точки зрения воздействия на его будущее, возрасте. Набор здоровьесберегающей компетенции студента-педагога представляет целостный набор компетенций необходимых в образовательной среде ДОУ, реализации задач здоровьесбережения и здоровьесобогащения в дошкольном возрасте. А.И. Дзундза, Е.В. Еремка [25, с. 136] понимают под здоровьесберегающей компетенцией интегральный результат усвоения валеологических знаний, умений, навыков; понимание важности здоровья и здорового образа жизни для жизнедеятельности человека, ценностного отношения к своему здоровью; умение контролировать и прогнозировать свое здоровье; способность и готовность сохранять и укреплять личное здоровье собственными силами в соответствии с потребностями и возможностями своего организма.

Здоровьесберегающая компетентность педагога является интегральным качеством личности, проявляющемся в общей способности и готовности к здоровьесберегающей деятельности в образовательной среде, основанной на интеграции знаний и опыта. Как отмечалось ранее, существует устойчивая взаимосвязь между отношением педагога к своему здоровью, его мотивацией к ведению здорового образа жизни и оказанием соответствующего воздействия на воспитанников. Чем ниже уровень грамотности педагога в вопросах здоровьесбережения, тем менее он сам мотивирован к ведению здорового образа жизни, тем меньше рассматриваемые вопросы представлены в его воздействии на воспитанников. Очевидным становится факт необходимости своевременного формирования у будущего специалиста в области дошкольного образования здоровьесберегающих компетенций, которые, дополняя друг друга и будут составлять здоровьесберегающую компетентность. О сформированности здоровьесберегающей компетентности можно говорить тогда, когда педагог не только владеет знаниями о здоровье, здоровом образе жизни, здоровьесберегающих технологиях, осознает ценность здоровья, мотивирован к здоровьесберегающей деятельности, но и реализует знания и умения на практике.

Здоровьесберегающая компетентность достигается при рациональной организации образовательного пространства, а именно: формирование четкой системы

оценки здоровья обучающихся; построение комплекса знаний, нацеленных на сохранение и укрепление здоровья; распространение здоровьесберегающего пространства на всю организацию учебной деятельности; непрерывная деятельность на создание в учебном заведении эмоциональной установки на создание у всех участников образовательного процесса потребности в здоровом образе и стиле жизни; вовлечение в практическую оздоровительную деятельность как можно большего количества студентов, преподавателей, сотрудников; организация здорового образа жизни учащихся осуществляется по единым педагогическим требованиям на основе высокого уровня активности.

Б.Г. Ананьев [26], А.А. Бодалев [27], А.А. Деркач [28], Н.В. Кузьмина [29] в современном образовании реализуют идеи акмеологии, как направление формирования у студентов интегративного способа мышления, активного развития инструментов самореализации и адаптации к изменяющейся внешней среде. Акмеологический подход профессиональной подготовки будущих воспитателей ДОО в своей основе нацелен на возможно более полную реализацию студентами персональных возможностей, педагогических навыков, уровня креативности. Основные теоретические положения акмеологии неразрывно связаны с необходимостью формирования у студентов здоровьесберегающей компетенции. Первостепенное значение данной компетенции обусловлено ее тесной взаимосвязью с повышением профессиональной мотивации студентов, стимулированием творческого потенциала, формированием образовательно-педагогической среды профессионально ориентированными ресурсами. Е.Л. Слепченко дает определение здоровьесберегающей компетентности как сложному медико-педагогическому комплексу знаний, умений и навыков, направленного на создание целостного представления о здоровье и здоровом образе жизни [30, с. 99]. Без здоровьесберегающей компетентности невозможно реализовать такие компоненты функционирования человека как учебная и профессиональная деятельность, она является ведущей основой, на которой происходит становление человека в социуме как полноценной единицы.

Л.С. Выготский [31], А.Н. Леонтьев [32], П.Я. Гальперин [33], В.В. Давыдов [34] явились основоположниками деятельностного подхода развития человеческой личности. Идеи такого подхода в образовательном процессе предполагают нацеленность студентом овладение набором знаний, активизации процесса познания, мыслительной деятельности на основе развития креативности обучаемого. Отличительной чертой деятельностного подхода выступает положение о целесообразности признания студента в качестве субъекта образовательного процесса, а не его объекта. Такое смещение акцента приоритетности в подготовке будущих воспитателей ДОО связано с самим характером будущей деятельности студентов, их успешности как педагогов, зависящей как от индивидуальных особенностей, так и условий образовательного процесса в университете. Лишь только активная учебная деятельность будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений способна обеспечить достижение необходимого уровня здоровьесберегающей компетентности исходя из основополагающего принципа субъектности всех участников образовательного процесса.

Здоровьесберегающая компетентность будущего педагога рассматривается Ю.Г. Абакумовой [35, с. 150] как совокупность личностно-профессиональных качеств, находящихся свое проявление в органичном единстве знаний, умений, навыков и нацеленных на персональную готовность к здоровьесберегающей деятельности в ходе выполнения профессиональных обязанностей и способствующей формированию

культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся. Под здоровым образом жизни обучающегося в университете понимается целая группа факторов, оказывающих благоприятное воздействие как на здоровье студента, так и на его последующую профессиональную педагогическую деятельность. К ним целесообразно отнести регулярную физическую активность, высокую медицинскую заинтересованность в здоровье, духовное и физическое благополучие, сбалансированное питание и полноценный отдых, психофизиологическая удовлетворенность в коллективе и семье, удовлетворенность учебной, активная жизненная позиция, устойчивое экономическое и материальное положение.

Г.Ю. Беляев [36], Ю.С. Мануйлов [37], Н.А. Масюкова [38], В.А. Ясвин [39] в своих исследованиях образовательного процесса используют средовой подход, заключающийся в придании равных прав обучающимся, обучающимся и окружающей среде. При данном подходе окружающая образовательная среда превращается из пассивного, малоучитываемого фактора в активного участника. Образовательная среда подготовки будущих педагогов способна положительно повлиять на их качественные профессиональные характеристики, придать дополнительный стимул к стремлению познания, в большей мере способствовать формированию здоровьесберегающей компетентности. Здоровьесберегающая среда предполагает наличие комплексной программы, в состав которой включены образовательные, воспитательные, медицинские, административные, управленческие и другие формы, нацеленные на обеспечение как здоровья обучающихся в процессе получения ими образования, так и получение максимально эффективного объема теоретических и практических знаний по ЗОЖ. Необходимо согласиться с Э.С. Демиденко акцентирующей внимание на необходимости повседневной заботы о своем организме, исходя из полученных в процессе образования и самообразования знаний. Такой подход связан с тем, что на характер образа жизни человека приходится почти половина потерь или приобретений здоровья [40, с. 83-84].

Относительно новым направлением формирования здоровьесберегающей компетентности является объединение идей культурологического подхода (Г.И. Гайсина [41]), и компетентностного (С.В. Баныкина [42], С.А. Батрымбетова [43], Л.Г. Дашенко [44], О.И. Донина [45], Ю.В. Лукашин [46], Н.Н. Малярчук [47]). По мнению Ю.В. Лукашина, здоровьесберегающая компетентность студентов предполагает готовность будущих специалистов грамотно анализировать, осуществлять и корректировать деятельность по здоровьесбережению как в личностном, так и профессиональном аспектах, сформированность высокого уровня мотивации ЗОЖ на основе понимания единства и взаимосвязи телесного, духовного и социального здоровья субъектов образовательного процесса в вузе [46]. Здоровьесберегающую компетенцию подготовки будущих воспитателей необходимо рассматривать в качестве способности и готовности применять совокупность знаний, умений, навыков, персональных качеств, необходимых для достижения у студентов мотивации к здоровьесберегающей деятельности, приобретённой способности предвидеть, предупреждать и компенсировать возможное снижение полноты здоровья.

Под здоровьесберегающей компетенцией М.А. Забоева понимает интегративное качество личности, выражающееся в обширных валеологических знаниях, ценностном отношении к собственному здоровью, здоровью окружающих людей, высоких уровнях мотивации, готовности и способности к успешной, продуктивной и эффективной здоровьесберегающей деятельности [48, с. 332]. Здоровьесберегающее образование возникает вследствие появления потребности в здоровьесберегающей деятельности со

стороны педагога, изменении учебного процесса, самих дидактических основ проведения занятий. Здоровьесберегающая педагогическая деятельность приводит к изменению сознания обучающего, профессиональная деятельность получает здоровьесберегающее обоснование. Здоровьесберегающая компетентность специалиста является важнейшей структурной составляющей его профессиональной компетентности и представляет собой двухаспектный феномен, характеризующийся направленностью как на себя (личностный аспект), так и на социум (социальный аспект) [49, с. 54]. Методологические подходы определяющие направления формирования здоровьесберегающей компетентности педагогов представлены на рис. 1.

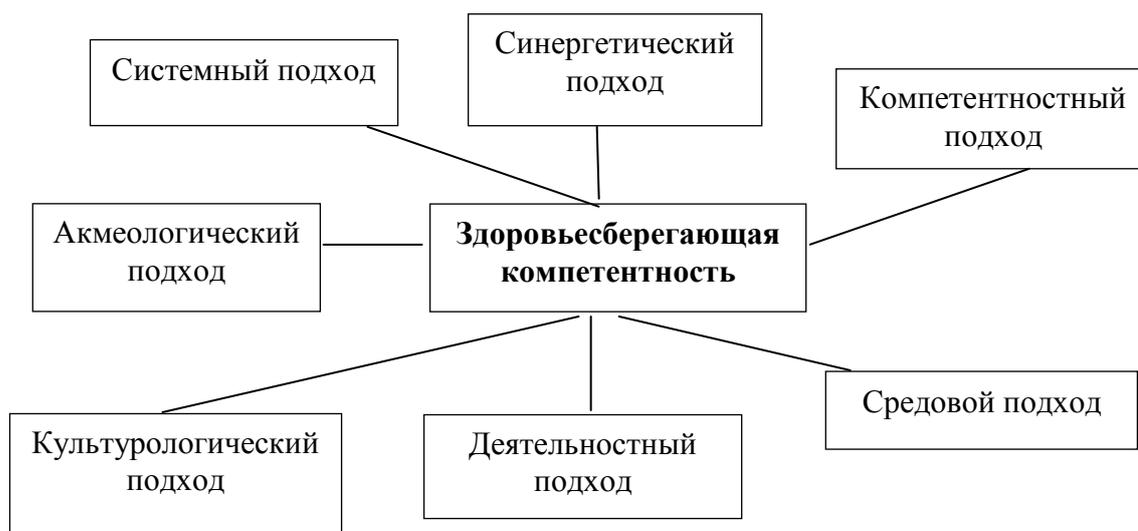


Рис. 1. Методологические подходы определяющие направления формирования здоровьесберегающей компетентности педагогов

Выводы. По мнению автора, здоровьесберегающая компетентность – это процесс усвоения и возможности применения знаний о закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека, знаний о здоровом образе жизни и навыков его поддержания, пропаганде здоровья и здорового образа жизни на личном примере. Необходимо формировать не только непосредственно здоровьесберегающую компетентность, но и потребность у студентов быть здоровыми, организовывая личную жизнь в полной гармонии с окружающей средой, выступая не антагонистом, а неразрывной составляющей окружающего мира. Такая позиция трансформирует качественные характеристики личности, создает установку на готовность и способность к принятию наиболее здоровьесберегающих решений по отношению к своему здоровью и здоровью окружающих людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Свиридюк Е.В. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов в образовательно-воспитательной среде учебного заведения / Е.В. Свиридюк // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 237-239.
2. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: дис. д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Л.Ф. Тихомирова. – 2004. – 339 с.
3. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 23-47.

4. Бергаланфи фон Л. Общая теория систем: критический обзор. В сборнике переводов. Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – 520 с.
5. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва: Издательство «Наука», 1973. – 271 с.
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
7. Жеребцова И.В. Здоровьесберегающая компетентность студентов и подготовка к сдаче норм комплекса ГТО / И.В. Жеребцова, Н.Ф. Лаварчук // В сборнике: Актуальные проблемы внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО в систему образования и способы их решения. материалы Регионального научно-практического семинара. 2016. – С. 37-41.
8. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеоклассической науки / В.И. Аршинов. – М., 1999. – 203 с.
9. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов. – Изд. 3-е дополн. – М.: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
10. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: учебное пособие / В.Г. Виненко. – Дашков и К., 2013. – 297 с.
11. Игнатова В.А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике / В.А. Игнатова // Образование и наука. – 2013. – № 1(10). – С. 3-16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-10-3-16> (Дата обращения - 13.02.2022 г.).
12. Шатрова Е.А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Е.А. Шатрова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2 (117). – С. 111-116.
13. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
14. Крулехт М.В. Дошкольник и рукотворный мир / М.В. Крулехт. – Детство-Пресс, 2003. – 160 с.
15. Бондарева С.Н., Буренина А.И., Загвоздкин В.К., Кириллов И.Л., Лельчук А.М., Свирская Л.В., Славин С.С., Тютюнникова Т.Э., Федосова И.Е. "Вдохновение" Примерная основная образовательная программа дошкольного. – Москва: Образование. Национальное образование, 2015. – 367 с.
16. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований / Г.А. Федотова. – Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.
17. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
18. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Издание 2-е, стереотипное. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
19. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27-40.
20. Сартакова Е.М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Сартакова. – 2009. – 26 с.
21. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 534 с.
22. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. указом Президента Российской Федерации № 1351 от 9 октября 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.demographia.ru> (Дата обращения: 13.02.2022 г.).
23. Войтенко С.М. Спортивное взаимодействие и здоровьесберегающая компетентность студентов / С.М. Войтенко // Физическая культура и спорт в жизни студенческой молодежи. материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию победы в Великой Отечественной войне (электронное издание). – Омск: ФГБОУ ВПО "Омский государственный институт сервиса", 2015. – С. 56.
24. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
25. Дзундза А.И. Формирование валеологической компетентности как составной части профессиональной подготовки студентов классического университета // А.И. Дзундза, Е.В. Еремка // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. – 2018. – № 2. – С. 134-139.
26. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – 2-е изд. – М.; Харьков; Минск; СПб.: Питер, 2001. – 260 с.

27. Бодалев А.А. Акмеология: настоящий человек, каков он и как им становятся? / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – Речь, 2010. – 223 с.
28. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа: монография / А.А. Деркач, Е.Б. Перельгина. – Москва: Изд-во НОУ СГИ, 2006. – 479 с.
29. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина (Головко-Гаршина). –СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
30. Слепченко Е.Л. Характеристика содержания здоровьесберегающей компетентности в системе высшего образования / Е.Л. Слепченко // Инициативы XXI века. – 2018. – № 3-4. – С. 98-99.
31. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо-Пресс: Апрель Пресс, 2000. – 1008 с.
32. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. унта, 1994. – 288 с.
33. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
34. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
35. Абакумова Ю.Г. Ресурсы и возможности здоровьесберегающих педагогических технологий, влияющих на формирование здоровьесберегающей компетентности будущего педагога / Ю.Г. Абакумова // Наука-2020. – 2021. – № 2 (47). – С. 149-153.
36. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Ю. Беляев. – 2000. – 161 с.
37. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
38. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании: Монография / Н.А. Масюкова; М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования, 1999. – 287 с.
39. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
40. Демиденко Э.С. Перспективы образования в меняющемся мире / Э.С. Демиденко // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 80-87.
41. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.И. Гайсина. – 2002. – 366 с.
42. Банькина С.В. Методика апробации и внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательную практику (с вариантами программ) / С.В. Банькина, Е.А. Башмакова, О.И. Гусаченко, В.В. Онишина, И.И. Чернова-Бахметова, В.М. Шепель. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2008. – 60 с.
43. Батрымбетова С.А. Здоровье и социально-гигиеническая характеристика современного студента / С.А. Батрымбетова // Гуманитарные методы исследования в медицине: состояние и перспективы. – Саратов, 2007. – С. 165-179.
44. Дашенко Л.Г. Компетентность в области здоровьесбережения в образовательном процессе / Л.Г. Дашенко // Образование и воспитание, 2016. – № 2 (7). – С. 1-3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/809/>
45. Донина О.И. Стандарты здоровья: биологический, психический и социальный аспекты / О.И. Донина, И.А. Мамакина // Профессиональная рефлексия педагога как фактор инновационного развития образования: Материалы V международной научно-практической конференции. – Ульяновск: УИПКПРО, 2011. – С. 71-75.
46. Лукашин Ю.В. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Ю.В. Лукашин. – Пенза, 2010. – 28 с.
47. Малярчук Н.Н. Здоровый образ жизни: учебное пособие / Н.Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. – 134 с.
48. Забоева М.А. Теоретико-методологические основы проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций / М.А. Забоева // В сборнике: Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Л.А. Никитиной. 2017. – С. 329-336.
49. Кузнецов А.В. Формирование здоровьесберегающей компетентности как методологическая стратегия прикладной физической подготовки в вузе / А.В. Кузнецов, И.А. Мамакина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 6. – С. 49-55.

Поступила в редакцию 07.05.2022 г.

HEALTH-SAVING COMPETENCE AS A COMPONENT PART OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCERS

A.A. Golovinova

The article substantiates the relevance of the problem of the formation of health-saving competence among future teachers of preschool educational organizations, presents its theoretical and methodological foundations. Health-preserving competence is considered as a holistic set of competencies that are inextricably linked with human health, used both in the course of the educational process and subsequent professional activities. The necessity of forming health-saving competence as an indicator of the quality of mastering the main educational programs and the general level of professional training of a future specialist is substantiated.

Key words: health, health saving, healthy lifestyle, health-forming education, students' readiness to carry out health-preserving activities, health-preserving competence, health-preserving competencies, professional training, competence-based approach, methodological approach.

Головинова Алла Анатольевна

Ассистент кафедры дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР.
воспитатель МДОУ «Ясли-сад № 212 г. Донецка», г. Донецк, ДНР.
E-mail: alla.golovinova.70@mail.ru

Golovinova Alla Anatolyevna

Assistant of the Department of Preschool and Primary Education SCE HPE "Donetsk National University", Donetsk, DPR.
tutor municipal preschool educational institution MEI "Nursery-garden № 212 of Donetsk", Donetsk, DPR.
E-mail: alla.golovinova.70@mail.ru

УДК 378.4

АНАЛИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

© 2022. А. Ю. Есенова

ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики»

В статье рассмотрены вопросы, связанные с обсуждением подходов к дефиниции «профессионально-личностное становление», а также актуальных показателей профессионально-личностного становления студентов-юристов как необходимого условия мониторинга качества специалиста, усовершенствования системы его профессиональной подготовки, обозначены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, профессиональная готовность, психологическая готовность, показатель профессионального становления, студент-юрист.

Постановка проблемы. Вопросы профессионально-личностного становления значимы для специалистов практически всех сфер деятельности, при этом особая актуальность просматривается в кластере социэкономических профессий, значение которых повышается в условиях глобальных экономических потрясений, политико-правовых катаклизмов, и, как следствие, длительной социальной напряженности. Социальную роль специалистов юридического труда сложно переоценить – это и умение решать возникающие в обществе задачи, проблемы и конфликты при помощи юридических инструментов, и умение видеть последствия тех и или иных решений, определять возможные риски и находить способы их снижения. Кроме того, не секрет, что социальные факторы закрепления человека в профессии ослабли, а общая активность личности как субъекта труда существенно возросла. Молодому специалисту-юристу сложно ориентироваться на рынке труда, в большей мере из-за трудностей адаптации к нуждам работодателя, отсутствия тех качеств, черт, которые должны быть заложены в период обучения профессии.

Такие общественные вызовы и личностные эффекты требуют постоянного внимания к своду актуальных требований к специалистам этой области, указывает на необходимость выработки таких теоретических моделей профессиональной подготовки, главными ориентирами которых будут субъектность, универсальность и динамичность. Возрастает и практическая актуальность изучения профессионального становления, особенно той ее части, которая приходится на период обучения в вузе и связана с личностью самого обучающегося. Чаще всего подобная проблематика разрабатывается в педагогике профессионального образования, в психологии труда, профессионального обучения и воспитания, профориентологии и др.

Перспективы усовершенствования системы подготовки юридических кадров связаны с возможностями образовательных организаций: уточнение набора компетенций при формировании программы бакалавриата с учетом ориентации на конкретные области знания и вид деятельности, разработка учебных программ, дисциплин и их элементов, ориентированных на выработку жизненно-необходимых, профессионально-ориентированных качеств, отвечающих запросам юридической практики, внедрение качественного психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов на всех этапах вузовского обучения.

Поэтому значимым представляется анализ показателей профессионально-личностного становления в системе подготовки будущих юристов, через которые можно оценить качество специалиста, уровень сформированных у него общекультурных, профессиональных компетенций.

Анализ актуальных исследований. Сам термин «становление» следует рассматривать в неразрывной связи с понятиями «развитие» (объективный процесс внутренних и последовательных изменений) и «формирование» (целенаправленный процесс с заведомо известным конечным результатом). В явлении «становления» всегда же незримо присутствует «развитие» как естественная составляющая и «формирование» как сознательная заданность извне.

Процесс профессионального становления наиболее активен для возрастного этапа 17–20 лет, когда происходит активное формирование профессионального сознания и самоопределение будущего юриста в стенах вуза. Данный возраст относят ко второму периоду юности или первому периоду зрелости (В. Т. Лисовский, И. С. Кон и др.), которому свойственны сравнительно высокий образовательный уровень, активное потребление культуры, относительная экономическая самостоятельность, развитие познавательной мотивации, повышенная потребность в коммуникации, социальная активность. В это же время активно разрешается проблема становления отношения будущих юристов к морально-психологическим особенностям профессиональной деятельности. Таким образом, обучение в вузе выступает сензитивным периодом для эффективного профессионального становления.

В научных обзорах встречаются различные трактовки дефиниции «профессиональное становление», объединенные центральной идеей о ведущей роли в данном процессе самого обучающегося как субъекта деятельности.

Так, по мнению Э. Ф. Зеера (2003), профессиональное становление – это, в первую очередь, процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью [5].

Т.В. Киселёва (2003) определяет этот процесс как степень развития собственных умений и навыков человека выполнять определённую работу и общественное признание в процессе освоения им социального пространства [1].

Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональное становление сквозь призму формирования собственного отношения студента вуза к выбранной им профессии, эмоционального уровня вовлеченности в нее, его профессиональное совершенствование.

Ряд авторов указывают на ведущую роль мотивационной сферы в процессе профессионально-личностного становления будущего специалиста. Так, Л.И. Кандыбович, М.И. Дьяченко (2004) предлагают рассматривать в качестве основы – мотивацию личности, а направленное изменение мотивационно-смысловой стороны отношения к профессии как условие его эффективности.

О.О. Лимонова, Н.Б. Дрожжина также понимают профессиональное становление как гетерохронный процесс развития мотивов к учебной деятельности

(профессиональные мотивы; мотив личного престижа; прагматические мотивы; познавательные мотивы и др). Именно в период обучения в вузе происходит осознанное стремление к самореализации, определяются основные направления жизненных позиций. Н.А. Канаева указывает, что мотивационные закономерности личности, процесс и результат учебно-профессиональной мотивации решающее влияние оказывают как на учебно-профессиональную деятельность, так и на самоопределение будущих специалистов [7].

Ряд авторов (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, В.Д. Симоненко) подчеркивают важность влияния социальных воздействий, самой профессиональной деятельности, целью которой являются самосовершенствование и самоосуществление индивида, собственную активность, ориентированную на самореализацию в труде.

Расширяя рассматриваемую дефиницию Е.А. Рябоконе указывает, что это «частный случай развития человека в процессе всего жизненного пути, который определяется этапом профессионализации. Это поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению профессиональными знаниями и умениями» [1].

Понимание профессионально-личностного становления как формирование умений по решению ряда профессионально значимых задач встречается в работах К.М. Левитана, В.Б. Криса, при этом подчеркивается актуальность умений в отношении задач, которые порождаются в процессе профессиональной деятельности [6].

В свою очередь Б.П. Невзоров обращает внимание на необходимость формирования профессионального самоопределения в конкретной профессиональной области в зависимости от степени согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированности у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры».

Перспективным с точки зрения практического воплощения звучит акцент С.А. Дружилова (2006) на совокупности потенциальных свойств человека, которая обеспечивает возможность успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и развитие личности профессионала, обозначенную как индивидуальный ресурс профессионального развития (ИРПР). При этом, данный конструкт следует рассматривать как системное качество, характеризующее человека-профессионала (как индивида, личность, субъекта деятельности и жизни и интегральную индивидуальность) при взаимодействии его с социальной и профессиональной средой [2].

Таким образом, большинство авторов сходятся в тезисе о том, что профессионально-личностное становление – процесс овладения необходимыми знаниями, умениями, навыками, способствующий профессиональной адаптации и достижению определенных карьерных высот. Борисова Е.М. пишет, что в процессе личностного и профессионального становления происходит изменение жизненных и профессиональных планов, социальной ситуации развития, ведущей деятельности, личности в целом [4].

По сути, процесс профессионального становления содержит в себе две взаимосвязанные плоскости: одна из них – формирование профессиональной готовности, зрелости в ходе взаимодействия с профессионально-ориентированной

действительностью, другая - развитие целого комплекса социально-психологических личностных качеств, которые в совокупности с первой составляющей, будут соответствовать модели специалиста, заложенной в государственном образовательном стандарте рассматриваемой специальности.

Можно заметить, что результативность профессиональной подготовки юристов объясняется не только уровнем профессиональных знаний, навыков, но и наличием профессиональной мотивации, уверенности, развитого правосознания, системы отношения к своей профессии, достойным морально-этическим обликом. Залогом дальнейшей успешной профессионализации специалиста может выступать индивидуальный ресурс профессионального развития (по С.А. Дружилову), основы которого следует закладывать в период вузовского обучения.

В отдельном акценте нуждается оценка мнений практиков о системе профессионального обучения юристов. Анализ имеющихся отзывов показывает, что новоиспеченному специалисту-юристу, имея достойный теоретический запас знаний, умений, навыков, требуется значительное время для освоения, а порой и формирования тех профессионально-ориентированных черт, которые необходимы для качественной профессиональной работы. Наиболее востребованными оказываются стрессоустойчивость, толерантность, жизнестойкость и др. [3].

Таким образом, психолого-педагогические исследования, запрос практикующего юридического сообщества позволяют констатировать необходимость обоснования показателей профессионально-личностного становления студентов-юристов.

Цель данной статьи – обосновать показатели профессионально-личностного становления студентов-юристов, позволяющие оценить качество специалиста на выходе из вуза, а также уровень сформированных у него общекультурных, профессиональных компетенций.

Изложение основного материала. Очевидно, что профессионально-личностное становление может осуществляться с различной степенью результативности, для оценки которой вводятся разнообразные показатели ее выраженности.

Так, существует традиция оценивать профессиональное становление через формальные критерии (диплом специалиста, сертификаты повышения квалификации, должность) и неформальные (профессиональное мышление, умение применять нестандартные средства для решения задач, востребованность труда).

Достаточно распространена тенденция оценивать результативность изучаемого процесса на основных этапах вузовского образования через группы таких показателей как профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность, профессиональная зрелость, отражающих ценностно-смысловую систему личности [7].

В своей концептуальной модели В.Н. Фомин, И.А. Гладкова понимают становление как разновидность комплексной социально-психологической активности индивида, служащей первой многоэтапной стадией процесса его профессионального развития, протекающего в гетерогенной социально- и профессионально-формирующей среде, основным движущим механизмом которой служит актуализация профессионально-личностного потенциала индивида. Предложено оценивать результативность профессионально-личностного становления через «контрольные точки», «зоны», связанные с его этапностью, понятием профессионально-личностного потенциала [9].

Основной результат профессионального становления И.С. Мещерякова (2008) рассматривает через сформированность профессионально-значимых качеств юриста и указывает на необходимость различения ее уровней (низкий, средний, высокий).

Обобщая опыт изложенных работ видно, что итогом профессионально-личностного становления юриста в период подготовки с одной стороны является некая «*профессиональная готовность*», под которым мы понимаем весь сформированный в вузе багаж профессионально-ориентированных знаний, умений, навыков и определенный уровень «*психологической готовности*» к профессиональной деятельности как некий сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру (см. рис. 1).

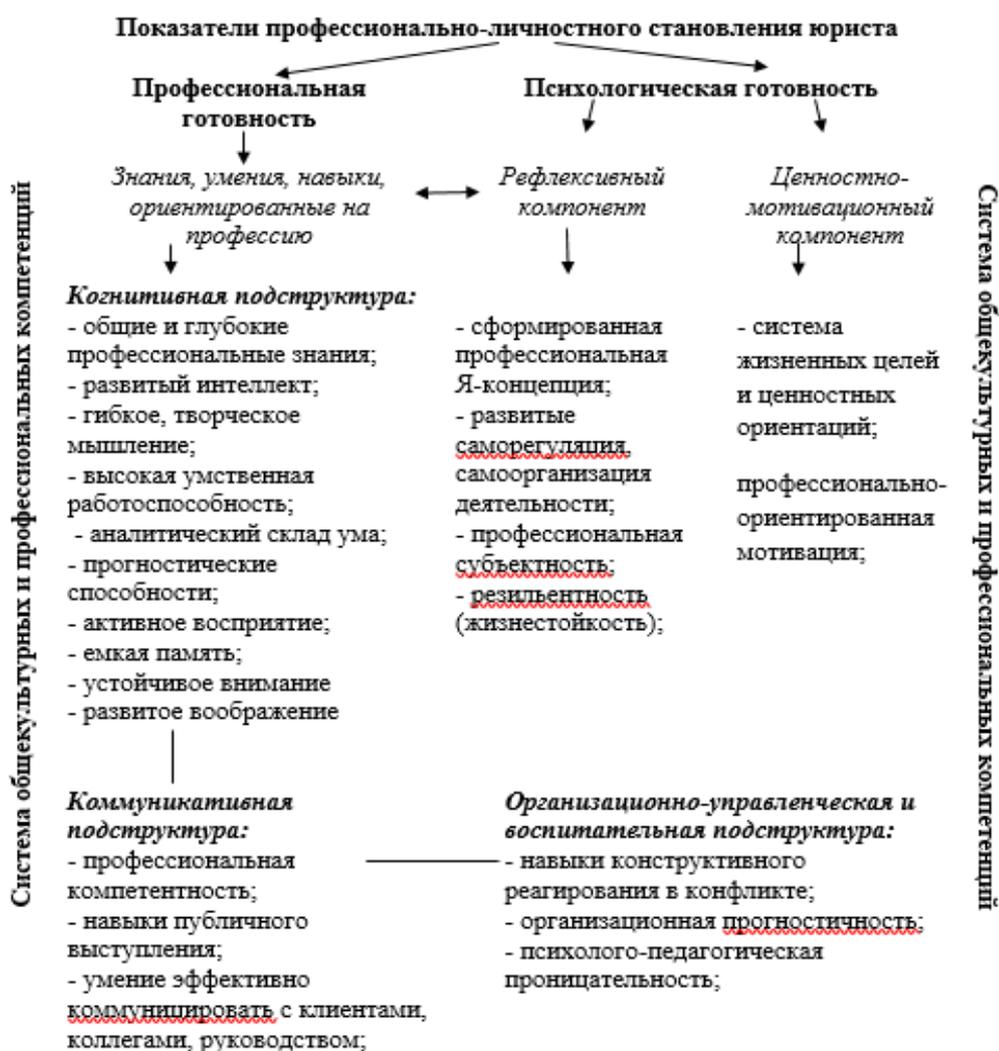


Рис.1 Показатели профессионально-личностного становления студента-юриста

Нами предложено рассматривать в качестве показателей профессионального становления профессиональную и психологическую готовность к юридической деятельности, которые транслируются в основных общекультурных, профессиональных компетенциях специалиста.

Первая составляющая проявляется во всех подструктурах деятельности юриста и содержит блоки познавательно-прогностической, коммуникативной, организационно-управленческой сфер (по В.Л. Васильеву). Такие умения как аналитический склад ума, натренированная произвольная память, ораторские способности традиционно вырабатываются в учебно-воспитательной деятельности, хотя некоторые из них

систематически остаются «за кадром» (навыки эффективной коммуникации, прогностичность, навыки разрешения конфликтных ситуаций и др.).

Второй показатель содержит два блока динамических личностных черт – рефлексивный и ценностно-мотивационный. Проведенные ранее эмпирические исследования [3; 8] убеждают в необходимости прицельного внимания к выработке навыков самоорганизации, саморегуляции, профессиональной субъектности психолого-педагогическими мерами, технологиями. Например, субъектность студента, сущность которой состоит в развитии его умений осуществлять самостоятельное преобразование своих природных способностей и индивидуальных свойств в профессионально значимые качества и личностные характеристики, важна для успешного выполнения будущих профессиональных функций. Ресурсным профессиональным качеством, на наш взгляд, может стать резильентность, которая с теоретической точки зрения представляется как положительные личностные качества, позитивная устойчивая мотивация и успешная адаптация в сложных жизненных условиях; с практической же это сопротивление разрушению, то есть эффективная защита собственной личности при сильном давлении окружающей среды; и построение полноценной, социально адаптированной жизни в трудных условиях (по С. Ваништендалю).

В целом, важно понимать, что запустившийся процесс саморазвития не останавливается в пределах вузовского обучения, а продолжается всю дальнейшую профессиональную жизнь. В целом, актуальность формирования и ведущую роль психологической составляющей при овладении профессией отмечают В.Е. Петров, Д.П. Харитиди, при этом рассматривают ее в качестве потенциала совершенствования современной системы подготовки юристов [8].

Выводы. Вопрос изучения показателей профессионально-личностного становления студентов-юристов актуален в силу ряда обстоятельств: необходимости усовершенствования теоретической модели профессиональной подготовки в контексте образовательных стандартов республики, социальной значимости самого юридического труда и востребованности в квалифицированных кадрах, а также в свете глобальных правовых вызовов действительности, которые накладывают отпечаток на динамику требований к современному эффективно работающему юристу.

В профессиональной подготовке студентов-юристов показатели профессионально-личностного становления осмыслены во многих научно-практических разработках, существенной стороной которых является тенденция оценивать изучаемый процесс через формальные характеристики, сформированность профессионально-значимых качеств, многокомпонентные динамические структуры личности.

На основе обсуждаемых показателей перспективным видится дальнейшая разработка эмпирических индикаторов в свете усовершенствования имеющихся моделей профессионального становления студентов-юристов. Кроме того, степень сформированности обсуждаемых составляющих может служить критерием определения показателей профессионального становления студентов-юристов, а учет их динамики может быть положен в основу организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Выпускнику же юридического вуза это обеспечит понимание сущности правовых явлений, социальной значимости своей профессии, «личностное» овладение содержанием общепрофессиональных и специальных дисциплин, психологическую подготовку к практической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боликова Л. Ю.. Сущность понятия «профессиональное становление личности» в современном знании / Л. Ю. Боликова, Ю. А. Шурыгина // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 573–575.
2. Дружилов С.А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека / С.А. Дружилов // Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых Российской Академии образования, 2006. – № 6. – С. 56-60.
3. Есенова А.Ю. Трудности профессиональной подготовки юристов в контексте образовательных стандартов республики / А.Ю. Есенова // Научная сокровищница образования Донетчины, 2021. – №2. – С. 19-24.
4. Загвязинский В. И.. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.
6. Криса В.Б. Профессиональное становление: понятие, позиции / В.Б. Криса // Омский научный вестник, 2008. – № 4. – С. 5-8.
7. Лимонова О.О. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления студентов вузов / О.О. Лимонова, Н.Б. Дрожжина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С.111-115.
8. Петров В.Е. Динамика личностного становления студентов-юристов в процессе подготовки к профессиональной деятельности / В.Е. Петров, Д.П. Харитиди // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – №1 (52). – С. 33-38.
9. Фомин В.Н., Гладкова И.А. Показатели результативности профессионального становления личности / В.Н. Фомин, И.А. Гладкова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2017. – Т. 12, № 1. – С. 94-104.

Поступила в редакцию 14.06.2022 г.

ANALYSIS OF CURRENT INDICATORS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF LAW STUDENTS

A. Y. Yesenova

The article discusses issues related to the discussion of approaches to the definition of "professional and personal development", as well as current indicators of professional and personal development of law students as a necessary condition for monitoring the quality of a specialist, improving the system of his professional training, and outlines prospects for further research.

Key words: professional and personal development, professional readiness, psychological readiness, indicator of professional development, law student.

Есенова Анна Юрьевна

Старший преподаватель кафедры социологии управления ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики», г. Донецк, ДНР.
E-mail: esenova_anna@mail.ru

Yesenova Anna Yuryevna

Senior lecturer of the Department of management sociology, Donetsk Academy of management and public service under the Head of the Donetsk People's Republic, Donetsk, DPR.
E-mail: esenova_anna@mail.ru

УДК [378.015.31:613]: 378.011.3-051:331.4-044.325

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2022. *В.В. Карпов*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Рассмотрена проблема ухудшения здоровья населения, в том числе обучающейся молодежи. Сформулированы цели и задачи учебного процесса в образовательных учреждениях в контексте сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Выполнен анализ исследований ученых, посвященных формированию и развитию здорового образа жизни и созданию, развитию и совершенствованию здоровьесберегающей образовательной среды. Установлены факторы, оказывающие наиболее сильное негативное влияние на здоровье студентов в процессе обучения. Выявлена актуальность формирования здоровьесберегающей образовательной среды, обучающихся по направлению 20.03.01 Техносферная безопасность, как залога успешной будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, подготовка, бакалавр, техносферная безопасность, образовательная среда, здоровый образ жизни.

Актуальность. Интеграционные перемены, закрепленные в совместной Декларации Донецкой и Луганской Народных Республик о социально-экономическом развитии на 2022–2024 годы, предусматривают заботу о здоровье населения республик в качестве одного из основных приоритетов государственной политики. Здоровая нация рассматривается в Декларации как одно из основных условий строительства единого экономического и социально-политического союза двух Республик, способного обеспечить достойную жизнь своим гражданам, их безопасность в едином политическом, культурном, экономическом и цивилизационном пространстве с Российской Федерацией [1].

Одним из основных общечеловеческих ценностей является здоровье, а здоровье населения страны – основа ее благополучия и могущества. С учетом современных тенденций ухудшения здоровья населения, в том числе детей и молодежи, реализация всех целей и задач образовательного процесса во всех образовательных учреждениях должна строиться на основе сохранения и укрепления здоровья обучающихся [2, с. 121-139].

Студенты, для достижения высокого профессионального мастерства в будущем, в процессе обучения и формирования профессиональной компетентности подвергаются высоким психофизиологическим нагрузкам на все функциональные системы организма. На фоне отсутствия системы здоровьесохраняющих механизмов в работе большинства высших учебных заведений это приводит к тому, что через несколько лет после окончания обучения у молодых специалистов развивается ряд хронических неинфекционных заболеваний, такие как гастриты, панкреатиты, неврозы, ухудшение зрения и т.д., и они не могут работать в полную силу, эффективно выполнять социальный заказ общества, приносить своим трудом пользу государству и, как следствие, себе. На сегодняшний день подавляющее большинство работников сферы образования выступает за идею повышения качества образования как господствующую, которая обеспечит высокую конкурентоспособность, оптимальную организацию и управление учебным заведением, интеграцию в российское образовательное пространство за счет подготовки высококвалифицированных специалистов, удовлетворяющих требованиям международных стандартов [3–5].

В связи с этим растет внимание к проблемам сохранения здоровья субъектов образовательного процесса, воспитания культуры здоровья у молодежи, которым

посвящены многочисленные исследования ученых, в частности: формированию и развитию здорового образа жизни и культуры здоровья (Л.Н. Овчинникова, Н.И. Соловьева, А.П. Стариков, В.И. Бабич, О.А. Ахвердова, Н.Н. Малярчук, Н.А. Башавец, М.Р. Валетов, Т.Е. Виленская, В.П. Горащук, С.Н. Горбушина, С.В. Склярлов и др.); обоснованию комплексного, целостного и системного подхода к восстановлению, сохранению и укреплению здоровья человека (Н.М. Амосов, И.В. Прихода, Н.А. Агаджанян, Г.Л. Апанасенко, В.К. Бальсевич, С.И. Белых, Э.М. Казин, В.П. Казначеев, П.И. Калью, Г.А. Мысина, А.И. Субетто и др.); созданию, развитию и совершенствованию здоровьесберегающей и здоровьесформирующей образовательной среды (В.Н. Ирхин, Н.П. Абаскалова, В.И. Бабич, Т.Е. Виленская, В.П. Горащук, Э.М. Казин, Н.Н. Малярчук, Р.И. Касимов, Т.Ф. Орехова, И.В. Пичугина, Д.С. Сомов, А.Г. Маджуга, И.В. Прихода и др.).

Вместе с тем, анализ публикаций и опыта работы высшей профессиональной школы по исследуемому вопросу демонстрирует существующее расхождение между имеющимся состоянием здоровья студентов, в частности неудовлетворительной организацией физического воспитания, недостаточной стимуляцией к здоровому образу жизни, распространением вредных привычек (курение, употребление алкоголя и психотропных препаратов, интернет-зависимость и т.д.) и реальной потребностью в сохранении и укреплении здоровья субъектов образовательного процесса.

Цель данной статьи заключается в педагогическом исследовании подготовки бакалавров техносферной безопасности в здоровьеориентированной образовательной среде вуза.

Основная часть. Особенно актуальным является формирование здоровьеориентированной жизненной позиции студентов, обучающихся по направлению 20.03.01 Техносферная безопасность (уровень бакалавриата). Как известно, миссией выпускников данного направления является обеспечение безопасности жизнедеятельности человека в современном мире, а также сохранение его здоровья за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования [6]. Очевидно, что здоровьесозидающая деятельность образовательного учреждения должна способствовать формированию профессиональных и общекультурных компетенций будущих бакалавров техносферной безопасности, связанных с сохранением здоровья человека в процессе будущей профессиональной деятельности (знание и соблюдение норм здорового образа жизни и физической культуры) (ОК-1).

По мнению Т.Ю. Лустгартен качественная подготовка будущих бакалавров техносферной безопасности должна способствовать формированию профессиональных компетенций в вопросах охраны труда и здоровья работников на производстве, охраны окружающей природной среды и сохранения собственного здоровья в процессе выполнения трудовых функций на производстве [7]. Б.Ч. Мехи в своем исследовании подробно анализирует компоненты государственных стандартов общего, среднего профессионального и высшего образования в образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности» с позиции создания надлежащих педагогических условий формирования здоровьеориентированной жизненной позиции студентов в образовательном процессе, ищет точки соприкосновения стандартов в вопросах формирования личной гражданской позиции выпускника по отношению к вопросам охраны здоровья человека, окружающей природной среды, роли государства и действующего законодательства в обеспечении национальной безопасности и защиты населения [8]. А.В. Ермилов предлагает осуществлять профессиональную подготовку бакалавров в вузах МЧС России в рамках личностно-деятельностного подхода, когда цели учебных

занятий определяются для каждого конкретного обучаемого, его индивидуально-психологических особенностей и потребностей и создаются условия для реализации потенциала каждого обучаемого с сохранением его здоровья [9].

Выполненный обзор исследований показал, что актуальность проблемы создания и функционирования здоровьесориентированной образовательной среды в вузе обуславливается необходимостью устранения противоречий между:

- актуализацией необходимости воспитания молодого поколения, которое было бы психически, социально и физически здоровым и отсутствием эффективных средств и приемов здоровьесохранения молодежи в процессе обучения;

- ориентацией целостного образовательного процесса в общероссийском и мировом контексте на повышение уровня жизни каждого человека, обеспечение условий для его самореализации, самоактуализации, самоусовершенствования и распространением вредных привычек среди молодежи, низким уровнем культуры здоровья, отсутствием знаний о здоровом образе жизни, безразличием к собственному духовному и физическому здоровью;

- необходимостью специальной подготовки педагогов к организации и управлению здоровьесориентированной образовательной средой и отсутствием соответствующих методических систем обеспечения данного процесса.

Поэтому ведущие ученые в области педагогики безопасности: С.В. Белов, Б.Ч. Месхи, С.С. Тимофеева, О.В. Писарь, В.А. Девисилов, С.В. Роман, Л.А. Попова, Т.В. Федюкина, Д.В. Мясников и др., считают, что изучение условий жизни, здоровья и условий обучения студентов и молодежи, выявление механизмов приспособления к техногенным изменениям в среде обитания, поиск способов и методов профилактики и коррекции процессов адаптации – это актуальные вопросы, требующие оперативного научного анализа и решения для создания здоровьесориентированной образовательной среды с целью сохранения и оптимизации здоровья, интеллектуального и профессионального потенциала подрастающего поколения.

По результатам множества исследований в области техносферного образования было установлено, что наиболее сильное негативное влияние на здоровье студентов оказывают психоэмоциональные нагрузки, гиподинамия, нерациональный режим дня и питания. Психоэмоциональные перегрузки в процессе профессионально ориентированной подготовки связаны со специальными условиями обучения будущих бакалавров техносферной безопасности (могут быть реальные условия горной местности, акватории, горные реки, полигоны), обусловленные экстремальным характером будущей профессиональной деятельности, а также усвоением и приобретением специфических знаний, умений и навыков, соответствующих таким видам профессиональной деятельности как проектно-конструкторская, сервисно-эксплуатационная, организационно-управленческая, экспертная, надзорная и инспекционно-аудиторская [6]. Кроме того, вопрос соответствия режима дня биологическим ритмам также является актуальным при создании здоровьесориентированной образовательной среды, направленный на установление причин ухудшения здоровья студентов, а также исследований, направленных на сохранение здоровья студенческой молодежи в течение всего периода обучения.

Кафедрой безопасности жизнедеятельности, охраны труда и гражданской защиты был проведен мониторинг состояния здоровья студентов двух академических групп, обучавшихся в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко в период 2017–2020 гг. по направлению подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность, а также сравнительный анализ показателей адаптационных возможностей студентов, их биоритмологического типа работоспособности, оценивание функциональных

возможностей организма студентов в целом. В основу методического подхода проведенного исследования была положена разработанная схема интегральной оценки физиологических функций организма, которая включает в себя анализ физиологических возможностей и функционального состояния организма в зависимости от возрастных и биоритмических особенностей, методы математического анализа [10; 11]. Биоритмологический тип работоспособности определялся с помощью тест-опросника Остберга. Для оценки функциональных возможностей организма в целом был рассчитан адаптационный потенциал по методу Р.М. Баевского. Также был выполнен математический анализ и сравнение полученных результатов.

По результатам исследования среди студентов группы № 1 были выявлены личности раннего (6 %), вечернего (48 %) и аритмического биоритмологического типа (46 %). Среди студентов группы № 2 выявлены личности с вечерним и аритмическим биоритмологическим типом работоспособности в равных количествах. Было выявлено, что студенты вечернего биоритмологического типа чувствуют напряжение адаптации в 44 % случаев при обучении в 1 смену и 52 % случаев при обучении во 2 смену. Студенты аритмического биоритмологического типа при обучении в 1 смену чувствуют большее напряжение адаптации (66 %), чем при обучении во 2 смену (54 % опрошенных) и, в целом, проявляют худшие адаптационные возможности, чем студенты вечернего типа. 50 % студентов утреннего типа чувствуют напряжение адаптации при обучении во 2 смену. Анализируя показатели адаптационных возможностей студентов разного пола можно сделать вывод о том, что адаптация женщин проходит более успешно, независимо от смены обучения и ритмологического типа.

Таким образом, результаты исследования подтвердили общую сложившуюся тенденцию – большая часть студентов, обучающихся как в первую, так и во вторую смену, независимо от биоритмологического типа, чувствуют напряжение адаптации, что может привести к снижению функциональных резервов организма. Изучение биоритмологических особенностей человека позволило сформулировать практические рекомендации для коррекции режима труда и отдыха с позиций максимального сохранения и укрепления здоровья обучающихся:

- регулярное выполнение физических упражнений и психотренингов для поддержания нормальной ритмичности физиологических функций;
- использование природных факторов (солнечного света, воды, воздуха) для обеспечения высоких адаптационных возможностей организма;
- соблюдение оптимальных режимов труда (учебы), отдыха, сна, питания с учетом индивидуальных особенностей организма конкретного человека;
- создание модели формирования здорового образа жизни, обусловленной закономерностями развития личности и основанной на совокупности человеко- и природосохраняющих, экологических и психолого-педагогических принципов, форм, методов и способов;
- учет влияния техногенных, климатических, сезонных и погодных факторов на функциональное состояние человека, и коррекция соответственно этим факторам индивидуальных ритмов жизни;
- создание технологии формирования здорового образа жизни с учетом возрастных, психофизиологических, гендерных и других особенностей организма;
- формирование правильных этических и психологических установок по отношению к окружающей природной среде, безопасности общества, личной безопасности, здоровью с целью обеспечения максимально гармоничной и полноценной жизнедеятельности в условиях техносферы.

Низкое качество здоровья выпускников, по нашему мнению, нивелирует даже наивысшее качество обучения на выходе из университета. Несмотря на это, при рассмотрении критериев качества образования нигде не учитывается такой критерий как «качество здоровья» обучающихся и соответствующая этому качеству здоровьесохраняющая образовательная среда вуза [12–14]. Качество здоровья молодого поколения – важный показатель качества жизни общества и государства, отражающий не только сложившуюся в техносфере кризисную ситуацию, но и формирующий прогноз ее развития в будущем. Сегодня безопасность государства, безопасная техносфера, политическая стабильность в период государственного становления, рост экономического благополучия народа находятся в тесной причинно-следственной связи с суммарным потенциалом здоровья подрастающего поколения, выпускников всех форм и направлений подготовки.

С целью повышения качества здоровья обучающихся, на образование, как целостную государственную структуру, обеспечивающую удовлетворение потребности общества в высококвалифицированных специалистах, ложится, кроме всего прочего, и задание сохранения здоровья обучающихся. Большая часть ответственности возлагается на учреждения высшего профессионального образования, и особенно на те, которые готовят специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с обеспечением таких видов безопасности, как государственная, техносферная, экологическая, промышленная, пожарная, радиационная, электробезопасность, охрана труда и здоровья сотрудников на производстве, защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях и т.д.

Выпускники направления 20.03.01 Техносферная безопасность в дальнейшем в процессе своей будущей профессиональной деятельности будут заняты в службах охраны труда предприятий и организаций, работать в составе коллектива в подразделениях МЧС, инженерами по охране окружающей среды (экологами), в отделах обеспечения промышленной безопасности, государственными инспекторами труда и т.д. [6; 7; 9]. На своих рабочих местах, с учетом сформированной в учреждении высшего профессионального образования здоровьесориентированной гражданской позиции, специалисты техносферной безопасности будут создавать здоровьесохраняющую уже производственную среду, компетентно решать вопросы сохранения жизни и здоровья работников, знать и соблюдать нормы здорового образа жизни и соблюдать рациональные режимы труда и отдыха с учетом индивидуальных особенностей организма конкретного работника.

Заключение. Таким образом, одной из важнейших составляющих повышения качества подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности является приобщение студенческой молодежи к здоровому образу жизни как общественно-значимой деятельности, базы для самореализации и саморазвития здоровой личности, как одного из основных условий выживания всего общества в сложных условиях техносферы. Для этого необходимо создание здоровьесориентированной образовательной среды, а такой показатель как качество здоровья выпускника необходимо рассматривать при оценке качества образования в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Декларация Донецкой и Луганской Народных Республик о принятии Программ социально-экономического развития на 2022–2024 годы / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://denis-pushilin.ru/news/glavy-dnr-i-lnr-denis-pushilin-i-leonid-pasechnik-zayavili-o-prinyatii-programm-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-na-2022-2024-gody/>, свободный. (Дата обращения : 04.02.2022).
2. Агаджанян Н.А. Здоровье студентов / Н.А. Агаджанян, В.П. Дегтярев, И.В. Радыш и др. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.

3. Леван Т.Н. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект: монография / Т.Н. Леван, В.А. Федоров. – М.: РГППУ, 2017. – 275 с.
4. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособ. / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – 368 с.
5. Латушин Я.В. Актуальные вопросы организации здоровьесберегающего пространства вуза физической культуры / Я.В. Латушин, Т.В. Борисова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 8, № 4. – С. 196–199.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (квалификация «академический бакалавр»; «прикладной бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 21.01.2016 г. № 40.
7. Лустгартен Т.Ю. Формирование специалиста по техносферной безопасности / Т.Ю. Лустгартен // Вестник Костромского государственного университета, серия: педагогика, психология, социокинетика. – Кострома : Изд-во КГУ, 2017. – № 4. – С. 120–124.
8. Месхи Б.Ч. Компетенции безопасности жизнедеятельности: стандарты и действительность / Б.Ч. Месхи // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 94–98.
9. Ермилов А.В. Модель формирования профессионально значимых качеств бакалавров в вузах МЧС России / А.В. Ермилов // Вестник Удмуртского университета, серия философия. психология. Педагогика. – Ижевск : Изд-во УГУ, 2018. – Т. 28, вып. 3. – С.335–341.
10. Науменко Ю.В. Современная практика здоровьесберегающего образования: монография / Ю.В. Науменко. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 375 с.
11. Зверкова А.Ю. Конструирование проектов по здоровью в профессиональном образовании педагогов / А.Ю. Зверкова // Наука 2015: итоги, перспективы : Матер. Международной научно-практической конференции» (Москва, 25 января 2016 года). – Москва: Изд-во ООО «Грифон», 2016. – С. 15–28.
12. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспективы развития: монография / А.Г. Маджуга, И.А. Синицина. – М.: Логос, 2019. – 507 с.
13. Морозова Л.Д. Подготовка бакалавров педагогики к здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации / Л.Д. Морозова // Мат-лы межрегиональной научно-практической конференции «Дошкольное образование в современном мире: опыт, проблемы, перспективы развития» (Москва, 03 декабря 2015 года). – Москва: Издательство «Спутник+», 2016. – С. 181–186.
14. Абаскалова Н.П. Формирование у бакалавров и магистров общекультурных и профессиональных компетенций в области здоровьесбережения / Н.П. Абаскалова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 17–20.

Поступила в редакцию 08.04.2022 г.

TRAINING OF BACHELORIES IN TECHNOSPHERE SAFETY IN THE HEALTH-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

V. V. Karpov

The problem of deterioration in the health of the population, including young people studying, is considered. The goals and objectives of the educational process in educational institutions are formulated in the context of preserving and strengthening the health of students. The analysis of researches of scientists devoted to the formation and development of a healthy lifestyle and the creation, development and improvement of a health-saving educational environment is carried out. The factors that have the strongest negative impact on the health of students in the learning process have been established. The relevance of the formation of a health-oriented life position of students studying in the direction 20.03.01 Technospheric safety, as a guarantee of successful future professional activity, is revealed.

Key words: health saving, training, bachelor, technosphere safety, educational environment, healthy lifestyle.

Карпов Владислав Викторович

Кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
и охраны труда ГОУ ВО ЛНР «Луганский
государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР.
E-mail: vip_belyy@mail.ru

Karpov Vladislav Viktorovich

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of
the Department of Life Safety and Labor Protection,
SEI HPE LPR "Lugansk State Pedagogical
University", Lugansk, LPR.
E-mail: vip_belyy@mail.ru

УДК 378.147.001.57: 811.111

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2022. *Н. В. Козленко*

ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта»

В статье представлена модель иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения, охарактеризованы структурные компоненты методической системы, которые позволят повысить эффективность иноязычной подготовки студентов технических специальностей.

Ключевые слова: модель, иноязычная подготовка, средство дистанционного обучения, компонент.

Введение. В последнее время система образования находится в состоянии непрерывного реформирования и поиска эффективных путей совершенствования иноязычной подготовки студентов технических специальностей. Новые требования к выпускникам технических специальностей предъявляют все более активное участие предприятий и организаций в международном разделении труда. Расширение профессионального международного общения, деловые переговоры с зарубежными партнерами, работа с технической документацией на иностранном языке, возможность производственной стажировки за границей обуславливают необходимость более полного использования возможностей иностранного языка в профессиональной подготовке будущих инженеров и предполагают формирование иноязычной компетенции студентов, обучающихся по техническим специальностям.

Мы считаем, что формированию иноязычной подготовки студентов технических специальностей способствует применение средств дистанционного обучения посредством реализации в образовательном процессе методической системы обучения.

Цель нашей статьи – охарактеризовать модель иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения, структурные компоненты методической системы.

Основная часть. Разработка данной модели иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения (рисунок 1) позволит нам раскрыть сущность иноязычной подготовки технических специальностей в системе высшего профессионального образования, позволит определить алгоритм формирования готовности к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности будущих инженеров средствами дистанционного обучения (Moodle, Zoom, Webinar), а также обозначить механизм управления данной методикой, таким образом, позволит рассмотреть специфику исследуемого процесса.

Первый компонент – мотивационно-целевой, объединяет целеполагание и мотивацию учебного процесса студентов.

Учебный процесс иноязычной подготовки студентов технических специальностей начинается именно с постановки цели для достижения задач обучения. В нашей модели мы выделяем внутренние и внешние цели. К внешним целям мы отнесли формирование иноязычных компетенций, которые являются базисом для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ГОС ВПО технических

специальностей; к внутренним целям – формирование готовности к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности будущих инженеров средствами дистанционного обучения (Moodle, Zoom, Webinar).

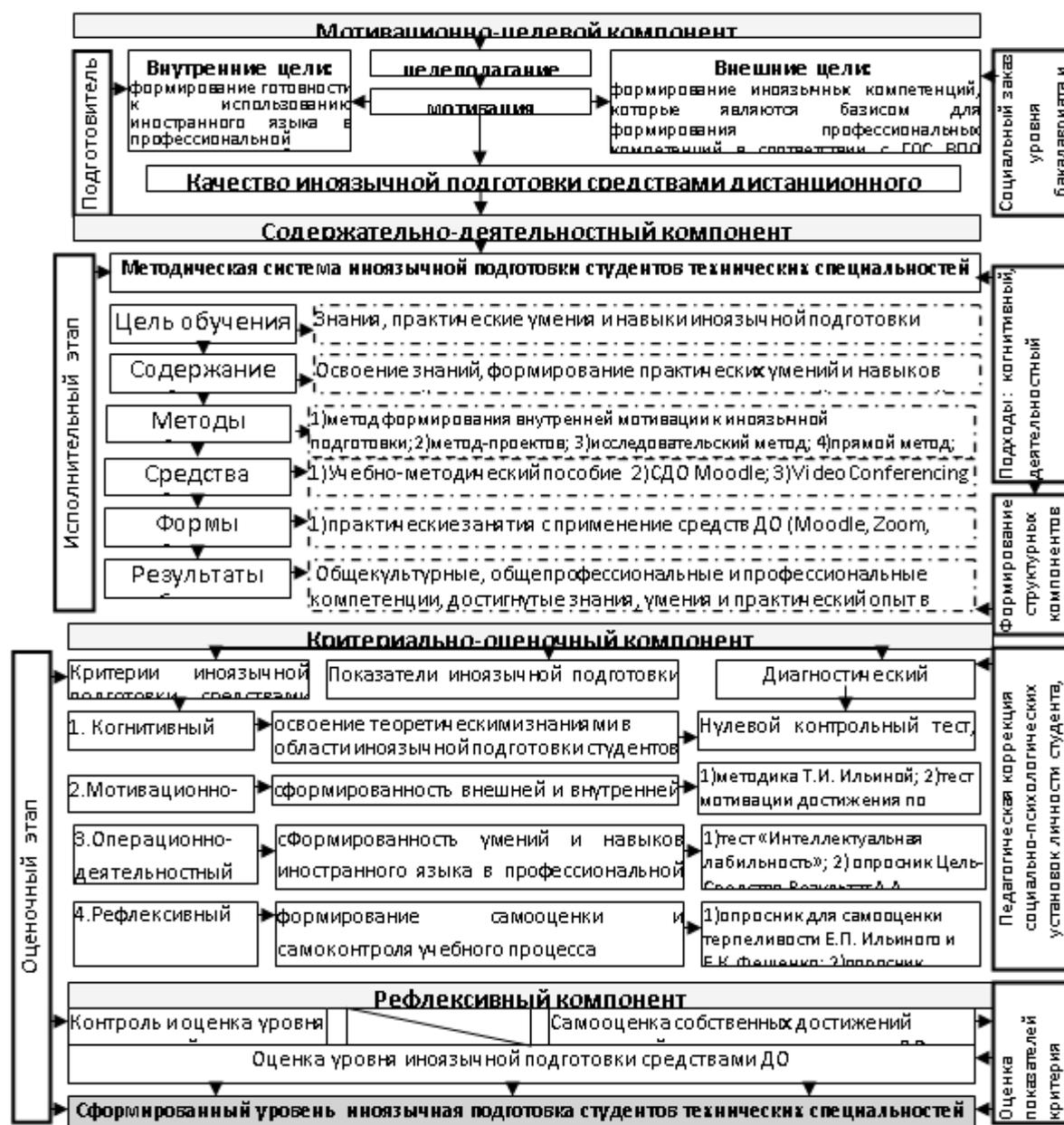


Рис.1. Модель иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения.

Студентам технических специальностей следует верно понимать цели обучения иностранному языку, что позволит не допустить конкуренции мотивационной деятельности в процессе обучения. У студентов технических специальностей есть различная мотивация. Ключевой мотивацией должна быть побуждающая к процессу изучения иностранного языка и развитию коммуникативной компетенции. Таким образом, мотивационно-целевой компонент, характеризует направленность развития личности студента на достижении им целей обучения, непосредственно связанных с формированием доминирующих мотивов за счет когнитивного компонента (см. рис. 1).

В связи с этим преподавателю следует знать преобладающую мотивацию побуждающих студентов изучать иностранный язык, а также структуру мотивации студентов технических специальностей, для того чтобы своевременно корректировать ее. Формирование мотивации у студентов технических специальностей прямо пропорционально, осознанию студентами цели иноязычной подготовки

По мнению А. М. Пышкало методическая система «являет собой структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения» [4, с. 7].

Второй компонент – содержательно-деятельностный, объединяет преподавателя и студента, как субъектов учебного процесса. Содержательная часть компонента включает в себя содержание обучения в высшем учебном заведении, методы, средства и формы работы на учебных занятиях. В процессе обучения иностранному языку у студентов технических специальностей формируются умения и навыки творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации, интереса, потребности к иноязычной подготовке, предоставляет полноценные, хорошо осознанные, оперативно и гибко осознанные знания; формируются стойкие навыки разговорной речи, доведенной до автоматизма путем многократного повторения.

Понимание методической системы обучения как «совокупности иерархически связанных компонентов, целей, содержания, методов, форм и средств обучения», представлены в исследованиях Ю. С. Брановского, Н. В. Кузьминой, А. М. Пышкало, М. В. Швецкого, И. М. Дудиной поддерживается в работах Н. И. Рыжовой, Е. В. Данильчук, Н. Л. Стефановой и др. Также следует отметить расширение содержательного и структурного наполнения понятия методической системы обучения. В частности, Н. В. Кузьмина в методическую систему обучения включает такие же компоненты, что и в педагогическую (цель, содержание, методы и средства обучения, организационные формы учебного процесса), отмечает иерархическую взаимосвязь педагогической, дидактической и методической системы и выделяет методическую функцию каждого элемента методической системы [3].

Такие исследователи как О. В. Балачевская и Л. В. Шелехова выносят цель за пределы методической системы обучения [1].

Мы придерживаемся точки зрения Ю. С. Брановского, Н. В. Кузьминой, Т. К. Смыковской, А. М. Пышкало «цель является элементом методической системы обучения» [2].

Теоретическое освещение данной проблемы указывает на наличие множества факторов, внешних и внутренних, которые оказывают влияние на формирование иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения.

Средства дистанционного обучения выступают в роли представления содержания обучения, контроля и управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Один и тот же материал может быть представлен несколькими средствами дистанционного обучения (Moodle, Zoom, Webinar и др.), каждое из которых обладает своими дидактическими возможностями.

Средство дистанционного обучения Moodle в процессе иноязычной подготовки студентов технических специальностей предполагает системность, оптимальность, педагогическую целесообразность использования средств ИКТ, педагогический подход при ее проектировании и практической реализации обучения.

В нашем исследовании мы применяли Moodle совместно с средствами дистанционного обучения Webinar и Zoom. Webinar (веб+семинар) – это система,

которая позволяет с помощью веб-технологий, не выходя из дома или из офиса, принимать участие в семинарах различной тематики.

Вебинар означает особый тип веб-конференций, который проводится следующим образом, преподаватель, находясь перед своим компьютером, ведет занятие из аудитории с помощью веб-камеры, микрофона и наушников (динамиков), общаясь с обучаемыми в аудиовидео формате и в чате. Мультимедийные средства на вебинаре позволяют демонстрировать слайды, графики, схемы и видеозаписи, загружать документы в разных форматах, использовать «доску для рисования», проводить опросы. При правильной организации и грамотной методике проведения, вебинары способствуют глубокому погружению в процесс, достижению эффективных результатов.

Zoom предполагает формат конференции, который полезен при организации интерактивной классной среды, студентам предоставляется возможность работать вместе над задачами и напрямую обмениваться информацией, развивать коммуникативную компетенцию иностранного языка.

Третий компонент – критериально-оценочный, объединяющий критерии, показатели, уровни и диагностический инструментарий; составляет контроль результатов учебной деятельности студентов преподавателем. Критериальная часть компонента состоит из четырех критериев, которые выделены нами как критерии формирования готовности к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности будущих инженеров средствами дистанционного обучения Moodle, Zoom, Webinar.

- когнитивный критерий, формирует освоение теоретическими знаниями в области иноязычной подготовки студентов средствами дистанционного обучения Moodle, Zoom, Webinar;
- мотивационно-ценностный критерий, рассматривает сформированность внешней и внутренней мотивации;
- операционно-деятельностный критерий, выражает сформированность умений и навыков иностранного языка в профессиональной деятельности будущих инженеров;
- рефлексивный критерий, характеризует формирование самооценки и самоконтроля учебного процесса.

Четвертый компонент – рефлексивный, отражает контроль и оценку уровня иноязычной подготовки средствами дистанционного обучения Moodle, Zoom, Webinar, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов.

Каждый компонент методической системы имеет свою структуру, задачи.

Упорядоченность компонентов строго определены и отражают функции поставленных задач на каждом этапе выполняемой структуры.

Таким образом, методическая система иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения – это взаимосвязь отдельных компонентов, построенных иерархически, т.е. таким образом, что без вышестоящих по иерархии компонентов, не возможно выполнения нижестоящих компонентов. Для функционирования методической системы должна обеспечиваться связь между структурными элементами.

Взаимосвязь каждого компонента модели иноязычной подготовки, их своевременная коррекция со стороны преподавателя позволяет повысить эффективность процесса овладения иностранным языком.

Заключение. В целом формирование иноязычной подготовки студентов технических специальностей средствами дистанционного обучения, направленно на формирование готовности к использованию иностранного языка в профессиональной

деятельности будущих инженеров средствами дистанционного обучения. Для оценки эффективности данного процесса необходимо проследить динамику его формирования, осуществлять педагогическое сопровождение на каждом его этапе для возможности своевременной его корректировки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балачевская, О. В. Теоретическая модель методической системы обучения физической и коллоидной химии студентов фармацевтического факультета // Современные проблемы науки и образования / О. В. Балачевская. – 2007. – №5.– С. 110-114
2. Данильчук, Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: автореф. дис. д-ра. пед. наук.: спец. 13.00.02 -теория и методика обучения математике / Е. В. Данильчук. – М., 2003. – 15 с.
3. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
4. Пышкало, А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. / А. М. Пышкало. – М.: Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.

Поступила в редакцию 20.06.2022 г.

MODELING OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR TECHNICAL SPECIALITIES STUDENTS BY THE DISTANCE LEARNING TOOLS

N.V. Kozlenko

The article presents the model of the foreign language training for technical specialities students by the distance learning tools/ The author gives the structure characteristics of each component of the methodical system, which makes it possible to increase the effectiveness foreign language training for technical specialities students.

Key words: model, foreign language training, distance learning tool, component.

Козленко Наталия Владимировна

Старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта», г. Донецк, ДНР.
E-mail: off-i@mail.ru

Kozlenko Nataliia Vladimirovna

Senior lecturer of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Donetsk institute of Railway transport, Donetsk, DPR.
E-mail: off-i@mail.ru

УДК 378.1

ТЕХНОЛОГИЯ ФРЕЙМИНГА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

© 2022. О.Ю. Муллер

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

Поиск новых технологий обучения и модернизация уже имеющихся – это реальный путь эффективной организации процесса обучения в новых социально-экономических условиях. Применение современных педагогических технологий способствует эффективному обучению студентов и достижению высокого качества образования. Цель статьи – рассмотреть сущность и структуру понятия «фрейм в образовании» и определить эффективность применения технологии фрейминга. Методы, используемые при проведении исследования: обобщение, анализ и синтез информации, эксперимент. Для определения эффективности технологии фрейминга как средства развития когнитивных способностей студентов автор провел экспериментальную работу среди студентов педагогического направления, которым было предложено решить педагогическую ситуацию. Первая группа должна была внести результаты анализа педагогической ситуации на основе технологии моделирования, вторая – на основе технологии фрейминга. Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что студенты, применявшие технологию фрейминга, более глубоко проанализировали материал с помощью структурирования и схематизации ситуации, лучше запомнили информацию благодаря ее предоставлению в наглядной форме, сформировали целостное представление о ситуации. Поэтому эффективность проведенного эксперимента подтвердила важность включения и востребованность технологии фрейминга в образовательном процессе вуза, в частности, при преподавании дисциплины «Педагогика».

Ключевые слова: технология, фрейм, фрейминг, когнитивные способности, средство, педагогика.

Введение. Применение широкого спектра образовательных технологий в образовательном процессе позволяет педагогическому коллективу наиболее продуктивно использовать учебное время, повышать интерес обучающихся к учебной деятельности и, соответственно, получать высокий результат качества обучения [6].

Актуальность технологии фрейминга обусловлена сложившимися условиями и тенденциями интенсификации образования, при которых традиционные формы обучения часто признаются малоэффективными [4]. Изучением данной технологии как условием развития когнитивных способностей обучающихся занимались различные специалисты: в области искусственного интеллекта (М. Минский, Р. Шенк, Р. Абельсон и др.), в области лингвистики, социологии, психологии и когнитивной педагогики (З. Д. Попова, И. А. Стернина, В. З. Демьянков, Н. В. Медведенко, Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова и др.).

Становление теории фреймов проходило на протяжении второй половины XX века. Первые научные представления о фреймах встречаются в исследованиях социальных коммуникаций Г. Бейтсона («Теория и игры и фантазии», 1955 г.). В дальнейшем развитие теории фрейма проходило параллельно, в призме исследований возможностей кибернетики, искусственного интеллекта, лингвистики, коммуникаций, психологии и педагогики [1; 3; 10]. Одним из основателей современной теории фрейминга является американский специалист по искусственному интеллекту Мэрвин Минский, которому принадлежит авторство труда «Фреймы для предоставления знаний» («A Framing for Representing Knowledge», 1974 г.). Изучая возможности искусственного интеллекта, Минский ориентировался на систему фреймов, которые

представляют структуры данных, позволяющих упрощать понимание стереотипных ситуаций на основе общих знаний о мире.

Цель статьи – рассмотреть сущность и структуру понятия «фрейм в образовании» и определить эффективность применения технологии фрейминга.

Основная часть. В гуманитарных науках существует множество трактовок понятия фрейма, так или иначе связанных с понятием фрейма М. Минского, среди которых можно выделить следующие:

– необходимая информация, позволяющая точно определить принадлежность объекта к конкретному классу, упрощая его идентификацию (распознавание и запоминание);

– набор характерных (стереотипных) ситуаций, принадлежащих одному классу;

– основная единица и структурный элемент различных объектов познания;

– структуры, образующие прошлый опыт (F. Bartlett);

– готовая схема ситуаций;

– ментальные репрезентации каузально связанных действий (R. Abelson, R. Schank);

– общая категориальная структура (С. Ойянг);

– система из нескольких ячеек (слотов), каждая из которых имеет свое назначение [12].

Как видно из сущности теории фреймов, она во многом схожа с когнитивной теорией, т. к. также указывает на важную роль стереотипов и ассоциаций в процессе познания и обучения, и позволяет схематически представить любое понятие в виде сети, где узлами являются отдельные понятия.

В словаре русского языка понятие «фрейм» определяется как нечто, неизменно повторяющееся, ставшее обычным, общепринятым, шаблонным и трафаретным [2]. Данная дефиниция важна по той причине, что когнитивная теория предполагает в начале любого познавательного процесса выбор из собственной памяти некой структуры («шаблона», «трафарета»), наиболее адекватной к имеющейся ситуации, позволяющей интерпретировать получаемую о ней информацию.

Исследователь М. А. Чошанов рассматривает фрейм в образовании как технологию, позволяющую «сжимать, структурировать и систематизировать информацию в определенные таблицы, матрицы и т. д.» [5]. Авторы Р. В. Гурина и Е. Е. Соколова определяют фрейм как «инструкцию по формированию ориентировочной основы действий» [9]. В то же время авторы выделяют такие признаки фрейма, как стереотипность, повторяемость, наличие рамки, визуализация, ключевые слова, универсальность, скелетная форма (каркас с пустыми окнами), ассоциативные связи, фиксация аналогий, обобщений, правил, принципов.

Учитывая роль фрейма в познавательных процессах, многие ученые признают потенциал технологии фрейминга в образовании [7; 11]. В образовательном контексте понятие «фрейм» определяется как способ организации учебного материала для дисциплин, теоретический материал которых доступен для «сжатия» за счет наличия универсальной каркасной структуры материала. Учитывая данный фактор, потенциал применения технологии фрейминга в образовательном процессе связан с эффективными возможностями усвоения информации в сжатые сроки [8]. Как правило, такие возможности осуществляются способом структурно-логического представления учебного материала, что позволяет акцентировать внимание на связях между компонентами изучаемого явления. Другими словами, при применении технологии фрейминга слова целесообразно заменять схемами, таблицами и т. п.

Рассмотрим структуру фрейма, представленную в таблице 1.

Структура фрейма

Термин	Определение
Фрейм	Структура, содержащая некоторую информацию
Субфрейм	Составная часть фрейма
Слоты	Пустые сектора, которые заполняются конкретным содержанием темы ячейки для хранения информации
Фокус	Тема, актуализированная в центре каркаса
Каркас	Скелет фрейма, состоящий из отдельных скрепленных между собой элементов (слотов)

Структура фрейма – каркас в виде рамы, разделенной на сектора; фокус – тема, актуализированная в центре каркаса; слоты – пустые сектора, которые заполняются конкретным содержанием темы (рисунками, мини-текстами)

Образно фрейм может описываться как готовый и пустой бланк, который заполняется подходящей под контекст информацией. Фреймовая технология эффективна, прежде всего, при освоении материала, разбитого на блоки (рис. 1). Преподаватель имеет при этом возможность определить уровень освоения знаний. Данная технология в образовательном процессе предоставляет большие объемы научной и учебной информации обучающимся в виде схем, облегчающих понимание сложных объектов и явлений.

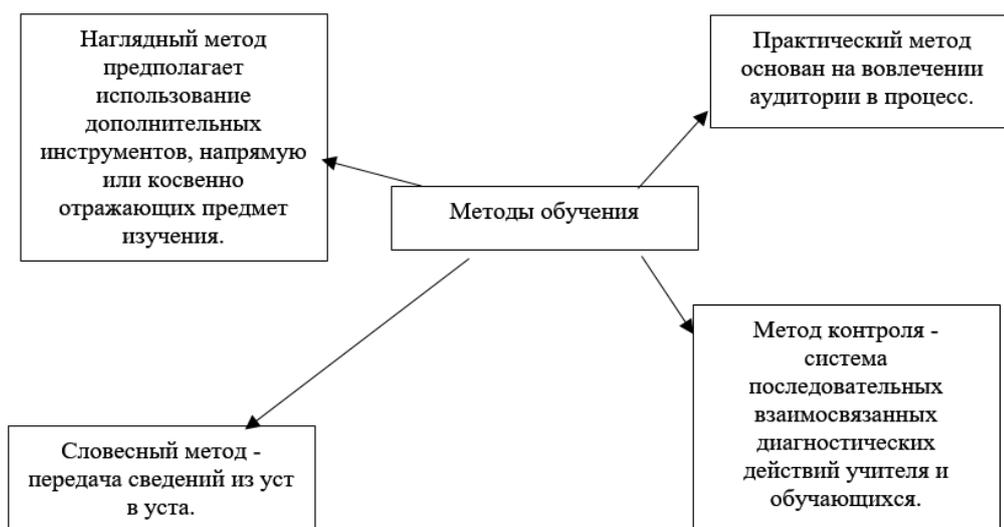


Рис. 1. Применение фрейм-рамки при изучении дисциплины «Педагогика»

На основании выше рассмотренных определений понятия «фрейм» следует, что обучающая система является фреймовой сетью, обеспечивающей доступ к нужной области знаний с учетом ее связи с другими областями. На количество фреймов влияет число образовательных элементов, а именно число дидактических задач, методов и средств их решения. Фрейминг (от англ. frame — «рамка», «каркас») в образовании мы понимаем как технологию, реализуемую на основании принципов когнитивной теории: важность этой теории, положившей начало развитию когнитивной педагогики, заключается в оценке потенциала использования когнитивных, эмоциональных, психосоциальных и иных аспектов личности обучающегося, так или иначе связанных с познавательными процессами. Соответственно фреймовая педагогическая технология

представляет собой изучение учебного материала, структурированного в специально организованной последовательности.

Для определения эффективности технологии фрейминга как средства развития когнитивных способностей студентов мы провели экспериментальную работу среди студентов первого курса педагогического направления, изучающих дисциплину «Педагогика».

Согласно нашей гипотезе, технология фрейминга может быть эффективным средством развития когнитивных способностей студентов при решении педагогических ситуаций. Для проверки нашей гипотезы был проведен эксперимент с участием двух групп по 8 человек в каждой. Обеим группам было предложено решить педагогическую ситуацию, изложенную в виде текста. Первая группа должна была внести результаты анализа педагогической ситуации на основе технологии моделирования, которая определяет цели, способы действия, анализ хода педагогической ситуации и достигнутые в ней результаты (таблица 2).

Таблица 2

Анализ педагогической ситуации на основе технологии моделирования

Цель	Задачи	Параметры ситуации		
		Тип проблемы	Виды оказываемой помощи	Внутренняя связь (последовательность действий)
Методы и формы работы	Методы работы			
	Формы работы			

Вторая группа должна была внести результаты анализа педагогической ситуации на основе технологии фрейминга, заключающейся в выделении смысловых единиц текста и последующим их графическом оформлении в виде понятий (таблица 3).

Таблица 3

Анализ педагогической ситуации на основе технологии фрейминга

Проблема, тема	
Суждение (гипотеза, теория)	
Факты	
Аргументы	
Прогноз развития проблемы	
Собственная точка зрения	
Изобразите схематично	

Далее, пользуясь заполненными таблицами, обеим группам было предложено вынести собственное решение проблемы, представленной в педагогической ситуации. Оценка ответов проводилась с использованием готовых шаблонов с заполненными нами ответами (смысловыми единицами) для двух таблиц. Степень соответствия ответов студентов шаблонным смысловым единицам определялась присвоением 1 балла за совпадение и 0 баллов за несовпадение. В результате баллы, переведенные в проценты, показали, что в первой группе обнаружено 38 % соответствий по смысловым единицам из шаблона, во второй группе – 61 %.

Разница по совпадению смысловых единиц между участвовавшими в эксперименте группами составляет 23 %. Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что студенты, применявшие технологию фрейминга, более

глубоко проанализировали материал с помощью структурирования и схематизации ситуации, лучше запомнили информацию благодаря ее предоставлению в наглядной форме, сформировали целостное представление о ситуации. Поэтому решение проблемы во второй группе с помощью технологии фрейминга следует считать более эффективным. Следовательно, гипотеза о технологии фрейминга как эффективном средстве развития когнитивных способностей студентов при решении педагогических ситуаций, подтверждена.

Заключение. Таким образом, успешность проведенного эксперимента подтвердила важность включения и востребованность технологии фрейминга в образовательном процессе вуза, в частности, при преподавании дисциплины «Педагогика».

Несомненные преимущества технологии фрейминга при использовании в образовательном процессе позволяют сделать преподавание более эффективным. Их применение повышает результативность образовательного процесса, способствует эффективному освоению профессиональных компетенций и повышению интереса студентов к учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бекмуратова А. К. Понятие «фрейм» в современных лингвистических исследованиях / А. К. Бекмуратова // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2017. – № 1. – С. 220-222.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1084 с.
3. Жажева С.А. Способы реализации фреймовых технологий на уроках гуманитарного цикла / С.А. Жажева, Д.Д. Жажева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2020. – № 26. – С. 24-29.
4. Климович Н.П. Фреймовые технологии в условиях перехода на ФГОС ОО / Н.П. Климович // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы XV Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2016. – С. 182-186.
5. Колодочка Т. Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология: дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 211 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/freimovoe-obuchenie-kak-pedagogicheskaya-tekhnologiya> (дата обращения: 26.03.22).
6. Косенок С. М. Современные педагогические технологии в учебном процессе вуза / С. М. Косенок, Ф. Д. Рассказов. – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2018. – 68 с.
7. Логинова В.А. Фреймовые технологии как способ формирования самостоятельного мышления студентов / В.А. Логинова // Проблемы высшего образования. – 2017. – № 2. – С. 29-31.
8. Малязина М. А. Включение фреймового обучения в практику преподавания педагогических дисциплин в высшей школе / М. А. Малязина, С. А. Котова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 188-198.
9. Медведенко Н. В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий / Н. В. Медведенко. – Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – 102-107.
10. Никандрова Г.Ю. Реализация фреймовой технологии в условиях смешанного обучения / Г.Ю. Никандрова // Сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2021. – С. 17-23.
11. Селиванова Е.Е. Когнитивно-дискурсивный уровень репрезентации футуральных ситуаций: когнитивные модели и динамические фреймы / Е.Е. Селиванова // Вестник МГЛУ. – Вып. 469. – М., 2002. – С. 120-130.
12. Уразова М. Б. Фреймовая технология как основа построения базы знаний обучающей среды / М. Б. Уразова // Современные гуманитарные исследования. – 2009. – № 2. – С. 191-194.

Поступила в редакцию 20.04.2022 г.

**FRAME TECHNOLOGY AS A DEVELOPMENT TOOL
COGNITIVE ABILITIES OF STUDENTS**

O.Yu. Muller

The search for new learning technologies and the modernization of existing ones is a real way to effectively organize learning process in the new socio-economic conditions. The use of modern pedagogical technologies contributes to the effective learning of students and the achievement of high quality education. The purpose of the article is to consider the essence and structure of the concept of «frame in education» and to determine the effectiveness of the use of framing technology. Methods used in the study: generalization, analysis and synthesis of information, experiment. To determine the effectiveness of framing technology as a means of developing the cognitive abilities of students, the author conducted an experimental work among students of the pedagogical direction, who were asked to solve the pedagogical situation. The first group had to submit the results of the analysis of the pedagogical situation on the basis of modeling technology, the second - on the basis of framing technology. The data of the study indicate that students who used framing technology analyzed the material more deeply by structuring and schematizing the situation, remembered the information better due to its presentation in a visual form, and formed a holistic view of the situation. Therefore, the effectiveness of the experiment confirmed the importance of including and demand for framing technology in the educational process of the university, in particular, when teaching the discipline «Pedagogy».

Key words: technology, frame, framing, cognitive abilities, tool, pedagogy.

Муллер Ольга Юрьевна

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры педагогики
профессионального и дополнительного
образования, БУ ВО Ханты-Мансийского
автономного округа – Югры «Сургутский
государственный университет», г. Сургут, РФ.
E-mail: olga_megion@mail.ru

Muller Olga Yurevna

PhD (Education), Senior Lecturer of the Chair of
Professional and Further Education Pedagogy,
Surgut State University, Surgut, RF.
E-mail: olga_megion@mail.ru

УДК 811.111:378.016(075.8)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2022. Д.Ю. Паниотова

В статье рассмотрены аспекты формирования информационных умений будущих специалистов технического профиля средствами английского языка. Рассмотрены понятия «информационная культура», «информационная компетентность». Представлены требования к владению информационно-компьютерными технологиями современным педагогом, описаны приемы в обучении английскому языку, способствующие эффективному формированию информационной культуры.

Ключевые слова: информационные умения; информационная культура, информационная компетентность; компьютерные технологии; педагогические технологии; метод проектов; кейс-метод.

Современная цивилизация вступила в эпоху информатизации – период своего развития, направленного на обеспечение полного использования достоверного и современного знания во всех общественно значимых областях человеческой деятельности. Качественные изменения потребностей современного общества требуют адекватных им изменений в вузовском образовании. При этом информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания, принадлежит к числу важнейших направлений процесса информатизации современного общества.

Поддерживая интегральные тенденции познания закономерностей предметных областей, процесс информатизации образования актуализирует разработку подходов к использованию потенциала новых информационных технологий для развития личности обучающегося, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышлению, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых явлений, процессов, взаимосвязей между ними.

Глобальность происходящих информационных перемен очевидна, как очевидна необходимость пересмотра подходов к высшему образованию. Одним из важнейших критериев профессиональной компетенции будущего специалиста является его готовность к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Таким образом, перед системой высшего профессионального образования стоит важнейшая задача – формирование высокого уровня информационной культуры будущих специалистов.

В настоящее время в большинстве стран подготовка будущих инженеров, ориентированная на формирование высокого уровня компетентности, является широко распространенной и изучается педагогами и психологами. Идеи профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях модернизации современного образования нашли свое отражение в работах ученых И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Н. Г. Ничкало, исследования в области формирования профессиональной культуры проводили Е. А. Артамонова, Л. П. Илларионова, формирования информационной составляющей профессиональной культуры – М. Г. Коляда, А. Д. Урсул и др.

Анализ научной литературы показал, что понятие «информационные умения» необходимо рассматривать во взаимосвязи с такими понятиями, как «информационная культура», «информационная компетентность». Раскроем данные понятия.

В исследовании М. С. Кагана отмечается, что культура является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта, а субъект деятельности может быть индивидуальным, групповым и родовым (человечество в целом), поэтому культура рассматривается в трех срезах: культура человечества, культура социальной группы и культура личности. В соответствии с этим следует различать понятия информационной культуры общества и информационной культуры личности. Информационная культура общества – это совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества [9].

Информационная культура – «составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков и постоянного эффективного применения информационных технологий в своей профессиональной деятельности и повседневной практике» [5].

Информационная культура личности, по мнению Н. И. Гендиной, одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных и технологий.

О. И. Миронова определяет информационную культуру личности как элемент общей культуры человека, представляющий собой совокупность знаний, умений, норм, ценностей, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов и выполнением информационной деятельности на репродуктивном и творческом уровне [11].

По мнению Э. П. Семенюка и А. Д. Урсула [15], информационная культура является важнейшим компонентом духовной культуры общества в целом, а также различных социальных групп и отдельной личности в частности. Э. П. Семенюк определяет информационную культуру как информационную компоненту человеческой культуры [14, с. 2]. Таким образом, понятие «информационная культура» они используют в широком специально-научном и философском контексте.

Исходя из анализа литературы, можно отметить, что понятие «информационная культура» рассматривается с нескольких точек зрения: часть исследователей связывают данное понятие с использованием ЭВМ (В. И. Варченко, Н. И. Гендина, В. А. Каймин и др.), другие к информационной культуре относят умение использовать различные источники информации: справочники, словари, энциклопедии, инструкции и пр. (Ю. С. Инякин, В. А. Горский, Е. Л. Харчевникова и др.); третьи понимают информационную культуру как главный компонент духовной культуры общества, в том числе различных социальных групп и отдельных личностей (В. А. Кравец, В. Н. Кухаренко, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул и др.).

Основой информационной культуры личности является овладение обучающимися информационной компетентностью. По мнению О. И. Мироновой [11], информационная компетентность определяется как способность эффективно выполнять информационную деятельность (при решении профессиональных задач, в процессе обучения, в повседневной жизни) с использованием информационно-коммуникационных технологий, что предполагает владение информационной компетенцией и сложившейся готовностью к решению соответствующих задач с

учетом приобретенного опыта, с возможностью самостоятельной организации собственной деятельности, с осуществлением самоконтроля и осознанием собственной роли и ответственности при их реализации.

Под информационной компетентностью С. В. Тришина [16] понимает интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Н. И. Гендина [5] определяет информационную компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде.

Таким образом, существуют два основных подхода к определению информационной компетентности. Первый из них связан с использованием компьютерных технологий в процессе работы с информацией, то есть приоритет отдается технической составляющей, в частности использованию технических средств (компьютера, базы данных, электронных носителей и др.). В этом случае процесс формирования информационной компетентности сводится к формированию умения использовать технические средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации [6].

Во втором подходе информационная компетентность трактуется как интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности с возможным использованием технологических средств [8].

Проведенный анализ определений понятий «информационная культура», «информационная компетентность» позволяет нам судить об их сходстве. Данные понятия характеризуют сложный, многоуровневый и многоаспектный феномен взаимодействия человека и информации. В составе объема понятий выделяется много компонентов: от умения вести поиск информации, анализировать и критически оценивать найденные источники информации, до их творческого использования в целях решения многообразных задач, возникающих в учебной, профессиональной, досуговой или иной деятельности. Однако концепция информационной культуры шире, чем концепция информационной компетентности, она включает такой компонент, как информационное мировоззрение, предполагающее обязательную мотивацию личности на необходимость специальной информационной подготовки [10].

Что касается понятия «информационные умения», обратимся к определению исследователя Ворониной Л. В., которая характеризует данное понятие через понятие «умение» – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность выполнять некое действие по определенным правилам, причем действие еще не достигло автоматизированности [3]. Умение означает, что обучающийся освоил соответствующее знание о способах деятельности и может его применять.

Исходя из этого, под информационными умениями будем понимать освоенные обучающимися способы выполнения действий с информацией, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний.

Далее следует более детально рассмотреть вопросы, связанные с особенностями формирования информационной культуры будущих инженеров.

Итак, в общем смысле информационная культура – культура обращения с информацией. Информационная культура специалиста инженерного профиля – это знание потенциальных возможностей современных информационных технологий, умение использовать эти возможности в работе, в процессе принятия инженерных решений в будущей профессиональной деятельности. Это умение анализировать, предвидеть и прогнозировать различные ситуации с использованием всего арсенала средств вычислительной техники, программного обеспечения, с помощью построения информационных моделей изучаемых процессов, явлений и анализа этих моделей с помощью автоматизированных информационных систем. И, наконец, это составляющая формирования профессионализма [7].

Исследователь Ю. С. Брановский подчеркивает, что в настоящее время высшая школа при подготовке инженеров часто обеспечивает лишь компьютерную осведомленность инженеров, в лучшем случае – их компьютерную грамотность. Что же касается формирования информационной культуры будущих инженеров, то эта задача должна решаться более целенаправленно и комплексно [1].

Можно выделить следующие составляющие информационной культуры: умение формулировать свои информационные потребности; умение ориентироваться в информационных потоках; умение воспринимать, анализировать, структурировать полученную информацию (культура потребления информации); способность применять на практике полученные знания; умение формулировать и излагать результаты своей собственной деятельности (культура представления информации) [4].

В настоящее время в образовательном процессе высокими являются требования к современному педагогу, который должен владеть и применять на практике в обучении информационно-компьютерные технологии, постоянно повышать профессиональную компетенцию в области информационных технологий (вебинары, семинары и пр.), постоянно обмениваться практикой использования средств повышения информационной культуры обучающихся с коллегами посредством сети Internet, выступлений, публикаций.

Дисциплина «Иностранный язык (английский)» по своим образовательным возможностям способна внести вклад в развитие информационной культуры студентов, так как является дисциплиной высокой информационной насыщенности. В рамках усвоения аспектов говорения, чтения обучающиеся знакомятся с информацией лингвострановедческого, исторического и другого содержания. Что касается подготовки специалистов инженерного профиля, в содержание рабочих программ также включены тематические разделы по инженерии, техническим средствам и оборудованию, инструкции по их эксплуатации и т.д. Для проведения познавательных, насыщенных занятий на помощь преподавателю приходят презентации, ресурсы сети Интернет, мультимедиа технологии, электронные учебники, интерактивные упражнения и тесты. Все перечисленные средства способствуют формированию информационных знаний и умений обучающихся, развитию их информационной культуры.

В качестве примера можно привести следующие приемы в обучении, способствующие эффективному формированию информационной культуры.

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная на применение и приобретение новых знаний обучающихся.

В России теоретическая основа метода проектов разработана профессором Полат Е. С. Исследователь выделяет следующие умения, которые способствуют успешному овладению проектной деятельностью: интеллектуальные (умение работать с информацией, с текстом – выделить главную мысль, вести поиск информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п.,

умение работать с разнообразными справочными материалами; творческие (умение генерировать идеи, для чего требуются знания в различных областях; умение находить не один, а несколько вариантов решения проблемы; умения прогнозировать последствия того или иного решения); коммуникативные (умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкреплённую аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль) [13]. Проект – это возможность обучающихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: изготовление коллажей, плакатов, объявлений, исследования с последующим оформлением и т.д. Каждый проект – это результат большой и трудной работы. Авторы проекта ищут информацию, собирают материал, делают презентации, брошюры, пишут текст и т.д. Проектная деятельность – это высоко адаптированная методика. Она может применяться на любом этапе обучения и в любом возрасте. Студенты, получив задание, начинают подходить к нему более осознанно. Они учатся сами планировать и организовывать свою работу, распределяют задание, развивают коммуникативные навыки. Они учатся оценивать свои способности и способности своих товарищей, проводить диагностику и оценивать промежуточные результаты для получения хорошего конечного результата.

Еще одним не менее популярным приемом является кейс-метод, который представляет собой технику активного обучения, заключающуюся в использовании конкретных учебных ситуаций при организации процесса обучения, нацеленную на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим разбором на учебных занятиях. Этот метод очень популярен на западе, но для российских учебных заведений кейс-метод является довольно новой технологией. Кейс-метод – это метод активного обучения на основе реальных ситуаций. В переводе с английского языка case – случай, а case study – это обучающий случай. Суть метода case-study заключается в использовании при организации процесса обучения конкретных учебных ситуаций, описаний определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидуумов, ориентирующих обучающихся на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим разбором на учебных занятиях [2].

Различаются следующие виды кейсов: практические кейсы (данные кейсы как можно реальнее должны отражать вводимую ситуацию или случай); обучающие кейсы (основной задачей их выступает обучение); научно-исследовательские кейсы (ориентированы на включение обучающегося в исследовательскую деятельность).

На самом деле каждый кейс несет в себе обучающую функцию, только степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна.

С целью повышения уровня информационной культуры преподавателями кафедры гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО «Академия гражданской защиты» было подготовлено учебное пособие «Формирование информационной культуры средствами английского языка». Использование данного пособия в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков чтения оригинальных профессиональных текстов на английском языке; формированию умений оформления полученной из источников на английском языке информации в виде перевода, как устного, так и письменного, аннотаций, рефератов; формированию навыков перевода научно-технической литературы; формированию навыков деловой переписки на английском языке; формированию активного словарного запаса и наиболее широко используемых сокращений в системе Internet [12].

В первом разделе пособия представлены основные закономерности языка и стиля научной литературы. Перевод научной и технической литературы является особым

направлением, существующим на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки, и техники, с другой. Чтобы переводить научные и технические тексты, недостаточно хорошо владеть разговорной речью. В основе языка и стиля современной научной и технической литературы лежат нормы письменного языка с определенными специфическими характеристиками. В рамках научного текста важнейшим и наиболее информационно емким носителем специальной научной информации является термин, который характеризуется высокой оперативностью, мобильностью и способностью к непрерывной модификации и уточнению своего значения путем добавления новых левых и правых определений. Это приводит к появлению сложных терминологических групп, что создает ряд проблем при переводе. Термин может быть однословным или представлять собой терминологическую группу, состоящую из базового слова и одного или нескольких левых определений, а также из одного или нескольких правых определений. Например, *terminal homing* – самонаведение на конечном участке траектории; *computer-aided design system* – система автоматизированного проектирования.

Процесс строительства сложного термина может быть представлен в виде следующей схемы:

- System/система;
- Control system/система управления;
- Aircraft control system/система управления самолетом;
- Fly-by-wire aircraft control system/электродистанционная система управления самолетом;
- Digital fly-by-wire aircraft control system/цифровая электродистанционная система управления самолетом;

Такой перевод представляет собой ряд логически обусловленных операций, выполняемых в следующей последовательности:

1. Нахождение терминологической группы – т.е. выявление базового слова и определение границ слева и справа, т.е. крайнего левого и крайнего правого определения.

2. Перевод базового слова как первичного значащего элемента группы.

3. Перевод базового слова совместно с первым уточняющим, т.е. наиболее близким к базовому слову левым определением.

4. Перевод уточненного значения базового слова совместно со вторым уточняющим левым определением.

В представленном разделе имеется руководство по переводу научных технических текстов, статей, а также приведены практические тексты и задания.

Во втором разделе пособия представлена информация по формированию навыков грамматического чтения научных текстов. Способность извлекать смысл из иностранного текста является центральным умением, лежащим в основе программных требований к курсу изучения иностранного языка в техническом вузе. Имеющее важное значение в теории и практике перевода понятие смысла определяется как содержащаяся в тексте некоторая идея, которую необходимо понять. Для решения этой задачи имеются следующие средства.

1. Оpoznание знакомых слов и терминов в тексте, знание узкой терминологии отрасли, умение пользоваться литературой при переводе неизвестных новых терминов.

2. Умение увидеть структуру предложения или абзаца научного текста, умение пользоваться аппаратом грамматического (структурного) чтения текста.

3. Умение пользоваться справочной и опорной литературой по профилю обрабатываемого текста на английском языке.

В третьем разделе пособия представлено руководство по составлению аннотаций к научным текстам. В аннотации помещаются сведения об общем направлении, задачах, целях исследования, приводится более конкретное описание тематики работ, выполненных данным автором, поясняется метод исследования, кратко излагаются полученные теоретические и экспериментальные результаты и формулируются общие выводы, которые можно сделать на основании этих результатов. Исходя из результатов анализа аннотаций современных научных статей, приведены основные лексико-грамматические группы так называемых глагольных форм типа:

...is/are arrived at, developed, discussed, introduced, formulated, outlined, made, considered, summarized и т.д.

Для аннотации статей, содержащих результаты научных исследований, характерны следующие структуры и обороты:

1. The results of the theoretical study of...are presented./Приводятся результаты теоретического исследования...

2. It is shown that.../Показано, что...

3. Conclusions regarding...are made/Делаются выводы о том, что...

Таким образом, применение указанного выше пособия в учебном процессе на практических занятиях по английскому языку способствует приобретению знаний и развитию навыков в области цифровых технологий, одновременно улучшая уровень владения английским языком и использования многих возможностей компьютера.

В перспективе преподавателями кафедры запланирована разработка второй части пособия по формированию информационных умений, которое будет содержать практические инструкции по применению метода проектов, case study, деловых игр и других педагогических технологий на занятиях по английскому языку в технических высших учебных заведениях.

Проанализировав вышеупомянутые аспекты формирования информационной культуры можно сделать выводы о том, что профессиональная подготовка будущих специалистов технического профиля определяется современными потребностями информационного общества, основанного на развитии целостной личности с необходимым уровнем информационной культуры, которая, в свою очередь, связана с нравственным самоопределением личности и ее творческой самореализацией в области информационных контактов и деятельности. Создание учебной ситуации, направленной на формирование информационной культуры при изучении английского языка на основе информационных технологий, требует перехода от прагматического усвоения знаний к их рефлексивно-ценностному осмыслению, от репродуктивной учебной деятельности к поисково-творческой и предусматривает планомерное возрастание инициативной роли обучающихся, превращение средств информационных технологий в инструмент познания и профессионально-творческой деятельности. Обучение иностранным языкам в информационной среде предполагает использование технологий, актуализирующих функциональные показатели информационной культуры студентов: решение информационных задач, интерактивный диалог, творческие проекты на основе мультимедийных и телекоммуникационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брановский Ю. С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов нефизико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Ю. С. Брановский. – Москва, 1996. – 378 с.
2. Варганова Г. В. Кейс-стадиc как метод научного исследования / Г. В. Варганова // Библиосфера, 2006. – № 2. – С. 36-42.

3. Воронина Л. В. Информационные технологии как инструмент формирования информационной компетентности / Л. В. Воронина, В. В. Артемьева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 62–67.
4. Гайворонская Н. А. Формирование профессионализма будущих инженеров с использованием компьютерных программных продуктов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Гайворонская. – Ставрополь, 2016. – 28 с.
5. Гендина Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18–19.
6. Горобец О. А. Формирование информационной грамотности у младших школьников в процессе языкового образования / О. А. Горобец // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 6. – С. 51–53.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: [Авторская версия] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Инякин Ю. С., Горский В. А. От информационной культуры к культуре личности / Ю. С. Инякин, В. А. Горский // Дополнительное образование. – 2000. – № 10. – С. 6–10.
9. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
10. Кравец В. А., Кухаренко В. Н. Вопросы формирования информационной культуры: [Электронный ресурс] / В. А. Кравец, В. Н. Кухаренко. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/00/4_00/ku.html.
11. Миронова О. И. Формирование информационной компетентности студентов как условие эффективного осуществления информационной деятельности / О. И. Миронова // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко. – 2010. – № 17. – С. 169–180.
12. Паниотова Д. Ю. Формирование информационной культуры будущих инженеров средствами английского языка : учебное пособие для обучающихся образоват. учреждений высш. проф. образования / Д. Ю. Паниотова, Л. Н. Паниотова, А. С. Менжулина. – Донецк : АГЗ МЧС ДНР, 2018. – 157 с.
13. Полат Е. С. Дистанционное обучение / Е. С. Полат, М. В. Моисеева. – Москва: Владос, 1998. – 192 с.
14. Семенюк Э. П. Глобализация и социальная роль информатики / Э. П. Семенюк // Научно-техническая информация. – 2003. – № 1. – С. 1–10.
15. Семенюк Э. П., Урсул А. Д. Информатика: Достижения, перспективы, возможности / Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул. – М. : Наука. 1988. – 176 с.
16. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория : [Электронный ресурс] / С. В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/200/0910-11.htm>.

Поступила в редакцию 15.06.2022 г.

FEATURES OF THE FORMATION OF INFORMATION SKILLS OF FUTURE ENGINEERS WHEN LEARNING ENGLISH

D.Y. Paniotova

The aspects of the formation of information skills of future technical specialists by means of the English language are considered in the article. The concepts of "information culture", "information competence" are presented. The requirements for the knowledge of information and computer technologies by a modern teacher are introduced, the techniques in teaching English that contribute to the effective formation of an information culture are described.

Key words: information skills; information culture, information competence; computer technologies; pedagogical technologies; project method; case method.

Паниотова Диана Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин,
ГОУВПО «Академия гражданской защиты»
МЧС ДНР, г. Донецк, ДНР.
E-mail: skilos@list.ru

Paniotova Diana Yuriyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Head of the humanitarian sciences
Department, "The Civil Defence Academy" of
EMERCOM of the DPR, Donetsk, DPR.
E-mail: skilos@list.ru

УДК 378.147: 372.891

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ВНЕДРЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2022. Ю.Ю. Чикина

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Рассмотрены особенности подготовки будущих учителей географии к внедрению технологий интегрированного обучения в образовательный процесс заведений общего среднего образования. Определена сущность понятия «технологии интегрированного обучения». Охарактеризованы принципы реализации интегративного подхода в заведениях общего среднего образования. Рассмотрены возможности применения технологии интегрированного обучения как дидактической системы, обеспечивающей взаимопроникновение разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне школьных предметов, учебных тем, обучающих проблем для формирования целостного представления о процессах и явлениях окружающего мира.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей географии; технологии интегрированного обучения.

Введение. Современное реформирование системы образования и обновление законодательства в сфере начального, общего и высшего, в том числе и педагогического образования, обусловило обновление стандартов подготовки специалистов высшего образования. Поэтому уместно продолжать исследовать и анализировать современные тенденции реформирования высшего педагогического образования и соответственно последовательно совершенствовать профессиональную подготовку специалистов, которые могли бы обеспечить всестороннее гармоничное развитие личности обучающихся и сформировать у них глубокие предметные знания и умения как базовые элементы формирования предметных и ключевых компетентностей. С этой целью образование необходимо развивать, как междисциплинарное. Учителя должны учить не только географии или истории, но и показывать, что география связана с историей, история – с биологией, биология – с физикой, а физика – с географией и т.д. Тогда обучающиеся будут понимать, что каждый школьный предмет связан между собой и это продиктовано в первую очередь – законами природы. Это обусловило новое требование заинтересованных участников образовательного процесса по подготовке будущих учителей географии, у которых сформировано умение самостоятельно собирать, анализировать, сравнивать, обобщать и синтезировать информацию из разных источников для представления целостности географических понятий с позиции разных отраслей, то есть сформировать у соискателей высшего образования и географическое мышление. Современный учитель географии должен владеть технологиями обучения и уметь выбирать наиболее эффективные для активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Так возникает необходимость усовершенствования содержания образовательно-профессиональных программ подготовки будущих учителей географии, которые были бы направлены на формирование осведомленности о современных технологиях обучения и возможностях их внедрения в образовательный процесс заведений общего среднего образования. В научных работах встречаем описание и особенности реализации различных технологий обучения: интерактивных технологий обучения, технологии развивающего обучения, проблемных технологий обучения, технологии

дифференцированного обучения, игровых технологий обучения, технологии интегрированного обучения. В данном исследовании мы сфокусированы на подготовке будущих учителей географии к внедрению технологии встроенного обучения в образовательный процесс заведений общего среднего образования.

В этом контексте следует обеспечивать овладение соискателями высшего образования умением совмещать знания по разным дисциплинам для объяснения географических понятий и терминов, применять их в нестандартных ситуациях, совершенствовать приобретенные умения в практических ситуациях при прохождении практики и профессиональной педагогической деятельности в школе.

Методологическим и теоретическим проблемам внедрения технологий интегрированного обучения в образовательный процесс заведений общего среднего образования посвящены исследования многих ученых. В частности, вопросы изучения сущности технологий интегрированного обучения нашли свое отражение в трудах Е. Аникушиной, О. Вагановой, Л. Хохленковой, Е. Челноковой, Е. Алешугиной, Е. Вегнер, Г. Масловой, Э. Мельник, Е. Сухаревской и других.

Теоретические основы интегрированного обучения многие ученые рассматривают с позиции межпредметного подхода к обучению в школе. Анализ научно-методических источников свидетельствует, что учеными исследовались особенности реализации межпредметных связей в образовательном процессе разных предметов: химии (И. Герасименко, Л. Тирущева, Н. Буринская, Л. Ковальчук, И. Оноприенко и другие), физики (С. Рыбак, Ю. Галатюк, С. Величко и другие), географии (О. Топузов, Г. Назаренко, С. Капирулина и другие), биологии (О. Бида, Т. Небыкова и другие) и т.д.

Несмотря на значительные результаты исследований по этим направлениям, вне внимания исследователей остаются важные аспекты реализации интегрированного обучения при изучении географии в заведениях общего среднего образования.

Отдельные аспекты подготовки учителей географии к внедрению современных технологий были актуальны на разных этапах развития педагогического образования. Анализ образовательного процесса подготовки будущих учителей географии в учреждениях высшего образования позволяет проследить изменения по формулированию целей и задач подготовки специалистов в соответствии с требованиями общества и современного рынка труда. Сейчас приобретает актуальность подготовка не просто хороших учителей, а учителей-новаторов.

Целью исследования является подготовка будущих учителей географии к внедрению технологий интегрированного обучения, поскольку такие технологии обеспечивают целостность процесса обучения в школе, помогают обучающимся понять взаимосвязанность знаний, изучаемых на различных предметах для всестороннего понимания явлений и процессов окружающей среды.

Основная часть. Безусловно, решение проблемы знания будущими учителями географии современных педагогических технологий и умение их применять в профессиональной деятельности имеет практическое значение. Понятие «педагогические технологии» озвучивается в научных журналах, на методических объединениях учителей-предметников, педагогических совещаниях, научно-практических конференциях, но анализ многочисленных теоретических публикаций свидетельствует о том, что проблема их внедрения не столь проста, как это кажется на первый взгляд.

Чаще всего понятие «технология» ассоциируется с производственной деятельностью. В производстве владение технологией рассматривается как совокупность необходимых знаний о способах и средствах обработки и переработки сырья для получения готовой продукции. Технологический производственный процесс

состоит в четкой последовательности выполнения операций с использованием необходимых средств в определенных условиях для получения качественной продукции.

Педагогическая технология схожа в определении с производственной технологией в том, что она направлена на повышение эффективности образовательного процесса в заведениях общего среднего образования для достижения запланированных результатов обучения.

Следовательно, по мнению В. Беспалько педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [4].

М. Кларин описывает, педагогическую технологию, как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [12].

И. Волков считает, что педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [9].

По мнению В. Монахов педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [16].

По мнению Б. Лихачева «Педагогическая технология» – совокупность психолого - педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно – методический инструментарий педагогического процесса [13].

«Педагогическая технология» – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО) [10].

Бесспорно, что разработка обучения является методом воплощения методики обучения конкретной темы в практическую профессиональную деятельность будущего учителя. То есть будущему учителю географии недостаточно знать лишь методику обучения конкретной теме географии, он должен уметь использовать эти знания и умения для достижения запланированного результата.

Будущий учитель географии должен уметь выбирать технологию обучения по конкретному географическому материалу в соответствии с целями образовательного процесса, содержания, возможностей обучающихся, предусматривающей выбор форм и методов и средств обучения, их последовательность, этапы применения для достижения запланированной динамики результатов обучения [11].

Согласно этому в основе разработки технологий обучения географии является проектирование эффективной учебно-познавательной деятельности обучающихся, заключающееся в следующем:

- формулировке цели обучения;
- определении содержания учебного материала по географии с учетом дидактических принципов;
- выборе форм, способов и средств обучения;
- организации образовательного процесса по географии в школе;
- контролировании и оценке результатов учебной деятельности обучающихся по географии и в случае необходимости коррекции образовательного процесса за счет усовершенствования форм, методов и средств обучения для достижения поставленных целей обучения [15] (рис.1).

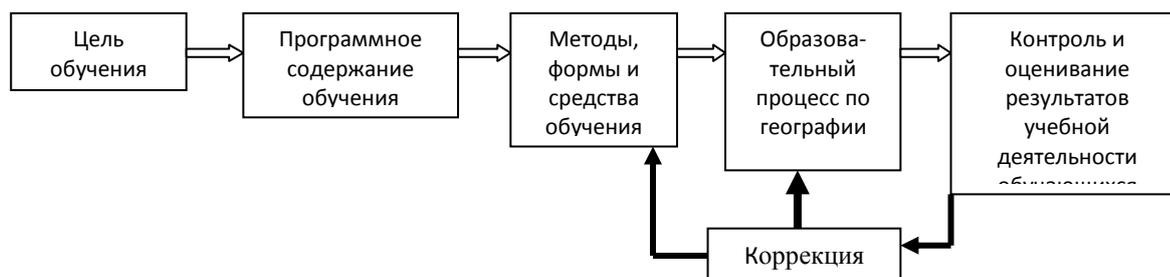


Рис. 1. Схематическое изображение технологии обучения географии в школе

Важной особенностью проектирования технологии обучения является определение конечного результата обучения и контроль его достижения

В образовательной деятельности учреждений общего среднего образования задействованы следующие технологии обучения: развивающее обучение, технология интегрированного обучения, технология проектного обучения, технология интерактивного обучения, технология личностно ориентированного обучения, технология развития творческой личности, технология дифференцированного обучения [1].

Каждая из этих технологий является подсистемой в общей структуре педагогической технологии спроектированного педагогического процесса заведений общего среднего образования. Автор сконцентрировал внимание на особенностях внедрения технологии интегрированного обучения в образовательный процесс по географии как способу повышения качества процесса обучения. Эта технология предполагает использование элементов знаний по разным предметам, комбинирование их между собой, тем самым обеспечивая образование новых, целостных знаний об объектах изучения. Такой подход позволит не только расширить мировоззрение обучающихся и перенести знания из одного предмета на другой, но и оказать направленное влияние на развитие креативной личности. В то же время прогнозируется лучшее понимание учащимися единства между человеком и окружающей средой, четче определится место человека в природе. Е. Безруких считает, что интегративное обучение имеет свои особенности, а именно:

- 1) это процесс развития интегративного знания, характеризующегося системностью, обобщенностью и универсальностью;
- 2) в ходе этого процесса учащиеся приобретают умение осуществлять связи между разными понятиями, научными отраслями и т.п.;
- 3) этот процесс способствует повышению эффективности обучения [3].

Под технологиями интегрированного обучения будем понимать дидактические системы, обеспечивающие взаимопроникновение разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне предметов, учебных тем и проблем для формирования целостного представления об объектах, процессах и явлениях окружающего мира.

Мы считаем, что эффективность образовательного процесса по географии повысится при создании благоприятных условий: разработки и внедрения в образовательный процесс технологий интегрированного обучения географии и активизации внутренней мотивации обучающихся к процессу обучения.

Применение технологий интегрированного обучения в образовательном процессе по географии обеспечивает:

- комплексность процесса обучения географии на основе интеграции знаний по различным предметам;

- высокая результативность учебных достижений по географии благодаря актуализации межпредметных связей;

- экономию времени, так как учет ранее полученных знаний по различным учебным предметам и темам географии позволяет представить значительный объем учебного материала;

- благоприятную психологическую атмосферу благодаря взаимодействию всех обучающихся, их общению и помощи в решении конкретных задач интегрированного содержания;

- мотивированность обучающихся к изучению географии за счет получения целостных представлений об окружающей среде, что способствует повышению интереса обучающихся к урокам географии, совершенствует личностные ценности, раскрывает его способности [2].

Технология интегрированного обучения тесно переплетается (интегрируется) с другими технологиями, однако нами определены следующие особенности ее реализации:

- деятельность обучающегося должна регламентироваться в определенной степени, но этот процесс должен быть организован так, чтобы в нем были элементы творчества, предусматривающие комбинирование, аналогию, сравнение, систематизацию;

- нужно вызывать познавательные интересы учащихся, через которые проходят все внешние воздействия, порождая внутренние стимулы, которые и являются возбудителями активности учащихся к изучению нового материала;

- подбор учителем разноуровневых задач, требующих на начальном, среднем и достаточном уровнях определенного хода выполнения, а на высоком уровне – творческой переработки, обобщения, систематизации, умений и навыков для сравнения и анализа эксперимента, поиска;

- создание условий для развития ситуативного интереса, играющего роль «пускового» механизма в осуществлении деятельности по интегрированию знаний;

- использование игровых элементов, стимулирующих проявления самостоятельности обучающихся, их творческих возможностей;

- решение творческих задач интегрированного содержания [7].

Основой для разработки технологии встроенного обучения географии могут стать межпредметные связи. Целесообразно отдельные разработки, касающиеся реализации межпредметных связей в обучении географии, создавать как интегрированные учебные программы, являющиеся междисциплинарными формами обучения, заключенными в идеях объединения и синтеза естественных наук.

В интегрированных программах, внедряемых в профильной школе, должны находить выражения разные модели мышления, исследовательской тематики и проблемного обучения. Интегрированные обучающие курсы формируют следующие черты личности: гибкость (адаптивность), терпение, толерантность (терпимость), восприимчивость, готовность к поиску и риску, к решению проблем и решению нестандартных задач, что требует интеграции знаний по разным предметам [5].

Будущие учителя географии, работая на основе интегративного подхода обучения географии в школе, должны соблюдать следующие принципы его реализации:

- интегративные способности мышления являются существенным рабочим инструментом для всех обучающихся, и на их развитие должны быть ориентированы программы обучения географии;

- все обучающиеся должны иметь возможность использования интегративного подхода в обучении различных тем географии и при обсуждении различных

географических вопросов и проблем для формирования целостного представления об окружающей среде;

– эти возможности должны быть заложены в учебной программе по географии для заведений общего среднего образования;

– каждый ученик должен быть задействован в различных формах интегрированного обучения, где развивается инициативность, целостность мышления об окружающей среде и интегрирующие достижения как индивида, так и класса;

– вовлечению всех участников образовательного процесса в обсуждение проблем современности, возможностей их комплексного решения [19].

В работе с учениками, будущий учитель географии должен являться экспериментатором, ученым, новатором. Он имеет широкие возможности и практически неограниченное поле деятельности, потому что на практике видит эффективность имеющихся методик обучения и может корректировать их, проводить подробную структуризацию исследований образовательного процесса, создавать новые методики [15].

Готовность будущего учителя географии к внедрению технологии интегрированного обучения, творческому решению задач на основе применения знаний и умений по разным предметам, умение создавать атмосферу продуктивного познания на уроке географии зависит от его осведомленности и владения арсеналом технологий обучения, знания предмета, глубокого интереса к нему. Только на основе этого учитель может творчески использовать учебные и воспитательные приемы, комбинировать их, внедрять новые методики, в том числе интегрированные, разрабатывать новые, нестандартные приемы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Это осуществляется на основе личностного подхода в обучении к каждому ученику, использованию возможностей предметных разделов географии, развитию инициативы и творчества, использованию интегративных форм обучения [17]. Этому в определенной степени должна способствовать подготовка будущих учителей географии по новым парадигмам и технологиям обучения в высших учебных заведениях. Так, во многих педагогических заведениях высшего образования подготовка будущих учителей осуществляется по двум (обычно родственным) специальностям, что предполагает глубокую интеграцию не только содержания, но и форм, методов и средств обучения. Вполне логично сочетание географии с другими естественными и технологическими специальностями: экологией, химией, физикой, астрономией, информатикой, экономикой, историей, иностранным языком, что удовлетворяло бы потребности и будущих учителей, и администрации учреждений общего среднего образования и позволяло бы студентам развивать творческий потенциал при использовании технологии интегрированного обучения.

Заключение. Так, подготовку будущих учителей географии следует сориентировать на изучение особенностей внедрения технологии интегрированного обучения как средства повышения эффективности образовательного процесса по географии на основе интеграции знаний из разных предметных отраслей, что дает возможность учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы и способности, углублять знания и расширять мир, формировать научную картину мира. Прогнозируемо, что в условиях современной школы технологии обучения будут постоянно расширяться и совершенствоваться, создаваться перспективы для их дальнейшего исследования и внедрения в практику работы учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникушина Е.А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: метод. пособие / Е.А. Аникушина. – 2-е изд. – Томск: В-Спектр, 2018. – 220 с.
2. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб. - метод. пособие / авт. Т.Ю. Артюгина. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.
3. Безруких Е. Г. Интегрированное обучение как средство организации современного учебного процесса / Е. Г. Безруких // Проблемы педагогики. – 2015. – № 6 (7). – С. 8-12.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Ваганова О.И. Методические аспекты организации процесса обучения с использованием современных интерактивных дидактических средств / О.И. Ваганова, Л.А. Хохленкова, Е.А. Челнокова, Е.А. Алешугина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 29-33.
6. Вегнер Е. Г. Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Елена Григорьевна Вегнер ; Институт содержания и методов обучения РАО. – Москва, 2007. – 25 с.
7. Веретенникова В.Б. О мотивации студентов – будущих педагогов к педагогической деятельности / В.Б. Веретенникова, О.Ф. Шихова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29737>. – Заглавие с экрана. – Дата обращения: 20.07.2021.
8. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика: словарь / С. М. Вишнякова. – 3-е изд. – Москва : НМЦ СПО, 2019. – 266 с.
9. Волков И.П. Педагогика / И.П. Волков. – Москва: Педагогика, 1982. – 88 с.
10. Глоссарий терминов по технологии образования. – Париж, ЮНЕСКО, 1986. – 242 с.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / Э.Ф.Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 416 с.
12. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Москва, 1989. – 77 с.
13. Лихачев Б. Г. Педагогика / Б. Г. Лихачев. – Москва, 1992. – 464 с.
14. Маслова Г.В. Применение метода интегрированного обучения как средства формирования познавательных интересов учащихся при изучении биологии и географии / Г.В. Маслова, О.В. Королева // Модернизация естественнонаучного образования: методика преподавания и практическое применение: сборник статей V Междунар. научно-практ. Конф., посв. 120-летию со дня рождения к.х.н., зав. каф. химии, декана естественно-географического ф-а Г. М. Мазанко. 25 апреля 2015 года Самара / отв. редактор Л.Г. Сафина: Изд-во ООО «Инсома-Пресс», 2015. – 131 с.
15. Мельник Э.Л. Интегрированное обучение в средней общеобразовательной школе: теория и практика [текст] / Э.Л. Мельник, А.Л. Корожнева. – СПб., 2003. – 546 с.
16. Монахов, В. М. Технологии проектирования учебного процесса [Текст] / В. М. Монахов // Школьные технологии, 2010. – № 3. – С. 62-66.
17. Подласый И.П. Педагогика : учеб. для бакалавров / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 574 с.
18. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / В. А. Слостенин [и др.]; под общей редакцией В. А. Слостенина, В. П. Каширина. [Электронный ресурс] – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 374 с. – (Режим доступа) : <https://urait.ru/bcode/434221>. – Загл. с экрана – Дата обращения: 13.02.2021.
19. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Учитель», 2006. – 128 с.

Поступила в редакцию 06.06.2022 г.

TRAINING FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS TO IMPLEMENT INTEGRATED LEARNING TECHNOLOGIES

Yu. Yu. Chikina

The article deals with the peculiarities of preparing future geography teachers to introduce integrated learning technologies in the educational process of institutions of general secondary education. The essence of the concept of "integrated learning technologies" is defined. The principles of the implementation of the

integrative approach in institutions of general secondary education are characterized. The author considers the possibility of using the technology of integrated teaching as a didactic system that provides interpenetration of different subject knowledge and skills, different types of activity at the level of school subjects, academic subjects, educational problems to form a holistic view of the processes and phenomena of the world.

Key words: preparation of future geography teachers; integrated learning technologies.

Чикина Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой географии
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР.
E-mail: juliya-julchik@mail.ru

Chikina Yulia Yurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Acting Head of the Geography Department,
SEI HE LPR «Lugansk State Pedagogical University»
Lugansk, LPR.
E-mail: juliya-julchik@mail.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Для публикации в журнале «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» принимаются не опубликованные ранее научные работы, содержащие новые результаты исследований в области истории, философии, 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 15000 – 20000 знаков, включая рисунки, таблицы, список литературы. Страницы рукописи должны быть последовательно пронумерованы. Параллельно с рукописью на адрес редколлегии (elena_andrienko8@mail.ru) высылается во вложении полный текст статьи (в формате WORD, Office 97-2010). В случае невозможности передачи в редколлегию рукописи на электронную почту редакции высылается во вложении полный текст статьи в формате pdf.

Основной текст статьи — шрифт Times New Roman, размер 12 пт., с выравниванием по ширине;

Резюме, список литературы, таблицы, подрисуночные подписи — шрифт Times New Roman, размер 10 пт.

Текст набирается без автоматической расстановки переносов.

Поля **зеркальные**: верхнее — 20 мм, нижнее — 25 мм, слева — 30 мм, справа — 20 мм. Междустрочный интервал — одинарный.

Абзацный отступ — 1 см.

3. Текст рукописи должен быть построен по следующей структурной схеме:

- Индекс УДК в верхнем левом углу страницы (без абзацного отступа).
- **НАЗВАНИЕ** статьи — полужирный, по центру (прописными буквами без переноса слов);
- Через строчку: копирайт ©, год (без точки), (три пробела), инициалы и фамилия авторов: полужирный, курсив, выравнивание по левому краю без абзацного отступа (полужирный курсив).
- На следующей строке: официальное название организации (курсивом).
- Через строчку: аннотация на русском языке (10 кегль) объемом до 500 печатных знаков (с пробелами), которая должна кратко отражать цели и задачи

проведенного исследования, а также его основные результаты. **Ключевые слова** (это словосочетание – курсивом) (3–5 слов).

Образец оформления начала статьи

УДК 811.161.1'373.611

ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГОМ ПОД СО ЗНАЧЕНИЕМ СРАВНИТЕЛЬНО-УПОДОБИТЕЛЬНЫМ

© 2016. А. В. Петров

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

В статье проанализированы глагольные конструкции с предлогом *под*, имеющим сравнительно-уподобительное значение. В глагольных конструкциях исследованы компоненты логической формулы сравнения, их состав и лексическая наполняемость: отнесённость к именам одушевлённым или неодушевлённым, именам нарицательным или собственным, конкретным или абстрактным, арте- или биофактам.

Ключевые слова: глаголы со значением подобия, глагольные конструкции с предлогом под, сравнительно-уподобительное значение предлога под, логическая формула сравнения.

– Через строчку – текст статьи (12 кегль), который включает введение, основную часть и заключение.

Введение: постановка проблемы в общем виде и связь с важнейшими научными и практическими задачами, краткий анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья, формулировка цели и задач статьи.

Основная часть: основные материалы исследования с полным обоснованием полученных научных результатов; как правило, содержит такие структурные элементы: постановка задачи, метод решения, анализ результатов.

Заключение: констатация решения поставленных во введении задач, перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ (10 кегль без абзацного отступа). Перечень литературных источников (СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ) приводится общим списком в конце рукописи в порядке ссылок в тексте (а не в алфавитном порядке) на языке оригинала в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» и ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Ссылка на источник дается в квадратных скобках. Ссылки допускаются только на опубликованные работы. Необходимо включение в список как можно больше свежих первоисточников по исследуемому вопросу (не более чем трех-четырёхлетней давности). Не следует ограничиваться цитированием работ, принадлежащих только одному коллективу авторов или исследовательской группе. Желательны ссылки на современные зарубежные публикации.

Словосочетание **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (Полужирный) выравнивается по левому краю.

Образец

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Наука, 1990. – С. 5–33.
2. Белозерова Е. В. Текстовые реализации лингвокультурных концептов / Е. В. Белозерова // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук : [сб. науч. тр.]. – Волгоград : ВГСХА, 2005. – Вып. 1. Филология, лингвистика, лингводидактика. – С. 10–17.

3. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа: [http : // genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml) (дата обращения: 25.10.2014).
4. Магера Т. С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Т. С. Магера. – Барнаул, 2005. – 18 с.
5. Методология исследований политического дискурса : [сб. научн. тр. / под ред. Васюткина Е. С.] – М. : Мысль, 2000. – 347 с.

– Далее приводится текст на английском языке (10 кегль):

- название статьи (полужирный шрифт – выравнивание по центру),
- инициалы и фамилия автора (авторов) (полужирный курсив – выравнивание по ширине),
- аннотация, ключевые слова (словосочетание **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

2022. – № 2

На русском и английском языках

Технический редактор: М.В. Фоменко

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.