

ISSN 2524-0285

Вестник Донецкого национального университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ
*Основан
в 1997 году*

Серия Б
Гуманитарные
науки

3/2022

**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 № 7 от 07.10.2022 г.*

© ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», 2022

Вестник Донецкого национального университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

Серия Б. Гуманитарные науки

№ 3/2022

СОДЕРЖАНИЕ

История

- Ешпанов В. С.* Роль молодежных отрядов на железнодорожном транспорте СССР в решении поставленных задач в годы Великой Отечественной войны 5
- Дробот А. Н.* Кадровая политика министерства чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий Луганской Народной Республики (2014 – 2019 гг.) 11
- Разумный В. В., Гречихин К. А.* Война в Персидском заливе 1990 – 1991 годов и ее освещение в российской историографии 16
- Шабельников В. И.* Образование СССР и формирование российско-украинских границ на территории Донбасса (1918 – 1924 гг.) 23

Философия

- Бартагариева И. И.* Правовой позитивизм: философское измерение 32
- Горюнова Т. Н.* Модель неоностратического подхода к проблеме глоттогонического процесса 40
- Кривуля Р. Е.* Концепция потребительства в рамках политико-теологического дискурса 51
- Малахов Д. В.* Феноменология события как историософия: размышления о холокосте и Великой Отечественной Войне в контексте русской религиозно-философской традиции. Часть 1. Богоставленность и вера 59
- Рочняк Е. В.* Написание сценариев будущего как один из методов футурологии 68
- Сухина И. Г.* Ценности как мировоззренческие ориентиры человеческого бытия 74
- Шатохина Н. П.* Обоснование феноменов свободы творчества и страха смерти в экзистенциальной концепции 85

Педагогика

<i>Борисова А.А.</i> Методологические подходы к становлению методической компетентности будущих преподавателей высшей школы	92
<i>Дятлова Е.Н.</i> Формирование социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы (практика организации восприятия учебной информации)	99
<i>Евсеева Е.Г., Гребенкина А.С.</i> Концепция практико-ориентированной математической подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности	107
<i>Карпова В.В.</i> Этапы формирования интеллектуальных умений будущих бакалавров техносферной безопасности в процессе профессиональной подготовки	115
<i>Коляда М.Г., Бугаева Т.И., Дониченко Е.Ю.</i> Критерии и показатели сформированности информационной компетентности будущих тренеров в спорте	123
<i>Муллер О.Ю.</i> Внедрение технологии flipped classroom при обучении студентов вуза педагогического направления	134
<i>Трошкина Ю.Ю.</i> Реализация творческого потенциала личности будущего дизайнера в процессе профессиональной подготовки	140
Правила для авторов	147

Bulletin of Donetsk National University

Series B. Humanities

SCIENTIFIC JOURNAL

FOUNDED IN 1997

№ 3/2022

CONTENTS

History

- Yeshpanov V.S.* Role of Youth Squad on railway transport of the USSR in solving the objectives during the Great Patriotic war 5
- Drobot A.N.* Personnel policy of the Ministry of Emergency situations and elimination of consequence of natural disasters of the Luhansk Peoples Republic (2014 – 2019) 11
- Razumnyi V.V., Grechikhin K.A.* The Gulf conflict 1990 – 1991 and its coverage in Russian historiography 16
- Shabelnikov V.I.* Formation of the USSR and the formation of the Russian-Ukrainian borders on the territory of Donbass (1918 – 1924) 23

Philosophy

- Bartagarieva I.I.* Legal positivism: philosophical dimension 32
- Goryunova T.N.* Модель неоностратического подхода к проблеме глоттогонического процесса Model of the neo-nostratic approach to the problem of the glottogenic process 40
- Krivulya P.E.* The concept of consumerism within the political and theological discourse 51
- Malahov L.V.* The Phenomenology of the Event as Historiosophy: Reflections on the Holocaust and the Great Patriotic War in the Context of the Russian Religious and Philosophical Tradition. Part 1. God-giveness and faith 59
- Rochnyak E.V.* Writing scenarios for the future as one of the methods of futurology 68
- Suhina I.G.* Values as worldview guidelines of human existence 74
- Shatohina N.P.* Substantiation of the phenomena of freedom of creativity and fear of death in the existential concept 85

Pedagogy

<i>Borisova A.A.</i> Methodological Approaches to form methodic competence among future higher school lectures	92
<i>Dyatlova E.N.</i> Formation of social and humanitarian knowledge of students of a general education school (the practice of organizing the perception of educational information)	99
<i>Evseeva E.G., Grebenkina A.S.</i> The concept of practice-oriented mathematical training of future fire and technosphere safety specialists	107
<i>Karpov V.V.</i> Stages of formation of intellectual skills of future bachelors of technosphere safety in the process of professional training	115
<i>Kolyada M.G., Bugaeva T.I., Donichenko E.Yu.</i> Criteria and indicators of the formation of information competence of future coaches in sports	123
<i>Muller O.Yu.</i> Implementation of flipped classroom technology in teaching students of the university of pedagogical direction	134
<i>Troshkina Yu.Yu.</i> Realization of the creative potential of the personality of the future designer in the process of professional training	140
Guidelines for authors	147

ИСТОРИЯ



УДК 94(470.323) «1941/1945»

РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ ОТРЯДОВ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ СССР В РЕШЕНИИ ПОСТАВЛЕННЫХ ЗАДАЧ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

© 2022. *В.С. Ешпанов*

Казахский университет технологии и бизнеса

Обращаясь к проблеме социалистических соревнований в годы великих испытаний, понимаешь, какие результаты могли быть достигнуты в крайних, экстремальных условиях. Изучение опыта военных лет дает ответ на самый главный вопрос – итог деятельности молодежных отрядов в рассматриваемый период. Помимо этого, период войны показывает огромную силу инициативы, когда результат труда становится делом, примером пересмотра трудовых обязательств. Четкость и слаженность в работе стала основой фундамента производительности ежедневного труда на железнодорожном транспорте. Выявлены факторы, побуждавшие к состязательности в труде и в то же время способствующие на отношениях сотрудничества, взаимной помощи и коллективизма. Рассмотрены методы и формы социалистических соревнований, указаны недостатки и невыполнение обязательств. Поэтому изучение данной проблемы является актуальной задачей современных историков.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, железнодорожный транспорт, социалистические соревнования, молодежные отряды, результат.

Цель исследования состоит в том, чтобы на основе ряда исторических документов и источников провести анализ работы молодежных отрядов на железнодорожном транспорте в годы Великой Отечественной войны, показать вклад в обеспечение победы над врагом.

Задачи исследования: деятельность молодежных отрядов в военное время раскрывают трудности и специфику функционирования, помогает выявить резервы производства. Отдельные стороны опыта работы в условиях войны представляют немалую практическую ценность и могут использоваться для совершенствования деятельности железнодорожных магистралей в современных условиях. Особенности работы молодежных отрядов на железнодорожном транспорте по обеспечению выполнения боевых задач в специальных распоряжениях руководства страны, сформулировать исторические уроки прошлого, теоретические выводы и практические рекомендации, которые могут быть полезны в современных условиях.

Изучение опыта транспортного обеспечения в годы Великой Отечественной войны является одной из важных научных задач, так как от состояния транспортной системы в значительной степени зависит оборонная мощь страны. Особенностью первых недель войны стал трудовой подъем среди работников железнодорожного транспорта. По инициативе железнодорожников начался пересмотр трудовых обязательств. Большое количество работников транспорта – машинисты, движенцы, вагонники, путейцы, связисты выступали с заявлениями о готовности выполнить любое правительственное задание.

Самоотверженный труд создал впервые военные месяцы соревнования на одну поездку или смену, движения двухсотников, трехсотников, за совмещение профессий и овладения новыми специальностями. Основное содержание соревнования за одну поездку или смену состояло в том, что выполнение обязательств подводилось после рабочего дня на бригадных совещаниях, где обобщался опыт лучших производственников, вскрывались недостатки, тем самым достигалась четкость и слаженность в работе. По инициативе ремонтников депо Оренбургской железной дороги развернулось движение трудиться не только за себя, но и за ушедшего на фронт товарища, выполнять нормы на 200 %. Ввиду специфики работы различных служб движения двухсотников, трехсотников распространялось, главным образом, среди рабочих паровозных депо и вагоноремонтных пунктов [1].

В цехе подъемочного ремонта депо Оренбургской железной дороги не было ни одного рабочего, который не перевыполнял бы норм. Слесари постоянно выполняли производственные задания на 220–280 %, а слесари депо Орск той же дороги – на 500–540 %. Токари депо Оренбургской железной дороги достигли производительности труда, которая позволяла перекрывать ежедневные задания в пять раз. На станции Актюбинск бригада составителей поездов значительно перекрывала сроки по формированию составов. Отлично работали вагонники: осмотрички вагонов станции Орск. Повсеместно внедрялся без отцепочный ремонт вагонов. Газета «Комсомольская правда» ввела еженедельную рубрику, освещающую вести с фронта, в которой сообщалось о достижениях передовиков дорожного соревнования. На станциях применялась скоростная погрузка и выгрузка с привлечением лиц, свободных от производственных заданий, при этом независимо от их стажа и опыта, трудовых навыков.

По инициативе работников железной дороги развернулось движение по освоению в паровозных депо вагоноремонтных пунктов станочного оборудования, изготовлению запасных частей. Во многих депо Оренбургской железной дороги удалось наладить изготовление клапанов для паровозных насосов. Вагонники дороги восстанавливали изношенные детали с помощью термической обработки.

Путейские мастерские становились по сути дела ремонтными базами, в которых производилась реновация рельсов, скрепление шпал. На Оренбургской железной дороге было обновлено 250 тонн креплений. Стахановцы путейцы предложили способ обновления старых прокладок в кузнечном цехе. Старые прокладки, ранее использовавшиеся для рельсов облегченного типа, укладывались при ремонте пути. Это позволяло путевским бригадам сокращать заявки на получение нового оборудования. На дорогах Южного Урала потребление их снизилось на 850 тонн накладок, 250 тонн костылей и 80 тонн болтов [2].

В принципе усиленное внимание партийных, профсоюзных органов, НКВД и НКГБ железнодорожного узла к работе в военных условиях давало положительные результаты. В Актюбинском отделении паровозного хозяйства, паровозном депо Актюбинск, в вагоноремонтном пункте значительно повысилась ответственность кадров за выполнение порученной работы, крепла трудовая дисциплина. Это особенно проявилось в коллективах цехов подъемочного ремонта Орского паровозного депо. Сотрудниками транспортного отдела обкома ВКП(б) было проведено совещание, на котором обсуждались вопросы по организации противовоздушной обороны, намечены мероприятия по созданию резервных групп, по переводу работающих железнодорожников на казарменное положение. Был осуществлен вывод свободных от эксплуатации паровозов на линейные станции и перегоны, рассредоточение локомотивов по путям станции Оренбург вдали от важных объектов.

3 июля 1941 г. с обращением к народу выступил И. В. Сталин. Он говорил о тяжелом положении Красной Армии на полях сражений, о том, что должны делать советские люди в тылу и на фронте. «Дело идет о жизни и смерти Советского государства, о жизни и смерти народов СССР, о том, быть народам Советского союза свободными или впасть в порабощение, – говорил И.В. Сталин – Нужно, чтобы советские люди поняли это и перестали быть беззаботными, чтобы они мобилизовали себя и перестроили всю свою работу на новый военный лад, не знающий пощады врагу...».

В ответ на речь И.В. Сталина на предприятиях Оренбургской и Челябинской железных дорог прошли митинги.

3 июля 1941 г. прошло расширенное собрание партийного актива. На собрание прибыло 280 человек, из них 200 железнодорожников.

На заседании актива была также критика. Начальник отдела кадров указал командиру 2-го отделения стрелковой охраны на плохую организацию работы по охране водоемных зданий, водокачек, помещений электростанции [3, с. 13].

В этот период решались вопросы политической работы на железнодорожном транспорте, так как формы и методы мирного времени не отвечали чрезвычайной обстановке. Главное внимание политотделов железных дорог Южного Урала и Оренбургской железной дороги направлялось на мобилизацию железнодорожников для быстрее продвижения эшелонов с воинскими грузами, повышения организованности в работе.

На заседании бюро Оренбургского обкома ВКП(б) при обсуждении вопроса об агитационной работе в военное время отмечалась активная позиция секретарей партбюро паровозного депо Оренбург.

Политотделами отделений дорог была определена тематика лекций и бесед, а также составы агитколлективов. Инструкторы и активисты политотделов постоянно посещали путевые казармы и будки обходчиков, расположенные на линиях, семьи ремонтных рабочих, разъясняли им положение на фронте.

В условиях военного времени последователи новосибирского машиниста Н.А. Лунина организовывали улучшенный уход за паровозами. Бригады своими силами устраняли различные повреждения, выполняли текущий ремонт, увеличивая полезное время работы локомотивов. Применяя лунинские методы работы, железнодорожники увеличили пробеги локомотивов, боролись за ускоренное вождение тяжеловесных поездов. Примеру паровозников следовали и работники других служб: дежурные по отделению, вагонники, поездные вагонные мастера. Ускорение оборота вагонов, максимальное использование пропускной способности железных дорог тоже было работой по-лунински. В паровозном депо Оренбург из 580 ремонтников 560 (96,5 %) работали по-лунински. В июле-августе 1941 г. из промывочного ремонта депо Челябинск было выпущено 97 паровозов. Депо Оренбург выпустило из подъемочного ремонта на 3 паровоза больше плана. Стахановский труд десятков людей позволил сократить их простой в ремонте на 0,3 суток против нормы [4].

В июле 1941 г. средний пробег между обточкой пассажирских паровозов в депо Оренбург поднялся до 45 389 километров, а товарных – до 31 345 километров. Машинисты депо Оренбург Ф.Я. Солянин и А.М. Шаталов довели пробеги своих паровозов между обточками до 47 000 и 49 860 километров [5].

В годы войны было необходимо в кратчайшие сроки переоборудовать значительную часть подвижного состава для воинских перевозок, вооружения, боеприпасов.

С первых месяцев войны развернулась работа по обучению молодых железнодорожников и повышению уровня их технического образования. Подготовка пополнения велась усиленными темпами по сокращенной учебной программе. В 1941 г. на железных дорогах страны была проведена подготовка около 200 тыс. квалифицированных рабочих и обучение 400 тыс. человек в стахановских школах и на курсах технического минимума [6].

Железнодорожные профессии осваивали также и женщины, вместо ушедших на фронт отцов, мужей, братьев. В начале июля 1941 г. приказом начальника железной дороги им. Дзержинского А.С. Огнева Курскому отделению паровозного хозяйства было дано задание: обучить 300 молодых женщин. Техникам депо Оренбург поручалось подготовить 180 женщин-слесарей, помощников машиниста паровозов, а вагонному участку обучить 90 человек: 30 осмотрщиков вагонов. Необходимо отметить, что железная дорога Оренбурга в 1941 году на 100 % выполнила план подготовки рабочих массовых профессий.

Патриотическое движение железнодорожников в помощь фронту отмечалось в сборе средств на вооружение Красной армии, передаче средств в Фонд обороны и проведении массовых воскресников.

В день Всесоюзного воскресника на железных дорогах Южного направления трудились 78,5 тысяч человек. Активно работали железнодорожники Оренбургской, Московско-Киевской, Московско-Донбасской железных дорог. В Фонд обороны было передано более 659,5 тысяч рублей. Железнодорожники Южно-уральской железной дороги перечислили в фонд обороны 96 420 рублей, из них работники Оренбургской железной дороги – 30 767 [7].

На Актюбинском отделении в субботнике приняло участие 4 527 человек. Рабочие паровозного депо Актюбинск Оренбургской железной дороги внесли в фонд обороны 2 317 рублей.

Оценивая первый массовый военный воскресник на железнодорожном транспорте, газета «Правда» 3 августа 1941 г. писала: «Решив поработать 3 августа, железнодорожники переносят свой веселый праздник с гулянием, карнавалами, веселыми развлечениями на тот день, когда над фашизмом будет поставлен надгробный камень. Этот день наступит! Он будет праздником всех народов нашей страны. А до победы – борьба, борьба упорная, борьба, требующая максимального напряжения сил, требующая жертв во имя разгрома врага...».

Помимо этого «Правда» отмечала: «Как никогда нужна слаженность всех звеньев железнодорожного конвейера, безупречное выполнение графика, удесятеренная революционная бдительность. Транспорт должен работать, как хороший часовой механизм...».

«Помните, – обращалась к молодежи «Комсомольская правда», – что победа решается не только на фронте, она вашими руками куется на заводах, на железных дорогах. Она зависит от вашей готовности жертвовать всем во имя матери-Родины. Дать все, что требуется для фронта, для победы над врагом – в этом священный долг и обязанность советской молодежи...» [8].

Активно прошел Комсомольский воскресник, объявленный ЦК ВЛКСМ 17 августа 1941 г. В тот день на 14 железных дорогах страны работало более 340 тыс. человек. Так на Московско-Донбасской дороге трудились 25 тыс. человек. Они активно готовили паровозы к зиме, осуществляли ремонт вагонов, паровозов, путей, очистку производственных помещений от мусора. В паровозном депо Оренбург на

воскресники работали 221 человек. Из ремонта было выпущено 4 локомотива, передано в фонд обороны 2 500 рублей.

Впервые, месяцы войны женщины-железнодорожницы не отставали от мужчин, проявляя самоотверженность, инициативу, соединенную с упорной волей к победе. До 300 женщин-активисток несли круглосуточное дежурство по охране железнодорожных объектов и станционных путей. 90 женщин организовали дружину для обеспечения санитарного поста на станции Оренбург. Было установлено ночное патрулирование и охрана улиц железнодорожного поселка. Три женщины работали на очистке станционных путей. Когда потребовалось сформировать состав из пассажирских вагонов, 37 домохозяйек пришли в депо и быстро выполнили их ремонт.

7 сентября 1941 г. на комсомольском воскреснике в честь 28-й годовщины молодежного дня на 39 железных дорогах СССР работало 852 тыс. человек, из них 348 тыс. комсомольцев и молодежи, 177 тыс. железнодорожников и членов их семей. Активно трудилась и молодежь Оренбургской железной дороги. Ими было собрано 1 420 тонны металлолома, отремонтировано 72 паровоза, 201 вагон и 212 километров пути.

Великая Отечественная война значительно изменила характер работы железнодорожников. Огромное значение приобрели срочность и бесперебойность перевозок. От этого завесило оперативное ведение боевых действий. Впервые, месяцы войны работа железных дорог СССР осложнилась наличием двух встречных потоков грузов. На Восток двинулся большой поток эвакуационных грузов. Этот вагонопоток встретился с потоком мобилизационных перевозок, направлявшихся для ежедневных нужд фронта [9].

На станциях Южного направления простаивали более месяца поезда с эвакуированными грузами, направлявшимися на Оренбургскую, Южно-Уральскую железные дороги. Обком ВКП(б) потребовал от начальника отделения движения З.Ф. Анненкова принятия незамедлительных мер по обеспечению перевозок воинских грузов [10].

Факты свидетельствуют о том, что самоотверженный труд работников магистралей Южного направления возродил в первые военные месяцы новые формы соревнования: соревнование на одну поездку или смену, движение двухсотников, трехсотников, за совмещение профессий, овладение новыми специальностями.

Партийные и профсоюзные организации Оренбургского и других отделений проделали большую работу по разъяснению значения движения «двухсотников». «Гвардией тыла» называли их тогда железнодорожники. Только в паровозном депо Оренбург в сентябре 1941 г. в ремонтных цехах работало до 180 «двухсотников».

Железнодорожники, стремились помочь Красной Армии в ее героической борьбе, работали с подлинным героизмом. Они показали самоотверженность, изобретательность и способность выходить из всякого рода затруднений, вызванных военной обстановкой. За короткий срок труженики магистралей Южного Урала стали организованным авангардом, способным решать сложные задачи в трудных военных условиях.

Подводя итоги, следует отметить, что в процессе развития военной экономики социалистическое соревнование на железнодорожном транспорте явилось яркой демонстрацией силы молодежных отрядов, его сплоченности вокруг общей идеи. Оно оказало существенное влияние на повышение эффективности промышленного производства, на рост производительности труда. Это во многом способствовало улучшению технической оснащенности Красной Армии, созданию предпосылок для

коренного перелома в ходе войны. Благодаря трудовому героизму железнодорожники стали основой для проведения мобилизационных мероприятий в рамках общих планов по обеспечению нужд фронта и тыла. Показ героического труда молодежных отрядов военного времени имеет огромное значение в деле воспитания современной молодежи, изучение которого является основой патриотического воспитания молодежи и должно порождать у нее чувство гордости за свою Родину и уважение к ее историческому прошлому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российский Государственный Архив Экономики. РГАЭ.Ф.1884. Оп.49. Д.1288.Л.11.
2. РГАЭ.Ф.1884. Оп.49. Д.1288.Л.49.
3. Сталин И.В. О Великой Отечественной войне Советского Союза. 5-е изд. М., 1951.-С.353.
4. Государственный Архив Общественно-политической Истории Курской Области. ГАОПИКО.Ф.2160.Оп.1.Д.132.Л.25.
5. ГАОПИКО.Ф.2160.Оп.1.Д.129.Л.114.
6. ГАОПИКО.Ф.П-1.Оп.1.Д.2638.Л.35.
7. ГАОПИКО.Ф.П-1.Оп.1.Д.2638.Л.62.
8. РГАЭ.Ф.1884.Оп.49с.Д.1288.Л.177.
9. РГАЭ.Ф.1884.Оп.49с.Д.1288.Л.353.
10. ГАОПИКО.Ф.2160.Оп.1.Д.134.Л.19.

Поступила в редакцию 26.08.2022 г.

ROLE OF YOUTH SQUAD ON RAILWAY TRANSPORT OF THE USSR IN SOLVING THE OBJECTIVES DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

V.S. Yeshpanov

Turning to the problem of socialist competition during the years of great trials, one understands what results could be achieved under extreme, extreme conditions. Studying the experience of the war years gives an answer to the most important question – about the results of the work of labor detachments in this period. In addition, the experience of the war period shows the enormous power of initiative when the result of labor becomes a deed. The factors that encouraged competition in labor and at the same time promoted relations of cooperation, mutual assistance and collectivism were identified. Methods and forms of socialist competitions are considered.

Key words: Great Patriotic War, railway transport, socialist competitions, labor groups, result.

Ешпанов Владимир Сарсембаевич
доктор исторических наук, профессор
Казахский университет технологии и бизнеса,
г. Нур-Султан, Казахстан.
E-mail: ws 282@mail.ru

Yeshpanov Vladimir Sarsembayevich
PhD (doctor of history), professor,
Kazakh University of Technology and Business
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan.
E-mail: ws 282@mail.ru

УДК 355.58

КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА МИНИСТЕРСТВА ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ И ЛИКВИДАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ СТИХИЙНЫХ БЕДСТВИЙ ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ (2014 – 2019 гг.)

© 2022. А.Н. Дробот

В статье анализируется кадровая политика Министерства чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий Луганской Народной Республики в период с 2014 по 2019 гг. Автором выделены задачи и приоритетные направления данной политики, даны рекомендации по ее усовершенствованию системы подготовки кадров в сфере гражданской защиты.

Ключевые слова: кадровая политика, Луганская Народная Республика, Министерство чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий, Луганский институт гражданской защиты.

Введение. Военно-политический конфликт на Донбассе 2014 г. кардинально изменил систему жизнеобеспечения населения, оказавшегося в ситуации сначала гуманитарной катастрофы, а позже – становления новой государственности в условиях продолжающихся военных действий.

25 ноября 2014 г. Указом Главы ЛНР было создано Министерство чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий Луганской Народной Республики [1]. Его основной задачей стало обеспечение высокого уровня безопасности населения Республики. Реализация основных направлений деятельности министерства предполагала решение важной задачи – комплектования высокопрофессиональными кадрами каждого структурного подразделения. Актуальность данной проблемы подчеркивает интерес многих ученых на территории постсоветского пространства к вопросу подготовки специалистов в сфере гражданской защиты населения и территорий, профессиональной деятельности личного состава органов и подразделений МЧС. Экстраполяция передового опыта с учетом местной специфики будет способствовать усовершенствованию системы подготовки высококвалифицированных кадров для МЧС ЛНР.

Проблеме реализации кадровой политики Министерства чрезвычайных ситуаций Российской Федерации, Луганской и Донецкой Народных Республик, а также ликвидации последствий стихийных бедствий в республиках Донбасса нашли частичное отражение в трудах С.С. Агафонова, Д.С. Белкина, Н.Г. Винокурова, А.А. Грешных, А.Н. Дробота, А.Е. Есавкиной, Е.А. Малыгина, Р.А. Степанова, А.А. Шелепенкина и др. Вместе с тем для усовершенствования подготовки кадров МЧС в условиях военно-политического противостояния требуется более детальный анализ существующих проблем и перспектив данного сегмента государственной политики.

Целью статьи является анализ кадровой политики Министерства чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий Луганской Народной Республики, осуществляемой с 2014 по 2019 гг.

Основная часть. По мнению А.А. Грешных, профессиональная деятельность сотрудника МЧС является одной из самых сложных, так как по роду своей деятельности спасатели сталкиваются с разнообразными критическими и

экстремальными ситуациями, техногенными и природными катастрофами, масштабными авариями и экологическими кризисами [2, с. 5]. Свои профессиональные обязанности сотрудники МЧС выполняют в чрезвычайных обстоятельствах при значительном психологическом и физическом напряжении, в сложных природных и погодных условиях. Эти особенности обуславливают специфику подготовки и повышения квалификации кадров в данной структуре.

В течение пяти лет, прошедших с момента провозглашения независимости Луганской Народной Республики в 2014 г., в сфере гражданской защиты произошли значительные изменения, обусловленные усовершенствованием законодательной и нормативно-правовой базы, реформированием органов управления и сил гражданской защиты, учебных заведений и служб. Так в статье 89 Раздела VII Кодекса Гражданской защиты Луганской Народной Республики, принятом в 2016 г., было зафиксировано что «подготовка, переподготовка и повышение квалификации лиц рядового и руководящего состава по соответствующим профессиям» осуществляются учебными заведениями гражданской защиты, являющимися заведениями государственной формы собственности [3]. Согласно статье 90 этого же документа, с целью обучения руководящего состава и специалистов, деятельность которых связана с организацией и осуществлением мероприятий по вопросам гражданской защиты, исполнительным органом государственной власти, выполняющим функции по выработке и реализации государственной политики в сфере гражданской защиты, совместно с администрациями городов и районов и органами местного самоуправления «образуются учебно-методические центры сферы гражданской защиты» [3].

Учитывая широкий спектр деятельности в сфере гражданской защиты государства, Совет Министров ЛНР, в соответствии с Постановлением Совета Министров ЛНР [4] определил задачи и порядок подготовки кадров в сфере гражданской защиты. В частности, этим постановлением определено, что подготовка, переподготовка и повышение квалификации руководящих кадров, на которых распространяется действие Указа Главы ЛНР [5] реализуется Министерством чрезвычайных ситуаций и ликвидации бедствий ЛНР. Функция первичной подготовки лиц рядовых и младшего руководящего состава органов и подразделений гражданской защиты была возложена на учебно-методический центр Министерства.

В системе подготовки центра можно выделяются две функциональные подсистемы, каждая из которых имеет свои составляющие:

- индивидуальная подготовка – подготовка специалистов по определенным направлениям, в соответствии с занимаемой должностью;
- совместная подготовка – подготовка органов управления и сил гражданской защиты и выполнения заданий по ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Так, в системе индивидуальной подготовки можно выделить:

- подготовку рядового и руководящего состава службы Гражданской защиты;
- подготовку спасателей и других специалистов аварийно-спасательных служб;
- подготовку персонала других аварийно-спасательных служб – непрофессиональных, коммунальных, объектовых и гражданских организаций;
- обучение руководящего состава специалистов, деятельность которых связана с организацией и осуществлением мероприятий по вопросам Гражданской защиты.

К составляющим системы совместной подготовки относятся:

- подготовка органов управления функциональных и территориальных подсистем единой государственной системы Гражданской защиты и их звеньев;
- подготовка сил Гражданской защиты.

Особенности военно-политической ситуации, сложившейся в Республике, обусловили появление ряда сложностей в организации подготовки кадров для службы гражданской защиты. Прежде всего, они связаны с тем, что в результате массовых обстрелов территории ЛНР со стороны украинских силовиков значительно пострадала учебно-материальная база Министерства чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий: был разрушен учебно-методический центр, разбита учебная часть; в результате авианалета пострадал Аварийно-спасательный отряд специального назначения; часть техники осталась на временно оккупированной ВСУ территории. По указанным причинам вследствие отсутствия соответствующего оборудования и полигона для утилизации взрывоопасных предметов была затруднена подготовка пиротехнических подразделений; практически остановлена подготовка специалистов-водолазов; увеличивается риск для жизни сотрудников МЧС, выполняющих свои функциональные обязанности (эвакуация людей, тушение пожаров, разминирование). Устранение данных проблем будет способствовать повышению готовности личного состава к выполнению профессиональных обязанностей. Соответственно, главной задачей кадровой политики МЧС ЛНР должно стать создание условий для качественного комплектования службы гражданской защиты личным составом, способным выполнять задачи по предназначению.

Немаловажную роль в системе подготовки кадров в сфере гражданской защиты, как и в других сферах деятельности государства, играет общее состояние системы образования. Высшее образование в сфере гражданской защиты является частью государственной системы высшего образования Республики. В Постановлении Совета Министров ЛНР «Об утверждении Порядка осуществления обучения в сфере гражданской защиты» содержится указание, что именно высшее образование в сфере гражданской защиты является основой системы, к которой принадлежат научная, научно-техническая деятельность, профессионально-техническое образование и профессиональная (служебная) подготовка, где занимаются представители рядового и руководящего состава, а также работники МЧС ЛНР в повседневной работе [4].

Образовательные программы среднего и высшего профессионального образования, а также дополнительные профессиональные программы и основные программы профессионального обучения в пределах государственного задания, установленного МЧС ЛНР, реализуются специализированным высшим учебным заведением «Луганский институт гражданской защиты», основанным на основе Распоряжения Совета Министров ЛНР в июле 2017 г. Целью его деятельности является подготовка специалистов в области гражданской защиты [6]. Для достижения цели в вузе были созданы условия, направленные на обеспечение выпускников глубокими теоретическими знаниями, практическими навыками; формирование у них необходимых профессионально-нравственных и моральных качеств.

Полученные теоретические знания будущие специалисты в сфере гражданской защиты должны закрепить в ходе практических занятий на материально-технической базе. Вследствие ряда объективных причин, связанных с финансовыми трудностями и военно-политической ситуацией в регионе, полноценной материально-технической базы институт не имеет до сих пор. Анализ условий обучения студентов позволяет сделать вывод о необходимости организации в действующих частях и подразделениях МЧС ЛНР базы, которая бы позволила студентам приобретать навыки работы на технике, современных технических средствах, оборудовании, средствах связи.

Для повышения уровня подготовки слушателей в современных условиях целесообразным является:

– организация занятий со слушателями института на договорной основе между Министерством образования ЛНР и МЧС ЛНР с использованием материально-технической базы Аварийно-спасательного отряда МЧС;

– формирование кадрового резерва из выпускников института гражданской защиты для замещения вакантных должностей в подразделениях и управлениях МЧС ЛНР;

– организация для слушателей стажировки в составе инспекции и аварийно-спасательных подразделений МЧС ЛНР.

Система подготовки кадров института гражданской защиты ЛНР для МЧС ЛНР должна предусматривать получение образования от начального до более высокого уровня, в частности – от профессионально-ориентированного формирования и навыков действий по ликвидации чрезвычайных ситуаций до управления процессами их ликвидации и управления органами и подразделениями гражданской защиты.

Заключение. Таким образом, одно из центральных мест среди задач, стоящих перед МЧС ЛНР с первого дня его существования, остается задача создания развитой, многоуровневой и гибкой системы подготовки и переподготовки кадров в сфере гражданской защиты. Учебными заведениями, реализующими в Луганской Народной Республике процесс получения профессионального образования и последиplomного обучения в данной сфере, являются Институт гражданской защиты и Учебно-методический центр МЧС ЛНР. Анализ существующей кадровой политики позволяет сделать вывод о необходимости определения генеральной линии в выполнении требований действующего законодательства по подготовке и повышению уровня квалификации кадров гражданской защиты с учетом актуальной ситуации. Основная работа должна быть направлена на:

– совершенствование нормативно-правового обеспечения в сфере развития кадровой политики в сфере гражданской защиты;

– внедрение современной структуры подготовки кадров всех уровней, в соответствии с современными требованиями;

– восстановление и совершенствование учебно-материальной базы МЧС ЛНР;

– преодоление негативных последствий ограниченного финансирования потребностей службы МЧС.

При условии эффективного и качественного выполнения перечисленных мероприятий возможно дальнейшее развитие и стабилизация кадровой ситуации в сфере гражданской защиты ЛНР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Главы Луганской Народной Республики «О структуре исполнительных органов государственной власти Луганской Народной Республики» от 25.11.2014, №51/1/01/11/14 [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику: <https://sovminlnr.ru/ukaz-o-strukture-ispolnitelnyh-organov.pdf> (дата обращения: 22.06.2022).
2. Грешных А.А. Педагогическая технология управления подготовкой специалистов пожарно-спасательного профиля в вузах МЧС России: автореф. дисс. на соискание научной степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Грешных Антонина Адольфовна. – Санкт-Петербург, 2006. – 47 с.
3. Кодекс Гражданской защиты ЛНР 21.06.2016 г. с изменениями, внесенными законами ЛНР от 05.01.2018 № 201-II, от 08.11.2008 № 278-II, от 12.07.2019 № 75-III, от 25.09.2020 № 195-III, от 25.09.2020 № 196-III [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3110/> (дата обращения: 21.06.2022).
4. Постановление Совета Министров ЛНР «Об утверждении Порядка осуществления обучения в сфере гражданской защиты» от 05.04.2016 года №158 [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://sovminlnr.ru/akt/11.04.2016/158.pdf> (дата обращения: 21.06.2022).

5. Указ Главы Луганской Народной Республики «Об утверждении Временного порядка гражданской защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций Луганской Народной Республики» 04.02.2015 г. № 40/01/02/15 [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://infopedia.su/4x67b6.html> (дата обращения: 21.06.2022).
6. Распоряжение Совета Министров ЛНР «О создании Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Луганской Народной Республики «Луганский институт гражданской защиты» от 28.06.2016 г. № 708-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sovminlnr.ru/akt/01.07.2016/708-r.pdf> (дата обращения: 21.06.2022).

Поступила в редакцию 30.06.2022 г.

PERSONNEL POLICY OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS AND ELIMINATION OF CONSEQUENCES OF NATURAL DISASTERS OF THE LUHANSK PEOPLE'S REPUBLIC (2014 – 2019)

A.N. Drobot

The article analyzes the personnel policy of the Ministry of Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters of the Luhansk People's Republic in the period from 2014 to 2019. The author highlights the tasks and priority areas of this policy, gives recommendations for improving the system of training in the field of civil protection.

Key words: personnel policy, Lugansk People's Republic, Ministry of Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Luhansk Institute of Civil Protection.

Дробот Александр Николаевич

Старший преподаватель, аспирант

ГОУ ВО «Луганский государственный аграрный университет», Луганск, ЛНР.

E-mail: stetsyuk_kv@mail.ru

Drobot Alexander Nikolaevich

Senior lecturer, graduate student

SEI HE "Lugansk State Agrarian University",
Lugansk, LPR.

E-mail: stetsyuk_kv@mail.ru

УДК 930(567) 1991/2022

КОНФЛИКТ В ПЕРСИДСКОМ ЗАЛИВЕ 1990 – 1991 ГОДОВ И ЕЕ ОСВЕЩЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

© 2022. *В.В. Разумный, К.А. Гречихин*
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье анализируются российская историография, посвященная войне в Персидском заливе 1990-1991 годов от вторжения Саддама Хусейна в Кувейт, до поражения иракской армии. Также рассматриваются исследования связанные с послевоенными последствиями кувейтской авантюры для Ирака. В выводах авторы фокусируют внимание на выводах в работах российских исследователей, которые важны для изучения темы в целом и разрешения отдельных задач и проблем.

Ключевые слова: Ирак, историография, востоковедение, война в Персидском заливе.

Военный конфликт в Персидском заливе стал важной вехой в истории стран Ближнего Востока в конце XX века. По результатам этого конфликта США смогли укрепить свои позиции в ближневосточном регионе, а палестинцы утратили иллюзии о военной помощи со стороны влиятельных стран арабского мира в противостоянии с Израилем. Война в Персидском заливе 1991 года стала ключевым событием для истории Ирака. Понимание данной темы во многом дает возможность лучше понимать особенности социально-экономического и политического развития этой ближневосточной страны.

Актуальность данной статьи обуславливается фактом активного взаимодействия между Москвой и Багдадом в экономике, военной промышленности и технологиях, которые были установлены еще со времен дружеских соглашений 1972 года. Поэтому, на наш взгляд, важно провести анализ освещения войны в Персидском заливе в научных трудах российских востоковедов.

Цель данной работы – проанализировать и структурировать российскую историографию, посвященную конфликту в Персидском заливе 1990 – 1991 годов.

Данная цель подразумевает решение следующих задач: 1) рассмотреть основные фундаментальные труды по данной проблеме; 2) проанализировать работы, посвященные курдскому вопросу в данный исторический период; 3) выделить актуальные статьи и исследования по темам, связанным с войной и международными отношениями; 4) оценить весь рассмотренный материал, сведя исследования в группы по направления проблематики.

События в Ираке 1990 – 1991 годов развивались параллельно преобразованиям в СССР. В новых условиях историческая наука Российской Федерации не потеряла интерес к изучению Ближнего Востока. Тем более, что Ирак был в центре внимания все последующее десятилетие. В XXI веке Ирак вновь попал в поле внимания многих российских специалистов-востоковедов. Поэтому для начала мы рассмотрим основные работы, посвященные данной теме, написанные до 20 марта 2003 года – даты вторжения США в Ирак.

Военную сторону вопроса, на наш взгляд, лучше всего осветили военные историк Л. Галин, А. Соколов, Н. Новичков в своей работе «ВВС США в войне в Персидском заливе» [1]. В работе освещены вопросы, которые решали воздушные силы США в данном военном конфликте. Также проанализирована эффективность новых технологий и тактики ведения современного боя в целом.

Более свежий взгляд на работу вооруженных сил США в данном конфликте дают С.Я. Лавренов и И.М. Попов в пятнадцатой главе своего труда «Советский Союз в локальных войнах и конфликтах», под названием «"Буря в пустыне" над Персидским заливом» [2].

Коллектив авторов института востоковедения РАН выпустил в 2002 году монографию «Республика Ирак в системе международных отношений (80-е годы XX в. – начало XXI в.)» [3], в которой ясно определяются основные направления взаимоотношений Ирака со странами Запада, а также с ближневосточными государствами.

Российский историк Таиров Эльдар Адильевич в своей кандидатской диссертации «Политические отношения между Ираком и арабскими странами Персидского залива» дает детальный анализ предшествующих войне 1990 – 1991 годов событий, а также последующих с вторжением Ирака в Кувейт негативных изменениях в регионе [4]. Он указывает, что «ирако-кувейтский пограничный спор 1990 г. стал наиболее драматичным конфликтом современной арабской истории. После агрессии Ирака и захвата им Кувейта 2 августа 1990 г., расколотым оказался не только Совет арабского сотрудничества (САС), но и весь арабский мир на две противостоящие друг другу группировки» [4, с. 120].

Относительно курдского вопроса в Ираке в период войны в Персидском заливе отметим работы курдоведов советской школы: Ш.Х.Мгой «Политические изменения в Южном Курдистане после конфликта в Персидском заливе» [5], и «История Курдистана» [6] – монография, созданная коллективом авторов. Авторы монографии заключают, что образованная по итогу войны «зона безопасности» на севере страны, предоставила курдам относительную независимость от Багдада, однако и поставила их в ситуацию двойной блокады: со стороны ООН и центральных властей Ирака.

Отметим также значение статей востоковеда М.С. Лазарева в журнале «Азия и Африка сегодня» [7 – 8]. В них рассматривается социально-экономическая ситуация в Южном Курдистане в период 1990 – 1991 годов, а также обозначаются основные точки противоречий с центральным правительством Ирака.

Специфику международных отношений в период обострения кризиса в Персидском заливе можно рассмотреть в работе А. Белоногова «МИД. Кремль. Кувейтский кризис» [9]. В ней детально рассмотрены заявления официальных лиц Москвы и Багдада, в том числе попытки Б.Н. Ельцина и Е.М. Примакова убедить Саддама Хусейна в необходимости вывести свои войска из Кувейта.

Для историографии данной темы важна работа А.И. Никитина «Миротворческие операции: концепции и практика» [10], в которой можно проследить мотивы действий руководства многонациональных сил. А также следует выделить статьи исследователей Е.П. Болдырева «Кризис в Персидском заливе 1990 – 1991 гг.: позиция США и ООН» [11] и А.А. Ткаченко «Ирак при С. Хусейне: Мобилизационная экономика и социальный регресс» [12], которые важны для понимания общей логики исследования этой темы до событий марта 2003 года. В последней статье отмечаются экономические последствия конфликта: «Во время боевых действий с участием многонациональных сил в 1991 г., в ходе которых были разрушены некоторые плотины (дамбы), а также электростанции, питающие ирригационные сооружения и насосные станции, пострадали как ирригационные системы южного Ирака, так и системы снабжения южных провинций питьевой водой» [12, с. 332].

Известный арабист А. М. Васильев в работе «Россия на Ближнем и Среднем Востоке: от мессианства к прагматизму» дает аргументированный анализ действий

советского правительства в условиях давления на их союзника на Ближнем Востоке. Он подчёркивает, что «жертвуя отношениями еще с одной диктатурой, Советский Союз снова подтвердил приверженность новому курсу в международных делах. Стратегическая выгода от сотрудничества с США (как политическая, так и практическая) должна была перекрыть убытки от потери дружбы с Саддамом Хусейном. Если бы Москва поддержала в какой-то форме обреченный иракский режим или даже осталась нейтральной, могло рухнуть непрочное здание новых отношений с Западом» [13, с. 279]. По его мнению, из всех резолюций ООН, за которые США и СССР голосовали вместе (кроме первой, принципиально осудившей агрессию), больше всего споров в СССР, и в «третьем мире» вызвала последняя, двенадцатая резолюция (№ 678), санкционировавшая применение силы против агрессора и легализовавшая войну США и их союзников против Ирака [13, с. 287].

Гораздо больше исследований публиковалось уже по истечению достаточного количества времени, так необходимого для построения более объективной исторической картины, а также после вторжения США и союзников в Ирак в 2003 году. Это, безусловно, было связано с актуальностью истории Ирака и восстановлением исторической науки в России в целом.

Крупнейшим ученым-востоковедом, связующим эпохи СССР и России в области изучения стран арабского Востока и истории дипломатии, безусловно, является академик Евгений Максимович Примаков. В своем труде «Конфиденциально: Ближний Восток на сцене и за кулисами (вторая половина XX – начало XXI века)» автор категорично и внятно дает представления о взаимоотношениях США–Израиля–Ирака до вторжения Саддама Хусейна в Кувейт и после [14]. По его мнению «данный конфликт стал переломной точкой в современной истории арабских государств, привел к небывалому ухудшению отношений между арабскими странами и к сокращению до минимума финансовой поддержки межарабского сотрудничества. Вторжение Ирака в Кувейт вызывало разрушение сначала кувейтской, а затем и иракской экономики, что нанесло серьезный ущерб арабской экономике в целом. Наряду с этим война в Персидском заливе привела к гонке вооружения в регионе. Прямые и косвенные потери арабских стран в результате конфликта составляют несколько сотен миллиардов долларов. А главное, конфликт спровоцировал ввод иностранных войск в регион Персидского залива и привел к усилению позиции США в арабском регионе» [14, с. 328].

Для понимания ситуации в Персидском заливе в 1991 году важно ознакомиться с работами В.А. Степановой «Проблема курдов в Ираке» [15] и «История Ирака. XX век» [16]. Сотрудник института Ближнего Востока Б.Ф. Ключников в работе «Саддам, или Иракская трясина Америки» утверждает, что американская дипломатическая машина, сама того не желая, из тирана Саддама Хусейна сделала героя арабской нации. Также автор пытается выявить причины вторжения США в Ирак в марте 2003 года, в том числе исходя из анализа событий 1990 – 1991 гг. [17].

Российский историк А. В. Ляпин в своей диссертации рассматривает взаимоотношения Ирака и ООН [18]. Исследование достойно внимания, и содержит множество детальный анализ источников, важных для понимания развития конфликта в Персидском заливе. По его мнению, «чисто военные итоги операции «Буря в пустыне» имели отношение не только к Ираку, военная машина которого оказалась серьезно надломленной, а экономическая инфраструктура основательно поврежденной. Американская сторона, в своих действиях намеренно вышедшая за рамки мандата СБ

ООН, своими акциями демонстрировала, как своим противникам, так и своим союзникам, кто имеет решающее влияние в определении судеб ближневосточного региона» [18, с.22].

Далее отметим работу А. И. Гончарова «Ирак в системе военно-политических отношений в районе Персидского залива: 1979 – 2003» [19]. В ней рассматривается история страны в целом и в контексте отношений с соседями и мировыми лидерами. Нам же интересна вторая глава данной работы «Военная политика Ирака и военно-политическая обстановка в районе Персидского залива в 90-е гг. XX в.». Рецензии на работы давали лучшие специалисты института востоковедения, и к ней можно обратиться при поиске дополнительных сведений, о данном кризисном периоде в истории Ирака.

Исследователь Д.В. Кузнецов [20] во второй части своего труда рассматривает причины Иракского кризиса, в том числе, не обходя стороной и противостояние Ирака с Израилем. В другой работе ««Тень» Вьетнама над Америкой. Американское общественное мнение и использование военной силы США после войны во Вьетнаме (1973 – 2009 гг.)» [21], Дмитрий Владиславович разбирает военно-стратегический аспект в подготовке к полномасштабному вторжению США, рассматривая события 1990 – 1991 годов как стартовую точку для многих американских военных подрядчиков и компаний. Также автор дает свою оценку событий конца февраля 1991 года на «Шоссе 80».

Исследователь А.И. Калистратов дает свежий военное обозрение конфликта в своей статье «Воздушно-наземные действия войск в операции «Буря в пустыне»». Согласно информации Центрального командования, из 846 иракских танков, имевшихся в составе дивизий «Тавакална», «Медина» и «Хаммурапи», в ходе воздушной фазы были уничтожены 388 [22]. Помимо прочего автор выделяет, что людские потери США составили 298 погибших, в том числе 147 – боевые потери. Наибольшие потери (17 человек убитыми) понесла 1-я танковая дивизия; необычайно высоким был уровень потерь от так называемого «дружественного огня» (23 %). Потери в технике: уничтожено и выведено из строя 33 танка, 28 БМП Bradley, 1 САУ и несколько LAV, M113 и AAV. Потери в авиации: 40 самолетов (в том числе 28–29 от действий противника), 23 вертолета (из них только 5 от действий противника), не менее 44 БПЛА (3 БПЛА сбито иракскими истребителями [22]). Два военных корабля, «Принстон» и «Триполи», получили повреждения, подорвавшись на минах [22].

Исследователи Х.Е. Салум [23], А.М. Васильев [24], рассматривают советско-иракские отношения в ключевой для обеих стран год. Историк А.И. Гончаров в своей статье «Региональные аспекты ирако-кувейтского кризиса 1990 год» [25] анализирует предпосылки конфликта и расстановку сил.

Статьи Камиля Азимова [26], В.А. Морозова, и Р.Ш. Мамедова [27], В.А. Никитюк [28], можно объединить в подтему последствий конфликта и влияния санкций на Ирак.

Исследователи Л.Л. Молодых [29], Л.Н. Руденко [30] и Е.С. Мелкулае [31] анализируют политику США в отношении Ирака. Довольно глубокий анализ по данной теме провела С.Н. Белевцева в серии статей «США – Ирак: Демократия Дж. Буша-старшего против авторитаризма Саддама Хусейна» [32].

Работа В.В. Невенченого «Ирак во внешнеполитической стратегии США на Ближнем и Среднем Востоке: 1991 – 2003 гг.» [33], позволит взглянуть на общую картину противостояния США и Ирака в межвоенное время. По его мнению, «на Соединенных Штатах как на политическом лидере мира лежит основная

ответственность за разразившейся в Ираке гуманитарной катастрофе после иракско-кувейтского военно-политического конфликта 1990 – 1991 гг. Именно в силу жесткой позиции Вашингтона в отношении сохранения международной экономической блокады против Иракской Республики иракские граждане были ввергнуты в ежедневную борьбу за выживание и лишены самого необходимого, в том числе чистой питьевой воды и медикаментов. Более того, стремясь скрыть от мировой и американской общественности истинные масштабы бедствий иракцев, Вашингтон, с одной стороны, всячески принижал их размеры, а с другой – возлагал ответственность за них на иракское правительство С. Хусейна» [33, с. 233].

Историк Е.А. Осокина рассматривает влияние американских СМИ на население США перед войной в Персидском заливе, что является частью информационной войны [34]. Статья также рекомендуется к рассмотрению для понимания феномена «войны в прямом эфире».

Таким образом, необходимо отметить, что данная тема имеет особую актуальность в современных реалиях, что подтверждает большое число исследований по истории конфликта в Персидском заливе. Анализ научных публикаций позволяет сказать, что интерес к иракской проблеме не снижается. Однако еще существует множество аспектов и проблем военной стороны конфликта, узловых деталей дипломатической работы, а также вопросов по внутренней политике Ирака в тот период, которые ждут своих исследователей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галин Л., Соколов А., Новичков Н. ВВС США в войне в Персидском заливе // Зарубежное военное обозрение. – 1992. – № 9. – С. 35-41.
2. Лавренов С.Я., Попов И.М. Глава 15. «Буря в пустыне» над Персидским заливом // Советский Союз в локальных войнах и конфликтах. – М.: Астрель, 2003. – С. 213-289. – 778 с.
3. Республика Ирак в системе международных отношений (80-е годы XX в. – начало XXI в.) : [Монография] / [Заир-Бек В.А., Хазанов А.М., Хамидов З. Ш и др.]; Ин-т востоковедения Рос. акад. наук. – М. : Институт востоковедения РАН, 2002. – 261 с.
4. Таиров Э. А Политические отношения между Ираком и арабскими странами Персидского залива: Дис. канд. ист. наук. 07.00.03 / Дипломатическая академия МИД РФ. – Москва, 1994. – 24 с.
5. Мгой Ш.Х. Политические изменения в Южном Курдистане после конфликта в Персидском заливе Южный Курдистан сегодня. – М.: Наука, 1997. – 203 с.
6. Гасратян М.А., Лазарев М.С., Васильева Е.И., Мгой Ш.Х., Жигалина О.И. История Курдистана: Монография. – М., 1999. – 526 с.
7. Лазарев М.С. Курды – народ гонимый // Азия и Африка сегодня. 1991, № 10. – С. 13–16.
8. Лазарев М.С. Новая Россия и старый курдский вопрос // Азия и Африка сегодня. – 1994. – № 1. – С. 8–12.
9. Белоногов А. МИД. Кремль. Кувейтский кризис. – М.: Олма-Пресс, 2001. – С. 87.
10. Никитин А.И. Миротворческие операции: концепции и практика. – М., 2000. – С. 188.
11. Болдырев Е. П. Кризис в Персидском заливе 1990-1991 гг.: позиция США и ООН // Ярославский педагогический вестник, №3(32), 2002. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-v-persidskom-zalive-1990-1991-gg-pozitsiya-ssha-i-oon>
12. Ткаченко А.А. Ирак при С.Хусейне: Мобилизационная экономика и социальный регресс // Ближний Восток и современность. Сборник статей (№20. – М., 2003. – С. 396. – URL: <http://book.iimes.su/?p=2170>
13. Васильев А.М. Россия на Ближнем и Среднем Востоке: от мессианства к прагматизму. – М.: Наука, 1993. – 399 с. – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/B/vasiljev-aleksej-mihajlovich/ot-lenina-do-putina-rossiya-na-blizhnem-i-srednem-vostoke/3>
14. Примаков Е.М. Конфиденциально: Ближний Восток на сцене и за кулисами (вторая половина XX – начало XXI века). – М.: ИИК «Российская газета», 2006. – С. 384.
15. Степанова Н.В. Проблема курдов в Ираке.- В сб. Этнос и конфессии на Востоке: конфликты и взаимодействие. – М., 2005. – С. 203.

16. Степанова Н.В. История Ирака. XX век / Институт востоковедения РАН. – М.: ИВ РАН, 2016. – С. 663.
17. Ключников Б.Ф. Саддам, или Иракская трясина Америки. – М., 2007. – С. 317.
18. Ляпин А.В. ООН и проблема Ирака в 1990-2003 гг. : автор-т дисс. 07.00.03, – М., 2008. – С. 28.
19. Гончаров А.И. Ирак в системе военно-политических отношений в районе Персидского залива: 1979-2003. – М; Ин-т востоковедения РАН, 2010. – С. 279.
20. Кузнецов Д.В. Проблемы Ближнего Востока и общественное мнение: в 2-х частях. Часть II: Иракский кризис / Д.В.Кузнецов. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009. – с.440.
21. Кузнецов Д.В. «Гень» Вьетнама над Америкой. Американское общественное мнение и использование военной силы США после войны во Вьетнаме (1973 – 2009 гг.) / Д.В. Кузнецов. – СПб.: Нестор-История, 2016. – 752 с. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26053758_72568185.pdf
22. Калистратов А.И. Воздушно-наземные действия войск в операции «Буря в пустыне». // Военно-исторический журнал. – 2006. – № 3. – С. 3-7.
23. Салум Х.Е. Кувейтский кризис 1990-1991 годов и его влияние на иракско-российские отношения // Вестник Российского университета дружбы народов. 2010. – С. 45-52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuveyskiy-krizis-1990-1991-godov-i-ego-vliyanie-na-iraksko-rossiyskie-otnosheniya>
24. Васильев А.М. Окаянные девяностые. Окончание // Азия и Африка сегодня. – №1(702). – 2016. – С. 26-29. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25775365>
25. Гончаров А.И. Региональные аспекты ирако-кувейтского кризиса 1990 год // Военно-исторический журнал. – № 9. – 2010. – С. 20-26. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15242090>
26. Азимов К. Что было до вторжения США в Ирак (Ирак и арабский мир накануне американской операции) // Россия и мусульманский мир. – 2003. – С. 91-97. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-bylo-do-vtorzheniya-ssha-v-irak-irak-i-arabskiy-mir-nakanune-amerikanskoj-operatsii>
27. Морозов В.А., Мамедов Р.Ш. Влияние санкций ООН и США на политическую элиту Ирака // Вестник МГИМО. – 2020. – Т. 13, Ч. 1. – С. 129-146. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42534810>
28. Никитюк В.А. Ирак и геополитические последствия «Бури в пустыне» (1990-е гг.) // Вестник Российского унив. дружбы народов, 2008. – С. 46-56. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11640780>
29. Молодых Л.Л. Политика США в отношении Ирака: нефтяные или идеологические мотивы (1990-2011 гг.) // The Newman in Foreign policy. – №36(80). – 2017. – С. 4-23.
30. Руденко Л.Н. Ирак в тисках санкций // Азия и Африка сегодня. – 1997. – № 4. – С. 58–63.
31. Мелкуляе Е.С. Регион Персидского залива в мировой политике: история и современность // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. – 2015. – №5. – С.83-89.
32. Белевцева С.Н. США – Ирак: Демократия Дж. Буша-старшего против авторитаризма Саддама Хусейна Часть I в преддверии «Бури» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского ГУ. – №4(60). – 2021. – С. 126-135. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47429834>
33. Невенченой В.В. Ирак во внешнеполитической стратегии США на Ближнем и Среднем Востоке: 1991-2003 гг.: автореф. к.дисс ВАК РФ 07.00.03. 2005. – С. 25.
34. Осокина Е.А. Влияние американских СМИ на массовое сознание (На примере конфликтов США с Ираком в 1990 – 1991 и 2002 – 2003 годах) // Полис. Политические исследования. – № 1. – 2008. – С. 50-60.

Поступила в редакцию 27.08.2022 г.

THE GULF CONFLICT OF 1990-1991 AND ITS COVERAGE IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY

V.V. Razumnyi., K.A. Grechikhin

The article analyzes Russian historiography devoted to the Gulf War of 1990-1991 from Saddam Hussein's invasion of Kuwait to the surrender of the Iraqi army and the shelling of Highway 80. Studies related to the post-war consequences of the Kuwaiti adventure for Iraq are also considered. In the conclusions, the authors determine the optimal Russian studies for studying the topic as a whole and solving individual tasks and problems.

Key words: Iraq, historiography, Oriental studies, the Gulf War.

Разумный Виталий Витальевич

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

Razumnyi Vitalii Vitalievich

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

Гречихин Кирилл Александрович

Студент 2 курса ОП «Магистратура»
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР.
E-mail: kirkl109593@gmail.com

Grechikhin Kirill Alexandrovich

2nd year student of the OP "Magistracy"
SCE HPE "Donetsk National University", Donetsk,
DPR.
E-mail: kirkl109593@gmail.com

УДК 94(47+57)043.83

ОБРАЗОВАНИЕ СССР И ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКО-УКРАИНСКИХ ГРАНИЦ НА ТЕРРИТОРИИ ДОНБАССА (1918 – 1924 гг.)

© 2022. В.И. Шабельников

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье рассматриваются причины, предпосылки и сам процесс возникновения СССР, обращается внимание на то, в каких условиях приходилось принимать волевые решения, с какими проблемами при этом сталкивалось советское руководство. Особое внимание уделяется политической борьбе между Лениным и Сталиным по вопросам образования СССР. Выявлены основные этапы становления и развития СССР. Прослеживаются условия и особенности образования Донецкой губернии, сложности и противоречия при разделе территории Донбасса между РСФСР и УССР, обозначены их этапы.

Ключевые слова: СССР, РСФСР, Донбасс, национальный вопрос, советские республики, автономизация, федерализация, территория.

В. И. Ленин и партия большевиков, пришедшие к власти в результате Октябрьской революции 1917 года, поставили перед собой в качестве одной из важнейших задач объединение и сохранение России, которую Запад пытался разделить и уничтожить.

В результате стремления партийных лидеров РСФСР и советских республик сохранить в новых условиях российское государство и народы, проживающие на территории России, возникло самое большое и могущественное государство в мире – Союз Советских Социалистических Республик.

На современном этапе развития и политических преобразований в Российской Федерации, когда уже давно ушли участники и свидетели образования СССР, интерес к этим событиям в российской истории заметно снизился. Говоря об образовании СССР, следует отметить, что это был очень сложный и трудный период в истории России, советских республик и Донбасса. Поэтому причин образования союзного государства можно выделить множество.

В рамках статьи не представляется возможным подробное освещение всех явлений и процессов по данной теме. Поэтому цель статьи состоит в том, чтобы исследовать некоторые основные аспекты процесса формирования и создания союза советских республик, российско-украинские отношения по разделу территории Донбасса в 1920 – 1924 годах.

История образования СССР стала активно изучаться в 1920-х годах вплоть до 1990-х годов. За это время учеными разных специальностей была создана обширная литература. В историографии того времени сложилось общее мнение о том, что образование СССР – это вынужденный тактический и стратегический шаг, который был направлен на спасение и развитие советских республик.

В современной российской историографии проблема образования СССР не приобрела всестороннего освещения. Обращает на себя внимание лишь монография известного российского ученого, доктора исторических наук В. Я. Гросула «Образование СССР (1917 – 1924 гг.)», которая представляет собой системное изложение исторического материала по организации и созданию в 1922 году Советского Союза [1].

Что же касается выделения Донбасса в самостоятельную административно-территориальную единицу – Донецкую губернию и перераспределения земель Донбасса между РСФСР и УССР в первой половине 1920-х годов, то в исторической литературе российских и донецких авторов отсутствуют монографии и диссертации, которые бы совпадали с темой и хронологией нашего исследования. Сделаны лишь попытки исследовать отдельные вопросы территориальных проблем Донбасса в 20–30-е годы XX века И. В. Богинской [2] и И. Е. Татаринковым [3]. Несколько научных работ, имеющих отношение к данной теме, было написано автором [4]. В них был проведен анализ отдельных вопросов образования Донецкой губернии, объединительного движения советских республик, изменения границ Донбасса.

В настоящее время и в обозримом будущем все еще ощущается потребность в анализе литературы по истории становления субъектов СССР и входивших в него республик. Самостоятельным предметом исследования могут стать основные этапы истории союзного государства.

Остановимся на рассмотрении предпосылок, причин и процессов образования СССР. Прежде всего, следует отметить, что Советский Союз образовался не на пустом месте и не сразу. Начался этот процесс после Октябрьской революции 1917 года. Известно, что в 1917 – начале 1918 годов Российская империя распалась на 13 государств, в том числе 6 советских и двух народных республик (Бухарская и Хорезмская).

Советские республики формально считались независимыми государствами, но их суверенитет был ограничен руководящей ролью РКП(б), которая имела свои структуры во всех республиках на правах областных организаций, что позволило ей стать во главе объединительного движения народов, проживающих на территории России.

В.И. Ленин, Л.Д. Троцкий и другие наиболее активные лидеры большевиков понимали, что без сильной центральной власти, способной контролировать республики, создать единое государство будет невозможно. Было очевидно, что в годы гражданской войны очень быстро нарастали сепаратистские настроения местных властей. Республики в 1918–1922 годах участвовали в международных переговорах, заключали торговые соглашения с иностранными государствами, имели свои органы власти, свои границы, свою армию [5]. Самостоятельность республик была достаточно высока. Разумеется, что Ленин и его окружение опасались, что если процесс нарастания суверенитета советских республик будет продолжаться и дальше, то их объединение, что было стратегической линией большевиков в национальном вопросе, потерпит неудачу и приведет к полному распаду новой России. Поэтому был взят курс на укрепление экономических и военных связей между республиками и их объединение в единое государство.

Анализ объединительного движения советских республик дает возможность выделить три этапа его становления и развития, опираясь при этом на даты основных знаковых событий в истории России, советских республик и Донбасса в хронологических рамках данного исследования.

Первый этап – 1918 – 1919 годы. Это был период совместной борьбы народов советских республик против немецко-австрийских войск в 1918 году и интервенции стран Антанты, образования ряда независимых республик, первой из которых стала Российская Социалистическая Федеративная Советская Республика (РСФСР), провозглашена 1 января 1918 года. Тогда же, в январе 1919 года, в качестве независимых республик были провозглашены Белорусская ССР, в марте 1919 года – Украинская ССР, три республики Прибалтики (Латвийская ССР, Литовская ССР, Эстонская ССР), в 1920 году – Азербайджан, Армения, в 1921 году – Грузия (с 1922 г. – ЗСФСР) [6].

Характерной особенностью гражданской войны в 1918–1919 годах было возникновение по всей России и в других советских республиках десятков государственных образований, которые создавались на территориях отдельных областей и губерний, именовавших себя государствами. Наиболее известной из них была Донецко-Криворожская советская республика (ДКСР), провозглашенная на территории Донецкого и Криворожского бассейнов в феврале 1918 года как автономия в составе РСФСР. Однако в марте 1918 года по настоянию В. И. Ленина было объявлено о включении ДКСР в состав Украины из-за опасения ее раскола на сепаратистские республики [7]. Однако уже в марте–апреле 1918 года территория ДКСР была оккупирована немецко-австрийскими войсками.

Народное движение под лозунгом объединения с русским народом, с РСФСР проводилось и в других губерниях Украины, а также в Белоруссии. Так, например, мысли украинского народа были выражены в декларации ЦИК Украины на IV Всероссийском съезде Советов в марте 1918 года, в которой говорилось о том, что украинский народ протестует против насильственного «при помощи штыков отторжения Украины от общероссийской федерации» [8]. Понимая неразрывную связь украинского и русского народов, собрание крестьян села Гущино Черниговской губернии приняло в июле 1918 года постановление не отделяться от РСФСР [9]. Подобных примеров в архивах различных уровней Украины, Белоруссии и других республик множество.

Стремление народов к объединению советских республик было одобрено решениями VII съезда РКП(б) в марте 1919 года и принятой на нем программе партии, в которой была поставлена задача «федеративного объединения государств, организованных по советскому типу» [10].

Своеобразный характер приобрело в этот период объединительного движения развитие событий в Донбассе. Еще 5 февраля 1919 года Совнарком Украины издал декрет «Об образовании Донецкой губернии», в котором говорилось, что в виду особого значения Донецкого бассейна создать временную административную единицу из Бахмутского и Славяносербского уездов Екатеринославской губернии [11]. 17 февраля 1919 года Совет Оборона РСФСР под председательством Ленина принял постановление о судьбе Донецкой республики (ДКР): «Просить т. Сталина через Бюро ЦК провести уничтожение Кривдонбасса» [12]. Это, по заявлению Ленина, необходимо было для того, чтобы в составе Украины была сильная пролетарская косточка. 7 мая 1919 года Оргбюро ЦК партии принимает постановление о «Сепаратистских тенденциях на Украине и стремлении харьковских большевиков к образованию Донецко-Криворожской Республики», согласно которому было окончательно закреплено решение о включении ДКР в состав УССР [13]. Такое решение центра обеспечивало успех переговоров о создании союза между РСФСР и УССР.

В это время уже складывались федеративные отношения между РСФСР и другими советскими республиками, что нашло свое отражение в декрете ВЦИК от 1 июня 1919 года «Об объединении советских социалистических республик России, Украины, Белоруссии, Латвии и Литвы для борьбы с мировым империализмом», в котором была поставлена задача объединить управление обороной, народным хозяйством, финансами, транспортом, почтой и телеграфом в руках единых коллегий [14]. Все эти структуры в республиках были подчинены российским наркоматам. Так сложился военно-политический союз советских республик. Это обеспечило им возможность наладить тесные экономические и военные связи, одержать победу над внутренней и внешней контрреволюцией.

Второй этап объединительного движения советских республик можно отнести к 1920 – 1921 годам. Он был характерен, прежде всего, тем, что, начиная с 1920 года, Российская Федерация стала на путь заключения двухсторонних военно-хозяйственных договоров со всеми советскими республиками: Украиной, Белоруссией, Азербайджаном, Арменией, Грузией. Такая система договорных отношений завершилась в 1921 году и получила название «договорной федерации». В отличие от предшествующего периода, когда отношения между центральными и республиканскими наркоматами строились по принципу подчиненности, началось объединение наркоматов, в результате чего ВСНХ РСФСР фактически стал высшим органом управления промышленностью всех республик.

Окончание гражданской войны, восстановление народного хозяйства и сложное внешнеполитическое положение потребовали более тесного взаимодействия республик не только в военной, но и в хозяйственной сфере, проведении единой внешней политики.

В. И. Ленин в одной из своих работ по национальному вопросу в 1920 году заявил, что «признавая федерацию переходной формой к полному единству, необходимо стремиться к более и более тесному федеративному союзу...» [15].

Тогда эта идея была поддержана многими большевиками из числа руководящего состава РКП(б) и легла в основу создания союза советских республик.

Важнейшей предпосылкой их объединения стал план ГОЭЛРО, который был утвержден в декабре 1920 года и предусматривал создание единой энергетической сети РСФСР [16]. Это был план развития не одной энергетики, а всей экономики России и других советских республик. 22 февраля 1921 года декретом СНК РСФСР были созданы государственная комиссия (Госплан), призванная руководить выполнением единого общегосударственного плана развития народного хозяйства [17].

Однако ситуация с объединением экономики республик осложнялась проблемой Донбасса, которая вновь возникла в 1920 году. Дело в том, что в конце гражданской войны УССР и РСФСР начали между собой борьбу за право обладания восточной частью Донбасса. Поводом для этого конфликта стало включение еще в 1919 году в состав Донецкой губернии части территории области Войска Донского. Конец этому конфликту положило постановление Совета Украинской Трудовой Армии 15 февраля 1920 года «Об образовании Донецкой губернии» как единого угольного региона, подписанное Сталиным, который тогда возглавлял Укртрудармию [18]. Согласно этому постановлению в Донецкую губернию включались части Екатеринославской, Харьковской губерний и западная часть области Войска Донского. Донецкая губерния признавалась частью УССР, хотя отторжение территорий не входило в компетенцию руководства Укртрудармии. Принимая такое решение, И.В. Сталин исходил из того, что был необходим единый экономический и административный регион, который бы включал угольные районы на территории РСФСР и УССР.

Несмотря на незаконность подобного решения, Совнарком РСФСР поддержал Сталина и принял постановление 23 марта 1920 года о выделении Донецкого каменноугольного района в особую Донецкую губернию [19]. Однако руководители отторгнутых российских территорий отказались подчиняться такому решению правительства. Как видно из документов, в течение весны 1920 года на спорных территориях никто толком не знал, кому принадлежат эти территории. Ростовское руководство вообще решило не считаться с решениями Луганска, который был тогда центром Донецкой губернии. Такая неразбериха продолжалась вплоть до 1924 года.

Третий этап объединительного движения республик начался в 1922 году и окончательно завершился с принятием Конституции СССР 1924 года. Это был период,

когда военно-хозяйственный союз советских республик был дополнен дипломатическим союзом и политическим объединением национальных республик в единое многонациональное государство, принятием Конституции 1924 года.

В начале 1922 года капиталистические страны Европы потребовали от РСФСР признать все долги и государственные обязательства дореволюционной России. Чтобы устоять против нажима Западных стран, было заключено соглашение советских республик о том, что Украина, Белоруссия, Азербайджан, Армения, Грузия, Бухара, Хорезм и Дальневосточная республика поручают делегации РСФСР представлять на международной конференции в Генуе (февраль 1922 г.) их интересы и заключать от их имени любые договоры и соглашения [20].

Однако судьба будущего советского государства решалась не только на внешнем, но и на внутреннем фронте. К лету 1922 года партия большевиков практически завершила объединение советских республик. Оставалось лишь юридически оформить Союз и принципы внутреннего устройства федерации, которая доказала свою целесообразность в отношениях между республиками по всем направлениям их жизнедеятельности.

10 августа 1922 года для выработки проекта федеративного государства была создана комиссия во главе со И.В. Сталиным, который занимал тогда пост наркома по делам национальностей. 22 сентября 1922 года он представил В. И. Ленину свой проект «автономизации» советских республик, который предусматривал создание государства путем включения трех национальных советских республик (УССР, БССР и ЗСФСР) в состав РСФСР на правах автономии [21].

Некоторые исследователи считают, что сталинский план объединения республик не был случайностью или ошибкой. Использование жестких методов в государственном строительстве было достаточно распространено среди руководящих работников России и некоторых партийных и советских руководителей национальных республик, губерний и областей.

Однако В.И. Ленин идею автономизации отверг и сформулировал идею создания добровольного союза равноправных советских республик на принципах федерализации. «Мы признаем себя равноправными с Украинской ССР и другими и вместе, и наравне с ними входим в новый союз, новую федерацию...» [22]. В исторической литературе принято подавать борьбу сторонников федерализации и автономизации как борьбу идей Ленина и Сталина, но это не совсем так. Позиция Ленина относительно выбора государственного устройства будущего союзного государства не была постоянной. Как видно из ленинских статей, его полемики и воззваний до революции, Ленин был сторонником унитарного государства. В письме видному деятелю большевиков Кавказа С. Г. Шаумяну в декабре 1913 года он писал: «Мы за демократический централизм, безусловно... Мы в принципе против федерализации. Она ослабляет экономические связи, она негодный тип государства... Автономия есть наш план устройства демократического государства» [23].

Однако в годы гражданской войны В.И. Ленин изменил свои взгляды на суть федерализации как способа государственного устройства. При этом он пришел к выводу, что держать республики в составе унитарной России будет очень сложно и гораздо лучше предоставить им статус суверенных республик, даже если он будет во многом фиктивным.

Дискуссии об автономизации и федерализации оживились после окончания гражданской войны. Из всех советских республик наиболее сильными были тенденции к самостоятельности и независимости с незначительными ограничениями в Грузии

[24]. Что касается Украины, то ее позиция не была такой однозначной. С одной стороны, председатель СНК УССР Х. Раковский выступал за расширение самостоятельности союзных республик и в письме Сталину 28 сентября 1922 года он писал: «Самый главный вопрос – это выработка федеративной системы управления, в которой правильно были бы защищены интересы республик и последние пользовались бы определенной автономией» [25]. С другой стороны, первый секретарь ЦК Компартии Украины Д. З. Мануильский стоял на позициях автономии и включения УССР в состав РСФСР [26].

В данном случае мы имеем пример определенного идеологического противостояния внутри партии. Сторонникам И. Сталина так и не удалось тогда довести до ближайшего окружения В. И. Ленина угрозу сепаратизма и разделения страны по национальному принципу в случае федеративного устройства государства. Можно предположить, что если бы проект «автономизации» Сталина был принят, то в 1991 году не произошло бы разрушения государственного единства и распада СССР.

18 декабря 1922 г. Пленум ЦК РКП(б) обсудил проект Договора об образовании СССР и предложил созвать съезд Советов СССР. Согласно решению Пленума, первый Всесоюзный съезд Советов открылся 30 декабря 1922 г. В нем приняли участие 2 215 делегатов. Самой многочисленной из них была российская делегация – 1 727 человек. С докладом об образовании СССР выступил Сталин. По его итогам съезд в основном утвердил Декларацию и Договор об образовании СССР в составе четырех республик: РСФСР, УССР, БССР и ЗСФСР [27]. После образования СССР на долю РСФСР приходилось три четверти территории и свыше половины населения, две трети промышленности и около половины сельхозпродукции Советского Союза [28], что определяло ее ведущую роль в федеративном объединении советских республик.

В Декларации об образовании СССР провозглашались принципы добровольности объединения, равноправия республик и их право свободного выхода из Союза. Договор определял систему союзных органов власти, их компетенцию и полномочия, взаимоотношения с республиканскими структурами власти и управления.

В результате образования СССР возникло единое многонациональное государство, в котором второй по значимости была Украинская ССР с населением 26 миллионов человек, в состав которой входила Донецкая губерния с населением 2,5 миллиона человек.

Конституция СССР 1924 года, принятая на втором Всесоюзном съезде советов 31 января 1924 года, завершила оформление единого государства на принципах федерации, определила представительные и исполнительные органы власти [29]. При этом суверенитет союзных республик на практике был ограничен. Все основные наркоматы объявлялись союзными или союзно-республиканскими, а второстепенные становились республиканскими. В Конституции отсутствовали главы о правах и обязанностях граждан страны, об избирательном праве, а также о местных органах власти и управления.

Чрезвычайно важную роль в строительстве единого советского государства с момента его образования играли решения власти по этно-территориальным проблемам и созданию практически целесообразных административных экономических районов.

За годы гражданской войны между национальными республиками и различными регионами возникло немало этно-территориальных и пограничных споров. При этом каждая из сторон пыталась решить их в свою пользу.

Именно это вынуждает нас вернуться к историческим фактам относительно того, как и каким образом получил продолжение процесс территориального размежевания

Донбасса, разрешения российско-украинского территориального спора, начатого еще при выделении Донецкой губернии. Установленные в 1920 году границы между Юго-Восточным краем РСФСР и Донецкой губернией, входившей в состав УССР, совершенно очевидно не соответствовали этническому расселению населения, которое отличалось пестротой и неоднородностью по своему составу. Присоединение к Украинской ССР промышленной части области Войска Донского с преобладающим русским населением вызывало недовольство со стороны руководства Юго-Восточного края РСФСР.

Ситуация усложнилась после того, как Союзный договор 1922 года подтвердил принадлежность Донбасса к УССР. После этого две ведущие республики СССР вновь подняли вопрос о пересмотре своих внешних границ в сторону их расширения. РСФСР, например, в апреле 1924 года потребовала от УССР передать ей из состава Донецкой губернии угольный Шахтинский район и Таганрогский округ с присоединением их к Юго-Восточному краю Российской Федерации с учетом их этнонациональных и экономических интересов. Российская сторона мотивировала принятое решение тем, что формирование Донецкой губернии в 1919 – 1920 годах было вызвано временными соображениями, которые утратили свое значение в данный момент. Украинская сторона мотивировала свою позицию тем, что отторжение этих территорий означало бы разрыв целостности украинского экономического региона Донбасса, отделение от Украины экономически развитой части ее территории.

В конечном итоге после сложных и длительных переговоров ЦИК СССР 22 августа 1924 года издал постановление о возвращении Шахтинского и большей части Таганрогского округов в состав Юго-Восточного округа РСФСР с населением 325 тысяч и 48 тыс. промышленных и сельских хозяйств [30], что вызвало резкий протест украинского руководства.

Таким образом, большинство земель бывшей области Войска Донского (Восточный Донбасс), были возвращены в состав РСФСР. Украина взамен получила части территорий Брянской, Воронежской и Курской губернии, что составляло 14 % спорной территории.

Первая половина 1920-х годов была характерна также тем, что после образования СССР начались кардинальные изменения внутренних границ в союзных республиках, направленных на реформирование административно-территориального устройства. Это был первый опыт районирования на основе сочетания административных, экономических и национальных особенностей республик. Изменения коснулись и Донецкой губернии, которая в 1923 году была разделена на 75 районов, объединенных в 7 округов вместо уездов и волостей [31]. В 1925 году Донецкая губерния прекратила свое существование, а округа стали подчиняться Харьковскому, который был тогда столицей Советской Украины [32].

Таким образом, 100 лет назад, в декабре 1922, года решалась судьба советских республик и регионов, которые сделали свой выбор в пользу образования СССР. Новое государственное устройство оказало положительное влияние на дальнейшее развитие всех союзных республик и регионов.

Объединение республик в Союз позволило направить все их ресурсы на ликвидацию последствий гражданской войны, что способствовало развитию экономики, культуры, преодолению отсталости некоторых республик, победе народов СССР в Великой Отечественной войне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гросул В. Я. Образование СССР (1917–1924 гг.) / В. Я. Гросул. – М.: ИТРК, 2007. – 216 с.
2. Богинская И. В. Изменения в административно-территориальном делении Донбасса в 1920–1930-е годы / И. В. Богинская // История Украины. Малоизвестные имена, события, факты: Сборник статей. – Киев–Донецк: Родной край, 2001. – Вып. 18. – С. 142–146.
3. Татаринов И. Е. Проблемы разграничения российско-украинских территорий в середине 1920-х годов / И. Е. Татаринов // Россия XXI. – 2020. – № 2. – С. 6–25.
4. Шабельников В. І. Адміністративно-територіальний устрій України (1917 – червень 1941 рр.): Монографія / В. І. Шабельніков. – Донецьк: ДонНУ, 2011. – 306 с.;
5. Логвинова И. В. Конституционные основы международной деятельности союзных республик в составе СССР: историко-правовой аспект / И. В. Логвинова // Международное право. – 2016. – № 3. – С. 39–52.
6. История отечественного государства и права: учебник / отв. ред. И. А. Исаев. – М.: Проспект, 2012. – С. 343.
7. Ленин В. И. Письмо Г. К. Орджоникидзе / В. И. Ленин. – Полное собрание сочинений. – Т. 50. – С. 49–50.
8. Съезды Советов РСФСР в постановлениях и резолюциях: сборник документов. – М., 1939. – С. 73.
9. Центральный государственный архив общественных объединений Украины (ЦДАГО України). – Ф. 190. – Оп. 2. – Д. 518. – Л. 10.
10. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Т. 2. 1917–1922. – М.: Изд-во политической литературы, 1983. – С. 79.
11. Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства Украины (СУ УССР). – 1919. – № 6. – Ст. 73. – С. 77.
12. Ленин В. И. Об Украине. – М.: Политиздат Украины, 1977. – С. 514.
13. Бюро ЦК РКП(б) от 7 мая 1919 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://historu.wiki:reanding.ru/256085>.
14. СУ УССР. – 1919. – № 21. – Ст. 264. – С. 789.
15. Ленин В. И. Тезисы ко II конгрессу коммунистического интернационала / В. И. Ленин. – Полное собрание сочинений. – Т. 41. – С. 164.
16. План электрификации РСФСР, Доклад VIII съезду Советов Государственной комиссией по электрификации России. – 2-е изд. – М., 1955. – 660 с.
17. Правда. – 1971. – 23 февраля.
18. Сталин И. В. Постановление Совета Украинской трудовой армии / И. В. Сталин. Сочинения. – Т. 17. – Тверь «Северная корона», 2004. – С. 106.
19. Центральный государственный архив высших органов власти и управления Украины (ЦДАВО Украины). – Ф. 2. – Оп. 1. – Д. 870. – Л. 12.
20. Иоффе А. А. Генуэзская конференция / А. А. Иоффе. – М.: Красная новь, 1922. – С. 32.
21. Из докладной записки Сталина Ленину по вопросу автономизации // Известия ЦК КПСС. – 1989. – № 3. – С. 198–200.
22. Ленин В. И. Об образовании СССР / В. И. Ленин. – Полное собрание сочинений. – Т. 45. – С. 211.
23. Ленин В. И. Письмо С. Г. Шаумяну / В. И. Ленин. – Полное собрание сочинений. – Т. 48. – С. 234.
24. Дискуссии об автономизации и федерализации // Известия ЦК КПСС. – 1989. – № 9. – С. 209–213.
25. Письмо Х. Раковского И. В. Сталину // Известия ЦК КПСС. – 1989. – № 9. – С. 196.
26. Одиннадцатый съезд РКП(б). Март–апрель 1922 года. Стенографический отчет. – М., 1961. – С. 115.
27. Правда. – 1922. – 31 декабря. – № 298.
28. Большая советская энциклопедия РСФСР. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/bse/Российская_Советская_Социалистическая_Республика
29. Конституция. Основной закон Союза Советских Социалистических Республик. Утверждена 31 января 1924 года. – М.: Издание ЦИК СССР, 1924. – С. 3–19.
30. ЦДАВО Украины. – Ф. 1. – Оп. 2. – Д. 1871. – Л. 61.
31. Государственный архив ДНР (ГА ДНР). – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 1747. – Л. 79.
32. СУ УССР. – 1925. – № 6–7. – Ст. 49. – С. 100, 101.

Поступила в редакцию 07.09.2022 г.

**FORMATION OF THE USSR AND THE FORMATION OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN
BORDERS ON THE TERRITORY OF DONBASS (1918 – 1924)**

V. I. Shabelnikov

The article discusses the causes, prerequisites and the very process of the emergence of the USSR, draws attention to the conditions under which strong-willed decisions had to be made, what problems the Soviet leadership had to face. Particular attention is paid to the political struggle between Lenin and Stalin over the formation of the USSR. The main stages of formation and development of the USSR are revealed. The conditions and features of the formation of the Donetsk province, the difficulties and contradictions in the division of the territory of Donbass between the RSFSR and the Ukrainian SSR are traced, their stages are indicated.

Key words: USSR, RSFSR, Donbass, national question, Soviet republics, autonomy, federalization, territory.

Шабельников Виктор Ильич

Доктор исторических наук, профессор,
профессор кафедры истории России и
славянских народов,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР.
E-mail: Shabelnikov36@mail.ru

Shabelnikov Victor Pych

Doctor of historical sciences, Professor,
Professor of the Chair of Russia's History and
History of Slavonic Peoples,
SEI HPE "Donetsk National University", Donetsk,
DPR.
E-mail: Shabelnikov36@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ



УДК 141 + 340.12

ПРАВОВОЙ ПОЗИТИВИЗМ: ФИЛОСОФСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

© 2022. *И.И. Бартагариева*

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Проведен анализ исторических, онтологических, гносеологических, методологических, социально-философских, этических характеристик правового позитивизма. Констатируется, что в рамках данного направления право претендует на статус фундаментального конструкта и есть совокупность общеобязательных норм, санкционированных и контролируемых властью. Аргументируется положение: в правовом позитивизме создана адекватная современной правовой реальности intersubъективная логико-лингвистическая модель философии права. Подчеркивается, что узость онтологической базы, редукционизм и специфический эмпиризм снижают мировоззренческий потенциал и культурно-исторические адаптационные возможности правового позитивизма.

Ключевые слова: право, правовой позитивизм, норма, эмпиризм, редукционизм.

Актуальность. Философия – универсальная форма интеллектуального освоения реальности – природной и социальной. Без философских интерпретаций и обобщений освоение мира, общества, человека – малопродуктивно, ибо лишено рефлексии и, как следствие, мировоззренческой объяснительной силы. Философия – структурирована, каждый ее дисциплинарный сегмент осваивает свою, относительно автономную форму (вид) бытия, либо знаний о ней (нем).

Право представляет собой уникальный конструкт и теоретико-прикладную сферу бытия социума, специфический вид регулирования общественных отношений. Неотчуждаемыми признаки права являются нормативность, системность, точность формулировок, наличие воли. Философская рефлексия над правом предполагает выход на определение его природы, содержания и функций, анализ трансформаций представлений о праве в исторической динамике, включенности права в социокультурный контекст. Философское осмысление права, с одной стороны, предполагает наличие сугубо юридических концептуальных наработок, с другой – требует апелляций к различным структурным единицам философии (онтология, гносеология, методология, этика, социальная философия и т. д.). Подобный подход уместен и в том случае, если объектом исследования являются конкретные правовые идеи, учения, теории, направления. Одним из таких влиятельных направлений является правовой позитивизм (далее – ПП). Теоретическое освоение прошлого и настоящего ПП, о чем свидетельствует массив наличных работ, в основном осуществляется правоведами. Они формулируют и решают, в том числе, и проблемы, выходящие за пределы их специализации, однако философских обобщений в данной области явно недостаточно.

Изучение эволюции и сущности ПП сквозь призму философии расширяет горизонт постижения социальной реальности, проясняет основания функционирования правовой системы, вносит ясность в процедуры логического толкования и юридического объяснения многих правовых явлений. Интерпретации и объяснения различных аспектов ПП представлены в работах предтеч и «классиков» данного направления

(Т. Гоббс, И. Бентам, Дж. Остин, Г. Кельзен, Г. Харт и др.), критических трудах современных правоведов и историков юридической мысли (Е. В. Булыгин, А. Б. Дидкин, М. Дворкин, М. Д. Горбунов, В. Д. Зорькин, А. Е. Иванов, Е. Д. Хафизов и т. д.), философов (Н. Боббио, Г. А. Гаджиев, Н. Луман, Г. Г. Мамедов, З. Пелчинский, Л. И. Фархутдинов, О. Хеффе).

Цель статьи: представить пропедевтические результаты философского объяснения ключевых смысловых массивов, характеризующих правовой позитивизм. Объяснение будет достигнуто с помощью преимущественно сравнительно-исторического и контекстуального методов, а также логических процедур и операций – обобщения, анализа, абдукции.

Основная часть. У ПП насыщенное прошлое, детерминированное историческими событиями и трансформациями картин мира. На генезис ПП оказали влияние эмпиризм, номинализм, утилитаризм классической эпохи (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, И. Бентам и др.). Причинами появления ПП являются: 1) кризис наличных метафизических трактовок права, который выразился в концептуальной путанице и неспособности сторонников, например, теорий естественного права, адекватно реагировать на процессы укрепления буржуазного строя и усиления роли государства (в том числе, в качестве источника правовых норм); 2) либерализации европейских монархий, появление избирательных систем и парламентских институтов; 3) кодификация права, начатая во Франции и «поглотившая» в XIX веке почти все страны Европы (Англия – понятное исключение) и Латинской Америки; 4) признание спекулятивности господствующих этических учений и изменение содержания понятия справедливости; 5) окончательное утверждение естествознания в качестве гносеологического эталона и как следствие – маргинализация религиозной картины мира. Наконец, в ходе второй научной революции, параллельно со становлением социально-гуманитарного научного блока, происходит обособление правоведения в самостоятельную область знаний, начинается процесс дифференциации юридических наук. Дискуссионной является тема связи философского позитивизма и ПП. На последний, несомненно, оказали влияние идеи О. Конта, Дж. С. Милля, позже – Р. Карнапа. Но в целом, ни первый позитивизм, ни эмпириокритицизм, ни неопозитивизм нет оснований рассматривать в качестве источников теоретизирования представителей ПП. Хотя общие рубрики, конечно, имели место. Это интерес к фактуальному базису научного знания, обоснование неприятия метафизических рассуждений, оправдание интереса к логике и семантике, актуализация процедур, направленных на уточнения смысла лингвистических конструкций и пр.

Как целостное самостоятельное направление в философско-правовой мысли ПП окончательно сформировался в 30–40-х гг. XIX века. В развитии ПП нередко выделяют три «авторских» этапа: концепция Дж. Остина, который отождествлял право с приказами суверена, «чистая теория прав» Г. Кельзена, связывающая право с правомочием вынуждать к выполнению, аналитическая концепция Г. Харта, ключевым понятием которой является «правило признания».

До сих пор термин «правовой позитивизм» требует содержательного уточнения. «Само понятие правового позитивизма весьма расплывчато. В разные времена, как сторонники позитивизма, так и их противники вкладывали в это название различный смысл» [1, с. 236]. Рецепция идей ПП зависела от временных и региональных факторов. Как справедливо отмечает Э. Д. Хафизов, методология ПП в полном объеме оправдана применительно к относительно развитой системе законодательства и в условиях стабильного общественного устройства. «В инструментальном плане позитивистско-нормативное правопонимание значимо только в том случае, когда в общественном

сознании правовые и социальные нормы существуют в единстве, а право в массовом сознании легитимно» [7, с. 29]. Не вызывает сомнений, что правовые концепции Дж. Остина или М. Вебера не тождественны взглядам К. Бергбома и/или А. Эсмана, а теории Г. Кельзена, Г. Харта или А. Росса отнюдь не эквивалентны. В зависимости от акцентирования внимания на той или иной сфере правовой деятельности выделяют антропологический, социологический, государственно-институциональный ПП. Все эти типы в большей или меньшей степени можно вписать в традицию аналитической юриспруденции, берущей свое начало в XIX веке. До сих пор нет однозначного ответа на вопрос: совместимые понятия «правовой позитивизм» и «юридический позитивизм» – тождественные, пересекающиеся или их связь целесообразно характеризовать как отношение подчинения. Продолжается дискуссия между сторонниками «мягкого» («включающего») и «жесткого» («исключающего») ПП. Первые не отрицают связь между правом и моралью, вторые считают эту связь минимальной (либо даже вовсе отсутствующей). Принимая во внимание данные расхождения (их анализ требует отдельного исследования), морально-правовая составляющая ПП хотя и будет ниже очерчена, но не претендует на ведущие роли в нашем исследовании.

Перейдем к рассмотрению содержания ПП. Начнем с ключевого вопроса о сущности права. Ответ на этот вопрос имеет множество следствий, позволяющих охарактеризовать ПП. Задаваясь вопросом «что есть право»? представитель ПП, по сути, сводит его к вопросу о том, что есть закон (позитивное право). «Позитивизм утверждает явление (закон), отрицая какую бы то ни было сущность, подкрепляющую его. Предметом научного анализа могут быть только конкретные нормативные акты законоустанавливающих органов, их следует изучать, и этим ограничиться» [5, с. 216–217]. Позитивным правом является право, созданное «объективным» собирательным рафинированным законодателем. Письменно зафиксированные объективные нормы, настаивает ПП, отсекают от регулирования общественных отношений расплывчатые и противоречивые нормы морали и «бесплодного» естественного права. «Это приводит к концепции справедливости как соответствия праву. Судьи уже не должны заботиться о справедливости своих решений: достаточно того, что решение соответствует закону» [1, с. 239]. Если же наличные нормы не регулируют некое действие, т. е. не дают решения для общего (родового) случая, судья может решить данный случай дискреционно. «Это означает, что он принимает решение согласно со своей оценкой случая, т. е. действует как законодатель» [1, с. 243].

Право обладает полнотой. Оно способно охватить все юридически нагруженные факты и возможные проблемы. Формальные процедурные правила, с точки зрения ПП, являются достаточными для функционирования общества и могут существовать в качестве легитимирующих оснований для принятия решений. Норма есть олицетворение категорического императива, который воплощается властью в форме принуждения. Норма слабо коррелирует с проблематикой социальных отношений, имеет мало общего с идеями гражданского общества, с ценностями свободы и справедливости. Определяя право как норму (или точнее как систему норм, или как нормативный порядок), ограничивая задачи правопознания познанием и описанием норм и установленных ими отношений между определенными фактами, ПП противопоставляет право природе, а правопознание как нормативную науку всем тем наукам, которые направлены на познание причинно-следственных связей в конкретно-исторических условиях.

Государство интерпретируется как институт, который почти отождествляется с позитивным правом. Право в ПП есть совокупность абстрактных, общеобязательных, формально-определенных правил, принятых (санкционированных) и охраняемых госу-

дарством. «Признаками права предстают только реальные факты внешнего мира, (акты власти, фактическое применение или исполнение правил поведения) или внутреннего мира (психологические факты «признания», «переживания должного», «чувство долга» и т. д.). Причем основной характеристикой права выступает эмпирически установленный факт наличия или действия юридической нормы» [7, с. 28]. Научное знание о праве – это совокупность высказываний о нем. Право – фундаментально. Все другие формы общественного сознания играют подчиненную роль. Представители ПП не сомневались, что «беспредпосылочное» оперирование «чистыми фактами» позволяет познать не только сущность права, но и природу власти и государства.

Дж. Остин предлагает «эмпирическое обоснование» правовой области. Смысловой центр этой области – «позитивное право», устанавливаемое разумно теми, кто политически господствует над теми, кто политически подчинен. Особенностью правовой действительности является наличие в политическом пространстве особого рода властных отношений между политическим субъектом («сувереном») и подчиненными ему лицами. Следовательно, «каждая норма или правило представляет собой повеление (команду, императив) [4, с. 400–401]. На роль «суверена» претендует, в первую очередь, государство. «Суверен» производит взыскание, наказывает в случае неисполнения приказа. Этим властные предписания отличаются от норм морали. Остин, будучи сторонником командной концепции права, понимал последнее как совокупность принудительных приказов суверена. Позже, например, у Харта, исполнение норм имеет своим основанием не безоговорочную монополию власти суверена и страх перед наказанием, а благоговение перед рационально признанным авторитетом.

Редукция сложного феномена права исключительно к процессуальным нормам – весьма уязвимая процедура. Ибо: 1) законодательное установление норм не является самоцелью, а производится для осуществления справедливости, повышения межсубъектного доверия, расширения измерений взаимного признания; 2) юридические нормы «обречены» постоянно изменяться в контексте новых социальных и антропных тенденций и трансформаций; 3) открывает дорогу для манипулирования нормами и правилами. Критики ПП фокусируют внимание на невозможности отличить реально существующее право от права, каким оно *должно быть*. В пределах этого подхода размываются нормативные принципы, которые очень важны для гражданского общества с его ориентацией на улучшение существующей институциональной базы. Следовательно, усложняется процесс легитимации норм жизненным миром человека, маркировки этих норм с помощью витально-экзистенциальных программ.

Неизбежно возникают вопросы об объективности позитивного права и совместимости ПП с моральным реализмом. Кельзен, например, отвечает на второй вопрос отрицательно, позитивисты-утилитаристы – положительно. Можно скептически относиться к наличию универсальных («истинных») религиозно-нравственных норм, однако их игнорирование – путь к этическому релятивизму, а затем – правовому нигилизму. Для последовательного ПП не существует объективно действенных (истинных) правовых норм, ибо объективная действительность тождественна истинности. «Это не означает, что нет объективно истинных правовых предложений, а лишь то, что нет объективно истинных правовых норм. Нужно, однако, принять во внимание, что из отрицания возможности объективной истинности правовых норм не следует, что право не объективно. То, что юридические нормы, каким бы ни было их происхождение (правила, принципы, изданные законодателем нормы, обычаи, прецеденты), не могут быть объективно истинными, – один из центральных тезисов правового позитивизма, но это не мешает праву быть объективным, поскольку его можно описать истинными норма-

тивными предложениями. А это, в свою очередь, означает, что позитивистский идеал, провозглашенный Максом Вебером и Гансом Кельзеном, т. е. идеал юридической науки, свободной от оценок (*wertfreie Wissenschaft*), осуществим, если подразумевать под ним возможность идентификации права без обращения к моральным и политическим оценкам» [1, с. 244–245].

К базовым идеям и положениям ПП принадлежат трактовка права как института социального принуждения, который является фактором образования и легитимации власти. Право характеризуется, прежде всего, за счет команд и приказов. Правовые же отношения измеряются исключительно «приборами» властной иерархии.

Предметом юриспруденции, в соответствии с видением, например, Остина, есть только позитивное право. Существуют несколько видов законов: 1) божественные, которые связаны с измерениями естественного права; 2) закон позитивной морали (он строится не на силе убеждений, а на произвольных суждениях и случайных мыслях); 3) позитивные законы, которые устанавливаются политической властью. Задания юридической науки заключаются, по мнению Остина, в том, чтобы построить систему взаимосвязанных правовых понятий – источников права, юридической обязанности, санкций путем анализа их содержания и логической структуры. При этом весьма важным и определяющим для исследователя есть принципиальная сепарация правоведения от проблем этико-философского порядка, отделения науки от других отраслей знания и гуманитарной проблематики в целом. Юриспруденция должна быть описательной, аксиологически максимально нейтральной, она имеет дело с позитивными законами или законами в суровом и безапелляционном смысле этого слова, не принимая во внимание то, хорошие они, или плохие. Позитивное право состоит из императивных желаний или приказов суверенной государственной власти. Суверен, как носитель высшей государственной власти, никоим образом не связан наличными законами и может в любой момент изменить их на свое усмотрение.

Именно государственная власть определяет и порождает право. Следовательно, последнее формально является олицетворением социального субъективизма в лице представителя власти. За государством остается возможность не только создавать и формировать нормы законодательства, но и процесс созидание самого права, формирование его специфических атрибутов, отличных от других массивов социальной деонтологии. В этом контексте интерпретация права с точки зрения позитивизма наиболее полно изложена в нормативизме Кельзена, который считает, что право не только олицетворяет собой норму или приказ, но и представляет собой ценность, которая приобретает значимость через собственную нормативность. Такой правовой «квазиэтатизм» не исключает наличия социальных источников права. «Существование и содержание права в некоем обществе зависят от социальных фактов, т. е. от действий (поступков) или деятельности членов этого общества (постановлений законодательного органа, результатов голосования, судебных решений, договоров и т. п.)» [1, с. 243]. Положение о социальной детерминированности права (наряду с тезисом о его разделении с моралью) неизбежно нивелирует потенциал естественного права. Но допускает этическую критику права позитивного.

Нередко можно встретить социально-политическую трактовку ПП как учения отражающее мировоззрение реакционных (крайне правых, националистических и/или монархистских) слоев общества, которые ориентируются на утверждение патерналистских моделей социального управления. Эта слои пытаются достичь своего официального признания законодательно, найти правовые механизмы защиты от критически настроенных интеллектуалов, репрезентантов общественного мнения,

которые ориентируются на соблюдение принципов Natural Law как фактора расширения индивидуальных прав и утверждения сочетания разумного и справедливого в праве. При определенных исторических обстоятельствах догматическая имплементация идей ПП в общественную жизнь приводит к 1) абсолютизации государства, утверждению его решающей роли в процессе реализации публичных инициатив социума, 2) доминированию силы власти в утверждении правовых норм, 3) мнимой легитимации антигуманных социально-политических программ. «Позитивистская» в правовом плане нацистская Германия – тому подтверждение. Однако ошибки и противоречия – спутники любого системного теоретизирования; нет оснований обвинять позитивистов в легитимации тоталитарных режимов.

Позитивными сторонами ПП есть стремление к четкости, прозрачности, определенности положений, ориентация на процессуальную юридическую практику. Сторонники ПП справедливо акцентируют внимание на необходимости отстаивания важности правового порядка, установление которого рассматривается как необходимое условие человеческого сосуществования. Порядок ориентирует граждан на законопослушное поведение и доверие к существующему строю. Свойственный ПП охранительный характер социально предопределен задачами эволюционного развития общества, когда уже заложены основы такого развития и по отношению к этим нормам существует определенный консенсус.

В методологическом плане ПП XIX – начала XX века можно охарактеризовать с помощью понятий «эмпиризм», «монизм», «редукционизм». Суть монизма в том, что единственными источниками права являются законы, имеющие единую форму – описание правовых обязанностей всех субъектов, кроме суверена. Редукционизм ПП заключается в положении о неприменении неюридических терминов при анализе правовых высказываний о властных полномочиях, правах и обязанностях. Во второй половине XX века, под влиянием авторитета Харта, позитивисты смягчают свою позицию: в различных обществах применяются разные правовые критерии, из-за чего в них возможны разные варианты законотворчества, а не только приказы суверена в формате нормативных актов законодательного органа [2, с. 18]. Если Кельзен делает ставку на использование аксиоматического метода и дедукции, то Харт отдает предпочтение индуктивным обобщениям эмпирических данных. Нужно сказать, что эмпиризм позитивистов – специфический. Он предполагает интерпретацию правового пространства в качестве объективной реальности, о которой возможно объективное знание. Но это пространство существует само по себе, оно оторвано от социально-культурного времени. Опыт трактуется в ПП как нечто идеальное, априори данное человеку в процессе его правовой деятельности; о наблюдении, эксперименте, измерении, в их традиционном смысле, речь, разумеется, не идет. Оправданные попытки позитивистов связать правовую теорию и практику, построить логически устойчивый нормативный фундамент теории, нивелируются узостью исходной базы – того, что именуется «позитивным правом», а по сути, представляет собой лишь нормы законодательства и их истолкования органами государственной власти. Общая юриспруденция Дж. Остина, по словам А. Е. Иванова, не является наукой, выстроенной на базе эмпиризма. Такая юриспруденция не стремится показать проекцию общественной и правовой реальности в их взаимодействии, упускает то, что связям и явлениям этой реальности свойственны повторяемость, единообразие, наличие фундаментальных законов и закономерностей [2, с. 35].

В заключение несколько слов о наиболее многоплановой и дискутируемой теме – связи права и морали. Ограничимся дескрипцией точки зрения Г. Харта. Данная тема, считает он, продуцирует четыре вопроса. Первый – исторический и причинно-

следственный: оказывает ли мораль влияние на развитие права? Второй вопрос аналитический: должно ли некоторое указание на мораль входить в адекватное определение права или правовой системы? Или же это всего лишь зависящий от обстоятельств факт, что право и мораль нередко частично совпадают (как тогда, когда они вместе запрещают некоторые формы насилия или нечестности) и используют общую для них терминологию прав, обязанностей и обязательств? Третий вопрос касается возможности и форм моральной критики права. На первый вопрос Харт отвечает скорее «да». Второй и третий однозначного ответа не получают, они – предмет дискуссии. Четвертый вопрос является ключевым. «Он касается поддержания морали при помощи права и формулируется множеством различных образов: достаточен ли тот факт, что определенное поведение по общим стандартам является аморальным, чтобы оправдать введение наказуемости этого поведения по закону? Является ли морально допустимым обеспечение соблюдения морали как таковой? Должна ли аморальность как таковая быть преступлением?» Дж. С. Милль дал в свое время решительный отрицательный ответ. Харт не защищает все, сказанное Миллем, но полагает, «что могут быть основания, оправдывающие принуждение индивида при помощи закона, иные, чем предотвращение вреда другим. Но в более узком аспекте, касающемся поддержания морали, мне представляется, – резюмирует Харт, – что Милль прав» [6, с. 17–21].

Выводы. Эволюция ПП свидетельствует, что в содержательном плане данное направление 1) адекватно отражает «дух эпохи»; 2) не является однородным, прослеживается отход от наиболее радикальных и спорных идей, сформулированных в XIX веке. С точки зрения ПП, философия права должна заниматься изучением его логического смысла и языкового выражения (тем же, по мнению, например, представителей Венского кружка, должна заниматься философия по отношению к науке). Право, с точки зрения классиков позитивизма, «положительно», и другим оно быть не может, ведь позитивность права значит, что оно является правом, которое фактически действует в силу решения власти. Декларируемая объективность ПП нивелируется субъективной природой суверена (законы продуцируют люди, обладающие свободой воли и не способные избежать ошибок). ПП – не объективная, как настаивали представители данного направления, а *интерсубъективная* программа в философии права.

Констатируем узость онтологической базы права в ПП. Он не считает нужным апеллировать к Богу, природе, «вечным» моральным нормам. Есть «внешняя» онтология – учение о реальности, так сказать, окружающей право (в ПП она сведена к минимуму) и «внутренняя», разворачиваемая в программе существования самостоятельного закона. В ПП власть, в лице государства, – базовый онтологический актор, который дистанцируется от морально-нормативных измерений легитимации.

В гносеологическом плане ПП является дескриптивным и аналитическим. Суть ПП – в логическом и лингвистическом анализе юридических понятий, шире – текстов, на основе восприятия права, как существующего в законе. При таком подходе аналитический метод является усовершенствованием традиционного метода формализации. Несмотря на декларируемый эмпиризм, в ПП имеет место отрыв абстрактного от конкретного, превращение юридической нормы в фетиш. Слабость аргументации ПП обусловлена тем, что его эмпиризм ограничивается изучением внешних признаков, доступных для непосредственного восприятия. Методологически модернизированный законоцентристский «легистско-этактистский» монизм ПП дополняется редукцией всего многообразия правовой сферы к закону.

Социальная реальность права в ПП имеет эмпирический и нормативный характер. ПП не чувствителен к культурно-историческим изменениям, его аксиологический потенциал минимален. Слабость позиции ПП наглядно демонстрируется его отношением

к базовым вопросам социальной теории. Речь идет в первую очередь об отсутствии рефлексии относительно ценностных оснований и критериев справедливости: В ПП правовые нормы и справедливость часто не совпадают. Этические вопросы воспринимаются как спекулятивные и/или вовсе не обсуждаются. Следовательно, появляется опасность использования права в интересах деспотичных режимов, в которых институт права подчиняет другие автономные институты общества. По мнению позитивистов, действительность праву придает лишь формальная правильность процедуры его формирования и развертывания.

Ставя под сомнение примат нравственных основ человеческого существования, позитивисты видят нормативную базу права в силе государства-законодателя, который используют механизм принуждения. Однако феномен подчинения закону может быть объяснен не только страхом перед санкциями, но и преклонением перед морально-нормативной составляющей закона. Источником действенности последнего может оказаться не только команда суверена, но и естественная справедливость или воплощение духа народа. Последние интенции при определенных условиях могут быть весьма важными для формирования гражданского общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булыгин Е. В. Что такое правовой позитивизм? / Е. В. Булыгин // Известия высших учебных заведений. Правоведение. – 2011. – № 4 (297). – С. 236–245.
2. Дидикин А. Б. Правовой позитивизм и эмпирические основания юриспруденции: концепции Дж. Остина и Г. Харта / А. Б. Дидикин // Вест. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Право. – 2015. – Т. 11, вып. 3. – С. 16–22.
3. Иванов А. Е. Роль эмпиризма в общей юриспруденции Дж. Остина / А. Е. Иванов // Право и государство: теория и практика. – 2021. – № 10(202). – С. 34–36.
4. Остин Дж. Определение области юриспруденции / Дж. Остин // Антология мировой правовой мысли. В 5 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1999. – С. 400–415.
5. Фархутдинов Л. И. Соотношение понятий права и закона в контексте языка философии / Л. И. Фархутдинов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 154. – № 1. – С. 214–219.
6. Харт Г. Л. А. Право, свобода и мораль / Г. Л. А. Харт; пер. с англ. С. Моисеева. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2020. – 136 с.
7. Хафизов Е. Д. К вопросу о генезисе правового позитивизма / Е. Д. Хафизов // Правовое государство: теория и практика. – 2010. – № 4 (22). – С. 27–32.

Поступила в редакцию 07.09.2022 г.

LEGAL POSITIVISM: PHILOSOPHICAL DIMENSION

I. I. Bartagariyeva

There are analyzed historical, ontological, gnosiological, methodological, socio-philosophical and ethical characteristics of legal positivism. It is stated that within this trend the law aspires to the status of a fundamental construct. Besides, there is a number of compulsory norms sanctioned and controlled by authorities. It is argued that in legal positivism there is exists intersubjective logical-linguistic model of legal philosophy. This model is relevant in terms of the modern legal reality. It is underlined that narrowness of ontological basis, reductionism and specific empiricism lower world-view potential and cultural-historic adaptive capabilities of legal positivism.

Key words: law, legal positivism, norm, empiricism, reductionism.

Бартагариева Ирина Ириковна

Старший преподаватель кафедры философии,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР.
E-mail: ira@donnu.ru

Bartagariyeva Irina Irikovna

Senior Lecturer of the Chair of Philosophy,
SCE HPE “Donetsk National University”, Donetsk,
DPR.
E-mail: ira@donnu.ru

УДК 001.2:81-21+930.85

МОДЕЛЬ НЕОНОСТРАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ГЛОТТОГЕНИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

© 2022. Т.Н. Горюнова

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Человеческий язык всегда был причиной возникновения споров, в особенности вопрос о происхождении человеческого языка послужил поводом для возникновения огромного количества различных теорий и гипотез в различных областях науки, таких как: философия, филология, нейрофизиология, антропология. В статье акцентируется внимание на то, что для сохранения традиционных языков для последующего сохранения нашей культуры и передачи опыта наших предков следующему поколению, необходимо уже сегодня правильно определить подход и методы исследования вопроса глоттогенеза. Чем дальше человек углубляется в новаторство, тем сильнее он отвергает традиционное и классическое знание, а между тем, именно оно было способно ответить на многие вопросы так, как до сих пор не может современная наука. Так, отказ от применения теологической теории о происхождении языка, человека и государства породил целый комплекс необоснованных вопросов, на которые до сих пор не найдено ответов.

Ключевые слова: неоностратический подход, ностратическая гипотеза, логосическая теория, глоттогенез, происхождение человеческого языка.

Актуальность. Проблема происхождения языка выходит как за рамки лингвистики и вообще за пределы компетенции частных наук: она является одной из «узловых» проблем философии культуры и антропологии, поскольку она неизбежно затрагивает вопрос о происхождении самого человека и человеческого общества, равно как и вопросы о функциях языка и об отношениях языка и мышления. Происхождение языка изучалось в том или ином виде задолго до появления науки как таковой: первые дошедшие до нас мысли о происхождении языка содержатся в древнейших мифах. За все это время, от первых мифов и до наших дней, было высказано множество мнений по поводу происхождения человеческого языка, однако все эти мнения, или гипотезы, можно свести в несколько групп. В литературе, посвященной данной проблематике, традиционно называются следующие теории (или гипотезы): звукоподражательная теория, междометная теория, теория общественного договора (изобретения языка), теория божественного откровения. Для настоящего преобразования и усовершенствования уже имеющегося знания, в частности в вопросе о происхождении человеческого языка, необходимо не только искать инновационные подходы и стараться привнести новизну в малоизученных сферах науки, но также научиться грамотно применять оставленный нам бесценный опыт наших предков, почтенно хранивших и передающих его на протяжении многих поколений. Неоностратический подход к изучению вопроса о происхождении человеческого языка есть попытка соединить две имеющиеся теории, нацеленные на сохранение единственного праязыка для популяризации идеи сохранения традиционных культурных ценностей – логосическую (теорию божественного откровения) и ностратическую теории.

Целью данной работы является синтез данных, полученных результатов исследований в области ностратической гипотезы и логосической теории происхождения языка и дальнейшее построение модели неоностратического подхода.

В качестве теоретической базы проведённого исследования были выбраны работы отечественных и зарубежных философов и лингвистов. Существенное влияние на

результативную составляющую данной работы оказали научные труды О.А.Донских, С.А. Старостина, Н.С. Трубецкого. (Происхождение языка как философская проблема; Сравнительное языкознание и этимологические базы данных; Наследие Чингисхана).

Язык – орудие разума, средство познания мира и средство хранения информации о мире, но также и орудие, которым наш разум сам строит себя, сам себя развивает. Он является неотъемлемой частью человеческого существования, именно поэтому вопрос о его происхождении, развитии и роли в жизни человека и общества, истории и культуры, никогда не утратит своей актуальности.

Проблема происхождения языка относится к числу таких вопросов, которые, являясь по существу, философскими, тесно связаны с достижениями конкретных наук. Более того, в истории исследования проблемы были периоды, когда предполагалось, что именно конкретные дисциплины дадут ее окончательное решение.

В литературе обычно указывается несколько видов гипотез, выделяемых по разным основаниям. Наиболее часто называются теории звукоподражательная, или междометная, теории общественного договора (изобретения) или божественного откровения. В англо-американской литературе выделяются такие теории, как bow-wow, ding-dong (обе звукоподражательные), rooh-rooh, yo-he-ho (междометные), теория жестов.

Большинство французских философов второй половины XVIII в. – самого плодотворного периода философского осмысления проблемы глоттогенеза, характеризуя источники первых вокализаций, называют одновременно как звукоподражательные, так и произвольные выкрики (междометия). До XIX в. роль теории божественного происхождения языка сильно недооценивалась. И только в работах середины XIX в. Акцентируется внимание на необходимости рассмотрения языка как системы, а не просто набора звуков. Э.Ренан подчеркивает, что человеческий язык изначально существовал во всей полноте грамматических отношений, иначе он в принципе не мог бы выполнять своих функций. Этот взгляд резко противостоял упрощенному представлению о языке как простой увеличивающейся сумме вокализаций. Уже из приведенных примеров видно, что теория божественного происхождения языка прошла сложную эволюцию и существенно повлияла на разработку других теорий.

Философские воззрения на язык уходят корнями в мир мифологических образов и представлений. Следовательно, для понимания того, что было сделано античными философами в области исследования феномена языка и его происхождения, необходимо детально разобраться в существе мифологических взглядов на данный предмет.

На протяжении всей античности постоянно ощущается присутствие двух моментов, составляющих в известной мере фон философских исканий, – идея божественного происхождения языка и этимологизирование.

Античная мысль, развиваясь в противоборстве двух взаимоисключающих тенденций – крайних вариантов теорий происхождения языка, двигались по пути создания компромиссных теорий происхождения языка. Эти теории явились преодолением мифологических представлений о глоттогенезе, что выразилось 1) в разделении слов на первые и производные, а это привело к идее двух этапов становления языка, 2) в идее изобретения языка людьми.

Средневековые и возрожденческие представления явились фоном, на котором получил развитие номиналистический подход к языку. И хотя обобщающей концепции не было, в Новое время обсуждается ряд проблем, без решения которых серьезное представление о глоттогенезе немыслимо. Сюда относим:

1) Вопрос о функциях языка: либо он в первую очередь служит для закрепления в памяти впечатлений, либо для общения.

2) Слова обозначают собственные идеи отдельных людей, либо обладают объективным содержанием. Как Гоббс, так и Локк считают, что словами обозначаются и отдельные конкретные идеи, и абстрактные – наличие вторых отличает человека от животных. Беркли, доводя эту мысль до логического конца, доказывает, что язык не выражает никаких абстрактных идей; Лейбниц же, возражая Локку, доказывает, что в значении одного слова, употребляемого разными людьми, есть нечто общее, объективное.

3) Было введено различие между естественным языком, о котором должна идти речь, когда ставится вопрос о происхождении, и искусственным, которые могли быть придуманы отдельными людьми. Этим различием снимается вопрос о возможном изобретении языка.

4) Была отброшена «еврейская гипотеза». Язык Адама стал рассматриваться не как один из существующих, а как гипотетический предшествующий существующим и даже древним языкам. И естественно вставала проблема, а каким же был этот праязык?

Идея божественного происхождения языка проходит через всю историю языкознания. Такие крупные мыслители, как Платон (IV в. до н.э.), византийский богослов, один из отцов христианской церкви Г. Нисский (335–394), епископ Ансельм Кентерберийский (1033–1109), немецкий просветитель и ученый И. Гердер (1744–1803), классик немецкой философии эпохи Просвещения Г.Э. Лессинг (1729–1781), немецкий философ и просветитель Д. Тидеманн (1748–1803), много размышлявшие над происхождением языка, пришли к выводу о его божественном начале.

Крупнейший языковед XIX столетия, основоположник общего языкознания и философии языка Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835) рассматривал язык как деятельность духа. Его представления о языке как энергии и стихийной деятельности человеческого духа – это дальнейшее развитие логосической теории происхождения языка. Взятые в совокупности концепции о возникновении языка как развитии духа настолько глубоки и серьезны, что XXI век со своими новыми данными возвращается к ним, наполняя их современным содержанием.

Первая известная науке теория происхождения языка – это изложенная в Библии история о том, как Бог наделил Адама речью. «И образовал Господь Бог из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их. И как назовет человек всякое живое существо, так и Имя его» (Книга Бытия 2:19). Вкладывая в называемые предметы Божественное содержание, он одновременно вкладывал в них душу, делал их такими, какие они есть сейчас. При этом имелось в виду, что имя становилось неотъемлемой принадлежностью и важнейшей составной частью называемого. Это еще больше подчеркивалось дополнительной смысловой нагрузкой слова «...» (имя); одно из значений этого слова на иврите – Бог. Дать имя в этом смысле означало придать Божественное начало.

Также Священное Писание предоставляет нам четко сформулированное знание о том, как единый человеческий язык разделился, и произошло то, что мы называем смешением языков. «На всей земле был один язык и одно наречие. Двинувшись с Востока, они нашли в земле Сеннаар равнину и поселились там. И сказали друг другу: наделаем кирпичей и обожжем огнем. И стали у них кирпичи вместо камней, а земляная смола вместо извести. И сказали они: построим себе город и башню высоту до небес; и сделаем себе имя, прежде чем рассеемся по лицу всей земли. И сошел Господь посмотреть город и башню, которую строили сыны человеческие. И сказал

Господь: вот один народ, и у всех один язык; и вот что начали они делать, и не отстанут они от того, что задумали делать. Сойдем же и смешаем там язык их, так чтобы один не понимал речи другого. И рассеял их Господь оттуда по всей земле; и они перестали строить город. Посему дано ему имя: Вавилон; ибо там смешал Господь язык всей земли, и оттуда рассеял их Господь по всей земле» (Книга Бытия 11:1-9). Такова была первая теория происхождения языка, включенная позднее в научный обиход. Разумеется, это была не теория в современном значении этого слова, а религиозный постулат, опиравшийся на веру» [5, с. 5–7].

К этому отрывку не раз обращались ученые мужи, задаваясь вопросом о возникновении такого многочисленного количества земных языков. Так, русский лингвист и философ Николай Сергеевич Трубецкой в своем труде «Наследие Чингисхана» пишет: «...Священное Писание рисует нам человечество, говорящее на одном языке, т.е. лингвистически и культурно вполне однородное. И оказывается, что эта единая, общечеловеческая, лишенная всякого индивидуального, национального признака культура чрезвычайно односторонняя: при громадном развитии науки и техники (на что указывает самая возможность замысла стройки!) полная духовная бессодержательность и нравственное одичание. А вследствие этих свойств культуры – непомерное развитие самодовольства и гордыни, воплощением чего является безбожный и в то же время бессмысленный замысел постройки вавилонской башни. Вавилонская башня – чудо техники, но не только без религиозного содержания, а с прямым антирелигиозным, кощунственным назначением. И Бог, желая воспрепятствовать осуществлению этого замысла и положить предел кощунственному самопревознесению человечества, смешивает языки, т.е. устанавливает на вечные времена закон национального дробления и множественности национальных языков и культур».

М.В. Ломоносов также исследовал влияние греческой христианской религии на славянские языки. Он отмечал, что древнегреческое богословие придало языку величественный пафос, с переводом греческих церковных книг возрос и запас слов русского языка, хотя для приятия их потребовалось время. В результате влияния древнегреческого богословия на славянские языки сформировался церковнославянский язык, который расширил свою лексику, повысил риторичность и философичность [3, с. 495–501].

Родной язык, традиционный язык есть драгоценная жемчужина мудрости, которая должна бережно храниться своим народом и передаваться из поколения в поколение как дражайшее сокровище назидания и поучения. Только тогда моральный облик современного человека и всей нации обретет те необходимые духовно-нравственные качества, без которых разрушен будет мир. Именно поэтому сегодняшняя задача современной лингвистики – систематизация полученных знаний, поскольку заложенная в них истина способна направить человеческие изыскания в нужном направлении, а удаление от нее способно извратить знание так, что никогда более не представится возможным его возродить.

Язык есть средство человеческого общения. Это неоспоримая аксиома, не требующая доказательств. Сегодня как никогда приобретает актуальность проблема сохранения культуры. Остро стоит вопрос о глубоких исследованиях в областях культурологии, филологии, истории и литературы. Большая часть человеческой жизни и деятельности протекает в алгоритме, построенном на основании собственного эмпирического опыта. Знания и человеческий опыт всегда передавался из поколения в поколение потомкам для сохранения и совершенствования. Именно благодаря этой

непрерывной цепочки современное знание существует и развивается. Актуализация вышеупомянутых вопросов побуждает к детальному рассмотрению глоттогонического процесса. В рамках поставленной автором исследования задачи будет представлен современный взгляд на теологическую теорию происхождения языка как неотъемлемой части человеческой культуры и истории. Теологическая теория в целом подразумевает возникновение языка и государства благодаря божественной силе. Раскрываемый в статье вопрос происхождения языка рассматривается исключительно в христианской парадигме, основываясь на ветхозаветное учение о происхождении и разделении языков. Рассматривая проблему глоттогенеза сквозь призму христианского учения, мы открываем новые границы глоттохронологических исследований и находим новые пути поиска ответов на давние филологические вопросы, что ранее не представлялось возможным.

Большая часть человеческой жизни и деятельности протекает в алгоритме, построенном на основании собственного эмпирического опыта. Проживая определенную ситуацию в конкретный промежуток времени, осознанно или бессознательно мы анализируем происходящее. Когда аналитический процесс подойдет к своему завершению, наш мозг выдает нам четко сформулированные выводы, которые, в свою очередь, побуждают к тому или иному действию или бездействию.

Однако постоянная жажда знаний заставляет выйти нас за рамки к бесконечного «аналитического алгоритма» к новым открытиям.

Коммуникация. Вот, что определяет человека среди всех земных существ. Язык заставляет человека быть разумным и осознанным, он наделяет человека мудростью. Примитивизируя человеческое средство общения, мы опускаем себя на низшие ступени развития. Умерщвляя традиционные языки, человек сам лишает себя способности развиваться, даже если не осознает этого.

Человечество чрезмерно увлечено вопросом упрощения всех сфер своей деятельности. Именно стремление «упростить жизнь» долгое время считалось основной движущей силой развития современной науки во всех ее направлениях. «Кто испытывал когда-нибудь сознательно это могучее чувство, тот понимает, что именно оно движет человечество на пути прогресса», – писала русская писательница Н. Тэффи в рассказе «Лень» (1912).

Невозможность идентифицировать и правильно вербализовать содержание литературно-исторических памятников перетекает в невозможность ретрансляции необходимых знаний, что в будущем может стать первопричиной для освоения науки заново.

Сегодня, когда процесс некой «амортизации», упрощения и обесценивания живых традиционных языков приобретает популярность под воздействием глобализации, к примеру, английского языка, и различного рода модификаций, как никогда важно обратиться к истокам, к проблематике происхождения, рождения традиционного, живого языка, языка, хранящего историю поколений, наполненного жизнью и истиной.

Именно проблема сохранения и возрождения культурных ценностей побуждает нас к более глубокому и детальному исследованию истоков зарождения слова. Поскольку невозможно сохранить, ни, тем более, возродить то, о чем нет четко сформулированного понятия, определенного знания, которое будет соединять опыт прошлых поколений с возможностями развития современности [2, С. 27].

На сегодняшний день человечество все чаще сталкивается с проблемой возникновения многочисленных пробелов в истории, трудностями сохранения прежних традиций и национального колорита специфики языковой картины мира своего народа.

Язык не относится к идеологическим или мировоззренческим формам общественного сознания (в отличие от права, морали, политики, философского, религиозного, обыденного сознания). Он сохраняет единство народа в его истории вопреки классовым барьерам и социальным катаклизмам. Связь истории языка и истории общества очевидна: существуют особенности языка и языковых ситуаций, соответствующие определенным этапам исторического развития. Так, можно говорить о своеобразии языков или языковых ситуаций в Средние века, в Новое время [2, с. 10–11].

Как отмечал в свое время Л.С. Выготский в своей теории развития личности, совместимость детского мировоззрения с окружающей средой и восприятие всего этого непосредственно связаны с социально-культурной средой, а также его культурным мировоззрением. Каждый язык отражает в себе историю, развитие, опыт, религию, национальные традиции, искусство, культуру, духовные ценности того народа, которому он принадлежит.

Единство глоттогонического процесса – неопровержимо, многообразно и неоднократно доказывалось различными лингвистами. Так, российский и советский востоковед Николай Яковлевич Марр сводит формальную материю всех языков к четырем элементам и утверждает, что семантически языки подчиняются универсальным закономерностям, ибо «законы развития значимости слов, семантики везде одни и те же». «Новое учение» Марра имело ряд последователей, однако не все поддержали стадиальность развития единого глоттогонического процесса для всех языков. Марровское учение, доработанное советским лингвистом И.И. Мещаниновым, схематизировало и свело к одной линии возможную типологическую динамику языков. В результате этого расширения в концепции «Нового учения» оказались внутренне связанными, представляющие разные этапы однонаправленных изменений такие типы языков, которые в обычной морфологической классификации рассматриваются совершенно независимо. Стоит отметить, что советский лингвист В.М. Жирмунский, который рассматривал «грамматико-синтаксический строй языка в его стадиальном развитии» относил его к «единому глоттогоническому процессу».

В теории самого же Марра большую роль играли стадиальные трансформации, которые внезапно, в форме взрыва изменяли «качество» языка. Он утверждал: «Скрещение – не аномалия, но нормальный путь, объясняющий происхождение видов и даже так называемого генетического родства». Однако не одного его занимала данная проблема. Так, например, немецкий лингвист Г. Шухардт, посвятивший данной тематике огромное количество работ, писал: «Среди всех тех проблем, которыми занимается в настоящее время языковедение, нет, пожалуй, ни одной столь важной, как проблема языкового смешения».

Говоря о проблеме языкового смешения невозможно не вспомнить о работе гениального ученого лингвиста Н.С. Трубецкого «Вавилонская башня и смешение языков»:

«Кроме наказания за первое грехопадение человечества в лице Адама и Евы, Священное Писание упоминает еще второе наказание за коллективное грехопадение всего человечества, именно – смешение языков, последовавшее в виде кары за вавилонское столпотворение. Смешение языков, т. е. установление множественности языков и культур, рисуется в Священном Писании именно как кара, как Проклятие Божие, аналогичное проклятию “труда в поте лица”, наложенному в свое время на человечество в лице Адама. И то и другое проклятие выражается в установлении естественного закона, против которого человечество бессильно».

Трубецкой сформулировал (в развитие идей Бодуэна де Куртенэ) понятие языкового союза – объединения неродственных или отдаленно родственных языков, на которых говорят народы, имеющие тесные контакты и культурную общность. Входящие в языковой союз языки приобретают черты структурного сходства, хотя регулярных фонетических соответствий между ними не обнаруживается (что, собственно, и означает неродственность).

Большой вклад в развитие ностратической теории внес В.М. Иллич-Свитыч. Хотя идея ностратической макросемьи принадлежит Х. Педерсену, именно Иллич-Свитыч является создателем ностратики как отрасли сравнительно-исторического языкознания. Им был обработан огромный материал индоевропейских, уральских, алтайских, картвельских, дравидских и афразийских языков, установлены системы регулярных фонетических соответствий между этими семьями, реконструирован фонетический облик праязыка, обобщено и выдвинуто около 600 этимологий, а также объяснены многие факты в истории ветвей ностратической макросемьи, которые без внешнего сравнения остаются непонятными. Идеи Иллич-Свитыча в области ностратического языкознания были высоко оценены тюркологом Л. С. Левитской, картвелистом Г.А. Климовым, уралистом Б. Коллиндером, Вяч. Вс. Ивановым, А. Лампрехтом и М. Чейкой П. Гардом, Н.Н. Поппе, В. Скаличкой, Р. Эккертом, Б. Коллиндером, Б. Чопом, А. Йоки и Й. Расмуссенем.

Различные исследования, проведенные учеными, направленные на поиски генеалогических связей всех традиционных языков в языковые семьи, а их в свою очередь в макросемью, указывают на то, что попытки человечества найти корень, основу – то, что послужило отправной точкой для развития современного языка и культуры, все же доказывают существование гипотетического праязыка.

Такой язык старался отреставрировать в своих работах В.М. Иллич-Свитыч. Немногие гипотезы и теории о происхождении человеческого языка ставят перед собой задачу доказать или опровергнуть наличие этого самого языкового предка, однако, тем не менее, все они базируются именно на том, что таковой имел место быть. Официально или негласно наличие этого языка остается непременным условием для возникновения и развития человеческого языка во всех его проявлениях.

Действительно, какую бы теорию мы не предложили для рассмотрения, мы обращаемся к тому, что вначале существовала некоторая совокупность, слов, звуков, знаков, черт и пр., а затем они приобрели широкое распространение, развитие и усовершенствование. В конце концов, все теории о происхождении самого человека, государства и культуры говорят о том же, а потому этому вопросу стоит уделять внимание постоянно, и он никогда не утратит своей актуальности.

Тем не менее, несмотря на то, что вопрос о происхождении человеческого языка нераздельно связан сразу, как минимум, с двумя областями знания – философией и филологией, среди множества различных теорий лишь две прямо указывают на первопричину данного вопроса. Мы говорим здесь о теологической или Логосической теории происхождения человеческого языка, которая со временем была вытеснена научным сообществом из числа авторитетных, поскольку имеет ярко выраженное объективно-идеалистическое начало. Что по нашему мнению, не является достаточным аргументом, ведь ни одна из позже выявленных гипотез не отвечала столь подробно на многие языковые и мировоззренческие вопросы, возникающие в контексте данной проблемы, так, как это сделала теологическая теория.

Под другой теорией, прямо восходящей к истокам происхождения всех традиционных языков, мы подразумеваем ностратическую теорию. Поскольку, как уже

было ранее сказано, именно в ней из числа всех современных теорий, раскрывается основная сущность вопроса глоттогенеза, а именно – наличие одного общего языкового предка.

Исходя из вышеизложенного, предлагаем провести углубленный анализ этих двух теорий для дальнейшего выведения модели неоностратического подхода к изучению проблемы происхождения всех традиционных языков человечества, а также решению вопроса о их первоначальном сохранении.

Сам термин «ностратические языки» был введен в начале XX века датским лингвистом Хольгером Педерсеном, который впервые опубликовал эксплицитное предложение сроднить между собой несколько языковых семей Старого Света и дал им замечательное название «ностратические». От латинского «noster» (наш).

Однако в том, что теорию стала рассматриваться научным сообществом как авторитетная заслуга именно Иллич-Свитыча, поскольку именно он установил системные закономерности между языковыми реконструкциями, а именно – реконструкциями индоевропейской, прауральской (это предок таких языков, как финский, эстонский, венгерский), алтайской (куда входят тюркские языки, монгольские и тунгусо-маньчжурские), дравидийской (туда входят такие языки, как тамильский), картвельской (картвельские языки – маленькая семья на Южном Кавказе, основной ее представитель – грузинский). Сюда же относится огромная семито-хамитская семья, куда входят семитские языки, а также большое количество их близких родственников в Африке – берберские, кушитские, древнеегипетский и некоторые другие языки.

Возвращаясь к логосической теории, хочется отметить, что не только фонетическое родство следует учитывать при реконструкции языков и выделении общего предка, но и культурологические и мировоззренческие особенности. В своей сущности, обращаясь к праязыку мы имеем дело с отдельными концептосферами, объединенными в отдельную картину мира, от которой уже произошли различного рода интерпретации с наделением тех или иных концептов разным количеством семантических компонентов, в зависимости от контекста, который уже, в свою очередь, и развивался вместе с человеческими возможностями, способностями и потребностями. Первоначально же имели место быть определенные концепты, относящиеся к одному единственному миропониманию.

Именно теологическая или логосическая теория раскрывает нам это. Достаточно обратиться к первоисточнику божественной теории (которую мы рассматриваем в рамках христианской парадигмы), – Библии.

«И образовал Господь Бог из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их. И как назовет человек всякое живое существо, так и Имя его» (Книга Бытия 2:19).

Вкладывая в называемые предметы Божественное содержание, он одновременно вкладывал в них душу, делал их такими, какие они есть сейчас. При этом имелось в виду, что имя становилось неотъемлемой принадлежностью и важнейшей составной частью называемого. Это еще больше подчеркивалось дополнительной смысловой нагрузкой слова «...» (имя); одно из значений этого слова на иврите – Бог. Дать имя в этом смысле означало придать Божественное начало [7].

Таким образом, нами было отмечено направление исследований, которому необходимо следовать для решения современных проблем, связанных с глоттогоническими проблемами, а именно – «тандемный» метод анализа нерешенных вопросов в сфере происхождения и развития человеческого языка, поиска решений проблемы сохранения традиционных языков и культур с помощью обращения

одновременно к данной сфере исследований как с теологической (и богословско-философской) точки зрения, так и непосредственно филологической и лингво-философской, учитывая при этом имеющийся опыт в ностратической и логосической теориях. Совокупность данных подходов, применяемую с целью решения многих вопросов, возникающих в вышеизложенном контексте, предлагаем именовать неоностратическим подходом, поскольку данный подход будет представлять собой союз инновационного с классическим.

В заключение, хочется напомнить, что вопрос о происхождении человеческого языка не утрачивает своей актуальности сегодня и потому, что с каждым днем процессы глобализации и амортизации языков распространяются все шире, что может привести к полной гибели традиционных языков. В связи с этим, актуальность возникает острая необходимость в борьбе за сохранения национального колорита традиционных языков, их особенностей как неотъемлемой части культуры и истории.

А поскольку борьба за сохранения того, о чем не имеется достаточного количества знаний для усвоения и понимания, представляется невозможной, знания о языковом генезисе, попытки к поиску решений поставленной проблемы о происхождении человеческого языка не только актуальны, но необходимы нам сегодня как никогда для того, чтобы сохранять историю языка, историю всего человечества и нашу историю, в частности, для передачи приобретенного нами и нашими предками знания и опыта нашим потомкам – для сохранения традиционных языков.

Сегодня как никогда приобретает актуальность проблема сохранения культуры, и в первую очередь, языка, как неотъемлемой ее части. Именно поэтому так важно обратиться к истокам для изучения вопроса происхождения человеческого языка, а также способствования дальнейшего его сохранения в традиционной форме.

Как можно больше внимания следует уделить сохранению родного, живого языка. Как известно ведущей причиной любых языковых изменений является экономия языковых средств. То есть говорящие стремятся передать максимум информации с помощью минимального набора средств, что в будущем может стать предпосылкой для десакрализации тех или иных слов, отказ от ряда семантических компонентов отдельного концепта и даже полного умерщвления традиционного языка. Другой проблемой становится замещение и глобализация – процессы, возникающие под влиянием расширения и распространения иностранных языков с применением насаждения чужого языка и чужой культуры. Если не знакомство с чужой картиной мира не будет восполняться сохранением собственных языковых традиций, мы рискуем потерять свою идентичность и историческую значимость.

Родной язык есть драгоценная жемчужина мудрости, которая должна бережно храниться нашим народом и передаваться из поколения в поколение как дражайшее сокровище назидания и поучения. Только тогда моральный облик современного человека обретет те необходимые духовно-нравственные качества, без которых не представляется возможным сохранение всего русского мира.

Как уже неоднократно было сказано, единство глоттогонического процесса – неопровержимо, многообразно и неоднократно доказывалось различными языковедами. Российский и советский востоковед Н.Я. Марр свел формальную материю всех языков к четырем элементам, утверждая, что семантически языки подчиняются универсальным закономерностям, ибо «законы развития значимости слов, семантики везде одни и те же». «Новое учение» Марра имело ряд последователей, однако не все поддержали стадильность развития единого глоттогонического процесса для всех языков. И.И. Мещанинов доработали схематизировал так называемое

«Марровское чение», сведя к одной линии возможную типологическую динамику языков, в результате чего в концепции «Нового учения» оказались внутренне связанными, представляющие разные этапы однонаправленных изменений такие типы языков, которые в обычной морфологической классификации рассматриваются совершенно независимо.

В своём учении Марр утверждал: «Скрещение – не аномалия, но нормальный путь, объясняющий происхождение видов и даже так называемого генетического родства». Проблемам скрещения и смешения языков были посвящены и работы других авторитетных ученых, среди которых языковед Н.С. Трубецкой. Трубецкой сформулировал (в развитие идей Бодуэна де Куртенэ) понятие языкового союза – объединения неродственных или отдаленно родственных языков, на которых говорят народы, имеющие тесные контакты и культурную общность. Входящие в языковой союз языки приобретают черты структурного сходства, хотя регулярных фонетических соответствий между ними не обнаруживается (что, собственно, и означает неродственность). Развитие Ностратической теории обязано собой кропотливому труду В.М. Иллич-Свитыча. Имеющиеся сейчас у человечества Логосическая и Ностратическая теории могут и должны быть систематизированы в единое учение, посвящённое праязыку, позволяющее шире приоткрыть занавес неизвестного над проблемой происхождения человеческого языка и ответить на ряд вопросов, ставящих перед учёными такими науками как философия, филология и история.

Подводя итоги всего вышесказанного, в первую очередь, следует подчеркнуть постоянную необходимость в глоттохронологических исследованиях и неисчерпаемость полезных ресурсов для этого в работах по компаративистике. Кроме того, безусловно, следует учитывать уже имеющийся опыт, отраженный в философских, исторических и лингвистических трудах различных авторитетных отечественных и зарубежных ученых.

Нужно помнить, что изучение истоков генезиса определенного языка всегда будет являться неотъемлемой частью изучения всего глоттогонического процесса в целом. Так как язык есть живая и развивающаяся часть социума и культуры. Он постоянно находится под взаимным влиянием других лингвокультур и всегда балансирует на грани разветвления на «подъязыки» – диалекты, говоры, «неоязыки» и полного исчезновения. Именно глубокое изучение в области глоттогонии, сохранение национального колорита и лингвистических традиций в языке способствует сохранению истории народа, поколения, эпохи, а иногда и целого человечества.

Так, ностратическая теория, в свою очередь, подводит нас к осмыслению теологической теории глоттогонического процесса. Таким образом, можно прийти к выводу, что процесс формирования языков и их языковых единиц происходил внезапно после смешения языков (Вавилонская башня), но развивался достаточно многогранно в несколько этапов, подвергаясь внешнему влиянию других языков и оказывая, в свою очередь влияние на их формирование и развитие.

Проблема происхождения языка является междисциплинарной, и поэтому ее решение может стать только синтез результатов научных трудов в ряде наук, изучающих человека и человеческое общество: археологии, истории, психологии, философии, нейрофизиологии, антропологии и пр.

В заключение, хочется сказать, что проблема происхождения естественного человеческого языка, находящаяся на стыке целого ряда наук, сегодня является не просто актуальной, но необходимой. Решение данного вопроса станет первым шагом к сохранению гармоничной системы традиционных языков, что являет собой

единственно верное решение в процессе сохранения естественного языка как исторического опыта человечества. А представленная в изложенном выше исследовании концепция построения Модели неоностратического подхода к вопросу происхождения человеческого языка есть попытка поиска инновационного решения путем синтеза данных полученных в результате исследований в области ностратической гипотезы и логосической теории с акцентом на наличие общего в этих двух учениях компонента – существования единого протоязыка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмедова М.Х. Язык и культура / М.Х. Ахмедова // Молодой ученый. – 2016. – №1. – С. 619-621. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/105/23957/> (дата обращения: 29.12.2021).
2. Донских О.А. Происхождение языка как философская проблема / О.А. Донских. – Новосибирск: Наука, 1984. – 128 с.
3. Ломоносов М.В. Избранные произведения. – М.-Л., 1965. – С. 495–501.
4. Раск Р. Исследования в области древнесеверного языка // Резанов З.И. История языкознания. XIX – 1-я половина XX в. Часть 1: Хрестоматия. – Томск.: Изд-во Том. ун-та, 2010. – С. 44–56.
5. Соломоник А. Философия знаковых систем и язык. – Минск, «МЕТ», 2002. – С. 5–7.
6. Старостин С.А. Сравнительное языкознание и этимологические базы данных / С.А. Старостин // Труды по языкознанию. – 2007. – С. 772.
7. Теория божественного происхождения языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://vikent.ru/enc/5229/> (дата обращения: 07.06.2022).
8. Трубецкой Н.С. Наследие Чингисхана. – М., 1999 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/trubetskoy-99.htm> (Дата обращения: 29.11.2021).
9. Язык: теория, история, типология: Сб. ст. / Под ред. Н.С. Бабенко; Рос.акад. наук; Ин-т языкознания. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 510 с.
10. Ruhlen M. On the Origin of Languages. Studies in Linguistic Taxonomy. Stanford: Stanford University Press. – 1994. – P. 29.

Поступила в редакцию 07.09.2022 г.

MODEL OF A NEONOSTRATIC APPROACH TO THE PROBLEM OF THE GLOTTOGONICA PROCESS

T.N. Goryunova

Human language has always been the cause of controversy, especially the question of the origin of human language has given rise to a huge number of different theories and hypotheses in various fields of science, such as: philosophy, philology, neurophysiology, anthropology. The article focuses on the fact that in order to preserve traditional languages for the subsequent preservation of our culture and the transfer of the experience of our ancestors to the next generation, it is necessary today to correctly determine the approach and methods for studying the issue of glottogenesis. The further a person goes into innovation, the more he rejects traditional and classical knowledge, and meanwhile, it was it that was able to answer many questions in a way that modern science still cannot. Thus, the refusal to apply the theological theory about the origin of language, man and the state gave rise to a whole range of unfounded questions, to which no answers have yet been found.

Key words: neonostatic approach, nostratic hypothesis, logos theory, glottogenesis, origin of human language.

Горюнова Татьяна Николаевна
аспирант кафедры философии, ГОУ ВО
«Луганский государственный педагогический
университет», Луганск, ЛНР.
E-mail: ms.simle@mail.ru

Goryunova Tatiana Nikolayevna
Post-graduate student of the Chair of Philosophy,
Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR.
E-mail: ms.simle@mail.ru

УДК 130.2

КОНЦЕПЦИЯ ПОТРЕБИТЕЛЬСТВА В РАМКАХ ПОЛИТИКО-ТЕОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

© 2022. Р.Е. Кривуля

ГОУ ВОУ ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассматривается актуальная современная проблематика формирования потребительского общества. Так же отражены главные аспекты влияния потребительства на современную религию и показаны метаморфозы преобразования христианской религии на примере западного общества. Проанализировано современное смещение полярности восприятия религии в сторону потребительского поклонения, что доказывает современную подмену духовного статуса религии на материальный потребительский.

Ключевые слова: потребительство, религия, культура, духовность, человек, общество.

Актуальность. Потребительство с точки зрения культурного подхода считается определяющей чертой современной жизни. Однако единого мнения о том, как следует определять этот термин, на сегодняшний день в философии и политологии не сложилось. Учеными применяются разные определения в зависимости от контекста, в котором оно используется. Среди теологов потребительство часто понимается как нечто, заменяющее культурно-духовный (религиозный) аспект в жизни человека. Потребительская идеология, пришедшая во многие страны раньше, чем возможность потреблять, привела к тому, что новый массовый человек обвиняется в разрушении трансцендентного, социального, политического, культурного [2, с. 18]. В теологическом контексте потребительство часто, с позиции функциональности, представляется как форма «заменителя» религии. Хотя с точки зрения культурологического стремления человека к «Сверхчеловеку» духовная традиция предлагает лучший путь к конструированию смысла, чем потребительство. Поэтому, в западном обществе многие ушли от своего христианского наследия и заменили его потреблением товаров. С этой точки зрения потребительство понимается как замена для духовных традиций мировоззрения в пост-христианском контексте. Философское исследование сущности политического и теологического понимания потребительства позволит более глубоко исследовать сущность этого важнейшего феномена современности.

Целью данной работы является выявление специфики интерпретации феномена потребительства в контексте политико-теологического дискурса.

Проблема потребительства – это одна из наиболее актуальных тем многих социально-гуманитарных исследований. Так, о ней писали И.В. Астэр [1], В.Г. Федотова [2; 3], Дж. Дрейн [4], Н. Кляйн [5] и др. При этом следует отметить, что присутствует явный дефицит работ, посвященных именно анализу специфики интерпретации феномена потребительства в философско-теологическом дискурсе.

Многие политологи интерпретируют потребительство как деятельность по формированию идентичности, созданию смысла, которая соперничает с религиозной практикой в ее важности для человеческого самоощущения и сообщества. В таком понимании потребительство становится чем-то большим, чем удовлетворение индивидуальных материалистических потребностей. Скорее, оно влечет за собой формирующую практику, которая создает ориентацию человека в жизни и его фундаментальное мировоззрение в духовной жизни. Таким образом, в «обществе

потребителей», даже духовные устремления человека формируются в соответствии с его желанием потреблять. Точно так же рынок с помощью брендинга создал образ жизни, который вращается вокруг брендов, с которыми человек себя ассоциирует как в материальном, так и в духовном плане бытия. Соответственно, эти «фирменные стили жизни» функционируют как «замещающие идентичности», которые заменяют традиционные этнические и культурные особенности, в большей степени этому феномену подвержены западные общества. Таким образом, бренды также заменили культурную духовность как основной путь к формированию своей идентичности.

Потребительство как феномен мировоззрения человечества формирует ряд глобальных проблем в функциональной особенности эволюции человека. Одна из них – изменение климата, которое, несомненно, представляет собой одну из самых серьезных проблем нашего времени. Повышение температуры может привести к массовой миграции людей, голоду и, возможно, даже войнам. Некоторые районы пострадают больше, чем другие, но становится все более очевидным, что эта надвигающаяся экологическая катастрофа со временем затронет все человечество. Или, как выразилась Наоми Кляйн, изменение климата – это «цивилизационный сигнал к пробуждению, чье послание выражается на языке пожаров, наводнений, засух и вымираний [5, с. 25].

Изменение климата является главным образом результатом производства товаров и их потребления, поскольку люди производят и потребляют все больше и больше товаров, которые способствуют распространению парниковых газов. Так же потребление усугубляет изменение климата, воспитывая особое отношение ко всему и всем – потребительство. Западный образ жизни характеризуется формой «практического релятивизма». Западные общества поощряют людей думать и вести себя так, как будто они имеют суверенное право распоряжаться своей судьбой и преследовать свои собственные желания. Таким образом, все, что не соответствует личным предпочтениям западного человека, релятивизируется, то есть когда люди ставят себя в центр, они отдают абсолютный приоритет непосредственному удобству, а все остальное становится относительным.

Такой релятивизм имеет ужасные морально-культурные и духовные последствия, поскольку он отчуждает человека от тех представлений о добре, которые могут направлять его действия «добродетельно». Соответственно, индивидуальному материалистичному стремлению отдается приоритет над стремлением к культурно-духовному общему благу, и таким образом все и вся становится подчиненным желаниям индивида. Одним из прискорбных последствий является тот факт, что человек становится отстраненным от мировых проблем, таких как изменения климата, поскольку он не увидит какую-либо внутреннюю ценность в собственной деятельности по облегчению страданий природы. Человек нашего постмодернистского мира обладает безудержным индивидуализмом, и поэтому многие проблемы общества связаны с сегодняшней эгоцентрической культурой мгновенного удовлетворения.

С точки зрения этого практического релятивизма вполне понятно, если человек не желает признать, что он несет какую-либо ответственность за благополучие мира, поскольку такое признание бросило бы вызов стремлению удовлетворить индивидуальные интересы, то говорить о пути духовной эволюции совсем не стоит. Современный мир сегодня это доказывает изо дня в день, как в материальной, так и в культурно-духовной сфере бытия.

В этом направлении потребительство концептуально понимается как отношение, которое позволяет человеку избегать моральных обязательств – то есть позволяет человеку использовать другого в своих интересах, относиться к другим как к простым объектам общества. Потребитель – это тот, кто выражает форму отстраненности по

отношению к заботам мира: если мы больше не говорим на языке братства и красоты в наших отношениях с миром, наше отношение будет отношением хозяев, потребителей, безжалостных эксплуататоров, неспособных ограничить свои сиюминутные потребности. С точки зрения теологии потребительство – это, следовательно, опустошение и тоска, рожденные самодовольным, но алчным сердцем, лихорадочной погоней за легкомысленными удовольствиями и притупленной совестью.

Таким образом, потребительство выражает отношение в основном западных обществ, где человек проявляет нежелание участвовать в заботах тех, кто находится вокруг него. Именно так люди ухитряются питать свои саморазрушительные пороки: стараясь не видеть тех, кто страдает, стараясь не признавать их, откладывая важные решения и делая вид, что ничего не произойдет. Такое отношение заманчиво, поскольку оно не требует от человека каких-либо изменений в своем образе жизни. Вместо этого он может продолжать преследовать объекты своих желаний, свободно, в то же время отрицая наличие какого-либо участия в решении проблемы общества.

Потребительство также является выражением фундаментальной установки, которая позволяет выйти на уровень отрешенности к жизни общества. В этом смысле можно сказать, что потребительство – это форма морального дефицита. Потребитель склонен избегать единения с проблемами общества, поскольку такое единение будет предъявлять моральные требования к его жизни. Ибо человек не может продолжать свободно потреблять, если проблемы общества требуют, чтобы он действовал.

Сформированная потребителем культура комфорта делает человека нечувствительными к «крикам других людей», заставляет его жить в мыльных пузырях, которые, как бы прекрасны они ни были, невещественны; они предлагают мимолетную и пустую иллюзию, которая приводит к безразличию к другим; более того, она даже приводит к глобализации безразличия. Данную концепцию мы наблюдаем в том, что состоятельные слои общества избегают своих обязательств по отношению к тем, кто от них зависит.

На примере Америки мы можем заключить, что доминирующей чертой в американской истории является приоритет интересов крупного бизнеса. Вместо того чтобы разрабатывать социальные программы, сокращающие бедность, американские политики и широкая общественность адаптировали американское общество – его экономику, политику и культуру – для того, чтобы обеспечить более высокие прибыли крупным корпорациям. Благодаря такой расстановке приоритетов акт потребления поощрялся, становясь, таким образом, важной культурной особенностью Америки. Американская культура, соответственно, является культурой потребления, которая способствует пристрастию к стимуляции. Культура, одержимая материальной стимуляцией. Культура, одержимая потреблением как единственным способом сохранения некоторой жизненной силы.

Следствием культуры потребления является развитие того, что Запад называет «рыночной моралью». Хоть рынок и может играть существенную роль в том, как общество организует свои финансовые интересы, он рискует развратить общество, если ему будет позволено войти во все сферы жизни общества. Когда рыночная логика, таким образом, влияет на мораль, зарабатывание денег, покупка и продажа или потворство своим желаниям будут в центре поведения общества. Следовательно, рыночная мораль предполагает, что предпочтения и потребности человека становятся решающим стандартом его моральных обязательств.

Такое развитие событий проблематично для цивилизационной эволюции по причине того, что рыночная мораль усиливает распад культурных и традиционных институтов общества, которые вместо рыночной морали ставят во главу угла

нерыночные добродетели, такие как любовь и справедливость. Причин, по которым эти институты приходят в упадок, несколько, но одна из них заключается в том, что вместо того, чтобы бросить вызов рыночной морали, они приняли ее.

Эта тенденция очевидна в большинстве церквей Западного общества. Хотя религиозный институт стоит особняком от власти, но они не способны говорить правду самой власти. Вместо этого своей пастве разрешается и даже поощряется жить комфортной жизнью среднего класса, которая не требует от них ничего, кроме внутренних и одухотворенных отношений с Богом. Таким образом, религия становится всего лишь еще одним стимулятором в культуре, пристрастившейся к стимуляции. Вместо того чтобы быть ведущим голосом в обществе, многие церкви, следовательно, принимают рыночную мораль и используют ее в своих целях. Происходит, если применить фразу, популяризованную теологом Джоном Дрэйном, «макдональдизация Церкви» [4].

Это тяжелый удар по духовно-культурной составляющей общества, поскольку люди теряют места, где они могут научиться принимать те нерыночные добродетели, которые позволяют им эволюционировать. Прежде всего, молодые люди, находящиеся в культурно, экономически и социально враждебной среде, теряют места надежды, которые позволяют им преодолевать тяжелые моральные жизненные потрясения, связанные с постоянным материальным стрессом. Поэтому, не имея мест надежды, эти люди могут стать жертвой нигилизма – духовного обнищания, которое получает свою силу от их предположения, что их нынешние страдания никогда не будут облегчены. Пугающим результатом нигилизма является ошеломляющая отстраненность от других и саморазрушительное, потребительское отношение к миру. Жизнь без смысла, надежды и любви порождает бессердечное, подлое мировоззрение, которое разрушает как самого человека, так и общество в целом.

Более того, в ситуации, когда нет мест надежды и когда состоятельные люди дистанцируются от своих забот, Запад рассуждает так, что для тех, кто страдает, часто нет другого убежища, кроме потребительства. Потребительство действует как рыночный цикл терапевтического высвобождения, таким образом, он дает человеку временный отдых от своих страданий. Помимо всего прочего, именно по этой причине страдающие нигилизмом часто употребляют наркотики, поскольку они предлагают тем, кто страдает, интенсивную форму удовольствия. Соответственно, наркотики становятся наиболее конкретным выражением культуры, одержимой удовольствием. Таким образом, воля к потреблению и, следовательно, к удовлетворению индивидуальных, а не общественных потребностей усугубляет нигилизм, подрывая общность, связи с историей, традициями и отношениями.

Соответственно, в то же время, когда рынок пассивирует те институты, которые могли бы противостоять рыночной морали и бросить ей вызов, они также предлагают решение безнадежности – потребительство. Это культурное потребление – это не только то, что влияет на состоятельные слои общества, это отношение затрагивает все слои общества.

Культура потребления – это затмение утопических энергий на Западе, то есть затмение самих условий для возможности видения духовного будущего и прогрессивной практики, а именно крах морали и отсутствие заботы об этических ценностях. Следовательно, потребительское отношение наносит ущерб не только бедственному положению дел общества, это также путь к моральному банкротству. Это позорное оцепенение чувств, притупление ума и ограничение жизни вечным настоящим – с отсутствием связи с прошлым и видением другого будущего – является коварной формой «убийства души».

Понимая потребительское отношение как форму «убийства души», мы можем утверждать, что это напрямую касается духовности общества. Соответственно, мышление Запада может служить аргументом в пользу понимания потребительства как религии Запада. Однако важно также подчеркнуть, что потребительство, не дает душе никакого удовлетворения. Вместо этого потребительство – это способ притупления чувств, притупления ума и ограничение жизни вечным настоящим. Поэтому мы можем утверждать, что Церковь Запада приняла потребительство, в то время как оно одновременно понимает религию Церкви как потребительскую. Соответственно, изменилась не религия Церкви, а моральная приверженность к тем, кто является ее паствой. Таким образом, поскольку потребительство не может дать душе никакой пищи, а только убить ее, потребительство, говоря функционально, нигилистично по своей сути.

Исходя из этого, мы можем заключить, что потребительство стало заменительной формой духовности, то есть для Западного общества одно без другого не существует, в сочетании с неоспоримым положением либерализма как политической философии в западных обществах, это все помогает созданию потребительского рынка. Это проблематично, так как, помимо прочего, создаются социальные условия производства, несовместимые с христианскими представлениями о благе. Так же потребительский рынок воспитывает потребительское отношение, согласно которому предметы потребления перестают иметь какую-либо ценность вне акта их потребления.

Либерализм можно понимать по-разному, в зависимости от того, о каком контексте идет речь. Однако, как утверждают многие политические теоретики, фундаментальным принципом либерализма является то, что люди должны быть свободны в реализации своих желаний. Следовательно, индивидуальное потребление часто понимается как совместимое с таким стремлением, поскольку именно потребление вещей, опыта, информации и так далее, удовлетворяет индивидуальные желания. Однако это либерально санкционированное потребление привело к понятию свободы, в котором отсутствует какая-либо всеобъемлющая концепция блага (духовности).

Подобно идее практического релятивизма в западных обществах, мы утверждаем, что на Западе нет согласованной общей цели – нет концепции блага, которой должен следовать человек, как субъект культуры общества. Вместо этого перед человеком ставится задача определить благо для себя. Кроме того, как следствие такой концепции свободы в либеральных обществах существует этическое требование позволить индивиду реализовать свои желания.

Отсутствие общей концепции блага находится в прямом противоречии с христианской концепцией свободы: «свобода – необходимое условие для осуществления поставленных целей, основание для достижения смысла жизни, но не самоцель и смысл жизни. Поэтому «свобода от» должна восполняться «свободой для», т. е. направленным внутренним волеизъявлением в соответствии с Божественным промыслом к реализации сверхличностных дел» [1, с. 89]. Стремление к достижению таких достойных целей было непосредственно связано с человеческими желаниями. Однако из-за греха желание человечества было направлено прочь от Бога, который представлял собой высшее выражение добра. По этой причине всегда была необходимость христианских общин, поскольку они правильно направляют желания человечества, воспитывая духовные добродетели.

Таким образом, потребительство становится важным предметом для теологии, так как оно является основополагающим, в процессе того как люди учатся ориентироваться и понимать мир – способ управления своими желаниями. В западном обществе для

многих людей, потребительство – это тип духовности, даже если они не признают его таковым. Причина, по которой это своего рода духовность, заключается в том, что потребительство для них – это способ поиска смысла и идентичности, способ общения с другими людьми в культурно-духовных рамках общества.

Отсюда возникает вопрос: если потребительство – это форма духовности, то можно ли его понимать как религию?

На наш взгляд вопрос о том, как следует определять религию, является еще более спорным, чем определение потребительства в духовно-культурологическом плане. Однако в свете теологических течений мы бы сказали, что религия в ее современном базовом выражении может быть понята как форма смыслотворчества. Как форма смыслотворчества, религия служит человеку в стремлении к тому, что он воспринимает как бесконечное. С другой стороны духовная забота человека связана с верой в Бога, отсюда религия понимаемая как забота о запредельном. По этой причине разумно понимать потребительство как форму духовности или как квазирелигию, замещающей или вливающейся через материальное взаимодействие в понимание обществом своего бытия. Потребительская религия – не дело свободной воли людей сегодня, она возвращена капитализмом, с 50-60-х годов XX века превратившимся на Западе в потребительский капитализм. Джон Гэлбрейт, Жан Бодрийяр и другие показали, что вера в господство потребительских интересов, в их способность диктовать производству является иллюзией, сознательно сформированной техно-структурой, формой манипуляции, созданной позднеиндустриальным капиталистическим производством [3, с. 219].

Это определение религии, конечно, не является беспроблемным. Но это соответствует пониманию религии, которое обычно принимается при обсуждении потребительства как эрзац-религии. Если религия касается бесконечного и, соответственно, является формой смыслотворчества, а потребительство – способом поиска смысла, то потребительство, следовательно, может быть понято как религия. Соответственно, с теологической точки зрения потребительство может быть идолопоклонством, поскольку оно уводит человека от Бога и заменяет христианскую веру и жизнь человека потреблением товаров, функционируя таким образом как эрзац-религия. Однако, согласно логике потребительства: потребительство никогда не имеет никакого смысла.

Потребительство уникально тем, как оно на материальном уровне направляет желание человека. В отличие от других религий, идеологий и философий, которые направляют желание человека к конечной цели – телосу, – потребительство бросает вызов телеологической природе человеческого желания. Согласно логике потребительства, желание человечества больше не направлено ни к чему запредельному, а только к небытию. Это вопрос желания без какого-либо представления о том, почему мы хотим того, чего хотим. Желать ничего, кроме самого желания – значит желать произвольно. Желать без телоса, без связи с объективной целью желания – значит ничего не желать и стать ничем.

Потребительство как эрзац-религия бросает вызов самому стремлению к запредельному – оно не предлагает никаких целей, кроме непосредственного потребления товаров. Соответственно, все представления о благе, созданном через потребительство, изменчивы и не имеют долговременной ценности. Вместо того чтобы человек активно развивал такие добродетели, которые направляют его к духовному телосу, потребитель характеризуется беспокойством в достижении желаемого товара. Ибо как только человек с потребительской установкой что-либо потребляет, его желание уже направлено на следующий желаемый объект.

Следовательно, товары больше не должны использоваться, а только потребляться. Потребительство, следовательно, также подразумевает, что человек сохраняет определенную дистанцию по отношению к объектам, которые он желает, потому что их функция не в том, чтобы длиться вечно, а только в том, чтобы быть приобретенными. Для потребителя желание, таким образом, всегда в статусе духовного блага, поскольку он никогда не может или не хочет привязывать себя к чему-либо бесконечному.

Отстраненность, а не привязанность характеризует потребительскую экономику, потребители должны постоянно быть недовольны своим имуществом, чтобы колеса производства продолжали двигаться. Однако сердце потребительства захватывает не покупка, а шопинг – процесс покупки. Неудовлетворенность и удовлетворение перестают быть противоположностями, потому что удовольствие не в объекте, а в самом желании.

Согласно логике потребления, всякий раз, когда человек потребляет материальные блага, ваегоше желание немедленно направляется к следующему желаемому объекту. Таким образом, добро всегда тривиализируется – высшее всегда держится на расстоянии вытянутой руки. Поэтому потребительство, в лучшем случае, может быть понято как «имплицитная религия». Соответственно, потребительство можно функционально понимать как культурный феномен, имеющий некоторое сходство с религиозными традициями. Однако потребительство не продвигает индивидуальное стремление к духовно-культурному смыслу бытия человека. Поскольку единственный смысл, который может быть достигнут, мимолетен, это говорит о том, что потребительство нигилистично по своей сути – это «коварная форма убийства души».

Так же мы утверждаем, что потребительство имеет прямое отношение к индивидуальным политическим и этическим обязательствам. Для потребителя работа на общее благо становится вторичной по отношению к его желанию удовлетворить свои личные и мимолетные желания. Более того, в той мере, в какой потребитель выражает этические позиции, он не связан никакими требованиями к действию во имя общей благой цели. Вместо этической приверженности у человека формируется этическая сентиментальность – преувеличенная и потакающая своим желаниям нежность, печаль или ностальгия, которые не требуют от человека политического или этического участия в жизни общества. Следовательно, потребительская сентиментальность становится заменой конкретной политической солидарности, или, другими словами, принципиально иной акт – потребление – заменяет политическое действие в сознании человека, что приводит, как мы уже говорили выше, к его полному безразличию к обществу и вознесению только своего личного.

В заключении еще раз хотелось бы обратить внимание на тот факт, что потребительство – это форма морального дефицита, поскольку оно препятствует работе социально-политических институтов во имя справедливости и, кроме того, потребительство воспринимается как единственное убежище, которое есть у людей в этом сложном, с точки зрения морально-духовных и культурных основ, западном обществе. Таким образом, потребительство является всепоглощающим и постоянно присутствующим в культуре западного общества, оно всегда будет занимать существенную позицию внутри общества среди всех его членов, живущих в этом потребительском обществе.

Более того, поскольку потребительство – это форма убийства души, оно нигилистично по своей сути. Наконец, у потребительства нет цели – нет телоса. Поскольку потребительство поощряет отстраненность вместо привязанности, оно не может предложить потребителю путь к чему-либо бесконечному. Следовательно, по отношению к определению религии, потребительство не может считаться религией.

Соответственно, мы бы сказали, что из представленного анализа в данной статье можно истолковать другое определение потребительства, где потребительство понимается как фундаментальное отношение к благу. В данном смысле потребительство определяется как отношение, которое пассивирует моральные обязательства. Вместо того чтобы направлять свои желания и действия на улучшение собственной жизни или жизни других людей, желания человека направлены на тривиальное и изменчивое. Хотя мы не утверждаем, что у людей сегодня нет видения добра – такой моральный релятивизм более или менее невозможно себе представить, но мы утверждаем, что потребительство позволяет человеку игнорировать эти видения.

Выводы. Таким образом, потребительство – это моральная позиция, которая тривиализирует добро и позволяет безразлично относиться к духовной жизни общества. Более того, мы бы сказали, что потребительство является результатом приоритизации личных предпочтений и представляет собой моральное отношение, которое влияет на каждого человека в экономическом, социальном, политическом, духовном и культурном спектре. Исходя из проведенного анализа, мы считаем что дальнейшие исследования целесообразно проводить связанные с критическим пониманием и взаимодействием общества с культурной гегемонией потребления и глобализацией безразличия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астэр И. В. Понимание свободы в христианстве и либерализме. Свобода как служение и свобода как произвол / И. В. Астэр // Современные исследования социальных проблем. – Красноярск: изд. Научно-инновационный центр, 2015. – № 7 (51). – С. 86-101.
2. Федотова В. Г. Человек в экономике и других социальных средах / В. Г. Федотова; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2008. – 195 с.
3. Федотова В. Г. Глобальный капитализм: три великие трансформации / В. Г. Федотова, В. А. Колпакова, Н. Н. Федотова. – М.: Культурная революция, 2008. – 608 с.
4. Drane J. The McDonaldization of the Church: Consumer Culture and the Church's Future / J. Drane. – Macon: Smyth Helwys Publishing Inc, 2012. – 224 p.
5. Klein N. This Changes Everything: Capitalism vs. The Climate / N. Klein. – N-Y: Simon & Schuster, 2015. – 576 p.

Поступила в редакцию 12.08.2022 г.

THE CONCEPT OF CONSUMPTION WITHIN THE POLITICAL AND THEOLOGICAL DISCOURSE

R.E. Krivulya

The article deals with the topical modern problems of the formation of a consumer society. It also reflects the main aspects of the influence of consumerism on modern religion and shows the metamorphoses of the transformation of the Christian religion on the example of Western society. The modern shift of the polarity of the perception of religion towards consumer worship is analyzed, which proves the modern substitution of the spiritual status of religion for the material consumer.

Key words: consumerism, religion, culture, spirituality, human, society.

Кривуля Роман Евгеньевич

старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВОУ ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», Луганск, ЛНР.
E-mail: ya.suitepc@yandex.ru

Krivulya Roman Yevgenievich

senior lecturer of the department of additional education for children and adults
SEI HE LPR «Lugansk state pedagogical university»,
Lugansk, LPR.
E-mail: ya.suitepc@yandex.ru

УДК 165.62:930.1

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СОБЫТИЯ КАК ИСТОРИСОФИЯ:
РАЗМЫШЛЕНИЯ О ХОЛОКОСТЕ И ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ
В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ ТРАДИЦИИ
ЧАСТЬ I. БОГООСТАВЛЕННОСТЬ И ВЕРА**

© 2022. *Д.В. Малахов*

ГНУ «Институт философии НАН Беларуси»

Статья посвящена поиску феноменологических и историсофских форм релевантного понимания смысла событий Холокоста и Великой Отечественной войны в контексте интенций русской религиозной философии об историчности и трагической диалектики божественного и человеческого начал. Ключевая для теологии «после Холокоста» проблема богооставленности человека в нацистских лагерях смерти ставится в феноменологическом ключе, что предполагает растождествление способов непосредственного переживания и конститутивного смыслополагания этого события. Феноменологический подход позволяет также рассматривать событие Великой Отечественной войны как по существу единое с событием Холокоста. В первой части исследования проводится сопоставление отдельных положений западного философского дискурса об идеальном характере смерти Бога, основывающегося на учении Ф. Ницше, со схожими идеями русской религиозной философии. Делается вывод о соответственно докетическом и богочеловеческом типах утверждаемой религиозной веры.

Ключевые слова: Холокост, Великая Отечественная война, Бог, смерть Бога, феноменология, событие, герменевтика, докетизм, богочеловечность, вера.

*Светлой памяти моей матери, уроженки Донбасса,
посвящая*

Актуальность настоящего исследования связана со значимостью, которую события Холокоста и Великой Отечественной войны имеют для социально-политического и ценностно-мировоззренческого аспектов формирования современного общества. Политически ангажированное конструирование нарративов исторической памяти в западном социуме, зачастую сопровождающееся утратой духовно-нравственных ориентиров и на постсоветском интеллектуальном пространстве, требует от философии неординарных способов тематизации указанных событий. Западный философский дискурс, активно рассматривающий событие Холокоста в теологических контекстах, формирует тем самым ценностно-мировоззренческие стратегии, направленные на социальную, политическую и интеллектуальную солидарность, что зачастую подразумевает негацию понимания события Великой Отечественной войны как имеющего отношение к событию Холокоста по существу.

Целью работы является установление герменевтических и понятийных форм релевантности феноменологии событий Холокоста и Великой Отечественной войны и историсофии в контексте русской религиозной философии Серебряного века и философии «собственности» В.В. Бибихина.

Методологической базой первой части исследования выступают отдельные принципы феноменологической философии. Во-первых, классической принцип интенциональной *ноэзо-ноэматической* корреляции, согласно которому ноэтическое схватывание, переживание актуального события с целью его последующей имманентизации в качестве феномена сознания не является тождественным своему ноэматически конституируемому смыслу. Данная установка предполагает, что

непосредственно явленный смысл таких катастрофических событий, как Холокост и Великая Отечественная война, обнаруживающийся в религиозно-философском понятии отсутствия или смерти Бога, в конститутивном плане требует иных форм смыслополагания. Во-вторых, принцип нередуцируемости экстраординарных событий к существующим типологизациям по аналогии вплоть до их исчерпывающего осмысления в качестве феноменов сознания и в перспективе всех возможных конститутивных модификаций.

Основная часть. Системность исторического знания далеко не всегда оказывается в состоянии утвердить исторические факты вне системной корреляции исторической эпистемологии, выявить и отрефлексировать их событийную уникальность. По мнению К. Романо, экстраординарное событие, изменяющее векторы исторического развития и ценностные ориентиры бытия социума и личности, в смысловом плане всегда революционно, а на уровне оппозиции фактичности и смысла оно также *диалектично* в высшем напряжении философской рефлексии. Согласно К. Романо, экстраординарное событие «не наступает сначала как обычный факт, чтобы только затем, в силу модификации своего смысла, получить статус события: в своем истоке событие *есть* сама революция смысла. Событие есть потрясение смысла мира, которое приходит как факт и вместе с этим фактом и в силу которого смысл такого факта изымается из смысла других фактом, отсекается от него и исключается из него. Иначе говоря, этот смысл больше не являет себя как понятный и объяснимый только из предшествующего ему, а значит только в горизонте прежнего смысла мира, но открывает измерение своей собственной понятности» [13, с. 72]. Событие, понятое подобным образом, по существу *историософийно*, поскольку закладывает и формирует *собственные* конститутивные смыслы, не встраиваемые в историческую эпистемологию и социальную философию на уровне принятых дискурсивных схем и конструкций, в рамках которых событие Холокоста рассматривается, к примеру, в качестве сегмента истории геноцида или национальных трагедий. Тем самым упускается возможность разыскания его собственного исторического смысла как события исключительного и нередуцируемого к известным историческим фактам, эмпирическим и концептуальным обобщениям.

Исторические исследования о еврейских гетто и партизанских отрядах, недавно проведенные исследования о «Марше Жизни», когда отрядом под командованием Николая Киселева, удостоенного впоследствии звания Праведника Народов Мира, из зоны немецко-фашистской оккупации в 1942 г. были выведены и спасены сотни белорусских долгиновских евреев [7], имеют колоссальную научную и гуманитарную ценность, но, с нашей точки зрения, сами по себе не могут инициировать *конститутивные* акты философского понимания исторического события, в которых современное сознание и экзистенция узнавали бы свои собственные содержания и глубину. Для того чтобы можно было говорить о восприятии события Холокоста современным белорусским, российским сознанием и экзистенцией как близкого, даже ближайшего события, необходимо научиться видеть в этом событии историчность *собственного* бытия, вскрыть *сущностную*, а не только хронологическую и пространственно-географическую связь этого события с собственной трагедией в годы Великой Отечественной войны. В этой связи хотелось бы подчеркнуть, что абстрагирование исторической памяти о Великой Отечественной войне от сущностной включенности этого события в событие Холокоста, как показывает социально-политическое развитие и генезис нарративов исторической памяти последних десятилетий, может привести к непоправимой деградации ценностно-мировоззренческого конституента исторической памяти и исторического самосознания

белорусского и российского общества. Историософия как раз и выступает формой философского осмысления тех *предельных* ценностных и нравственных оснований исторического процесса и исторических событий, влияние которых на мировоззрение отдельных мыслителей и социальных общностей является определяющим. Вследствие этого, обращение к *духовным, религиозно-философским* основам историчности подобных событий видится нам легитимным, перспективным и исключительно плодотворным в философском отношении.

Согласно С.С. Неретиной, в русской философской традиции религия как *духовный* феномен и была «тем началом, у которого в изумлении собирались тео-, историко- и фило-софии не только для того, чтобы возрадоваться своей со-общаемости, но и чтобы определить сферы действия каждой из них», поскольку *духовный, мистический* опыт традиционно «вошел в средоточие философствования», при том, что вне данного опыта осмысление самой истории «идет автоматически и превращается в блеклое описание, ни к философии, ни к истории, как правило, отношения не имеющее» [10, с. 67]. В.В. Бибахин, в свою очередь, указывает на несостоятельность понимания религиозного содержания русской философии как тривиального синкретизма богословских и собственно философских содержаний: «*Мы сами недостаточно различаем, когда думаем, что бог привнесен в философию из богословия. Как-то Бог с самого начала в философии сложно переплетен с человеком и с бытием и с миром. <...> неверно, как написано в справочнике, что Бог принадлежит “религиозным представлениям”.* Нет никакого смысла винить русскую мысль за малое разделение философии и богословия или вводить это разделение, но *обязательно*, читая Булгакова или Розанова, надо спрашивать себя, не смешиваем ли *мы*, не думаем ли, что бог это *только* “религиозное представление”: бог это *много*, бог *большой*, и в том, чтобы просто знать, что в классическую философскую мысль Бог вдвигается как важная или основная вещь и не требует никакого пересчета и редукции, или перевода в какую-то специальную область, богословской мысли, а требует просто продумывания здесь и теперь на правах всегдашнего и главного философского понятия» [2, с. 259].

В этом утверждении, на наш взгляд, и состоит природа феноменологического понимания русской религиозно-философской мысли, предметом которой в философии всеединства, софиологии и христианской персонологии выступает *историчность* единства Духа и человека как историчность принципиально *богочеловеческая*. Данная форма генезиса философских идей имеет в основе историософию как *конститутивный* пласт реального, живого опыта [ноэтических] переживания и [ноэматического] осмысления собственной истории. Поэтому рассматривать в качестве истока русской софиологии и христианской персонологии метафизическое, отвлеченно-умозрительное знание, основанное на знакомстве, к примеру, с текстами И. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля было бы поверхностным, односторонним подходом, игнорирующим глубоко феноменологическую, *опытно-конститутивную*, основу русской философии и историософии, столь мощно представленную в трудах Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, Л.П. Карсавина, С.Н. Булгакова.

В данной традиции *София* экстраординарного, катастрофического исторического события должна раскрываться в качестве единой драмы, диалектическим *снятием* которой следует признать не каузальное обоснование ее исторической необходимости, как это принято в позитивной исторической науке, но *катарсическое* узнавание события плоти, воли и духа как события, для собственного бытия и мышления *необходимого*. По мысли В.В. Бибахина, «собственное» означает отнюдь не нечто присвоенное согласно *праву* собственности, к примеру, праву наследования, но

отданное самому себе, наделенное истинным существованием, наподобие гегелевской внутренней собственности духа, где «собственность в конечном счете уходит в такую себя, о которой бессмысленно спрашивать чья она. Она своя» [1, с. 79]. При этом собственное «наше» не означает *только* наше, оно подразумевает, что событие становится родным, знакомым, известным и дорогим, когда «не вмещаясь ни в ком отдельно, оно желанно каждому, кто хочет быть собой и достижимо только в меру превращения человека в человека <...> не потому что я особенный человек и возвращаю в себе какую-то небывалую человечность, а как раз наоборот, потому что то самое общее <...>, в котором я спасен и укрыт, и есть настоящий я» [1, с. 79].

Сосредотачивая смысл события в себе, человек обретает ранг экзистенциального измерения его темпорального доисполнения – своеобразной феноменологической синергии собственного ритма события и ритма его исторического восприятия. По мысли В.В. Библихина, именно «через человека и посредством человека событие показывает себя, становится явленно-явным» [3, с. 137]. Примечательно, что в схожем ключе высказывается известный американский специалист в области философской истории П. Хаттон, согласно которому «историческое познание является преобразованием своего “Я”», поскольку «Благодаря своим путешествиям в прошлое, историку приходится признать, что само время является предпосылкой понимания, а не расстоянием, которое следует преодолеть. Именно временность условий нашего человеческого существования, а не наши критические способности, делает понимание прошлого возможным. Темпоральность расположена не в наших мыслях, а в экзистенциальных условиях нашего существования» [15, с. 377].

Мы сосредоточим внимание на одной, но в религиозно-философском контексте важнейшей, определяющей для размышления о смысле событий Холокоста и Великой Отечественной войне проблеме – *богооставленности*. С феноменологической точки зрения богооставленность человека в лагерях смерти не является преданным метафизическим конструктом разума, но абсолютно достоверной самоданностью фактов и образов беспощадного, тотального уничтожения. *Почему в отношении своего народа Бог молчал, бездействовал?* – этот вопрос полагается наиболее трудным в теологии «после Холокоста». Его острота не снимается в зависимости от того, рассматривать ли божественное начало в качестве личного Бога-Творца, заключившего с народом Израиля Завет; Бога-Искупителя и Спасителя, бытие которого оказалось исторически укорененным в бытии еврейского народа; интеллигибельно постигаемого Единого Блага, полностью утраченного в бесчеловечности лагерей смерти. Российский историк нацистских концлагерей Б.Г. Якеменко полагает, что центральная для теологии проблема теодицеи, «выраженная в вопросе о том, где был Бог, когда в Концентрационном мире гибли миллионы людей, стала главной проблемой европейского богословия второй половины прошлого столетия» [16, с. 419]. С другой стороны, Б.Г. Якеменко справедливо указывает на чрезвычайно сложный характер феномена богооставленности в нацистских лагерях смерти, исключаяющий его редукцию к известному теологическому пониманию богооставленности как промыслительной икономии спасения подвижника: «Но если храм как образ Рая, есть место особого присутствия Бога, то концентрационный лагерь, как сублимация всего античеловеческого, есть место *особого отсутствия* (выделено нами – Д.М.) Бога. И только это положение, ставящее под сомнение вездесущность Бога, может хоть в как-то примирить религиозное сознание с произошедшим» [16, с. 421].

В отношении события Великой Отечественной войны тема богооставленности приобретает особые для нашей истории и духовного бытия очертания и значения.

Атеистическое клеймо, поставленное на «богоборческом» советском народе, в значительной степени способствовало безоговорочному принятию значительной части советской интеллектуальной элиты тезиса о его духовной слепоте в отношении собственного тоталитарного режима и религиозной бездуховности в целом. Привлекательные на тот момент идеи антитоталитарной солидарности западного сообщества не рефлексировались в контексте исторической памяти о Холокосте как памяти об исторической *вине* и не оценивались как несовместимые с пониманием Великой Отечественной войны как войны справедливой, священной. В философско-мировоззренческом отношении установка на подобную «солидарность» предполагала необходимость признания сходства фашистской и советской форм государственности, что и показали исторические события последних лет. Примечательно, что фактическое отождествление марксизма-ленинизма, фашизма и нацизма прозвучало уже в 1991 г., то есть за несколько месяцев до распада Советского Союза, когда в ведущем философском журнале «Вопросы философии» в статье Г.С. Померанца *через запятую* были перечислены имена Маркса, Ленина, Сталина, Муссолини, Гитлера [12, с. 59]. Поэтому вопрос о *духовной* природе Великой Отечественной войны стоит для Беларуси и России столь же остро, сколь и вопрос о предельном смысле Холокоста. Ответ на данный вопрос предполагает опору на наши собственные религиозно-философские традиции, поскольку западный философский дискурс бессилён предложить релевантный ответ.

Как отмечалось выше и о чем мы подробно писали ранее [9], феноменологический способ восприятия и осознания экстраординарного, катастрофического события имеет существенную специфику. В соответствии со структурой интенционального сознания, ноэтический акт переживания и схватывания данности вещи или события в акте их имманентизации как феноменов самого сознания никоим образом не тождествен ноэматическим актам конституирования сознанием их смысла. В контексте настоящей работы это означает, что чудовищная реальность события Холокоста, данная в описаниях фактов, свидетельствах очевидцев, документальных фото и видео материалах и схватываемая сознанием как пространство абсолютного зла и нечеловеческих мук, в сфере смыслополагания должна искать иные, *непосредственно не совпадающие* с фактами и образами смыслы события. Для сознания подобная задача представляет собой колоссальную трудность, поскольку феноменологическое требование отстранения от любых форм непосредственной данности предмета предполагает отстранение от тех форм бесчеловечности, которые сознание *человека* попросту не в состоянии редуцировать к чему-либо иному. Требуется как решимость и неординарное интеллектуальное усилие, так и глубокое понимание *жизненной* необходимости совершения акта понимания посредством *растождествления* эмпирической фактичности катастрофического события и его смысла.

Б.Г. Якеменко безусловно прав и на этом пути существуют действительно серьезные трудности религиозно-философского характера. Как в свою очередь полагает М. Рафаэль, существующий теологический дискурс богооставленности, традиционно рефлексирующий сокрытость Бога в категориях человеческой свободы и икономии спасения, оказывается не в состоянии соотнести свой понятийный аппарат и опыт добровольной аскезы с действительным опытом богооставленности в обезбоженном мире лагерей смерти [17, р. 45]. Если пытаться мыслить богооставленность в нацистских лагерях смерти, то она предстает принципиально иной в сравнении с любыми формами аскетических практик, где временное оставление подвижника Богом служит формой созидания собственных усилий первого – усилий взыскания священного без его явного присутствия, и где Бог не терпит крах как онтологическая

реальность. В этой связи можно упомянуть о современной западной теологии «смерти Бога» и о глубоком американском мыслителе Т. Альтицере, можно назвать и другие имена, что, однако принципиально не изменит сути дела. В рамках данной теологической мысли герменевтика текстуальных форм осознания трагичности исторического *со-бытия* Бога и человека не реализуется в знании об исторической *фактичности* этой трагедии. Смерть Бога выступает здесь не онтологическим фактом, но фактом сознания и культуры, гносеологическим допущением в рамках постмодернистской парадигмы, способствующим установлению, по мысли С.В. Коначевой, *слабой веры* или *веры в слабого Бога* [8].

Глубокий анализ С.В. Коначевой данного феномена основывается на идеях Дж. Ваттимо, задающего *тон* современной западной философии. Суть утверждения слабой веры состоит в признании специфической формы смерти Бога как идеального содержания человеческого сознания, культуры, универсума ценностей. Идеальная смерть Бога предоставляет разуму, культуре, социуму неисчерпаемые ресурсы для конструирования нового божественного образа, с которым, исходя из реалий собственной экзистенции, западный человек оказывается в состоянии установить интеллектуальную корреляцию или, говоря простым языком, *сжиться*. В данном контексте вера и именуется слабой, т.е. не подразумевающей предельную аскезу плоти и духа или акта понимания смысла священного текста и события как *подвига* этой самой веры. Действительно, тезис Дж. Ваттимо о смерти Бога философичен исключительно на уровне абстракции. Обращаясь к словам Ф. Ницше как наиболее глубокому и яркому *про-воз-вестию* смерти Бога в мировой культуре, Дж. Ваттимо пишет следующее: «Тезис Ницше, гласящий, что “Бог мертв”, не является или почти не является атеистическим высказыванием, которое гласит: Бога не существует. Ницше не мог подписаться под подобным тезисом, утверждающим несуществование Бога, ибо тогда абсолютная истинность, на которую претендует данный тезис, оказалась бы для самого Ницше тем метафизическим принципом, тем истинным пониманием “устройства” реальности, который стал бы выполнять функцию, какую выполнял Бог в традиционной метафизике. Там, где есть абсолют, даже если он принимает форму утверждения о несуществовании Бога, всегда уже присутствует метафизика, верховный принцип, и, следовательно, как раз тот самый Бог, отныне для нас совершенно бесполезный, как это полагал Ницше, считая это своим открытием. Таким образом, утверждение Ницше: “Бог мертв” – следует понимать всего лишь как указание на отсутствие последнего основания, и ничего сверх того в нем не содержится» [5, с. 7].

Формативной для западного мышления представляется и известная метафизическая интерпретация данного постулата Ф. Ницше М. Хайдеггером как решающего в истории западной мысли провозглашения воли к власти и воли к воле, где инструментом негации мира ценностей выступает его собственный исток как метафизический тип мышления. Справедливости ради отметим, что, пожалуй, единственным значительным западным философом, отстаивающим *буквальную* интерпретацию слов Ф. Ницше, является представитель экзистенциального направления философствования, католический мыслитель Г. Марсель, считающий, что сказанное Ф. Ницше следует понимать буквально, то есть речь идет о действительном событии смерти Бога [6, с. 379]. Нельзя не отметить, что в пользу сомнительности утверждения об идеальном характере смерти Бога у Ф. Ницше выступает то значение, которое придавал этому событию он сам, и та невероятная, граничащая с гибельным восторгом смелость, с которой он в единстве с воплем Безумца из §125 «Веселой науки» шел навстречу безумию собственному.

В связи с позицией Дж. Ваттимо возникают важные для нашей собственной религиозно-философской традиции вопросы. Почему принятие и познание уходящего из разума и культуры Бога не предполагают усилий разумной воли, духа как деяния веры по ее изначальному богочеловеческому прообразу? Вследствие какой необходимости идеальная смерть Бога столь явно превалирует над допущением своей онтологической возможности? Не скрывается ли за указанной конструкцией тривиальная адаптация определенных исторических учений о кенозисе и крестной богооставленности самого Христа к духовным реалиям современного западного человека?

С нашей точки зрения, в постулате об идеальной смерти Бога в западном сознании и культуре осуществляется сложная, социально-политически ангажированная модификация *докетического* учения о кенозисе Христа, следствием которой выступает принципиальная невозможность мыслить событие смерти Бога в онтологическом ключе. Согласно докетическим богословским установкам, в качестве ереси осужденным Церковью в первые века христианства, страдание и крестная смерть Христа распространяются лишь на его человеческую природу, божественная же природа Бога-Сына не является и не может рассматриваться в качестве претерпевающей страдания и смерть. Иными словами, в докетизме смерть человека Иисуса из Назарета никоим образом не означает смерти Христа как *Богочеловека*. Бог не умирает на кресте Голгофы и, естественно, не воскресает, поскольку Его собственная природа вечна и неизменна, а смерть Бога может носить исключительно иллюзорный, но не бытийный характер. Тогда почему докетизм в качестве основы конструкта «идеальной смерти Бога» оказывается столь необходимым для обоснования и оправдания феномена религиозной веры в современной западной мысли, культуре и, в конечном счете, самой этой культуры?

Предлагаемый нами ответ носит радикальный характер. Причиной выступает событие нацистских лагерей смерти, событие Холокоста в целом. Для пояснения данной мысли хотелось бы обратиться к известному послевоенному еврейскому философу Э. Факенхайму, поставившему вопрос о докетическом контексте христологии в теологии «после Освенцима» предельно бескомпромиссно и остро. Э. Факенхайм недвусмысленно называет событие нацистских лагерей смерти соединением времен, пришедших к своему исполнению и завершению – единству кайроса Бога и кайроса абсолютного зла, «временем антихриста, <...> *сердцевинной которого был мир Голокауста*» [14, с. 277]. И если облик кайроса абсолютного зла не вызывает сомнений в истинности своего наименования, то вопрос о смысле кайроса Бога для христианского сознания, мыслящего бытие Логоса-Слова в докетическом ключе как неуязвимое, звучит предельно жестко, вызывая, но совершенно справедливо, поскольку «если воплощенный Сын Божий был так же человечен, как все человечество, тогда тринитарная теология вместе с либеральной должна признать, что Воплощенный мог стать *доходягой*, в противном случае теология наносит посмертное оскорбление всем тем, кто действительно стали *доходягами*. А если воплощенный Сын Божий *сохраняет* божественный дух и власть, даже воплотившись в узника Освенцима, тогда, конечно, “искра Божия” остается в нем нетронутой, потому что она неприкосновенна. Однако именно эта неприкосновенность и есть жестокая насмешка над всеми, кто неприкосновенными не были, кого уничтожили и кто выжил в результате отчаянной, круглосуточной, смертельной борьбы» [14, с. 275].

По мысли Э. Факенхайма, признание онтологического измерения смерти Бога в лице Христа, человеческая природа которого целиком и полностью воплощает

конкретность бытия еврейского народа, а отнюдь не универсальное бытие некоего совершенного человека, означает необходимость признания Его *убийства*, о котором в действительности и говорит Ф. Ницше: «*Мы его убили* – вы и я. Мы все его убийцы! Но как мы сделали это? Как удалось нам выпить море? Кто дал нам губку, чтобы стереть краску со всего горизонта? <...> Разве мы не слышим еще шума могильщиков, погребаяющих Бога? Разве не доносится до нас запах божественного тления? – И Боги истлевают! Бог умер! Бог не воскреснет! И мы его убили! Как утешимся мы, убийцы из убийц! Самое святое и могущественное Существо, какое только было в мире, истекло кровью под нашими ножами – кто смоет с нас эту кровь? Какой водой можем мы очиститься? <...> Это деяние пока еще дальше от вас, чем самые отдаленные светила, – и все-таки вы совершили его!» – Рассказывают еще, что в тот же день безумный человек ходил по различным церквям и пел в них свой *Requiem aeternam deo*. Его выгоняли и призывали к ответу, а он ладил все одно и то же: «Чем же еще являются эти церкви, если не могилами и надгробиями Бога?»» [11, с. 590–591]. Это, действительно *Метафизическое*, преступление никоим образом не вписывается в «метафизическое преступление» эпистемологического уничтожения трансценденции в культуре западного мышления, на которое указывает Ж. Бодрийяр [4] и которое, по всей видимости, выступает критерием в отношении признания *идеального* состава преступления в отношении Бога у Дж. Ваттимо и других.

Выводы. Понимание западной мыслью богооставленности как идеальной смерти Бога указывает на нереализуемость классической схемы феноменологического конституирования посредством растождествления актов интеллектуального переживания действительных фактов и актов конституирования их смысла в отношении историсофских контекстов феноменологии событийности. Модификация содержательного тождества актов в их корреляционное соподчинение в контексте смысла катастрофического события предполагала бы, к примеру, религиозно-философское допущение о восстановлении, воскресении Бога и о смысле богочеловеческого *деяния*, каким-либо образом в нем участвующего. Однако, это представляется невозможным вследствие парадигмального статуса «слабой» веры, а также антропологических особенностей постмодернистской картины мира, в которой человек перестал быть автором судьбоносных идей. Неизбежное в контексте интенционального понимания феноменологии событийности допущение онтологического восстановления Бога означало бы косвенное признание факта Его действительного убийства в нацистских лагерях смерти и явного признания исторической вины, в метафизическом, религиозно-философском смысле не сопоставимой ни с какой иной. Это подвергло бы радикальному сомнению истинность идеи, согласно которой именно антитоталитарные, но отнюдь не антинационалистические, антинацистские установки являются конституентами солидарности европейского сообщества и полагаемого им универсума ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бибахин В.В. Свое, собственное // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С. 71–80.
2. Бибахин В.В. Собственность. Философия *своего*. – СПб.: Наука, 2012. – 536 с. (Серия «Слово о сущем»).
3. Бибахин В.В. Пора (время-бытие). – СПб.: Владимир Даль, 2015. – 367 с. (Серия «Слово о сущем»).
4. Бодрийяр Ж. Совершенное преступление / Совершенное преступление. Заговор искусства ; пер. с франц. А. Качалов. – М.: Группа Компаний «РИПОЛ-классик» / «Панглосс», 2019. – С. 7–236 (Серия «Фигуры философии»).
5. Ваттимо Дж. После христианства ; пер. с итал. Д.В. Новиков. – М.: Три квадрата, 2007. – 160 с.

6. Визгин В.П. Философия Габриэля Марсея. – СПб: Мирь, 2008. – 712 с.
7. Герасимова И. Марш жизни. Как спасали долгиновских евреев. – М.: Издательство АСТ, 2016. – 352 с.
8. Коначева С.В. Слабость Бога как вызов для политического богословия // Политическое богословие / Под ред. А. Бодрова, М. Толстолуженко. – М.: Издательство ББИ, 2019. – С. 267–279 (Серия «Современное богословие»).
9. Малахов Д.В. Конституирование социальных смыслов исторической памяти в контексте принципов феноменологического реализма // Ученые записки ВГУ им. П.М. Машерова. – 2022. – Т. 35. – С. 94–101.
10. Неретина СС. Бердяев и Флоренский: о смысле исторического // Вопросы философии. – 1991. – № 3. С. 67–83.
11. Ницше Ф. Веселая наука. Собр. соч. в 2 тт. – М.: Рипол-Классик, 1998. – Т. 1. – 832 с.
12. Померанц Г.С. Опыт философии солидарности // Вопросы философии. – 1991. – №3. – С. 57– 66.
13. Романо К. Авантюра времени. Три эссе по феноменологии события. – М.: РИПОЛ-классик, 2019. – 220 с.
14. Факенхайм Э. О христианстве после Голокауста // Социально-политическое измерение христианства: Избранные теологические тексты XX в. (Переводы). – М.: Наука, 1994. – С. 267–281.
15. Хаттон П. История как искусство памяти ; пер. с англ. В.Ю. Быстров. – СПб.: Владимир Даль, 2004. 423 с.
16. Якеменко Б.Г. Пепел над пропастью. Феномен Концентрационного мира нацистской Германии и его отражение в социокультурном пространстве Европы середины – второй половины XX столетия. – М.: ООО «ИРК», 2022. – 472 с.
17. Raphael M. The female Face of God in Auschwitz. Routledge, London – New York, 2005. – 228 p.

Поступила в редакцию 07.09.2022 г.

PHENOMENOLOGY OF THE EVENT AS HISTORIOSOPHY: REFLECTIONS ON THE HOLOCAUST AND THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE CONTEXT OF RUSSIAN RELIGIOUS-PHILOSOPHICAL TRADITION. PART I. GOD-FORSAKENNESS AND FAITH

D.V. Malakhov

The article is devoted to the search for phenomenological and historiosophical forms of a relevant understanding of the meaning of the events of the Holocaust and the Great Patriotic War in the context of the intentions of Russian religious philosophy about the historicity and tragic dialectics of the divine and human principles. The main problem of the «Post-Holocaust» theology is the problem of God-forsakenness a person in the Nazi death camps is posed in a phenomenological manner, which implies the differentiated ways of direct experience and the constitutive meaning of this event. The phenomenological approach also makes it possible to consider the event of the Great Patriotic War as essentially one with the event of the Holocaust. In the first part of research a comparison is made of certain provisions of the Western philosophical discourse on the ideal nature of the God's death, based on F. Nietzsche's ideas, with similar ideas of Russian religious philosophy. The conclusion is made about respectively docetic and divine-human types of the affirmed religious faith.

Keywords: Holocaust, Great Patriotic War, Historiosophy, God, Death of God, Phenomenology, Event, Hermeneutics, Docetism, God-Humanity, Faith.

Малахов Данила Владимирович
Кандидат философских наук,
докторант ГНУ «Институт философии НАН
Беларуси», Минск, Республика Беларусь.
E-mail: danmalakhov08@mail.ru.

Malakhov Danila Vladimirovich
Candidate of Sciences in Philosophy, Doctoral
Candidate SSE «Institute of Philosophy of NAS of
Belarus», Minsk, Republica of Belarus.
E-mail: danmalakhov08@mail.ru.

УДК 008.2(045)

НАПИСАНИЕ СЦЕНАРИЕВ БУДУЩЕГО КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФУТУРОЛОГИИ

© 2022. *Е.В. Рочняк*

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»

В исследовании показано, что сценарный метод имеет значительное количество преимуществ и является наиболее яркой визитной карточкой современной эпохи, помогающей привлечь внимания к базисным векторам, которые будут определять дальнейшее развитие событий. Данный метод фьючерсных исследований помогает не однозначно предсказать многомерное будущее, а обдумать его многочисленные наиболее вероятные варианты, базируясь одновременно на интуиции и логике.

Ключевые слова: сценарный метод, сценарное планирование, сценарное прогнозирование, прогнозный сценарий, сценарий будущего, футурологический сценарий.

Введение. Будущее вызывает особую дилемму для планирования и принятия решений. С одной стороны, для организаций (и, конечно, для отдельных лиц) планирование будущего неизбежно. С другой же стороны ясно, что будущее – фундаментальный, но виртуальный феномен, о котором мы можем говорить только в гипотетических терминах, потому что оно просто не имеет фактичности, следовательно, принципиально не может быть познано [6]. Будущее неопределенно, потому что мы не можем ни полностью понять и учесть причины и следствия, ни все возможности многомерных будущих изменений [10]. И чем более отдалено будущее, тем выше его неопределенность.

Футурологи больше, чем другие, осознают тот факт, что прогнозы и модели не являются надежными инструментами в процессе размышлений о долгосрочном будущем. Они были первыми, кто систематически использовал сценарии в качестве инструмента для научного раскрытия будущего. Данный факт во многом обусловлен постнеклассической парадигмой, в рамках которой, собственно, и возникла футурология. С этой точки зрения наше общество и человечество в целом понимаются как саморазвивающаяся система с непредвиденным, нестабильным поведением. Для её изучения и описания не пригодны статические идеальные модели и простые экстраполяции. Нужно строить многовариантные прогнозные сценарии, включая в них точки бифуркации и возможные пути развития. К. Поппер, в принципе негативно относясь к прогнозированию, считал оправданным только эту форму отношения к будущему, называя её технологическим прогнозом.

Сценарии являются наиболее яркой визитной карточкой современной эпохи и «находятся в тренде» как среди представителей различных научных кругов, так и промышленной элиты. Эффективной сферой применения метода является «обоснование стратегических управленческих решений» [5, с. 72]. Неудивительно, что когда в 2000 году Совет по корпоративной стратегии провел опрос среди 183 международных корпораций для выяснения, какие инструменты они чаще всего используют для построения стратегий своего развития в будущем, оказалось, что наиболее распространенным среди методов планирования является именно планирование сценариев или сценарный метод [14].

Зарождение и развитие сценарного метода. Сценарное планирование зародилось в вооруженных силах во время Второй мировой войны, а если конкретизировать, то его

«отцом» считается Герман Канн, один из известнейших футурологов XX века, разработавший метод сценариев еще в начале 1950-х для проведения штабных игр с целью анализа вероятности и последствий термоядерной войны. Показав альтернативные пути к ядерной войне с Советами, Г. Канн убедил ВВС США, что различные последовательности событий могут привести к множеству возможных результатов, некоторые из которых желательны, а некоторые нет. Его сценарии представляли собой гипотетическую последовательность событий, очень похожую на синопсис сюжета пьесы или фильма, что было очень удобно для восприятия и понимания, т.к. близко к привычному способу нашего мышления. Собственно такого рода описание визуализируемых вариантов развития событий и стало традиционно обозначаться словом «сценарий».

В начале 1970-х годов сценарии достигли нового уровня благодаря работе Пьера Вака, планировщика в лондонском офисе Royal Dutch Shell в только что созданном отделе под названием «Групповое планирование». Он сравнил исследования и планирование будущего с плаванием на лодке по порогам. Вы знаете общее направление движения, но не точный путь, и хитрость в том, чтобы уметь быстро реагировать [8]. Именно наработки П. Вака позволили компании быстрее и эффективнее чем конкуренты реагировать на так называемый «нефтяной шок» 1973 г. после введения эмбарго странами ОПЭК, благодаря чему она молниеносно вошла в десятку мировых лидеров нефтегазовой отрасли.

Основная идея сценарного метода заключается в том, чтобы не ставить все на кон единого прогноза, а вместо этого тестировать будущие полифонические проекты и планы на основе набора вероятных сценариев. Планирование нескольких вариантов будущего как инструмент стратегического управления, принятие решения о том, как реагировать в ситуациях, которые невозможно контролировать и выявление первых признаков того, что «невозможное» всё же может произойти, взлетели на пик популярности после террористических атак 11 сентября 2001 г.

Определение понятия «сценарий». Существует значительное количество определений понятия «сценарий», используемого в контексте исследований будущего. Приведем наиболее типичные из них.

По определению «отца» сценарного метода Г. Канна, «под сценарием понимают динамическую последовательность возможных событий, фокусирующей внимание на причинно-следственной связи между этими событиями и точками принятия решений, способных изменить их ход и траекторию движения» [цит. по: 1, с. 49].

В регулярно презентуемых материалах уже упомянутой выше компании Royal Dutch Shell «Global Scenario» дается следующее пояснение: «Сценарии – это правдоподобные и сложные истории, а не прогнозы. Это не экстраполяция прошлого для предсказания событий, которые произойдут в будущем, но две различные истории о том, как это будущее может выглядеть» [12]. Основной целью создания сценариев в компании видят не абстрактное предвидение будущего, а практикоориентированную психологическую подготовку руководителей к внезапным переменам.

Близкой по своему содержанию является трактовка понятия Риэллем Миллером, главным администратором Центра образовательных исследований и инноваций в Организации экономического сотрудничества и развития (The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – г. Париж). Однако в его интерпретации сильнее акцентируется момент влияния субъективного образа будущего на объективное настоящее: «Сценарии не являются ни предсказаниями о будущем, ни утопическими или антиутопическими видениями (хотя некоторые моменты имеют тенденцию вызывать их). Они больше похожи на моделирование вероятных будущих ситуаций или

контекстов. Сценарии используются как в качестве исследовательского метода, так и в качестве инструмента для принятия решений, главным образом для того, чтобы помочь выявить и изобрести аспекты настоящего, которые в противном случае были бы скрыты существующими образами будущего» [17].

Сценарии предназначены не для представления полного описания будущего, а скорее для выделения основных элементов вероятного будущего или, по выражению А. Кларка, очерчивания «профилей будущего» [2, с. 175], для привлечения внимания к ключевым факторам или базисным векторам, которые будут определять развитие событий. Именно поэтому в них, по точному замечанию отечественных авторов монографии по основным проблемам современной футурологии А. В. Турчина и М. А. Батина, всегда мало конкретики, в отличие от научно-фантастических произведений. Сценарии лишь иллюстрируют тенденции, ведь чем «конкретнее сценарий, тем меньше у него шансов на реализацию» [4, с. 59]. Многие профессиональные футурологи подчеркивают, что сценарии являются гипотетическими конструкциями, не отражающими реальность, а описывающими возможные ситуации, включая пути развития, ведущие к этим ситуациям.

Преимущества и недостатки сценарного метода. Мысль о том, что сценарии – это лишь иллюстрации возможных картин и историй альтернативного будущего и по своему определению не относятся к вероятности и не претендуют на уменьшение неопределенности будущего, красной нитью проходит в целом ряде исследований [3, 9, 16, 18]. Однако в этом видится не их недостаток, а, скорее, преимущество: «Конечным результатом является не точная картина завтрашнего дня, а лучшие решения о будущем» [цит. по: 20, с. 186]. Иначе говоря, изначально цель создания сценариев – не предсказание, а обдумывание будущего [см. 11, с. 13].

Сценарное планирование, как метод структурированного мышления о будущем, представляет собой важный инструмент интеграции научных знаний и знаний заинтересованных сторон в различных масштабах. Именно поэтому вторым важным преимуществом его использования является тот факт, что они могут создать платформу для общения, способствовать творческому и критическому мышлению, заложить основу для обсуждения стратегических вопросов. Совместная работа над определением общей проблемы, обмен опытом и формулирование потребностей способствует развитию альтернатив [13, с. 64].

При этом процесс создания сценариев позволяет не только повысить уровень альтернативности мышления, его творческого потенциала, но и (что очень важно) дает возможность делать ошибки и учиться на них, не рискуя серьезными неудачами в реальной жизни. Кроме того, сценарии представляют собой подходящий способ распознавания так называемых «слабых сигналов», технологических нарушений или деструктивных событий и включения их в долгосрочное планирование.

По сути, эти преимущества указываются в программном документе компании Shell, в разделе о подготовке сценарных прогнозов, только рассматриваются они в качестве функций: «Эти истории выполняют три основные функции.

Во-первых, они помогают нам подготовиться к резким и внезапным переменам. В отличие от прогнозов, которые иногда могут заставить нас думать, что мы можем предсказать будущее, сценарии отражают непредсказуемые, изменяющие мир события, к которым мы должны быть готовы, даже если мы не можем знать, какими они будут. Сценарии помогают нам предвидеть (отвечая на вопросы «а что, если?»), а также распознавать и интерпретировать важные события и новые тенденции.

Сценарии также помогают создать общую культуру или язык, с помощью которых можно представить себе будущее. В такой децентрализованной группе

компаний, как Royal Dutch/Shell Group, в которой функциональные подразделения обладают значительной автономией, сценарии создают объединяющие темы и образы, способствующие сплочению.

В-третьих, сценарии бросают вызов ментальным картам, которые есть у всех нас. Эти карты сами по себе являются историями о реальности, но они влияют на то, какие возможности мы замечаем и какие стратегии и действия мы предпринимаем. Когда меняется наша точка зрения, меняется и наш взгляд на то, что возможно. Бросая вызов нашим ментальным картам, сценарии помогают нам предвидеть и создавать новые возможности» [12].

В отличие от указанных выше сильных сторон, у сценарных методов есть два существенных недостатка: во-первых, практика сценарий занимает очень много времени. Необходимо собирать и интерпретировать данные и информацию из различных источников. Во-вторых, написание качественного сценария требует отбора подходящих экспертов, имеющих глубокое понимание и знание исследуемой области, а это не легкая задача [15].

Этапы разработки сценария. Непосредственно в процессе разработки сценария можно выделить следующие этапы [8]:

- фрейминг: формулировка проблемы и целей написания сценариев, выбор и разработка ключевых терминов, определение периода, охваченного сценарием (обычно срок составляет от 5 до 10 лет);
- сканирование: сбор данных и информации – качественные и количественные исследования, анализ скорости и масштабов возможных изменений;
- прогнозирование: разработка варианта развития событий при неизменных существующих тенденциях;
- предвидение: разработка альтернативных прогнозируемому сценарию вариантов будущего;
- видение: анализ путей реализации разработанных вариантов – начиная с сегодняшнего дня;
- оценка: соответствуют ли варианты сценариев цели? являются ли они внутренне последовательными?
- планирование и действие (характерно для активных сценарных прогнозов, часто лежащих в основе форсайт-исследований): выбор варианта сценария для текущей повестки дня, разработка планов А, Б и т.д., а также стратегии и тактических действий для них.

Таким образом, мы видим, что написание сценария базируется не на голой интуиции эксперта, хотя творческое начало, безусловно, имеет важное значение. Это метод, который пытается установить логическую последовательность событий, чтобы показать, как, исходя из существующей ситуации, может шаг за шагом разворачиваться будущее состояние.

Традиционные варианты сценариев «интуитивной» и «формальной» школ. Сценарии могут быть разработаны на основе различных приёмов и способов. Они могут возникать в ходе сценарных семинаров или быть подготовлены небольшими экспертными группами, получены по результатам опроса или построены на основе различных мировоззрений. Профессиональные сценарии часто опираются на «обратное приведение», т.е. уменьшение фактора неопределенности и переход в настоящее для достижения ожидаемой замены состояния будущего.

На сегодняшний день выделяют две основные школы сценарного планирования: «интуитивная школа» и «формальная школа». «Интуитивная школа» характеризуется активным использованием творческого мышления использованием качественной

информации. «Формальная школа», с другой стороны, предпочитает использование компьютерных методов, моделей и строгую аналитическую направленность. Её сценарии основаны прежде всего, на данных о тенденциях и количественной информации [ср. 20, с. 186-187].

В любом случае каждый сценарий представляет собой систему из нескольких вариантов будущего. Чаще всего их число колеблется в пределах трех-четырёх, однако теоретически количество вариантов в системе не ограничено.

Классический пример планирования сценария основан на трех вариантах: 1) оптимистическом или идеальном; 2) нормальном и наиболее вероятном сценарии (также называемом прогнозированием); 3) пессимистическом или сценарии наихудшего случая.

Традиционный четырехвариантный сценарий возможен двух видов. Первый вид дублирует трёхвариантный с той лишь разницей, что нормальный вариант сценария формулируется на основе двух противоположных путей. Второй вид представляет собой четыре сюжетные линии (или раскадровки), получаемые в результате мысленного рассмотрения системы координат с двумя диалектическими осями и 4 квадрантами. В классическом построении сценариев часто экономический рост рассматривается как одна ось, а политика – как другая ось. Также в качестве осей могут рассматриваться так называемые «факторы PESTLE» (политические, экономические, социальные, технические, законодательные и экологические факторы).

В идеале сценарии должны включать все известные факты и ожидаемые социальные изменения, включая правдоподобные, но неожиданно важные ситуации. Для их учета строится несколько систем координат, каждая из которых оценивается по неопределенной/(относительно) предсказуемой и важной/неважной шкале. Все движущие силы, которые считаются неважными, отбрасываются, в то время как важные и относительно предсказуемые силы так раз и включаются в базовый сценарий с его четырьмя вариантами.

Следует учесть, что когда людям дают более четырех вариантов сюжетных линий, они обычно следуют режиму предпочтений и выбора между этими линиями. Поэтому эксперты по сценариям разъясняют заказчикам, что они должны не выбирать между вариантами сценариев, а размышлять о последствиях принимаемых решений в различных контекстах. Предпосылка здесь заключается в том, что основные движущие силы, формирующие эти варианты, не зависят от воли лиц, принимающих решения. При этом полезно воспользоваться советом, который предложил норвежский учёный Ф. Полак: «Мы должны писать историю будущего, переписывая постоянно её заново» [19, с. 324]

Выводы. Подводя итог выше сказанному, акцентируем: написание сценариев является не только популярным, но и эффективным методом футурологии, позволяющим расширить горизонты нашего видения реальности и таким образом избежать «шока будущего». Как достаточно точно отмечают в своей монографии по социально-философским проблемам современного прогнозирования П. Ю. Черников и В. В. Богданов: «Ориентир на будущее, использующий в качестве научной опоры синергетическую парадигму, не даёт однозначности суждений, зато предоставляет востребованный плюрализм выдвижения правдоподобных версий, расширяющий возможность самореализации...» [7, с. 7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахременко А. С. Сценаротехника в аналитическом обеспечении процедуры принятия политических решений // Вестник МГУ. Серия 12. Политические науки. – 1997. – № 5. – С. 97 – 99.

2. Кларк А. Черты будущего. / Пер. с англ. Я. Берлина и В. Колтового ; Под общ. ред. Я. Берлина. – М.: Мир, 1966. – 279 с.
3. Модели и методы анализа и синтеза сценариев развития социально-экономических систем / Под ред. В.Л. Шульца, В.В. Кульбы. – М.: Наука, 2012. – 662 с.
4. Турчин А. В. Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа? – М.: Бином, Лаборатория знаний, 2013. – 263 с.
5. Феофанов К. А. О сценарном подходе к прогнозированию // Социологические исследования. – 2008. – № 5. – С. 67 – 73.
6. Хайдеггер М. Бытие и время / Пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503 с.
7. Черников П. Ю., Богданов В. В. Диалектические основания социально-философского прогнозирования. – Таганрог: Издательство ТТИ ЮФУ, 2010. – 100 с.
8. Berkhout F., Hertin J. Foresight Futures scenarios – developing and applying a participative strategic planning tool. // Greener Management International. – 2002. – Nr. 37. – P. 37–52.
9. Bishop P., Hines A., Collins T. The current state of scenario development: an overview of techniques. // Foresight. – 2007. – Vol. 9, No. 1. – P. 5-25.
10. Gabriel J. Der wissenschaftliche Umgang mit Zukunft. Eine Ideologiekritik am Beispiel von Zukunftsstudien über China. – Wiesbaden: Springer VS, 2013. – 429 S.
11. Gausemeier J., Fink A., Schlake O. Szenario-Management: Planen und Führen mit Szenarien. – München; Wien: Carl Hanser Verlag, 1995. – 390 S.
12. Global Scenarios 1995–2020. URL: <http://s02.static-shell.com/content/dam/shell/static/future-energy/downloads/shell-scenarios/shell-global-scenarios19952020.pdf> (дата обращения: 30.07.2022).
13. Jonda M. Szenario-Management digitaler Geschäftsmodelle. Skizze einer Geschäftsmodellierung am Beispiel von Mobile-Health-Dienstleistungen. – Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften. – Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2004. – 366 p.
14. Kosow H., Gassner R. Methoden der Zukunfts- und Szenarienanalyse. Überblick, Bewertung und Auswahlkriterien. // Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. – Nr. 103. – Berlin, 2008. – 88 S.
15. Mietzner D., Reger G. Advantages and disadvantages of scenario approaches for strategic foresight. // International Journal Technology Intelligence and Planning. 2005. – Vol. 1. No. 2. – P. 220–239.
16. Mietzner D., Reger G. Advantages and disadvantages of scenario approaches for strategic foresight. // International Journal Technology Intelligence and Planning. – 2005. – Vol. 1. No. 2. – P. 220–239.
17. Miller, R. The Future of the Tertiary Education Sector: Scenarios for a Learning Society. Prepared for the OECD // Japanese Seminar on the Future of Universities, Tokyo, December 11-12, 2003. – 31 p.
18. Neuhaus C. Zukunft im Management. Orientierungen für das Management von Ungewissheit in strategischen Prozessen. – Heidelberg: Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag, 2006. – 576 S.
19. Polak F. L. Toward (Goal of Goals). // Mankind 2000. Ed. by R. Jungk, T. Galtung. –Oslo; London, 1969. – 324 p.
20. Verity J. Scenario planning as a Strategy technique. // European Business Journal. – 2003. – Vol. 15, No. 4. – P. 185-195.

Поступила в редакцию 28.07.2022 г.

WRITING SCENARIOS OF THE FUTURE AS ONE OF THE METHODS OF FUTUROLOGY

E. V. Rochnyak

The study shows that the scenario method has a significant number of advantages and is the most striking business card of the modern era, helping to draw attention to the basic vectors that will determine the further development of events. This method of futures research helps not to unambiguously predict a multidimensional future, but to think about its numerous most likely options, based simultaneously on intuition and logic.

Key words: scenario method, scenario planning, scenario forecasting, predictive scenario, future scenario, futurological scenario.

Рочняк Елена Владимировна

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

Rochnyak Elena Vladimirovna

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

УДК 124.5+141.319.8

ЦЕННОСТИ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

© 2022. *И.Г. Сухина*

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

Представлено рассмотрение и анализ ценностей как смысловых определенностей человеческого бытия, выступающих его, имеющими телеологический характер, мировоззренческими ориентирами – диспозициями мироотношения. Предложена классификация ценностей по степени их смысловой значимости для человеческого бытия, в которой выделены: высшие ценности-цели и инструментальные ценности-средства. Показано, что содержащие целевые установки субъектности, развертывающиеся в ценностную ориентацию и ценностное мироотношение, ценности выступают универсальным смыслообразующим основанием и началом человеческого бытия как бытия в культуре, сущность которого заключается в объективации ценностей в качестве культурных явлений – артефактов.

Ключевые слова: смысл, значение, значимость, ценность, ценностный ориентир, цели, ценностное отношение, человек, сознание, человеческое бытие, мировоззрение, субъектность, объективация, мир, действительность, культура.

*К ценностям ведь возможно только одно отношение признания – деятельное отношение личности. Таким путем восстанавливается идейное право на утверждение смысла мира и жизни.
Моисей Рубинштейн «Философия ценности как продукт времени»*

Введение. Собственно, человеческое бытие в своей подлинности (субъектного вершения) имеет сознательно-мотивированный характер, и представляет собой бытие, ориентированное на ценности, в которых актуализируется, презентуется, удостоверяется и фундируется его значимое смысловое содержание. Эта имманентно присущая ему, как таковому, ориентация находит свое воплощение в актуальных ценностных ориентирах, выступающих смысло-значимыми установками – диспозициями его целенаправленной праксеологической акционности, а в своем предельном выражении – конституирующим его основанием. Подлинно человеческое бытие – это, прежде всего, ценности, ценностные ориентиры, и неотъемлемое от него ценностное отношение к миру, действительности. Во всей совокупности своих аутентичных – осмысленных, сознательно-мотивированных (праксеологических) проявлений, на протяжении всей своей истории человеческое бытие осуществляет объективацию ценностей. Мир человеческого бытия – это смысло-значимый мир объективированных/объективируемых ценностей, и прежде всего – мир культуры.

Понимание человека, его бытия предполагает постигающее обращение к ценностям. Философское понимание осуществляет концептуализацию этого обращения к ценностям как методу понимания (В.Дильтей) человеческого. В силу безусловной актуальности тема ценностей представлена в философии издревле, – начиная с философии Древней Индии, Древнего Китая и Древней Греции. Свою концептуальную разработку и представленность в философском дискурсе тема ценностей обрела в работах многих видных философов Нового времени и современности – Р.Лютце, В.Виндельбанда, Г.Риккерта, Э.Кассирера, Г.Мюнстерберга, М.Шелера, Н.Гартмана, Э.Гуссерля, Р.Ингардена, Ж.-П.Сартра, А.Камю, Г.Марселя, Ж.Маритена, Э.Жильсона, Д. фон Гильденбранда, Б.Кроче, Л.Витгенштейна, Д.Мура, У.Морриса, Ч.Пирса,

Д.Дьюи, и др. Тема ценностей присуща традиции русской религиозной метафизики, где последовательно проводится идея их онтологической объективности – В.Соловьев, Н.Бердяев, С.Булгаков, Е.Трубецкой, В.Эрн, Н.Лосский, П.Флоренский, С.Франк, И.Ильин, Б.Вышеславцев, и др. С 60-х гг. XIX века происходит становление философии ценностей, которая примерно на рубеже XIX–XX вв. выдвигается на передний план системы философского знания, и становится ее структурным разделом. Так или иначе, тема ценностей представлена во всем многообразии современного философского знания, а категория ценности, как центральная категория человеческого бытия, становится одной из центральных категорий философии. Наиболее адекватная предметная сфера применения ценностей/ценностного подхода – человеческое бытие, философско-антропологическая проблематика, и здесь актуальным является анализ ценностей в качестве актуальных ценностных/ценностно-мировоззренческих ориентиров человеческого бытия, предполагающих ориентированную на ценностное мироотношение субъектность, и выступающих ее диспозициями, что и предпринято в данной статье.

Цель статьи: экспликация ценностей в качестве ценностно-мировоззренческих ориентиров человеческого бытия, выступающих конституирующим его основанием.

Основная часть. Человеческое бытие, его субъектность – не просто фатическая активность, оно обладает смысловой содержательностью, оно значимо, ценностно, т.е. определяется ценностями, предполагает санкционирование ими, целе-ориентировано на них. Ценности выступают мотивирующими его вершение смысловыми детерминантами,

Человеческое бытие и ценности взаимно предполагают, имплицитно друг друга.

Человеческое бытие – наиболее универсальная форма сознательно-мотивированной субъектности человека, актуализирующая и интегрирующая его сущностные силы и сущностные свойства его природы в смысло-полагающем освоении действительности, позиционировании в ней. Оно самоопределяется как субъектное мироотношение, – бытие в мире, процессуально развертывающееся на всем протяжении человеческой истории. Как таковое человеческое бытие – экспансивно, это – универсальный способ освоения мира.

Ценность – это, прежде всего, человечески значимый, антропный (от греч. *anthropos* – человек) смысл, актуализируемый сознанием, т.е. смысл, в котором мериллом значимого выступает человек и его бытие. Это – присущие сознанию ментальные смысло-формы, в которых происходит активация, концентрация, интеграция и трансформация присущих ему смысловых содержаний, актуализирующее их формообразование. Универсальным интегратором смысловой содержательности ценностей выступает антропный принцип. Российский философ В.Ильин утверждает, что суть антропного принципа в том, что «...человек с его сознанием занимает привилегированное положение в мире» [3, с. 17]. Он отмечает, что «единственно человеческий истинный мир есть мир ценностный...» [3, с. 4].

Ценности – это исходные, архетипические инстанции смыслов, формирующие их, и выступающие интегрирующими их универсалиями. Именно в ценностях осуществляется презентация мира/действительности субъекту сознания. Российский философ А.Максимов указывал на то, что «ценность – первичная форма реальности, в которой она предстает перед сознанием через его ценностное отношение к этому предмету...» [6, с. 139].

Ценности – это средоточия смыслов, активизирующие раскрывающуюся в значениях их определенность, интегрирующие ее. Это – конфигурации смыслов, их

идеальные формы – эйдосы (от греч. *eidos* – вид, образ), т.е. организующие смысловые содержания ментальные смысло-формы, вырабатываемые человеческим сознанием как таковым – трансцендентальным сознанием; сознание выступает ментальным полем инспирирования ценностей как смысловых определенностей человеческого бытия. Ментальность (от англ. *mental* – психический, умственный, духовный) – это идеальная содержательность сознания, обретающая свою смысловую определенность в его актах. Основными, базовыми формами смысловой активности, определенности сознания являются ценности.

Будучи сопряженными с трансцендентальным сознанием, ценности возникают, вместе с ним, и в них сознание актуализирует и развертывает свое смысловое содержание.

Главная и самая существенная характеристика ценности – (смысловая) значимость, актуализирующая смысл в определенности его значений в соответствующих ментальных формах сознания и социокультурных контекстах человеческого бытия. Г.Риккерт отмечал, что «проблема ценности, есть проблема «значимости» ценности...» [8, с. 23]. В свою очередь Н.Лосский констатировал, что «...понятие ценности связано с понятием значения...» [5, с. 261]. Ценность – это определенный смысл, который актуализируется в качестве его значения, и предполагает его объективацию в качестве значимости; это – сформированная смысловая содержательность в конкретизирующих ее значениях. И ценность есть не просто выражение смысла, это его действительность, его действенность.

Смыслы и ценности взаимно конвергентны, и эта их конвергенция осуществляется через значения, в которых раскрывается содержание смысла и актуализируется ценность. Актуализация доминантной для человеческого сознания смысловой содержательности, раскрывающая присущие ей значения, осуществляется в качестве ценностей. Русский философ М.Рубинштейн отмечал, что: «...только ценностями дается смысл» [9, с. 243].

Такой концептуальный подход – с позиции смысла и значения, их взаимной конвергенции, можно квалифицировать семантическим (от греч. *semantikos* – значимый, обозначающий), понимая семантику философским учением о смысле, его доктринацией.

Согласно этому концептуальному семантическому пониманию феномена ценности, онтологически удостоверяющему ее в соответствии со смыслом, значением, значимостью:

- смысл – это объективно присущая миру/действительности идеальное содержание;
- значение – это конкретизирующая актуализация смысла, раскрывающая его содержание;
- значимость – это свойство перехода и фиксации смысла в объективирующей его форме (в отличие от значения, значимость является степенью объективации смысла в мире, который перестает быть «миром для себя», и предстает именно как «мир для человека»).

В свете семантического понимания смысл и ценность онтологически закономерны. И ценность презентует не просто свойства и качества предметности сущего, а смысл, бытия явления или процесса, отвечая на вопрос: «для» или «во имя» чего? Так, Н.Лосский утверждал, что «...любое содержание бытия есть положительная или отрицательная ценность не в каком-либо своем отдельном качестве, а насквозь всем своим бытийным содержанием. ... Само бытие, само *esse* есть не только бытие, но и ценность» [5, с. 263].

Как определенности смысла, ценности удостоверяются с семантической позиции своей смысло-значимости, на что указывает лексема ценность. Смысло-значимость – это объективированная проявленность смысла в сфере человеческого бытия и его контекстах.

Как таковые, ценности – сингулярные центры активирующей актуализации и формирования смыслов – являются иницирующим и руководящим началом всех форм сообразной со смыслом/значением ментальной активности сознания, и следующих из них форм сознательно-мотивированного, осмысленного, поведения/деятельности человека.

Ценность есть актуализируемое и интегрируемое в определенной форме (идеальное) смысловое содержание, раскрывающееся в соотнесенных с человеком, его Я, сознанием и бытием в целом антропно адекватных значениях, сублимируясь и удостоверяясь в них.

Человеческое бытие исполнено смыслами, их содержаниями, значениями. Оно формируется, самоопределяется и самореализуется в актуализируемой им смысловой потенциальности, – в ментальном поле активации смыслов и семантическом пространстве их проективного полагания, сублимируемых в ценностное отношение к действительности.

Как значение ценность содержит в себе отношение, предполагает его как свою потенцированную, «означивающую» объективацию. Н.Лосский утверждал, что «...всякое значение содержит в себе отношение...» [5, с. 261]. И это ценностное отношение, которое представляет собой процессуальное развертывание смысловых потенциалов ценностей.

Ценность раскрывается в значении как ценность/ценностность *чего-то* и *для кого-то*. Она – адресна. И этим ее адресатом, центром актуализации и объективации является человек как трансцендентальный субъект, с его сознанием и сознательной мотивацией. Российский философ Л.Столович указывал на то, что «...понятие ценность немислимо без адресата, ценность всегда существует для кого-то... ценность – это ценность для человека» [10, с. 13]. Как человечески-значимый, антропный смысл ценность гуманитарна. Столович подчеркивал, что «подлинные ценности, всегда гуманистичны» [10, с. 16]. Именно через ценность строится связь человека с миром, его мироотношение.

Ценностное отношение есть отношение вершения ценностей, имеющее субъектный характер. Как активируемые значения, ценности содержат когерентный им, «посылу» их смысловой потенциальности субъектный принцип реализации, целенаправляющий на их объективацию. Н.Гартман отмечал, что «реализация ценностей в процессах и результатах деятельности сама есть ценность, более того, в сущности всех ценностей заложено, что их осуществление само является ценным» [2, с. 51]. Принцип реализации определяет собой динамику ценностей, и раскрывает их в качестве связующего человека и мир начала.

Ценностное отношение – это универсальный способ освоения мира человеком, это – способ человеческого бытия в мире, авангардом которого является культура как мир творчески объективируемых в культурных явлениях – артефактах, благах ценностей.

Человеческое бытие – это бытие с позиции ценностей, определяемое иницируемым им субъектным ценностным отношением к миро-действительности, и представляющее собой объективирующее ценности ее (ценностное) освоение, включающее в себя также интроспективное рефлексивное (само-познающее) освоение

человеком самого себя как своего ценностно идентифицируемого личностного начала – самости, в ее самосознании.

Человеческое бытие – это тотально реализуемое ценностное отношение к доступной миро-действительности, которое разворачивается в ходе человеческой истории, и которое в конструктивной своей модальности конституирует культуру и цивилизацию как мир объективируемых ценностей. Создателем этого мира ценностей является человек-субъект. «...Самое существенное в человеке – это способность актуализировать и реализовывать ценности в своем отношении к действительности. Человек есть субъект ценностей и ценностного отношения, что является наиболее адекватной характеристикой его сущности. Сущность субъектного человеческого бытия в том, что оно есть, прежде всего, ценностное отношение к действительности именно как ее ценностное освоение» [11, с. 95].

В общей структурной композиции ценностное отношение включает в себя:

- индивидуальный или коллективный субъект – инициатор и вершитель ценностей;
- антропный/человечески-значимый смысл, актуальный для человека-субъекта;
- объект – носитель ценности или ценность как потенцированное предметное благо;
- отношение субъекта к объекту как актуализация, объективация, модификация ценностей.

В ценностном отношении ценность раскрывается и выступает диалектическим единством идеальной (смысл) и реальной (действительность) сторон мира/мироздания; в своей объективированной полноте она представляет собой идеально-реальное образование.

В ценностном отношении ценность раскрывается субъектно-объектным и межсубъектным образом, определяя связь человеческой субъективности и субъектности и объективной действительности, активируя в ней человеческую субъектность. Российский философ М.Каган утверждал, что «ценность предстает перед нами именно как отношение, причем отношение специфическое, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, т.е. носителем культурных и социальных качеств» [4, с. 67].

Ценностное отношение может осуществляться на индивидуально-личностном, коллективном и общечеловеческом уровнях субъектности. Причем на коллективном уровне оно обретает межсубъектный или интерсубъективный (коммуникативный) характер, предполагающий совместную интерпретацию ценностей. «Ценность в жизни человека и общества, отмечал М.Каган, выполняет двойственную роль – она проявляется и в отношениях субъекта к объекту и в межсубъектных отношениях» [4, с. 189].

Соответственно, по масштабу своей смысло-значимости, ценности могут быть: индивидуальными, коллективно-групповыми и общечеловеческими (общезначимыми).

Как субъектно-объектное отношение человека к миро-действительности, ценности – онтологически объективны. Л.Столович отмечал: «...ценность есть субъектно-объектное отношение, а не отношение объективно-субъективное или субъективно-объективное. И само это субъектно-объектное отношение как отношение практическое является объективным... Ценность объективна не потому, что объективен ее носитель – предмет или явление. Она сама объективна как субъектно-объектное отношение» [9, с. 92].

В своей интегрированной в хронотопе культуры и социума совокупности ценности выступают смыслообразующим основанием человеческого бытия, что находит свое интегральное воплощение в системном ценностном отношении к миро-

действительности как способе человеческого бытия в мире, равнозначному гуманитарно адекватному его освоению. Ценности связывают, единят человека с миром, который презентуют. Они выступают порталами смысло-значимой миропрезентации для человеческого сознания.

Будучи смыслообразующей инстанцией человеческого бытия, ценности задают его ориентиры, стимулирующие, целе-направляющие и фундирующие его субъектность. В предельной (смыслообразующей) актуализации ценность выступает мировоззренческой презентацией сущего, мировоззренческим представлением, удостоверяющим мир в его человечески-соответственной смысло-значимости. Человеческие представления о миро-действительности – это ценностные представления, которые имеют мировоззренческий характер: представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, и т.д. Мир предстает, раскрывается перед человеком как мир ценностей: священного, добра, красоты, истины, любви, долга, справедливости, свободы, чести, счастья, полезности, чистоты, и т.д. Высшая, предельно значимая ценность человеческого бытия – это ценность личности.

Универсализм ценностной детерминации человеческого бытия проявляется в амбивалентности ценностей как корреляции ценности и антиценности, их значений: священное – профанное, добро – зло, любовь – ненависть, справедливое – несправедливое, прекрасное – безобразное, истина – заблуждение, полезное – бесполезное, чистое – нечистое, и т.д. Вся смысловая формация человеческого бытия представлена в ценностях.

Мир или сфера ценностей – это подлинная сфера человеческого бытия, включающая все аутентичные – сообразные со смыслом/значением его активации, и простирающаяся как «внутри» человека, в ментальном пространстве его субъективности, так и «вовне» – в пространстве его объективного (субъектного) мироотношения. И если в ментальном пространстве человеческого сознания происходит актуализация ценностей, то во внешнем пространстве объективного мироотношения происходит их антропогенная объективация.

Типичным образом ценности проявляются/раскрываются в качестве установочных ориентиров человеческого бытия, диспозиций его (субъектного) мироотношения.

Человеческое бытие направляется ценностями, ориентировано на них, предполагает ценностные ориентиры. Так, ценностное отношение в его целенаправленности задается ими. Как подчеркивает российский философ В.Барышков, «ценности есть то, на что ориентируется субъект в своей познавательной и практической деятельности» [1, с. 92].

Так или иначе, ценность конституируется как ценностный ориентир, включающий цель/целевую установку и разворачивается в целенаправленное ценностное отношение.

Исходя из ментально фиксируемой человеческим сознанием степени смысловой значимости ценностей, и их соотношения в мировоззренческом горизонте человеческого бытия и его целесообразной интенциональной проективности, можно, обобщенно, выделить ценности-цели и ценности-средства. В их соотношении выявляются приоритеты ценностной ориентации человека, и задается иерархия ценностей/ценностных измерений.

Высшие ценности-цели – это предельно значимые ценности человеческого бытия, определяющие его стратегические ориентиры, цели, и имеющие мировоззренческий, смысложизненный характер. Они обладают безусловным и самоочевидным значением,

не требующим подтверждающего его обоснования, и как высшая ценностная инстанция не могут быть подведены под более высокие в значении ценности. Это – самодостаточные в своем значении ценности, которые, согласно немецкому философу Ф.-Й. фон Ринтелену представляют собой самоценности, т.е. «ценности, покоящиеся сами в себе» [10, с. 226].

Высшие ценности-цели дают ответ на кардинальный семантический вопрос: «во имя чего?», который может быть адресован человеческому бытию как смысл жизни. Это – высшая, общезначимая, подлинно гуманитарная инстанция ценности человеческого бытия, показательные примеры которой: священное, добро, истина, красота, мудрость, любовь, творчество, долг, справедливость, свобода, честь, и др. Этим ценностям присуще выраженное долженствование, они – деонтологичны (от греч. *deontos* – должное).

Такие ценности, как: бог и священное, истина, добро, красота, мудрость, любовь, долг, свобода, справедливость показывают высшую степень долженствования, выступают в качестве идеалов. Американский психолог А. Маслоу по поводу высших ценностей, их мотивационного (смысложизненного) влияния на человека, его моральную субъектность, отмечал: «перед нами предстают ценности, способные воодушевить человека, вещи, за которые человек готов пойти на смерть, терпеть боль, страдания и лишения» [7, с. 121].

На примере высших ценностей отчетливо проявляется семантическая структура ценностей, включающая смысл и его значения, производные от активирующих и развертывающих его содержание актуализаций, интерпретаций, контекстов объективации.

Пример высших ценностей показывает, что ценности телеологичны, – содержат в себе целевые установки как значимый предмет направленных стремлений. «Целевые установки человека инициируются ценностями, будучи их праксеологической проекцией на действительность, вовлекаемую в сферу его жизнедеятельности» [11, с. 25].

Цели, инициируемые высшими ценностями, как правило, имеют деонтологическую возвышенность, выводят за границы существующего, трансцендируя его по направлению к долженствованию. Согласно утверждению Н. Гартмана, «ценность – это сила, стоящая за динамикой долженствования бытия. В принципе ценности сущее теряет свое равновесие, приходит в движение, обретает ту или иную тенденцию – за свои пределы» [2, с. 231].

Высшие ценности имеют персонифицирующий характер, предполагают личностное начало человека и соответственные ему качества, их совершенствование. Как утверждал Н. Гартман, «цели должны быть настолько высоки, насколько человек в состоянии представить» [2, с. 540]. Целесообразное поведение есть ориентированное движение в сфере/мире ценностей, и поскольку в сознании происходит актуализация и модификация ценностей, то отношения между ними проявляется в самой сути человеческого поведения.

Поскольку ценностям присуща (деонтологическая) потенция долженствования – идеальное «как должно быть», – они являются не только отношением к действительности, но и к тем потенциальным возможностям, в которых активируется способность человека моделировать и осуществлять потребное будущее. Актуализация смысла посредством ценности есть не просто удостоверяющая его идентификация, а, по сути, трансформация смысловых содержаний применительно к оптимизации человеческого бытия в мире. «Поэтому феномен ценности можно охарактеризовать как

перспективистский смысл человеческого бытия, оптимизирующий его с позиции долженствования» [11, с. 25].

Соответственно, ценности-средства – это ценности инструментального порядка, выражающие в значениях соподчиненные высшим ценностям ориентиры и целевые установки, являющиеся средствами их осуществления. Они логически подчинены высшим ценностям, но могут иметь свое значение. Так, физическая культура выступает средством поддержания здоровья и оптимизации жизнедеятельности, но имеет и самостоятельное, в том числе – эстетическое, значение, и может быть эталоном или образом жизни. Вместе с тем инструментальные ценности-средства могут выявлять и самостоятельное значение свое, которое, однако, не является предельным, окончательным, терминальным.

Высшие – терминальные ценности-цели американский психолог и социолог М.Рокич определял как убеждения, что какая-либо конечная цель человеческого индивидуального бытия – мир во всем мире, счастье семейной жизни... – с личной и общественной точки зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. К ценностям-целям Рокич относил: деятельную жизнь, жизненную мудрость, здоровье, (эстетическую) красоту природы и искусства, любовь, познание, развитие, свободу, творчество, и др. [12, р. 160].

В свою очередь инструментальные ценности-средства М.Рокич определял как убеждения, что какой-либо образ действий – честность, рационализм... – с личной и общественной точки зрения предпочтителен в любых ситуациях. К ценностям-средствам Рокич относил: жизнерадостность, независимость, дисциплинированность, воспитанность, образованность, ответственность, аккуратность, рациональность, самоконтроль, твердую волю, терпимость, честность, широту взглядов, трудолюбие, и др. [12, р. 160]. Он считал, что ценности-цели более устойчивы и основательны, нежели ценности-средства.

Соотношение ценностей-целей и ценностей-средств в сфере/системе ценностных ориентиров человеческого бытия имеет мировоззренческий характер, и в направлении определения и фундирования его приоритетов актуализирует смысло-значимые потенциалы этих ценностей/ценностных ориентиров, выявляет степень их значимости.

Такая классификация ценностей исходит из степени и уровня их значимости как ценностных ориентиров человеческого бытия, его приоритетов и целевых установок.

При более детальной классификации к двум основным классам ценностей – ценностям-целям и ценностям-средствам можно добавить также производные ценности, которые имеют значимость как символы, признаки других, более значимых ценностей, следствием или выражением которых они являются, – например: герб, флаг, знаки отличия, медаль, подарок, церемониал, этикетная форма выражения уважения...; эти ценности являются символическими проводниками общезначимых ценностей – символами, позиционирующими их в социокультурной среде человеческого бытия.

Человеческое бытие в его сознательно активируемой осмысленности предполагает, что в нем, на взаимно дополняющих друг друга – индивидуально-личностном и социально-коллективном уровнях его вершения, вырабатывается система ценностных ориентиров, определяющая его цели/целевые установки. На вершине этой иерархической системы находятся ценности-цели, а на более низких уровнях – ценности-средства и производные ценности. Система ценностных ориентиров человеческого бытия выступает его универсальной смысловой ориентацией, которая определяет его мироотношение, его систему координат, интенциональную проективность его целенаправленной субъектности.

Иерархический порядок ценностных ориентиров человеческого бытия строится исходя из ментально фиксируемой и акцентуруемой сознанием степени их значимости для человеческого бытия, задающей его общие – мировоззренческие диспозиции:

- высшие, предельно значимые ценности-цели (терминальные самооценности);
- инструментальные ценности-средства, соподчиненные высшим ценностям;
- производные ценности – символические выражения/символы значений ценностей, тиражирующие, экстраполирующие и позиционирующие их смысло-значимость.

В человеческой жизнедеятельности, как на индивидуальном, так и на социально-коллективном, межсубъектном ее уровнях, так или иначе, вырабатывается более-менее упорядоченная, иерархически-выверенная система ценностных ориентаций.

В ее структуре на вершине иерархии позиционируются высшие ценности-цели, а на более низких уровнях – соподчиненные ценности-средства и ценности производные. Иерархия ценностей является универсальной для человеческого бытия, удостоверяет его смысловую формацию, и задает смысловую ориентацию человека, как в окружающей его миро-действительности, так и в ментальном мире своей собственной субъективности.

Ценностные ориентиры человеческого бытия в их иерархической упорядоченности определяют стратегические направления ориентации его субъекта в окружающем мире сущего, в ментальном мире своей субъективности, и в мире наявных ценностей. Они имеют выраженный мировоззренческий характер, содержат смысложизненные значения.

Ценностные ориентиры определяют ценностное отношение человека, присущую человеческому бытию исторически развертывающуюся систему мироотношения в целом.

Раскрывающие ценности в качестве диспозиций и нормативных целевых установок ценностного отношения, ценностные ориентиры являются его смысловыми доминантами. Они моделируют ценностное отношение в перспективе его субъектного вершения.

Ценностное отношение может иметь интроспективную направленность ценностной идентификации человеческого «Я» как (рефлексивно) удостоверяемой самости. Оно предполагает ориентиры, раскрывающиеся в целевых установках человека и его бытия в мире. Н.Гартман утверждал, что «человек может сделать целью только то, что он ощущает как ценность. Делая это своей целью, он превращает его в реальность» [2, с. 583].

Исходя из того, что ценности презентуют мир человеку, раскрывая мир субъекту сознания в его смысло-значимости, ценностные ориентиры имеют мировоззренческий характер, выступая миро-презентациями, предполагающими ценностное отношение. Ценности презентуют человеку миро-действительность и соотносят его с ней. И в ценностных ориентирах это соотношение обретает свою выверенную целенаправленность.

Деонтологичность ценностей/ценностных ориентиров вносит должностное в актуальные мировоззренческие презентации, воплощаемые в целевых установках. Это в праксеологическом плане инспирирует трансцендирование наличной данности мира человеком в его бытии, с преобразованием миро-действительности, позиционированием в ней человеческого бытия в динамике его развития, личностным совершенствованием самого человека. В мировоззренческой «оптике» ценностей, говоря словами А.Маслоу, «мир, который *«есть»* становится миром, который *«должен быть»*» [7, с. 121-122].

Соответственно, на основе и посредством ценностей осуществляется преобразующее мир привнесение должного в реальное, с приданием человеческому бытию в мире как бытию в культуре идеально-реального характера, согласно объективируемым ценностям.

Мир ценностей – подлинный мир человеческого бытия – конституируется, позиционируется и разворачивается на стыке должного и реального, раскрывается в их сопряженности. Ценностные ориентиры выступают проводниками ценностно-должного в реальность сущего, направляющими человеческую субъектность на преобразующее сущее вершение. «И субъект, согласно утверждению Н.Гартмана, является посредником ценности и долженствования в реальном, причем дважды, один раз – в полагании цели, а затем – в действии, осуществлении, которое опять-таки производит субъект» [2, с. 226].

Ценности как презентации действительности имеют мировоззренческий характер. Ценностные ориентиры предполагают мировоззренческие горизонты перспективного развертывания, в которых актуализируется семантическая проективность ценностей. По сути, ценности представляют собой мировоззренческие ориентиры человеческого бытия, предполагающие сопровождаемую мировоззренческой презентацией целенаправленность.

Ценностями инициируется семантически емкая, мировоззренчески презентующая действительность осмысленность ориентиров человеческого бытия. Как таковые ценности выступают в качестве собственно ценностно-мировоззренческих его ориентиров. Именно в (мировоззренчески активированной) ценностной миропрезентации идеально должное проецируется в реальность сущего, в направлении его деонтологической модификации. Совмещение должного и реального имеет ценностно-мировоззренческий характер.

Ценностям присуща тенденция к интеграции в определенные семантические целостности миро-презентации. В интегрированной целостности ценностные ориентиры выступают как система, как диспозиционная матрица ценностного отношения, в котором человеческое бытие обретает свое подлинное – ценностно осваивающее мир – вершение.

Действенная система ценностных ориентиров является конститутивным основанием человеческого бытия как бытия в его смысловой определенности. И как таковое оно представляет собой исторически развертывающееся ценностное отношение к миро-действительности, которое в конструктивной своей модальности создает мир культуры.

Человеческое бытие как бытие в культуре онтологически самоконструктивно, что обеспечивается объективацией ценностей в качестве культурных явлений – артефактов. По существу, ценностные ориентиры ориентируют человека на вершение ценностей, их объективацию. И человеческое бытие таково, каковы объективируемые им ценности.

Выводы. Ценность, перспективистски развертывающаяся в ценностный ориентир и ценностное отношение, предполагающее целенаправленную субъектность антропогенного их вершения – объективацию, является универсальным основанием человеческого бытия. Ценностные ориентиры переводят ценности в ценностное отношение и активируют присущий ценностям принцип реализации, целенаправляя человека в его субъектности на праксеологическую объективацию ценностей в поведении, коммуникации и деятельности.

Человеческое бытие имеет ценностно ориентированный характер. Это бытие в системе ценностных ориентиров, полагающих «систему координат» его смысловой определенности, в которой происходит его субъектное вершение. Ценностные

ориентиры не просто активируют человеческую субъектность, но выступают ее проводниками.

В ценностных ориентирах происходит актуализирующая принцип реализации ценностей их соответственная человеческой субъектности модифицирующая сублимация. В оптимальном своем выражении ценностные ориентиры раскрывают мировоззренческое измерение ценностей, в деонтологических горизонтах которого человеческая субъектность выходит на творческий уровень объективирующего ценности мироотношения, конституирующего человеческое бытие в мире как смыслозначимое бытие в культуре. В ценностях содержится код к пониманию сущности человека и человеческого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышков В.П. Аксиология личностного бытия / В.П. Барышков. – М.: Логос, 2005. – 192 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. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. 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.
6. Максимов А.Н. Философия ценностей / А.Н. Максимов. – М.: Высшая школа, 1997. – 174, [2] с.
7. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 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. Рубинштейн М.М. Философия ценности как продукт времени / М.М. Рубинштейн // О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: Том II / Рубинштейн М.М. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008. – 376 с. – С. 237-244.
10. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
11. Сухина И.Г. Ценности и человеческое бытие в хронотопе культуры: монография / И.Г. Сухина. – Донецк: ГОВПО ДонНУЭТ, 2016. – 444 с.
12. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. A Theory of organization and change / M. Rokeach. – San Francisco: Josey-Bass Co, 1972. – 214 p.

Поступила в редакцию 21.06.2022 г.

VALUES AS THE WORLDVIEW GUIDE OF HUMAN BEING

I. G. Sukhina

Consideration and analysis of values as semantic determinants of human being, acting as it, having a teleological character, worldview guidelines – dispositions of world-attitude is presented. A classification of values by the degree of their semantic significance for human being is proposed, in which the following are distinguished: higher values – goals and instrumental values – means. It has been shown that values containing target attitudes of subjectivity, unfolding into value orientation and value world-attitude, act as a universal semantic basis and the beginning of human being as being in culture, the essence of which lies in objectification of values as cultural phenomena – artifacts.

Key words: sense, meaning, significance, value, value reference, goals, value attitude, person, consciousness, human being, worldview, subjectivity, objectification, world, reality, culture.

Сухина Игорь Григорьевич

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

Sukhina Igor Grigoryevich

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

УДК 123.1:128

ОБОСНОВАНИЕ ФЕНОМЕНОВ СВОБОДЫ ТВОРЧЕСТВА И СТРАХА СМЕРТИ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ

© 2022. *Н.П. Шатохина*

ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры»

В данной статье определена значимость проблемы творческой свободы в экзистенциальной концепции. Предпринят анализ феномена свободы созидания во взаимосвязи с личностным осознанием конечности бытия. Показано влияние страха смерти на творческое самоопределение в русле экзистенциализма.

Ключевые слова: экзистенциализм, экзистенция, созидание, свобода, страх смерти, бытие, Ничто.

Актуальность темы творчества в контексте экзистенциальной философии обусловлена ее принадлежностью к так называемым «вечным» вопросам философии, к которым относятся вопросы о смысле жизни, о диалектике жизни и смерти, конечного и бесконечного аспектов личностного бытия. Анализ проблемы взаимоотношения и противоречия феноменов свободы и творчества, а также феномена творческой свободы как отдельного явления бытия, приводит к истинному пониманию трактовки последнего как в европейской, так и в русской теориях экзистенциализма. Созидательная сила является единственно верным путем к обретению свободы, только в творчестве высвобождается личностная воля, проявляется сущностное начало. Именно поэтому данная проблема не теряет своей остроты и актуальности и в повседневности.

Вслед за классиками французского экзистенциализма Ж.П. Сартром и А. Камю, вопрос о свободе созидания и её сущностном проявлении затрагивался такими философами, как М. Мерло-Понти, Г. Марсель, Н. Аббаньяно, Ортега-и-Гассет, Н. Бердяев, Л. Шестов, И. Ильин, О. Больнов, Э. Мунье, Дж. Сантаяна, У. Баррет. Однако их трактовка экзистенциальной концепции свободы и творчества не нашла своего продолжения в современной философии. На данном этапе для исследователей вопроса творческой свободы в экзистенциализме важно понимать, что рассматривать эту проблему можно только в русле учения о смысле бытия, сопряженном с осознанием человеком своей смертности. Феномены свободы и творчества тесно связаны, тогда как одновременно оба они, соединяясь в единое целое в явлении творческой свободы, составляют суть важнейшей онтологической дилеммы: каковы границы человеческого бытия?

Целью данной работы является философское исследование проблемы созидания как пути продления личностного существования.

Философия экзистенциализма как философия истинного жизненного смысла, поиска выхода «Я» за пределы телесной субстанции, не даёт на него исчерпывающего ответа, но, тем не менее, именно в её русле наиболее полно раскрывается данная проблема. Творчество как божественное предназначение человека, как метафизический бунт, исключаящий насилие, является единственным выходом в бесконечность, незавершённость. Только творчество, высшее проявление свободы воли, в некоторой мере способно даровать личности абсолютную свободу, простор фантазии и самовыражения.

Созидание дает свободу, а она приближает индивида к Богу. Как точно заметил Ю.Н. Сколяр: "В экзистенциально-философском рассмотрении свобода воли связана с высшими духовными ценностями" [8, с. 163].

В современном мире осознание свободы в рамках экзистенциальной концепции как возможного пути к духовному "исцелению" и преобразованию действительности, избавлению от страха перед прекращением жизни представляется важной проблемой, требующей переосмысления и иного понимания ее глубинного смысла.

В современном обществе человеческая жизнь настолько обесценена, что ею манипулируют как разменной монетой. Идеология нынешнего социума потребления такова, что смерть уже не представляется чем-то глобальным, решающим, а просто относится к разряду обыденных повседневных явлений, которые уже не воспринимаются как трагедия. Смерть становится логическим результатом совокупности отдельных смертей: телесной, психической, социальной. Такая тенденция ведет к банализации смерти, ее упрощению, формированию безразличного отношения к преждевременным гибелям и суицидам.

Измененное отношение к смерти провоцирует модификации в осознании индивидом пределов своей свободы, в том числе и свободы творческой.

Поскольку смерть уже не воспринимается как отдельная трагедия, то и интерес к творческой самореализации как оправданию своего бытия заметно угасает. Причем религии также отводится неблагодарная роль. Религиозные убеждения человека прежде всего рассматриваются через его принадлежность к определенной церковной епархии, а затем и вовсе возводятся в ранг личностных увлечений или даже хобби.

Экзистенциализм как учение об истинном постижении мира через внутриличностное начало, как признание себя в Боге и Бога в себе по сей день притягивает к себе лучшие умы человечества, заставляет по-новому взглянуть на привычную картину мира. Проблема творческой свободы, как и свободы вообще, тесно сопряжена с проблемой постижения экзистенции. Как замечает Т.А. Кузьмина: "...экзистенциальный опыт есть еще и опыт свободы. И надо сказать, что сама проблема свободы, имеющая свою длинную историю борьбы различных школ и направлений, адекватно может быть поставлена только с учетом экзистенциального опыта" [4, с. 22].

Если попытаться выделить основные черты, присущие философии экзистенциализма, то среди них будет ощущение бездомности, заброшенности человека в жестокий и разрушительный мир. В том случае, если мы являемся подлинной личностью, мы живо абстрагируемся от окружающего мира, прекрасно понимая, что и общество, и природа нам чужеродны, по своей натуре мы одиноки, и Вселенная не может быть нашим домом. Такое понимание и мироощущение сразу отгородило экзистенциализм от всех других предшествующих философских течений и резко противопоставило его классическому идеализму. Но невозможно заключить из этого, что экзистенциальная теория в целом пессимистична, как, например, романтизм. Представители экзистенциализма всегда отвергали такое заключение, недаром провозглашая свою теорию гуманистичной.

Даже невзирая на абсурдность бытия, жизнь все равно ценна, но каждое ее мгновение погранично. Д.Г. Грей так определяет жизненную концепцию, представленную, в частности, в немецком экзистенциализме: "Жизнь, наполненную смыслом, согласно экзистенциалистам, требуется постигать не с точки зрения завершенности или продолжительности, но, напротив, с точки зрения усиления и высветления (*clarifikation*) жизненных возможностей от раза к разу" [2, с. 35]. А как усилить свои жизненные возможности, не причиняя при этом вред другим и не

нарушая установившуюся внутри тебя гармонию? В дальнейшем исследовании учений немецких и французских экзистенциалистов можно найти ответ на этот вопрос. Он коренится в созидательной деятельности. Созидание – путь к бессмертию при жизни, который не только не нарушает баланс между индивидом и окружающим его миром, но стирает границы между Бытием и Ничто. Человек постоянно находится в тревожных ситуациях, которые требуют от него немедленного решения и выбора; мы сами решаем также, жить или добровольно уйти из жизни. Как замечает в своем анализе феномена самоубийства М.Н. Лященко: «Смерти не избежать, но «предел» каждого отдельного бытия понятие относительное, он зависит от человека, а не от Логоса или Бога, предопределяющих пределы бытия любого сущего» [6, с. 114].

Памятуя о центральной идее экзистенциализма – "жизнь есть бытие к смерти", – философы данного направления все же утверждают, что человек не бессознательно стремится к ней, как это утверждается в психоанализе, а, напротив, сопротивляется, своим осознанным бунтом бросает ей вызов. Получается абстрактный ценностный ряд или логическая смысловая цепочка: одиночество – бессмысленность – изоляция – свобода – смерть. Эти пять конечных данностей образуют базис экзистенциального конфликта, однако не исключают и феномен созидания. Именно при переходе от изоляции к свободе человек реализуется творчески, и в этом проявляется высвобождение его глубинных возможностей.

Страх смерти, извечно подавляемый индивидом, кроется в глубинах подсознания. Согласно А.Б. Холмогоровой: «Каждый человек проделывает немалую внутреннюю работу, чтобы научиться жить с этим страхом и защищаться от него» [9, с. 120]. Темное Оно продуцирует этот страх, и в психоанализе смерть предстает как разрушительная сила, точно так же, как и инстинкт продолжения жизни, довлеющая над человеком.

В экзистенциализме существует категория Ничто, подразумевающая собой, прежде всего, не угрожающую слепую силу, а возможность, потенцию любого явления. В категории Ничто отражается вся нестабильность мира, еще невоплощенные формы явлений, вещей, идей. В своей жизни человек постоянно балансирует между бытием и Ничто, но именно последнее порождает созидательную деятельность, дает автору свободу воплощения, а не рабство перед священным страхом исчезновения.

Постоянное пребывание между бытием и Ничто толкает человека к самопознанию, анализу глубин своего "Я". Вот в этой-то ситуации и проявляется концепция свободы. Личность сама определяет себя, хочет быть именно такой, а не другой. Она стремится к истинному существованию, где есть место и творчеству, и свободе, и личностным целям. Пребывание в Ничто есть пребывание в истинном воплощении жизни, в творческом поиске. Именно в творчестве личность сталкивается с нестандартными, непредвиденными ситуациями, в решении которых и проявляется ее истинная свобода, раскрывается уникальность мышления и мировидения.

Тайна экзистенциализма заключена в оправдании человека именно таким, каким он создан природой или высшей силой, между которыми, вполне вероятно, можно поставить знак равенства. Конечность бытия не нарушает его гармонии, а смерть даже придает ему смысл. В учении одного из основоположников немецкого экзистенциализма М. Хайдеггера смерть – это не переход из бытия в инобытие, и даже не граница, очерчивающая два мира.

Смерть – основа жизни, ее естественная составляющая. Все человеческое бытие есть "бытие-к-смерти". Жизнь человека пронизана осознанием этого факта, и потому смерть – сугубо субъективный феномен, переживаемый каждым отдельно, по-своему, в силу своей индивидуальности. В позитивном отношении смерть – это то, что делает

бытие человека собственным, придает ему уникальность и неповторимость каждого переживаемого мгновения. И одновременно осознание смерти стимулирует в человеке напряжение творческих сил, возможностей к созидательной деятельности. В понимании особенностей феномена смерти Хайдеггер видит ключ к пониманию бытия как такового.

Подчеркивая уникальность сугубо человеческого видения мира, Хайдеггер использует термин "Dasein". Это не просто термин. И.А. Михайлов пишет: "К хайдеггеровскому понятию "Dasein" очень трудно подобрать эквивалентное русское слово, поэтому переводчики предлагают разные варианты: "вот-бытие", "наличное бытие", "существование", "бытие-сознание", "присутствие" [7, с. 5]. Иными словами, под этим термином ученый понимает возможность жить именно здесь в это мгновение и осознавать свое "Я"-присутствие в данный момент времени. В категории "Dasein" сходятся векторы прошлого, настоящего и будущего, и в зависимости от того, какой из них занимает главенствующую позицию, определяется подлинность бытия. Тогда, когда индивид перестает осознавать свою бытийность и одновременно с ней свою конечность, ведь жизнь есть бытие-к-смерти, его существование становится неподлинным.

Мир вещей отодвигает от человека непреложный факт его смертности. В повседневном потоке человек перестает воспринимать уникальность и неповторимость именно своей смерти. Явление смерти начинает восприниматься им как нечто абстрактное, присущее другим, но не ему. И хотя все без исключения представители экзистенциализма пытаются отойти от вопросов о том, к чему ведет смерть, и что за нею последует, считая их трансцендентными, все же старание поглубже спрятать страх смерти, отойти от этой проблемы, упрятать ее в глубины сознания приводит человека к ложному пути.

Страх смерти – экзистенциальный страх по Хайдеггеру, потому что он определяет бытийность личности, ее отношение к своей свободе. Смерть – неотвратимая часть нашего будущего, и отрицать ее значит отказываться от своего грядущего. Спокойное признание смерти в противовес паническому отрицанию – шаг к свободной определенности, осознанный анализ своих возможностей.

Отойти от понимания смерти как чего-то непринятого в обществе, постыдного и позорного значит сделать первый шаг к истине, созиданию. Покоряться общественному мнению, которое всячески нивелирует мысли о смерти и самые факты умирания, значит терять свою индивидуальность, поскольку смерть не обезличенное, общее явление, а конкретно происходящее только со мной, отличающее меня от других. Подавляя свой страх смерти, неумело маскируя его, мы ограничиваем свою свободу, сводим ее на нет, покоряемся чужим оценкам. Однако в учении Хайдеггера и в его трактовке смерти мы не находим ответа на вопрос: как, осознавая и принимая конечность каждого мига жизни, человек может свободно реализовывать свои идеи, высвободить все скрытые силы и возможности, какой импульс присущ творческому продуцированию идей?

Вообще отрицание смерти как таковой в современном обществе постпостмодерна привело к умалению роли трагического в жизни человека, к стремлению каждое, даже самое тяжелое событие окрасить в смешные тона, приуменьшить его значимость. Одновременно низведение трагического в ряд смешного, комичного уводит от чувства патриотизма, бескорыстной любви к кому или чему-либо. Разрывается связь между поколениями, эмоциональный накал доведен до крайней полярности, и у современного человека не возникает глубоких привязанностей, он привыкает оценивать все

поверхностно и скупое. Именно в том и специфика экзистенциализма, что в его русле трагическое не просто не отвергается как таковое, но еще и становится центральной проблемой искусства и философии. Следует признать, что мы живем в обреченном мире, и эта обреченность сродни отчаянию одиночества и неизбежности смерти. Принимая неотвратимость гибели, человек через преодоление собственных слабостей демонстрирует свое величие. Трагизм – сама истинность жизни, ее сущность и данность.

Мир абсурда не даёт нам воссоединиться с единым теологическим абсолютом, но, стремясь именно к этому, человек настоящего планирует последующие действия, ищет пути выхода из замкнутого порочного круга. Заранее зная, что все его старания обречены на провал, что ему попросту не дано изменить вселенскую запрограммированность, человек бунта, актёр в театре абсурда всё равно продолжает нелепую, но по-своему благородную борьбу с безысходностью.

Именно такой философ-экзистенциалист, как А. Камю, впервые обратил внимание на роль созидания в стремлении к свободе. Он предлагал утверждение себя через полную самоотдачу и реализацию внутренних сил, когда всего себя отдают идее, бросая тем самым вызов бессмысленности. Человек, в полной мере осознавший глубину абсурда своего бытия, может испытывать желание добровольно уйти из жизни, прекратить бессмысленное существование по собственной воле. Но такой выход из "театра абсурда" жизни демонстрирует лишь незрелость и, вместо того, чтобы возвышать, обезличивает человека, лишает его существование подлинности.

Самоубийство – не выход из порочного круга, а только лишнее доказательство неопределенности и незрелости личности. Оно не бросает вызов неприглядной действительности, тогда как созидательная, активная деятельность примиряет бытие с разумом.

С одной стороны, обрывая свою жизнь, самоубийца разрывает и порочный круг неизбежности, зависимости от страха смерти. Каждого из нас с детства приучают быть мужественным, чтобы стойко преодолевать коллизии несовершенного мира, так что добровольный акт отречения от жизни, преодоление собственной ничтожности и рабской покорности перед высшим может рассматриваться как смелый и волевой поступок. На эту привилегированность акта суицида указывает и Д.А. Леонтьев: «А. Камю и Ж.-П. Сартр говорили, что возможность самоубийства – это то, что отличает человека от животных, ибо она связана с осознанием и с выбором, а Г. Марсель видел в нем начальную точку любого подлинно метафизического мышления» [5, с. 58]. Вместе с тем, самоубийца, по мнению общества, – трусливый человек, ведь он уходит от проблем, избегает трудностей и не может противостоять миру.

Творчество дает понять, что смерть – также продолжение жизни, а бессмертие обретается лишь в созданных нами духовных творениях, авторских шедеврах, воплощающих нашу сущность ярче всего прочего. Дети и внуки не могут сделать этого, так как они все же являются другими неповторимыми частицами мира со своим собственным сознанием и жизненным опытом.

Творя, человек, на самом деле, не только демонстрирует свой протест, но вместе с тем и силу воли, мужественность. Между художественным и философским творчеством нет никакого различия, главное заключено в самом творческом акте, который отражает всю полноту существования, даёт право на попытку.

Творчество отводит человека от религии как единственной формы проникновения в потусторонний мир, оно дает почву под ногами, способность господствовать в этом, реальном, земном мире. Вместе с радостями созидания приходит полное осознание

иллюзорности религиозных догм, сковывающих разум и чувства. "В произведении искусства воплощается драма сознания, но она никогда не дается искусством непосредственно. Абсурдное произведение требует художника, который ясно сознает свои пределы, и искусства, в котором конкретное ничего не обозначает, кроме самого себя. Произведение искусства не может быть ни целью, ни смыслом, ни утешением для жизни"[3, с. 76].

Не только для А. Камю, но и для других представителей экзистенциализма центральным вопросом всегда был и остается: «стоит ли жизнь того, чтобы жить?». Созидание является единственным способом разгадать трансцендентное, постичь тайну сотворения и ощутить свою связь с Богом. Созидание даёт свободу, не ограниченную смертью, условностями, обществом, позволяет раскрыть своё истинное предназначение. У Н. Бердяева мы находим: "Мы чувствуем священный авторитет умолчания Евангелия о творчестве. Божественно-премудро это абсолютное молчание священного писания о творчестве человека. И разгадка премудрого смысла этого молчания есть разгадка тайны о человеке, есть акт высшего самосознания человека... И Бог ждет от человека антропологического откровения творчества, сокрыв от человека во имя богоподобной свободы его пути творчества и оправдание творчества" [1, с. 26].

Так, истинная созидательная свобода закрыта и недостижима для человека, обречённого на одиночество с самого момента своего рождения, мир жесток и не стоит искать смысла жизни. Личностная креативная свобода отчасти может проявляться лишь в осознанном проективном выборе жизненной стратегии, нравственной позиции.

Смерть есть прекращение твоего индивидуального существования, твоего уникального внутреннего мира, и именно с этим сопряжен гнетущий человека страх безысходности перед неизбежным. Творчество, в отличие от религии, не сулит человеку иллюзорных благ, принимаемых только на веру.

Таким образом, бросая вызов абсурду существования, творческий человек неизбежно бунтует против обыденности и закономерности, нарушить которые можно только с помощью созидательного акта, продолжения себя в творческом порыве, который один и есть оправдание бытия человека во Вселенной. Созидание позволяет ему раскрыться здесь и сейчас, возвыситься над тленностью тела и бегом времени, через преодоление себя преодолевать страх смерти. Только творчество, как единственно верный путь раскрытия собственных возможностей, способностей, своей экзистенции, даёт возможность отойти от привычного и абсурдного существования, хотя бы отчасти приблизиться к запредельной границе между постижимым и трансцендентным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. Философия свободы. Смысл творчества / Н. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 608 с. – (Серия «Из истории отечественной философской мысли»).
2. Грей Д.Г. Идея смерти в экзистенциализме / Д.Г. Грей // [пер. с англ. Р.Л. Кочнев, Е.А. Цветухина]; Омский научный вестник. – № 4. – 2017. – С. 31-38.
3. Камю А. Бунтующий человек/ А. Камю. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с. – (Мыслители XX века).
4. Кузьмина Т.А. Экзистенциальный опыт и философия / Т.А. Кузьмина // Вопросы философии. – 2007. – №12 – С. 16-27.
5. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор / Д.А. Леонтьев // Консультативная психология и психотерапия. – 2008. – № 4. – С. 58–81.
6. Лященко М.Н. Метафизика самоубийства в философии средневековья и ренессанса / М.Н. Лященко // Вестник ОГУ. – 2013. – №7(156). – С. 111-116.
7. Михайлов И.А. Ранний Хайдеггер: Между феноменологией и философией жизни / И.А. Михайлов. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 284 с.

8. Сколяр Ю.Н. Исследование феномена свободы воли в экзистенциальной философии / Ю.Н. Сколяр // Лесной вестник. – 2015. – № 4. – С. 163-168.
9. Холмогорова А.Б. Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы / А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал – 2003. – № 2. – С. 120-132.

Поступила в редакцию 05.09.2022 г.

SUBSTANTIATION OF THE PHENOMENA OF FREEDOM OF CREATIVITY AND FEAR OF DEATH IN AN EXISTENTIAL CONCEPTION

N.P. Shatokhina

This article defines the significance of the problem of creative freedom in an existential concept. An analysis is made of the phenomenon of freedom of creation in conjunction with a personal awareness of the finiteness of being. The influence of the fear of death on creative self-determination in line with existentialism is shown.

Key words: existentialism, existence, creation, freedom, fear of death, being, Nothing.

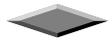
Шатохина Наталья Петровна

доцент кафедры истории и философии
ГОУ ВПО «Донбасской национальной академии
строительства и архитектуры», Макеевка, ДНР.
E-mail: shatohina-85@mail.ru

Shatokhina Natalia Petrovna

associate Professor of history and philosophy,
SCE HPE «Donbass Academy of Construction and
Architecture», Makeyevka, DPR.
E-mail: shatohina-85@mail.ru

ПЕДАГОГИКА



УДК 378 (075.8)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СТАНОВЛЕНИЮ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2022. А.А. Борисова

ГОУ ВПО ДНР «Донецкий национальный университет»

В связи с требованиями современного общества, развивающегося в направлении цифровизации, глобализации, интеграции науки, технологий и образования, изменяется роль преподавателя высшей школы. Его профессиональная деятельность должна быть направлена на поиск, проектирование и реализацию инновационных подходов к обучению современных студентов, методологической базой которых служат компетентностный, проектно-деятельностный, личностно-ориентированный, синергетический подходы. В статье дается обоснование выбора данной методологической основы формирования методической компетентности будущих преподавателей, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа: педагогика высшей школы).

Ключевые слова: методическая компетентность, преподаватель высшей школы, подготовка будущего преподавателя, методологические подходы, магистерская программа.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Современной цивилизации присущи: динамизм; быстрое изменение техники и технологии; интеллектуализация работы; гуманизация и демократизация общества; рост социальной роли личности в обществе и т.п. Это обуславливает необходимость постоянного усовершенствования педагогической работы преподавателя, от состояния которой зависит качество подготовки специалистов [14]. То есть, основным социально-педагогическим условием успешной подготовки современных специалистов является наличие в учебных заведениях высококвалифицированных и творческих педагогических кадров, способных работать с возрастающими потоками научной информации, овладевать инновационными образовательными технологиями и уметь внедрять их, содействовать развитию интереса студентов к выбранной специальности и становлению профессиональных творческих способностей обучающихся. На такой позиции находится большинство ученых, проводящих исследования в педагогике высшего профессионального образования [3; 4; 9; 12; 14] и др.

Сфера высшего образования, отмечает Е. Приходченко, требует особого внимания, поскольку именно от уровня квалификации выпускников высших учебных заведений зависят темпы научно-технического, экономического и социально-культурного прогресса государства [8]. Преобразования, происходящие в современной общественной жизни России, введение цифровых технологий в рыночную экономику приводят к существенным изменениям условий функционирования вузов. Вопросы качества образования, обновления его содержания в соответствии с запросами работодателей, внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов, инновационных технологий определяют актуальность методической работы преподавателей высшей школы.

Аксиомой является тот факт, что преподаватели должны постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, совершенствовать педагогическое мастерство, обеспечивать высокий научно-теоретический и методический уровень преподавания дисциплин, в частности развивать свою методическую компетентность. Таким образом, проблема развития методической компетентности преподавателей является актуальной и неоспоримой. В условиях подготовки будущих преподавателей в магистратуре по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа: педагогика высшей школы) решение этой проблемы находится в процессе разработки.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. В результате изучения научной литературы, в которой освещена проблема профессионально-личностного развития преподавателей, выявлено, что ее решение имеет сегодня весомое научно-методическое обоснование. Большинство учёных рассматривают вопросы педагогических способностей и мастерства, квалификационных требований к преподавателю (О. Абдуллина, Н. Кузьмина, А. Маркова, В. Слостенин, Н. Талызина и др.). В исследованиях С. Вершловского, В. Загвязинского, В. Кан-Калика и др. определены закономерности осуществления педагогической деятельности как творческого процесса, необходимые условия, способствующие развитию творчества преподавателя. Профессиональной компетентности преподавателя и ее составляющим посвящены работы И. Зимней, Н. Кузьминой, А. Марковой, Е. Скафы, А. Хуторского и др. В исследованиях Е. Евсеевой, Н. Зверевой, М. Лукьяновой, И. Маловой, В. Метаевой, Е. Скафы, Е. Тенютиной, и др. раскрыты вопросы развития методической системы обучения будущих преподавателей, формирование их профессиональной деятельности, методической компетентности. Однако вопросы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы при их обучении в магистратуре «Педагогика высшей школы» исследованы не в полной мере.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается обозначенная статья. В современных педагогических разработках по проблеме формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в основном акцент делается на приобретение такими педагогами цифровых компетенций, необходимых для обучения студентов, предлагается модернизация состава ИКТ-компетенций преподавателей с целью освоения методов электронного обучения и сетевого взаимодействия с обучающимися [5; 16]. Это направление особо актуально в связи с развитием цифровой экономики и переходом всех сфер деятельности человека на цифровую платформу, в том числе и цифровизацию образования. Но приобретение ИКТ-компетенций будущими преподавателями является только частью общей проблемы развития методической компетентности. Важно создать модель формирования методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры, которая должна базироваться на психологических концепциях развития личности студентов-магистрантов и методологических подходах их обучения.

Целью статьи является обоснование выбора основных методологических подходов к формированию методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры.

Изложение основного материала исследования. Мы исходим из того, что развивать методическую компетентность у студентов, будущих преподавателей, невозможно без понимания таких психологических подходов, как: *компетентностный, проектно-деятельностный, личностно-ориентированный, синергетический.*

Дадим характеристику каждому из них.

Компетентный подход. В высшем профессиональном образовании, как указывает С. Смирнов, у студентов в процессе обучения должно происходить не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и формирование профессиональной компетентности [12]. В работах, посвященных психолого-педагогическому аспекту формирования профессиональной компетентности, чаще всего рассматриваются следующие проблемы:

- формирование активной личности;
- мотивация как проявление потребности личности и адаптация к профессиональной среде;
- познавательные процессы личности и формирование профессиональной культуры;
- деятельностный подход в обучении;
- личностно-ориентированный подход и профессионально направленное обучение;
- воспитательный аспект при формировании профессиональной компетентности;
- формирование готовности к профессиональной деятельности и др.

То есть, проблема формирования профессиональной компетентности с педагогической точки зрения остается актуальной и является предметом многих исследований. Отметим, что большинство исследователей придерживаются мнения о том, что понятие «профессиональная компетентность» многоаспектно, развивающееся. Оно имеет сложную структуру, интегративный характер и деятельностную сущность. При подготовке преподавателя высшей школы, как и школьного учителя, в рамках профессиональной компетентности выделяется методическая компетентность, являющаяся одним из основных её видов.

Под **методической компетентностью будущего преподавателя** мы понимаем его интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность решать профессионально-методические задачи, которые формулируются учебно-методической ситуацией образовательного процесса.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования – магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование [13] в требованиях к результатам освоения программ подготовки студентов описываются ключевые и общепрофессиональные компетенции, которыми необходимо овладеть обучающимся для того, чтобы приобрести профессиональную компетентность педагога. Например, ОПК-2 представлена как способность проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации, что отвечает положению о формировании у будущих преподавателей методической компетентности. Таким образом, теория компетентностного подхода является как методологической основой научного исследования методической компетентности преподавателя высшей школы, так и нормативной установкой федеральных образовательных стандартов, на основании которых осуществляется деятельность всех субъектов образовательного процесса в Российской Федерации.

Проектно-деятельностный подход. В педагогике высшей школы деятельностный подход рассматривается как методологическая основа формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя (Г. Атанов, Е. Евсеева, Н. Талызина, А. Хуторской и др.). Применение деятельностного подхода, высказывает

мысль Е. Евсеева, позволяет сформировать у будущих преподавателей способы методической деятельности, с детализацией действий и операций, лежащих в основе методических компетенций в области методической деятельности [4].

К видам учебной деятельности при формировании методической компетентности будущего преподавателя на основе деятельностного подхода вслед за Е. Евсеевой относим виды деятельности, состоящие из пяти специфических групп действий:

1) действий по восприятию и переработке образной информации (перцептивная деятельность);

2) действий по восприятию, запоминанию и воспроизведению информации (репродуктивная деятельность);

3) действий по преобразованию воспринятой информации или ее применению, с учетом новых условий (вариативная деятельность);

4) поисковых действий в направлении указанной проблемы (проблемно-ориентированная деятельность);

5) поисковых действий без указания направления поиска (поисковая деятельность).

Е. Скафа обосновывает необходимость для формирования методической компетентности, например, будущего учителя математики освоение им способов проектно-эвристической деятельности, что позволит в дальнейшем педагогу применять этот вид деятельности в обучении математике школьников [10]. Проектная деятельность предполагает выполнение следующей цепочки действий: планирование, проектирование, построение, создание, результативность. В нашем случае отметим, что формирование приемов методической деятельности будущего преподавателя высшей школы необходимо осуществлять именно на основе проектно-деятельностного подхода, так как проектирование – это одна из основных видов его методической работы.

Для формирования методической компетентности у будущего преподавателя важно при изучении профессиональных дисциплин в магистратуре включать в учебную деятельность студентов следующие методические действия и способы действий:

– определение опорных знаний и умений, необходимых для решения задачи, раскрытия сущности задания;

– определение опорных знаний, необходимых для выполнения действия;

– определение операционного состава действий;

– выделение в содержании обучения дисциплине обобщенных способов действий;

– определение способов действий, входящих в состав обобщенного способа действий;

– проектирование учебных заданий;

– проектирование инструментов для диагностики сформированности умственных действий;

– другие виды деятельности, направленные на освоение способов методической деятельности.

Личностно-ориентированный подход. Без ориентации преподавателя на необходимость выполнения методической работы, без сформированной у него мотивации к этой деятельности невозможно создавать инновационные образовательные продукты. Считаем, что личностно-ориентированный подход является важной предпосылкой формирования у студентов – будущих преподавателей высшей школы познавательного интереса к обучению в магистратуре, учебных мотивов, развития

активности и самостоятельности. Согласно с мнением С. Маслова о том, что личностно-ориентированный подход определяет приоритетность индивидуально значимой сферы студента, обеспечивает субъективную позицию его развития через осознание себя как личности, дает возможность для выявления и раскрытия потенциала и возможностей своей профессиональной деятельности в процессе организации методической работы [7]. Действительно, личностно-ориентированный подход обосновывает требования к обучению студентов с позиций особенностей их психического развития, принципов личностно-ориентированного обучения, а также технологий формирования методических знаний, умений и опыта деятельности.

Личностно-ориентированное обучение студентов магистерской программы «Педагогика высшей школы» определяется как категория педагогически направленного процесса взаимодействия обучающегося (магистранта) и преподавателя, участвующего в процессе подготовки будущих магистров высшего образования. Целью такого процесса является реализация индивидуального творческого потенциала магистранта в сочетании с развитием его профессиональных и личностных качеств. В личностно-ориентированном обучении, отмечают Е.В. Богомолова и В.И. Байденко, важное место занимает личностное развитие каждого субъекта учебно-воспитательного процесса, через познание и овладение собственными способами учебной деятельности [1]. Только через деятельность по изучению методических приемов, знакомству с инновационными образовательными технологиями, применение которых активизирует процесс подготовки студентов в высших учебных заведениях, использованию таких приемов на педагогической практике, самостоятельному созданию учебно-методического продукта можно научиться грамотному, компетентному пониманию методической работы в высшей школе.

Синергетический подход. В настоящее время синергетический подход стал общеметодологическим в педагогике. Без него невозможно себе представить формирование концептуальных фундаментальных знаний студентов магистратуры, которые являются основой развития их методической компетентности. Мы полностью согласны с мнением Е. Цуканова о том, что использование синергетического подхода позволяет выйти за пределы детерминированных теорий управления учебным процессом в плоскость многовариативных решений, определяет ход процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, сосредотачивает внимание на самостоятельной работе, самоорганизации и самореализации наклонностей, интересов, способностей [15]. Такой подход определяет выбор педагогических принципов, лежащих в основе образовательной и воспитательной работы в магистратуре [11], организацию учебно-исследовательской деятельности в вузе [6].

Мы выбираем синергетический подход, основанный на теории сложных нелинейных динамических вариативных самоорганизующихся систем, то есть основанных на фундаментальных естественнонаучных знаниях. Сегодня наблюдается перенос этого подхода на социальные объекты. Поэтому образовательный процесс, как разновидность социального, сейчас рассматривают как открытую систему (система образования). Она способна к адаптации, саморегулированию, взаимодействию с другими системами, противостоянию внешнему дестабилизирующему давлению, самоорганизации. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов, отмечают Е.В. Богомолова и В.И. Байденко, является методологической основой подготовки современного специалиста [1]. С позиции синергетического подхода модель формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей

школы является целостной системой, обеспечивающей свое развитие в результате использования внутренних резервов и возможностей, определенных условиями внешней среды.

Выводы. Таким образом, выбор указанных методологических подходов позволяет определить организационно-педагогические условия функционирования системы методичной работы в магистратуре «Педагогика высшей школы», описанные нами в статье [2], а также выстроить стратегию образовательной деятельности, направленную на формирование методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолова Е. В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста / Е. В. Богомолова, В. И. Байденко // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 33-38.
2. Борисова А. О. Організаційно-педагогічні умови функціонування системи методичної роботи у магистратурі «Педагогіка вищої школи» / А.О. Борисова // Новий Колегіум. – 2014. – №1 (75). – С. 54-59.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Евсеева Е. Г. Деятельностный подход как методологическая основа формирования методической компетентности будущего учителя математики / Е. Г. Евсеева // Дидактика математики : проблемы и исследования. – 2020. – Вып. 52. – С. 57-65.
5. Климович А. Ф. Модернизация состава ИКТ-компетенций педагогов для подготовки будущих учителей в области методов электронного обучения и сетевого взаимодействия / А. Ф. Климович, О. А. Минич // Информатика и образование. – 2022. – Т. 37, № 4. – С. 80-87.
6. Коржуев А. В. Основы учебно-исследовательской деятельности в педагогике : учебное пособие для СПО / А. В. Коржуев, Н. Н. Антонова. – Москва : Юрайт, 2019. – 177 с.
7. Маслов С. И. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова. – Текст : электронный // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-podhod-v-pedagogike>. – Заглавие с экрана (дата обращения : 13.05.2022.).
8. Приходченко Е. И. Актуальность формирования профессиональной методической компетентности будущих преподавателей высшей школы / Е. И. Приходченко, А. А. Борисова // Научная сокровищница образования Донетчины: Научно-методический журнал. – 2020. – № 1'. – С. 19-22.
9. Психология и педагогика : в 2 ч. Ч. 2. Педагогика : учебник для академического бакалавриата [Электронный ресурс] / В.А. Слостенин [и др.] ; под общей редакцией В. А. Слостенина, В. П. Каширина. – Москва : Юрайт, 2017. – 374 с.
10. Скафа Е. И. Трансформация методической компетентности преподавателя высшей школы с позиции новой философии опережающего образования / Е. И. Скафа, Е. Г. Евсеева, А. А. Борисова // Человеческий капитал. – 2022. – Т. 2, № 5 (161). – С. 28-35.
11. Скафа Е. И. Ведущие принципы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы / Е. И. Скафа, А. А. Борисова // Дидактика математики : проблемы и исследования: международный сборник научных работ. – 2021. – Вып. 54. – С. 48–56.
12. Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы : учебное пособие / С. Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2014. – 422 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование : Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 126 с изменениями N 1456 от 26 ноября 2020 г. и дополнениями с 8 февраля 2021 г. – Текст электронный – URL : https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+%/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf. (дата обращения: 13.05.2022).
14. Хуторской А. В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 608 с.
15. Цуканов Е. А. Синергетический подход в педагогике / Е. А. Цуканов // Вестник Калужского университета. – 2016. – № 1. – С. 96–99.

16. Эволюция образования в условиях цифровизации : Коллективная монография / М. В. Носков, П. П. Дьячук, Б. С. Добронев и др. ; под ред. М. В. Носкова. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2019. – 212 с.

Поступила в редакцию 12.06.2022 г.

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO FORM METHODIC COMPETENCE AMONG FUTURE
HIGHER SCHOOL LECTURERS**

A.A. Borisova

Due to the requirements of the modern society which is developing towards digitalization, globalization, integration of science, technologies and education, the role of a higher school lecturer is changing accordingly. Their professional activity has to be aimed at searches, designing and implementing innovative approaches into the learning process of all modern students. The methodological base of the last one are competence building, designs&activities, synergetic, and individually oriented approaches. The article contains the feasibility study in terms of the choice of this methodological base to form the methodic competence of future higher school lecturers, studying in the field of training 44.04.01 Pedagogical formation (master degree program: pedagogy of higher education).

Key words: methodic competence, higher school lecturer, future lecturer formation, methodological approaches, master degree program.

Борисова Алина Александровна
преподаватель ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», Донецк, ДНР.
E-mail: borisovaalina78@gmail.com

Borisova Alina Alexandrovna
senior lecturer SEI HPE “Donetsk National
University”, Donetsk, DPR.
E-mail: borisovaalina78@gmail.com

УДК [373.016:009]-044.325

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ)

© 2022. *Е.Н. Дятлова*

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

Статья посвящена изучению дидактических основ организации учебного процесса с целью формирования социально-гуманитарных знаний обучающихся общеобразовательной школы. Рассматриваются особенности организации восприятия учебной информации как начального этапа формирования знаний. Определяются подходы, факторы и дидактические средства эффективной организации и руководства процессом учебного восприятия, обеспечивающие качество формирования социально-гуманитарных знаний учащихся общеобразовательной школы.

Ключевые слова: формирование знаний, процесс восприятия, социально-гуманитарные знания, общеобразовательная школа.

Введение. Процесс формирования знаний, психолого-педагогический по своей природе, считается сложным и многоуровневым. Его структурным базовым процессом выступает усвоение знаний, которое в учебной деятельности обучающихся реализуется в несколько этапов: восприятие, понимание и осмысление, обобщение, запоминание учебной информации, применение усвоенного на практике. Особенности осуществления процесса формирования учебных знаний определяются предметной спецификой знаний, подлежащих изучению. Чем сложнее объекты учебного познания, тем сложнее протекает процесс усвоения, что в полной мере относится к циклу социально-гуманитарных предметов общеобразовательной школы: основы православной культуры, история Отечества, всеобщая история, окружающий мир, обществознание, право, экономика, изобразительное искусство и др.

Психологические и педагогические аспекты проблем формирования и усвоения знаний исследовались такими учеными как И.С. Булатова [1], В.В. Давыдов [2], Л.Я. Зорина [3], З.И. Калмыкова [4], Д.П. Клейносов [5], С.Л. Рубинштейн [6], В.В. Сериков [7], А.М. Сохор [8] и др. Некоторые практические результаты решения проблем формирования знаний описаны в диссертационных работах О.М. Абрамовой [9], Е.Ю. Васюковой [10], Б.Б. Молотковой [11], В.И. Снегуровой [12]. Однако, несмотря на достаточное количество разноплановых работ, педагоги-практики в решении проблем формирования знаний руководствуются фундаментальными исследованиями В.В. Краевского [13], В.А. Крутецкого [14], И.Я. Лернера [15]. Наибольшую ценность по-прежнему представляют труды специалистов в области педагогической психологии П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной «Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий» [16], а также Н.Ф. Талызиной «Управление процессом усвоения знаний» [17].

Несмотря на высокий интерес к различным аспектам изучения проблемы формирования учебных знаний, она требует дальнейшего глубокого осмысления. Необходимо направить внимание на ее практические аспекты с учётом особенностей предметного преподавания. Определение дидактических возможностей эффективного формирования социально-гуманитарных знаний, обоснование дидактических подходов, факторов и средств организации процесса усвоения социально-гуманитарных знаний на

всех его этапах позволит расширить возможности практикующих педагогов, работающих над проблемой качества формирования предметных знаний.

Занимаясь исследованием проблем формирования знаний учащихся общеобразовательной школы, определим *цель данной статьи* – обоснование основных подходов и факторов организации процесса восприятия, определение эффективных дидактических средств организации и руководства восприятием учащихся в процессе усвоения социально-гуманитарных знаний. Полагаем, что выработанные решения, предложенные в статье материалы, будут полезны учителям общеобразовательной школы в преподавательской деятельности.

Основная часть. Процесс учебного восприятия имеет ряд психолого-педагогических характеристик. Механизм восприятия учебной информации реализует ряд мыслительных действий: нахождение познаваемого объекта, его распознавание, идентификацию, узнавание, подкрепляется психическими процессами: мышлением, речью, чувствами, волей, а также двигательными актами – прикосновение рук, движение глаз, проговаривание и т.п. Усвоение учебных знаний может осуществляться посредством зрительного, слухового, обонятельного, кинестетического, тактильного, вкусового восприятия. Может протекать в произвольной и произвольной формах. Результатом восприятия выступают выработанные представления. Что касается педагогической практики, специально организацией восприятия в школе не занимаются. Между тем, опыт работы в школе убеждает, что ученики со слабо развитым восприятием плохо представляют и постигают учебный материал, а, следовательно, и усваивают его. Данное обстоятельство побуждает нас обратиться к теоретическим и практическим основам организации и руководства восприятием учащихся общеобразовательной школы.

В дидактике восприятие называется первичным усвоением знаний. Опора на восприятие обосновывается рядом дидактических принципов: доступности учебного материала, индивидуализации, системности и систематичности, наглядности обучения, связи обучения с практикой. Педагогическая значимость восприятия заключается в его потенциале не только формировать представления об образах изучаемых предметов и явлений, уточнять и перестраивать уже имеющиеся представления, но и закреплять знания, развивать внимание и наблюдательность, совершенствовать приёмы и навыки выделения признаков, развивать воображение, вырабатывать умения и навыки в приобретении новых знаний.

Традиционно в практике обучения социально-гуманитарным знаниям подготовку учащихся к восприятию новых знаний проводят на этапе актуализации опорных знаний, либо на этапе оглашения темы урока, постановки учебных задач, ограничиваясь при этом обычными, стандартными приёмами: проверкой домашнего задания, проверкой знаний по всей изученной теме и т.п. Хотя при правильном педагогическом руководстве у обучающихся на этапе восприятия должна сформироваться первичная готовность к учебным действиям по усвоению знаний. Выделим факторы формирования данной готовности, предложим конкретные содержательно-технологические средства эффективной организации восприятия социально-гуманитарных знаний, осваиваемых в школе.

Важным фактором активизации восприятия социально-гуманитарных знаний является мотивированность обучающихся. В зависимости от того, есть ли у ученика потребность воспринимать то, о чём говорится или демонстрируется на уроке, желание познавать различно, разными будут и результаты восприятия – его скорость, точность образов, полнота отображения признаков и т.д. И.П. Подласый выделил ряд мотивов,

побуждающих учеников к активной познавательной деятельности: широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения); узкие социальные мотивы (стремление занять определённую должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд); мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе); учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов); мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний) [18, с. 361]. Указанные мотивы действенны в процессе подготовки обучающихся к восприятию знаний при условии, если они избирательно применяются в отношении конкретного ученика, группы или класса, учитывают содержательное наполнение конкретной учебной темы, методику усвоения социально-гуманитарных знаний. Для поддержания мотивации учащихся используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению. Эффективными методами считаются: метод иллюстрации, метод демонстрации, видеометод, создание проблемной ситуации, применение логических задач и др.

Регулятором восприятия выступает педагогическая установка. От неё зависит направленность восприятия, какие объекты, детали будут восприниматься, а на какие ученик не обратит внимания, насколько ясным и ярким будет восприятие объектов. Эффективными средствами формирования установки на восприятие являются: словесная инструкция, убеждение, поощрение, пример, предъявление учебных требований, погружение в учебную ситуацию.

Продуктивность восприятия учебных знаний зависит от устойчивости учебного интереса учеников – эмоционального переживания познавательной потребности. Основными факторами побуждения и поддержания интереса к социально-гуманитарным знаниям являются: установление его значимости, практической направленности и возможности получения практического результата, применение активных и интерактивных методов обучения, выполнение практических работ. Более стойкий прямой интерес к учебному материалу, вызываемый содержанием учебной информации или практическими действиями. В то же время, в процессе усвоения педагоги могут опираться и на не прямые интересы, вызываемые не предметной деятельностью, а тем, что данное содержание, либо деятельность связаны с чем-то представляющим для ученика интерес. Имеет значение и сложность учебного содержания. Увлекает только та работа, которая требует постоянного напряжения. Несложный материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Учебный интерес поддерживает и новизна учебного материала с опорой на уже имеющиеся знания. Существенный фактор возникновения интереса к социально-гуманитарной информации – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Фактором, воздействующим на восприятие, является внимание. В процессе восприятия активность внимания ускоряет умственную деятельность и облегчает вхождение в работу, повышает качество и точность каждой умственной операции, влияет на течение мыслей и их концентрацию на решении практической задачи. В учебном процессе внимательность ученика может поддерживаться и стимулироваться при условии следования определённым правилам. Внимание поддерживается внутренними побудительными источниками – потребность в информации, желания ученика, его склонности, цели. Внимание вызывается новизной, неожиданностью, необычностью, полезностью, важностью воспринимаемого объекта, что определяется

как непровольное внимание. Может достигаться также средствами побуждения – требование, поощрение, наказание, влияние класса. При применении средств побуждения, внимание возникает благодаря поставленной цели и волевому усилию, что характеризует его как произвольное внимание. Если в результате произвольного внимания достигается высокая сосредоточенность, усиленная внутренними стимулами (склонностью к активности, потребностью в информации, стремлением к успеху), ученик работает с увлечением, на эмоциональном подъёме. Это самый высокий уровень послепроизвольного внимания, поддерживаемый сознательным интересом. Важна устойчивость внимания, которая обеспечивает активное постоянное восприятие новых знаний. В дидактическом плане устойчивость внимания обеспечивается разнообразием учебных действий, используемых учебных материалов, эмоциональных впечатлений, получаемых учащимися в процессе работы. К методам, мобилизующим внимание учеников, можно отнести: метод иллюстрации, метод демонстрации, выполнение проблемных, творческих заданий, составление таблиц, схем, карт и т.п.

В процессе организации восприятия необходимо учитывать такое важное свойство восприятия как его теснейшая связь с мышлением, точнее проникновение элементов мышления в восприятие и элементов восприятия в мышление, взаимное дополнение друг друга. Связь восприятия с мышлением особенно заметна в слуховом и зрительном восприятии, при которых неразрывно связано понимание и предметно-образное чувственное отражение воспринимаемого. Данная особенность восприятия указывает на необходимость активизации в процессе усвоения уже имеющихся знаний и предшествующего опыта ученика, стимулирования его деятельности по установлению связей между ранее усвоенными образами и новыми. В дидактическом плане эффективность организации данной работы могут обеспечить такие приёмы и методы, как: беседа, постановка наводящих вопросов, работа с наглядностью, мозговой штурм, практические задания, творческие задания, упражнения и др.

Условием эффективной организации восприятия является поддержание познавательной активности обучающихся. На практике решение этой задачи состоит в том, чтобы привлечь к восприятию широкий спектр ученических ощущений. Зачастую учителя, преподающие социально-гуманитарные знания, понимая невозможность возбуждения обонятельных, тактильных ощущений учеников, направляют их усилия преимущественно на слуховое восприятие материала. Однако не следует забывать, что более половины информации, которую получает и перерабатывает ученик, является зрительной. Использование предметной, иллюстративной, знаковой, графической наглядности, работа с текстовыми материалами делают восприятие более широким, вариативным и, следовательно, результативным. Активность восприятия может поддерживаться использованием в процессе усвоения различных источников информации: педагогический рассказ, учебная литература, дополнительные источники информации, наблюдение изучаемых объектов, явлений и их изображений, собственный практический опыт. При этом слово учителя выступает и как источник информации, и как средство, побуждающее ученика к совершению ряда познавательных действий. В связи с внедрением в образовательный процесс современных технических средств, диапазон источников учебной информации значительно расширяется [19, с. 213]. Учитель получает возможность сократить объём знаний, передаваемых в готовом виде на основе лишь словесного объяснения, например, работая с электронной презентацией, электронной книгой, организуя прослушивание электронных записей и т.п.

Продолжая разговор об особенностях организации учебного восприятия, необходимо указать на ещё одну важную его особенность – индивидуализированность.

Доказано, что у одних учеников преобладает аналитическое восприятие – чёткое выделение форм и движений, частных, у других – синтетическое – склонность к сведению всего комплекса форм в целостные образы. Существует и смешанный аналитико-синтетический тип восприятия, который предполагает наличие стремления к пониманию основного смысла явления, оценке его структуры и фактическому подтверждению, детальной характеристике предмета или явления. Выделяется и специфический тип восприятия – эмоциональный, предполагающий повышенную эмоциональную возбудимость в ответ на различные раздражители. Такие обучающиеся, в первую очередь, воспринимают то, что бросается в глаза, что близко их прошлому опыту. Наиболее благоприятным считается аналитико-синтетический тип восприятия [20]. Индивидуализированность восприятия указывает на необходимость владения педагогом значительного количества дидактических приёмов и методов поддержания перцептивных актов, применяемых для организации познавательной деятельности обучающихся с разными характеристиками восприятия.

Значимую роль в процессе реализации организованного восприятия социально-гуманитарных знаний играет наглядность. В дидактике выделяют основные виды наглядных методов: наблюдения, иллюстрации, демонстрации. Их эффективность для поддержания активности восприятия зависит от методики их применения и сочетания со словесными методами. Л.В. Занков выделил четыре формы оптимального сочетания слова учителя и средств наглядности. Первая форма – учитель при посредстве слова руководит наблюдением учащихся за изучаемым предметом. Учащиеся воспринимают объект наблюдения и выделяют его внешние свойства, затем постигают объект, выявляют и обобщают его внутренние существенные свойства. Вторая форма – при посредстве слова учитель, на основании наблюдений и ранее усвоенных учениками знаний, ведёт их к осмыслению существенных свойств изучаемого предмета и обобщению этих свойств в форме понятия. Третья форма – сведения об объекте учащиеся получают из рассказа учителя, а наглядные средства служат конкретизации словесного сообщения. Четвертая форма – опираясь на наблюдения учащихся за изучаемым объектом, учитель раскрывает учащимся внутренние существенные свойства, связи и отношения, присущие объекту, и делает обобщения [21].

Дидактическим условием, обеспечивающим контроль результативности восприятия, является обратная связь – постоянное получение педагогом информации о том, насколько точен возникший образ в сознании учеников и, следовательно, насколько действительными оказались совершённые познавательные действия учеников и дидактические действия педагога. Процесс восприятия нового объекта обычно носит развёрнутый характер: анализируется большое количество самых различных признаков предмета более или менее информативных. По мере развития восприятия количество этих признаков сокращается, остаются только самые значимые из них, которые в дальнейшем выполняют сигнальную функцию. Происходит формирование так называемых оперативных единиц восприятия – сенсорных эталонов, идеальных образов, хранящихся в памяти, с которыми ученик сравнивает то, что он воспринимает в данный момент. Такими эталонами могут быть контуры предметов, тон цветовой гаммы, градация громкости, высота звука и другие признаки. Важно, чтобы они были адекватными характеристикам объектов. Поэтому педагогу нужно понимать, на какие признаки опирается обучающийся при восприятии тех или иных объектов или явлений, может ли он узнать этот объект, явление, если условия их демонстрации изменятся. Нужно отслеживать, что ученики смогли воспринять, в каком объёме и качестве. Данная информация служит педагогу ориентиром для выстраивания траектории дальнейшей работы, корректировки уже осуществлённого.

Принимая во внимание закономерности протекания восприятия, С.С. Пальчевский описал стратегию деятельности педагога, направленную на активизацию познавательной деятельности учащихся на этапе восприятия учебной информации. Изложим её.

1. Стремиться формировать образы изучаемых предметов и явлений на основе использования большего числа анализаторов, отражающих действительность – слуховых, зрительных, тактильных, обонятельных, вкусовых ощущений.
2. Проводить многостороннее обследование объекта изучения.
3. Совокупность всех признаков объекта выявлять в процессе деятельности.
4. Формировать представление об образе вначале на основе целостного рассмотрения, совокупности всех его черт, а затем – на основе отдельных фрагментов, в целом придерживаясь следующей логики познания: первичный синтез – анализ – вторичный синтез.
5. Структурировать объекты изучения, принимая во внимание то, что чем проще структура, тем быстрее происходит процесс идентификации и распознавания.
6. Для формирования структурности объекта определять, что в его образе является центральной частью, а что периферийной – фоном, учитывая, что фоновое всегда менее структурировано.
7. Развивать представление учеников для достраивания образов изученных объектов, сформированных на основе упрощенных схем и моделей.
8. С целью корректировки результатов восприятия объекта изучения в направлении стабильности, создавать его эталонный образ на основе наиболее типичных черт.
9. Вновь созданные образы предметов и явлений изучения соотносить с соответствующим классом эталонных образов, которые содержат в себе опыт человеческой деятельности. Важно при этом опираться на опыт самого ученика.
10. Проводить передачу личностных смыслов от педагога к ученику в соответственно созданной эстетической атмосфере, которая обеспечивает эмоциональное присутствие [22, с. 200–201].

При условии эффективной организации восприятия, что проводится на первом этапе усвоения, акт восприятия заканчивается тогда, когда ученики обретаю достаточные представления о том, какие внешние свойства и признаки предметов или явлений они будут далее постигать, понимают учебную задачу. Полученные посредством восприятия представления, подлежат более глубокому познанию на следующем этапе усвоения учебных знаний – этапе понимания и осмысления.

Заключение. Работа по подготовке обучающихся к восприятию социально-гуманитарных знаний является условием и основой проявления активности, сознательности познавательной деятельности учеников. Рассмотренные подходы, факторы эффективной организации восприятия, дидактические средства руководства восприятием обучающихся в практике обучения обеспечивают успешность образования у учащихся правильных и устойчивых представлений, что в итоге приводит к точности и прочности усвоения знаний. На основании изложенного материала в дальнейшем можно сформулировать методические рекомендации для учителей общеобразовательной школы по поддержанию и развитию способности обучающихся к восприятию учебного содержания социально-гуманитарной направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булатова И. С. Качества знаний как сохраняемые модели содержания образования при обучении в вузе / И. С. Булатова // Теория и практика общественного развития. Педагогические науки. – 2011. – № 3. – С. 171–174.

2. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
3. Зорина Л. Я. Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
4. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
5. Клейносов Д. П. Изменение структурной и содержательной сложности учебного материала с целью реализации дидактического принципа осознанности знаний специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Клейносов Дмитрий Петрович; Московский государственный областной университет. – М.: 2017. – 150 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е издание. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.
7. Сериков В. В. Категория системности в дидактике : к развитию идей Л. Я. Зориной // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 5 (62). – С. 16–24.
8. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор ; под ред. М. А. Данилова. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
9. Абрамова О. М. Обращение задач как средство развития гибкости мышления учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Абрамова Олеся Михайловна ; Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского. – Саранск, 2013. – 178 с.
10. Васюкова Е. Ю. Повышение осознанности теоретических знаний учащихся по органической химии в условиях актуализации смыслов познания : специальность 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васюкова Елена Юрьевна ; Московский институт открытого образования. – М.: 2010. – 174 с.
11. Молоткова Б.Б. Методика использования электронных образовательных ресурсов при изучении тригонометрии как средство повышения уровня осознанности знаний : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Молоткова Баира Борисовна ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2014. – 272 с.
12. Снегурова В.И. Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Снегурова Виктория Игоревна ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – 382 с.
13. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому : научное издание / В. В. Краевский. – М.: 2001. – 36 с.
14. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 300 с.
15. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1978 – 47 с.
16. Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: Издательство МГУ, 1968. – 135 с.
17. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Ф. Н. Талызина. – Издание 2-е дополненное и исправленное. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 344 с.
18. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2007. – 256 с.
19. Вербицкий А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике / А. А. Вербицкий. – Текст электронный. – М.: Издательство ПСТГУ, 2017. – 400 с. – URL : http://psychology_pedagogy.academic.ru.
20. Психологическая энциклопедия : [пер. с англ.] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха ; научный редактор, перевод на русский язык. А. А. Алексеева. – М.: Санкт-Петербург : ГПП Печатный двор, 2003 – 1094 с.
21. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении : Дидактическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 380 с.
22. Пальчевський С. С. Педагогіка : Навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – Київ: Каравела, 2012. – 496 с.

Поступила в редакцию 02.09.2022 г.

**THE FUNDAMENTALS OF THE FORMATION OF SOCIO-HUMANITARIAN KNOWLEDGE OF
GENERAL SCHOOL STUDENTS (THE PRACTICE OF ORGANIZATION
OF PERCEPTION OF EDUCATIONAL INFORMATION)**

E.N. Dyatlova

The article is devoted to the study of the didactic fundamentals of the organization of the educational process in order to form the socio-humanitarian knowledge of students of general schools. The features of the organization of perception of educational information are considered in this article as the initial stage of knowledge formation. There is the determination of approaches, factors and didactic means of effective organization and management of student's perception that ensure the quality of the formation of socio-humanitarian knowledge of students of general education schools.

Key words: knowledge formation, perception process, socio-humanitarian knowledge, general education school.

Дятлова Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры истории Отечества
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный
педагогический университет», Луганск, ЛНР.
E-mail: dyatlova-elena@list.ru

Dyatlova Elena Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Department of National History,
Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR.
E-mail: dyatlova-elena@list.ru

УДК 378.14

КОНЦЕПЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОЙ И ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

© 2022. *Е.Г. Евсева, А.С. Гребенкина*

Проведен анализ методологических подходов к организации практико-ориентированной математической подготовки студентов пожарно-технических специальностей. Определены понятия практико-ориентированной математической компетентности специалистов пожарной и техносферной безопасности, практико-ориентированных действий в обучении математике, практико-ориентированные умения. Представлена концепция практико-ориентированного обучения математике будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности.

Ключевые слова: практико-ориентированная математическая компетентность, практико-ориентированная учебная деятельность, практико-ориентированные действия, практико-ориентированная математическая подготовка.

Введение. Успешность профессиональной подготовки студентов инженерно-технических направлений подготовки и специальностей во многом зависит от методологических подходов, положенных в основу её организации. Проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов военно-спасательных и силовых ведомств в последние десятилетия рассматривались в диссертационных работах многих ученых: Ю. Н. Белокопя, Д. В. Конорева, О. В. Красилова, М. А. Нагоевой, Е. М. Николаевой, А. Ю. Трояка, Д. С. Шапошника и др. Авторами предложены разнообразные пути профессионального становления специалистов МЧС и МВД России, большая часть из которых носит практико-ориентированный характер.

Как указывают И. А. Малый и В. В. Булгаков, в образовательных организациях высшего образования Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС России) особое внимание уделяется взаимодействию с практическими органами управления и пожарно-спасательными подразделениями Государственной противопожарной службы МЧС России по вопросам качества подготовки выпускников. Учеными приводятся результаты опросов и отзывов, согласно которым половине выпускников не хватает именно практических навыков [1]. На основании таких отзывов предлагается выявить проблемные вопросы в области подготовки выпускников и внести соответствующие коррективы в учебный процесс.

По нашему мнению, изменения должны касаться также и процесса обучения математическим дисциплинам. При проектировании содержания обучения математике следует учесть практико-ориентированный компонент, заключающийся в необходимости освоения курсантами учебных действий и действий по математическому моделированию, ориентированных на практические задачи, стоящие перед специалистами пожарной и техносферной безопасности, с учетом особенностей деятельности МЧС, обусловленных требованием оперативного реагирования на ЧС.

Таким образом, одной из актуальных задач современной дидактики математики является теоретическое обоснование и разработка концепции практико-

ориентированной математической подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности.

Основная часть. Концептуальное обоснование профессиональной подготовки студентов и курсантов в вузах ГПС МЧС стало предметом большого числа исследований. Так, научно-обоснованная концепция воспитания России разработана В.О. Солнцевым [2]. По мнению ученого, она представляет собой совокупность обобщенных положений, систему научных взглядов, идей, установок на понимание сущности и особенностей воспитания в вузах ГПС МЧС России; потребности в воспитании обучающихся; целей и задач, закономерностей и принципов, содержания, направлений, технологий, методов, средств воспитания, особенности деятельности и взаимодействия субъектов воспитания в ходе его осуществления [2].

По нашему мнению, концепция практико-ориентированной математической подготовки будущих инженеров гражданской защиты представляет собой совокупность основополагающих для проектирования и организации обучения математике научных положений, включающих: комплекс методологических подходов и принципы практико-ориентированной математической подготовки будущих специалистов МЧС, методические требования к проектированию практико-ориентированного обучения математическим дисциплинам, а также психолого-педагогические предпосылки такого обучения.

Разнообразие методологических подходов, применяемых к проектированию и организации профессиональной подготовки студентов и курсантов вузов МЧС, свидетельствует о сложности исследуемых проблем и вариативности предлагаемых учеными путей их решения. По мнению В. О. Зинченко и О. М. Россомахиной, современная профессиональная деятельность, являясь по своей сути транспрофессиональной, вызывает необходимость организации практико-ориентированного обучения будущих специалистов различных профилей, опираясь на синтез ведущих положений ряда методологических подходов, где главенствующую роль занимает компетентностный подход [3], являющийся официальной парадигмой в системе высшего профессионального образования.

С позиций компетентностного подхода, считаем необходимым ввести в научный оборот понятие *«практико-ориентированная математическая компетентность специалистов пожарной и техносферной безопасности»*, трактуемое как интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности решать практические задачи профессиональной и служебной деятельности специалистов МЧС на основе владения математическими и практико-ориентированными действиями и знаниями, способами действий по математическому и компьютерному моделированию в сфере гражданской защиты, личностными качествами спасателя.

Деятельностный подход к обучению в профессиональной подготовке студентов пожарно-технических специальностей предлагают применять Ю. Н. Белоконов, Д. В. Конорев, М. А. Нагоева, И. Е. Пустовалова, И. Н. Романова, В. О. Солнцев, А. А. Субачева, А. М. Сулейманов, Х. И. Цечоев, А. Ю. Трояк и др. К обучению математике студентов инженерных направлений подготовки деятельностный подход применен Е.Г. Евсеевой [4].

Для проектирования практико-ориентированной математической подготовки будущих специалистов МЧС на основе деятельностного подхода нами введено понятие *«практико-ориентированная учебная деятельность»* как специально организованная активная деятельность студентов и курсантов, нацеленная на освоение ими способов действий по решению практических задач профессиональной деятельности инженера-

спасателя с применением математических методов и цифровых технологий, используемых в их служебной деятельности.

Научным подходом, отвечающим цели формирования таких ценностных ориентаций студентов и курсантов пожарно-технических специальностей как качества личности спасателя, является аксиологический подход. По нашему мнению, в обучении математическим дисциплинам возможно формирование ценностного отношения к наличию таких качеств спасателя: составляющие основу личности спасателя (смелость в ситуации риска, дисциплинированность, ответственность в сложных ситуациях и др.); позволяющие сохранять устойчивость в профессиональной деятельности (стрессоустойчивость, верность профессиональному долгу, решительность, самоотверженность и др.); универсальные (мобильность, коммуникативность, наблюдательность, готовность к риску и рефлексивность); ценностные (осознание ценностей жизни и здоровья, безопасности и благополучия человека, патриотизм).

Интегративный подход рассматривался как методологическая основа профессиональной подготовки студентов в высшей школе в работах Н. В. Бровки, Н. А. Прокопенко, Н. В. Поповой, С. П. Сорокоумова, Е. В. Шищенко и др.; для подготовки будущих специалистов МЧС этот подход применяли, например, С. Ю. Антонов, О. Н. Галлямова, И. Н. Романова.

С позиций интегративного подхода считаем необходимы осуществление внутрипредметной, межпредметной и метапредметной интеграции в практико-ориентированной математической подготовке будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности. Внутрипредметную интеграцию мы предлагаем осуществлять в виде интеграции теории и практики в направлении от практики к теории. Межпредметная интеграция должна осуществляться как интеграция математических и естественнонаучных дисциплин в системе подготовки специалистов МЧС. Метапредметная интеграция в обучении математике должна осуществляться в виде интеграции учебно-познавательной и профессионально-служебной деятельности в практико-ориентированной математической подготовке курсантов и студентов пожарно-технических специальностей.

Актуализируя потребности общества, практико-ориентированная подготовка получает сегодня свое новое развитие, что отражается в уточнении учеными и практиками системы профессионального образования сущности практико-ориентированного обучения, его методологической основы, определения механизмов реализации практико-ориентированного обучения в современном вузе МЧС (А. В. Ермилов, А. Ю. Трояк, Д. С. Шапошник и др.).

Целесообразность усиления практической направленности обучения математике в образовательных учреждениях технического профиля отмечена в работах ряда зарубежных ученых: П.-В. Кере [5], О. Равна и Л. Хенриксена [6], П. А. Эрнандеса-Мартинеса [7], Ю. М. Танга и К. М. Ю [8] и др. Так, П. А. Эрнандес-Мартинес считает нужным выделить разделы математики, которые наиболее наглядно демонстрируют применение математического аппарата в инженерной практике. Ученый предлагает определить для каждого раздела реальные задачи, которые должны быть введены в курс математики для решения на практических занятиях [7].

По мнению О. Ю. Сенаторовой обучение в военизированных вузах должно осуществляться на основе компетентностного и практико-ориентированного подходов. Ученый указывает такие характерные черты практико-ориентированного подхода: практическое обучение занимает не менее 50 % общеобразовательного времени; на учебных занятиях по дисциплинам создаются ситуации, максимально приближенные к

реальным; при рассмотрении теоретических ситуаций преподаватель апеллирует к практическому опыту [9].

С позиций обучения математике курсантов и студентов пожарно-технических специальностей, мы дополняем приведенный перечень такими характеристиками: практическое содержание математических задач, заданий к выполнению проектов, курсовых работ по математической дисциплине, научно-исследовательской работы и т. п. отражает проблемное поле гражданской защиты населения и территорий от ЧС природного и техногенного характера; в ходе решения практических задач и построения математических моделей в сфере пожарной и техносферной безопасности применяются цифровые инструменты, используемые в реальных условиях служебной деятельности специалистов МЧС; на учебных занятиях, а также при организации самостоятельной работы обучающихся, создаются условия, благоприятствующие формированию у курсантов и студентов личностных качеств, характерных спасателям.

Таким образом, под *практико-ориентированным подходом к математической подготовке будущих специалистов МЧС*, понимаем подход, определяющий направленность обучения математике на освоение студентами компетенций, имеющих практико-ориентированный характер, необходимых для решения практических задач служебной деятельности специалистов спасательного ведомства, реализуемый путем проектирования и организации практико-ориентированной учебной деятельности курсантов и студентов.

Основные концептуальные положения практико-ориентированной математической подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности состоят в следующем:

1. Актуальным направлением совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов МЧС является внедрение практико-ориентированного подхода в математическую подготовку студентов пожарно-технических специальностей. Этот подход определяет направленность обучения математике на освоение студентами способов действий, необходимых для решения практических задач служебной деятельности специалистов спасательного ведомства. Он составляет методологическую основу практико-ориентированной математической подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности и применяется в сочетании с деятельностным, компетентностным, интегративным и аксиологическим подходами к обучению.

2. Практико-ориентированная математическая подготовка студентов пожарно-технических специальностей – это подготовка курсантов и студентов, осуществляемая в процессе обучения высшей и прикладной математике, теории вероятностей и математической статистике, направленная на формирование у них практико-ориентированной математической компетентности, рассматриваемой как интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности решать практические задачи профессиональной и служебной деятельности специалистов МЧС.

3. Принципы обучения математике на основе практико-ориентированного подхода дополняют традиционные принципы обучения математическим дисциплинам в высшей инженерной школе компетентностными, деятельностными, интегративными и аксиологическими принципами, отражающими особенности формирования математической практико-ориентированной компетентности. Эта компетентность представляет собой интегративное личностное образование, заключающееся во владении практико-ориентированными и математическими знаниями, умениями и способами деятельности по математическому и компьютерному моделированию в сфере гражданской защиты и ликвидации ЧС, а также обладании сформированными

профессионально важными качествами личности спасателя и первоначальным профессионально-служебным опытом.

4. Формирование практико-ориентированной математической компетентности студентов пожарно-технических специальностей реализуется при условии внедрения в учебный процесс методической системы практико-ориентированного обучения математике, структурными элементами которой являются цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, контроль и оценивание результатов учебной деятельности. Построение методической системы осуществляется на основе принципов интегративности, эмерджентности, управляемости, иерархичности. Системообразующим фактором в методической системе выступает практико-ориентированная учебная деятельность будущих инженеров-спасателей.

5. Методическими требованиями к целям обучения математическим дисциплинам на основе практико-ориентированного подхода выступает разделение их на внешние (компетенции, определяемые ГОС ВПО и ФГОС ВО) и внутренние, заключающиеся в освоении практико-ориентированных учебных действий и знаний, а также формировании способов действий по математическому моделированию в сфере гражданской защиты [10]. Иерархия целей обучения включает установление последовательности освоения учебных действий, которым в соответствие ставятся необходимые для их освоения знания в виде понятийного аппарата, алгоритмов деятельности, математических моделей, при решении которых выполняются осваиваемые действия.

6. В содержание обучения дополнительно включаются математические модели, используемые при решении практических задач гражданской защиты (концептуальные, структурные, функциональные и параметрические модели) и способы действий по математическому моделированию [10]. По каждой теме математической дисциплины определяются типы моделей, которые могут быть построены в ходе ее изучения; уровень сложности разрабатываемых моделей соответствует целям обучения математическим дисциплинам; содержание деятельности, которая отражена в моделируемом процессе, явлении или ЧС, соответствует проблемному полю гражданской защиты.

7. Методы обучения математике дополняются за счет практико-ориентированных методов обучения, таких как метод практико-ориентированной визуализации, обеспечивающий межпредметную интеграцию математических дисциплин с дисциплинами естественнонаучного и профессионального циклов подготовки, метод «оперативного реагирования» и метод имитации практической деятельности инженеров-спасателей [11].

8. Организационные формы обучения математике включают практико-ориентированные лекции и практические занятия профессионально-направленного характера, организованные на базе подразделений МЧС, самостоятельную работу научно-исследовательского (по выполнению практико-ориентированных научно-исследовательских проектов), а также учебно-научного (по написанию практико-ориентированной расчетной части выпускной квалификационной работы) характера.

9. Средства обучения дополняются системой практико-ориентированных задач для будущих инженеров пожарной и техносферной безопасности, практико-ориентированными учебными пособиями и мультимедийным тренажером, а также цифровыми инструментами, применяемыми в служебной деятельности специалистов в подразделениях МЧС России (МЧС ДНР), в том числе – узкопрофессиональными.

10. Контроль и оценивание результатов учебной деятельности предполагают применение контрольно-оценочных процедур ко всем компонентам формируемой в

процессе математической подготовки практико-ориентированной математической компетентности специалистов пожарной и техносферной безопасности таким, как владение математическими и практико-ориентированными действиями и знаниями, способами действий по математическому и компьютерному моделированию в сфере гражданской защиты, личностными качествами спасателя. Организация балльно-рейтинговой системы оценивания наряду с результатами учебно-познавательной деятельности предполагает учет выполнения научно-исследовательской деятельности обучающихся в виде курсовых работ, расчетной части выпускных квалификационных работ, практико-ориентированных проектов.

11. Успешность практико-ориентированной математической подготовки обеспечивается соблюдением психолого-педагогических предпосылок, заключающихся в успешной адаптации курсантов к обучению математике, созданию у них высокого уровня учебной мотивации и в наличии у будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности качеств личности, необходимых для работы спасателя.

Основные положения концепции практико-ориентированной математической подготовки визуализированы на рисунке 1.

Заключение. Таким образом, обучение математическим дисциплинам курсантов и студентов образовательных учреждений пожарно-технического профиля должно быть практико-ориентированным и характеризоваться тем, что:



Рис. 1. Визуализация концепции практико-ориентированной математической подготовки студентов пожарно-технических специальностей

- формирование компетенций происходит в условиях максимально приближенных к реальным условиям служебной деятельности инженера пожарной и техносферной безопасности;
- междисциплинарная интеграция осуществляется в ходе решения практико-ориентированных задач, выполнения практико-ориентированной научно-исследовательской работы и т. п.;
- профессиональная составляющая всех заданий с практическим содержанием отражает проблемы пожарной и техносферной безопасности;
- применяемые методы, формы и средства обучения (том числе – цифровые инструменты) имеют практико-ориентированный характер;
- применяемые практико-ориентированные технологии обучения математике способствуют формированию у курсантов и студентов наиболее значимых для деятельности инженера-спасателя личностных качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малый И. А. Обобщенный опыт контекстной подготовки кадров в ведомственных образовательных организациях МЧС России: организация, особенности подготовки и перспективы / И. А. Малый, В. В. Булгаков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3 (24). – С. 266-270.
2. Солнцев В.О. Педагогическая концепция воспитания в вузах Государственной противопожарной службы: Монография. – Санкт Петербург : Санкт Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, 2010. – 184 с.
3. Зинченко В. О. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе / В. О. Зинченко, О. М. Россомахина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 151-156.
4. Евсеева Е. Г. Концепция проектирования и организации обучения математике студентов высшей технической школы на основе деятельностного подхода / Е.Г. Евсеева // Дидактика математики: проблемы и исследования : Междунар. сб. науч. работ. – 2013. – Вып. 40. – С. 108-118.
5. Quere P.-V. Bridging the mathematics gap between classroom and the workplace / P.-V. Quere // International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. – 2022. – Volume 53. – Issue 5. – P. 1190-1212.
6. Ravn O. Engineering mathematics in context – learning university mathematics through problem based learning / O. Ravn, L. Henriksen // International Journal of Engineering Education. – 2017. – Vol. 33. – P. 956-962.
7. Hernandez-Martinez P. A. Teaching mathematics to engineers: modeling, collaborative learning, engagement and accountability in a Third Space [Электронный ресурс] / P. A. Hernandez-Martinez // Mathematics Education and Contemporary Theory 2 Conference (MECT2) (Manchester, United Kingdom, 21-24 June 2013). – Loughborough, 2013. – URL: <http://hdl.handle.net/1959.3/440461> (дата обращения: 31.05.2022).
8. Tang Y. M. Development and evaluation of a mobile platform for teaching mathematics of CAD subjects / Y. M. Tang, K. M. Yu // Computer-Aided Design and Applications. – 2018. – Vol. 15. – No. 2. – P. 164-169.
9. Сенаторова О. Ю. Практико-ориентированный подход в обучении сотрудников органов внутренних дел / О. Ю. Сенаторова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 3. – С. 181-183.
10. Гребенкина А. С. Методические требования к целям и содержанию обучения математике курсантов и студентов – будущих специалистов МЧС / А. С. Гребенкина // Вестник Академии гражданской защиты : научный журнал. – 2022. – № 2 (30). – С. 64-71.
11. Евсеева Е. Г. Практико-ориентированные методы обучения математике будущих специалистов МЧС / Е. Г. Евсеева, А. С. Гребенкина // Дидактика математики : проблемы и исследования : Междунар. сборник научных работ. – 2022. – Вып. 55. – С. 46-55.

Поступила в редакцию 14.09.2022 г.

THE CONCEPT OF PRACTICE-ORIENTED MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE FIRE AND TECHNOSPHERE SAFETY SPECIALISTS

E.G. Evseeva, A.S. Grebenkina

The analysis of methodological approaches to the organization of practice-oriented. The concepts of practice-oriented mathematical competence of fire and technosphere safety specialists, practice-oriented actions in teaching mathematics, practice-oriented skills are defined. The concept of practice-oriented teaching of mathematics to cadets of fire-technical specialties is presented.

Key words: practice-oriented mathematical competence, practice-oriented learning activities, practice-oriented actions, practice-oriented mathematical training.

Евсеева Елена Геннадиевна

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры высшей математики и
методики преподавания математики.
ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», Донецк, ДНР.
E-mail: e.evseeva@donnu.ru

Evseeva Elena Gennadijevna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.
Professor of the Department of Higher Mathematics
and Methods of Teaching Mathematics.
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: e.evseeva@donnu.ru

Гребенкина Александра Сергеевна

Кандидат технических наук, доцент.
Доцент кафедры математических дисциплин
«Академия гражданской защиты» МЧС ДНР,
Донецк, ДНР.
E-mail: grebenkina.aleks@yandex.ru

Grebenkina Aleksandra Sergeevna

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Mathematical Sciences
Department
«The Civil Defence Academy» of EMERCOM of
DPR, Donetsk, DPR.
E-mail: grebenkina.aleks@yandex.ru

УДК 378.015.311:159.925

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2022. В.В. Карпов

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

В статье рассмотрено поэтапное формирование интеллектуальных умений у студентов направления подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность. Выполнен обзор известных теорий и концепций формирования интеллектуальных умений. Определена значимость сформированных интеллектуальных умений в профессиональном становлении компетентного специалиста. Представлена схема поэтапного формирования интеллектуальных умений студентов и проиллюстрированы особенности ее реализации в процессе профессиональной подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности на примере изучения профессионально ориентированных дисциплин.

Ключевые слова: интеллектуальные умения, техносферная безопасность, бакалавр, профессиональная подготовка, приемы умственной деятельности, формирование.

Введение. Современное общество требует от высших учебных заведений высококвалифицированных выпускников, которые способны творчески решать сложные задачи, умеющие анализировать, прогнозировать и моделировать результаты собственной профессиональной деятельности, стремящиеся постоянно самосовершенствоваться и повышать свой интеллектуальный уровень. Поэтому подготавливая студентов к будущей профессиональной деятельности, необходимо делать акцент на формировании у них интеллектуальных умений, без которых невозможно добиться успехов в любом виде деятельности [1; 2].

Именно поэтому в квалификационной характеристике компетентного специалиста основное внимание должно быть направлено не только на его функциональную подготовку, но и на формирование интеллектуальных умений – умений осуществлять различные приемы умственной деятельности (проводить сравнение, анализ и синтез, классификацию и систематизацию понятий; выявлять причинно-следственные связи), выделять общее и частное и т.д.). Как известно, интеллектуальные умения являются составной частью умственных способностей. Следовательно, высокий уровень их сформированности или быстрый темп овладения ими служат одним из признаков общей умственной одаренности [3; 4].

Несмотря на то, что в основе интеллектуальных умений лежат мыслительные операции, как исходные элементы мышления, само по себе содержание образования без специального формирования приемов учебной работы не может автоматически развивать мышление студентов. Оно лишь создает благоприятные предпосылки для этого, а реализовать их призван преподаватель с помощью специальных методик, в основе которых должны лежать системность, последовательность, этапность.

Основная часть. В настоящее время в педагогической теории и практике проблеме формирования указанных умений у будущих специалистов во время их профессиональной подготовки уделяется значительное внимание ученых. В частности, в научной литературе интеллектуальные умения исследовались как: психологический феномен (Ф.Н. Гоноболин, А.Д. Люблинская, С.Л. Рубинштейн и др.), психологический феномен и качество личности (А.Л. Дмитриев, Т.А. Ильина, И.Т. Огородников,

Г.И. Щукина и др.). Процесс развития и проявления интеллектуальных умений анализировался П.П. Блонским, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним, Л.В. Занковым, П.Ф. Каптеревым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, С.Т. Шацким и др. Следует также отметить что в психолого-педагогической литературе представлены несколько известных теорий и концепций формирования умений: психолого-педагогическая теория формирования личности в процессе образования (В.В. Давыдов, Б.Г. Ананьев, В.С.Конн, Э.Ф.Зеер, А.Н.Леонтьев, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина. С.А. Рубинштейн и др.); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); концепция формирования интеллектуальных умений и навыков (Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская и др.); концепция трансформации умения в навык (Н.Д. Левитов, М.М. Шварц и др.); концепция трансформации навыка в умение (К.К. Платонов, Д. Толлингера).

Проведенный анализ литературных источников свидетельствует о том, что теоретические основы решения проблемы развития интеллектуальных умений широко представлены в ряде психолого-педагогических исследований [5; 6]. Вместе с тем современные требования педагогики безопасности к содержанию профессионального образования обуславливают необходимость адаптации существующих теоретических положений к особенностям образовательного процесса в системе подготовки специалистов, особенно при подготовке будущих бакалавров техносферной безопасности.

Особенного значения процесс формирования интеллектуальных умений приобретает в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности с учетом специфики данного направления подготовки. Важность специфики профессиональной подготовки будущих бакалавров к осуществлению человеко- и природосохраняющей деятельности состоит, по нашему мнению в том, что от качества, уровня сформированности, степени усвоенности знаний, интеллектуальных умений, навыков и способностей выпускников данного направления зависит широта области их профессиональной деятельности, которая включает обеспечение безопасности человека и общества от опасностей природного и техногенного характера, обеспечение жизнестойкости и экологической устойчивости городов и поселений, формирование комфортной для жизни и деятельности человека техносферы, минимизацию техногенного воздействия на среду обитания современного человека, сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования [2; 4; 7; 8].

О.Н. Галлямовой обосновано применение технологии профессиональной подготовки специалистов техносферной безопасности в вузе с использованием интегративного подхода к обучению. Эволюция формирования интеллектуальных умений обучающихся, по мнению ученого, должна пройти следующие этапы: на первом этапе идет приобретение общекультурных компетенций, знаний в сфере безопасности жизнедеятельности, экологии и техносферы, теоретических знаний физической и химической природы, развитие мышления. Второй этап решает задачи формирования интеллектуальных способностей, навыков обеспечения надежности технических систем и минимизации техногенного риска, навыков по использованию разных видов аварийно-спасательной техники, а также развитие критического мышления, способности к выявлению причинно-следственных связей. На третьем этапе необходимо решать, по мнению автора, задачи по интеграции различных приобретенных интеллектуальных умений в выполнение какой-либо обобщенной трудовой функции, например, проведение экологических экспертиз опасных

производств, и развивать творчество в профессиональной деятельности будущих специалистов [9].

Л.А. Поповой обоснована польза компетентного подхода в обучении бакалавров техносферной безопасности, которая, по мнению ученого, не умаляет значения приобретаемых традиционным способом знаний, интеллектуальных умений и навыков, но и открывает перспективы улучшения качества подготовки инженеров на основе идеи самооценности личности будущего инженера и личностно-ориентированных подходов [4].

Как замечает А.С. Тыныбаева, несмотря на высокий спрос на специалистов в области техносферной безопасности, трудоустройство выпускников по специальности за последние годы составило крайне низкий процент. Возможную причину данного явления автор видит в несоответствии уровня знаний, интеллектуальных умений и компетенций бакалавров по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» запросам со стороны работодателей [10].

Целью статьи является разработка системы поэтапного формирования интеллектуальных умений будущих бакалавров техносферной безопасности в процессе профессиональной подготовки в учреждении высшего профессионального образования.

Н.Н. Головина, при построении модели поэтапного формирования интеллектуальных умений у студентов, выделяет следующие основные этапы:

- ознакомление с примерами действий;
- овладение умением использовать знания;
- усовершенствование первично приобретенного умения;
- творческое применение интеллектуальных умений в нестандартных ситуациях [11].

Мы полностью согласны с мнением автора о том, что, несмотря на такое условное деление учебного процесса, это разбиение позволяет выбрать как традиционные, так и инновационные методы развития различных функций интеллекта.

Нами же была видоизменена и использована в учебном процессе подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности разработанная и предложенная Н.Н. Головиной [11] технология поэтапного обеспечения учебного процесса, в основе которой лежит таксономический подход Б. Блума, согласно которому можно выделить шесть уровней усвоения знаний. Основные этапы предлагаемой нами системы, основные задачи и уровни усвоения знаний, реализуемые на каждом этапе, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Схема поэтапного формирования интеллектуальных умений будущих бакалавров техносферной безопасности

Этапы		Уровни усвоения знаний	Основные задачи
1	2	3	4
I	Базовый	Репродуктивные уровни	Запоминание и воспроизведение изучаемого материала
II	Интерпретационный		Преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую
III	Реализационный	Репродуктивно-творческий уровень	Использование изученного материала в конкретных условиях и новых ситуациях
IV	Структурный	Уровни продуктивной (творческой) деятельности	Разбиение материала на составляющие, его структурирование

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
V	Интегративный		Комбинирование элементов для получения целого, которому присуща новизна
VI	Итоговый		Оценивание значения определенного материала в конкретных целях

Поскольку наши исследования [3] касаются подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности, остановимся на изучении ряда профессионально-ориентированных учебных дисциплин («Надежность технических систем и техногенный риск», «Основные методы конструирования безопасных машин и механизмов», «Разработка вопросов безопасности в проектах», курсовой проект по дисциплине «Надзор и контроль в сфере безопасности», учебная практика).

Так, особенностью овладения учебной дисциплиной «Надежность технических систем и техногенный риск» является приобретение студентами необходимых основных знаний в области теории надежности технических систем, а также интеллектуальных умений, связанных с анализом, оценкой и регулированием технического и техногенного экологического риска, систематизацией научно-методической базы для дальнейшего изучения прикладных направлений безопасности технологических процессов и производств, классификацией основных понятий и показателей надежности технических систем, методов ее моделирования и оценки. К перечню интеллектуальных умений, приобретаемых студентами при изучении дисциплины «Основные методы конструирования безопасных машин и механизмов» относятся: анализ геометрических и физических факторов машин и механизмов, оценивание удобства и безопасности обслуживания оборудования, прогноз вероятности сбоев функций безопасности, сопоставление уровня опасности спроектированной машины с уровнем надежности ее составных элементов. По учебному плану изучение дисциплины «Разработка вопросов безопасности в проектах» приходится на 8 семестр и отводится на нее 6 зачетных единиц. Приобретаемые студентами интеллектуальные умения базируются на знаниях, полученных студентами из области инженерных и технических дисциплин и используются при разработке выпускной квалификационной работы. К ним относятся обобщение и анализ информации, связанной с декларированием опасных производственных объектов, поиск правильных технических и организационно-управленческих решений, систематизация научно-технической информации в области эксплуатационной разведки, добычи, переработки твердых полезных ископаемых, строительства и эксплуатации подземных объектов и т.д. Таким образом, перед профессорско-преподавательским составом стоит сложная задача – осуществить профессионально ориентированную подготовку будущих бакалавров техносферной безопасности и овладение достаточно сложными в профессиональном отношении интеллектуальными умениями, основанными на знаниях, полученных студентами в области инженерных, базовых и технических дисциплин: начертательной геометрии, механики, математики, информатики, физики, логики, химии, ноксологии, теории вероятности, теории горения и взрыва, безопасности жизнедеятельности, охраны труда и т.д., в установленные учебным планом календарные сроки с соблюдением объема выделяемых кредитов и зачетных единиц по каждой дисциплине.

Проиллюстрируем, как при преподавании указанных и рассмотренных выше учебных дисциплин можно реализовать предлагаемую нами систему.

На первом этапе студенты изучают основные понятия административно-общественного контроля в системе управления охраной труда, определения

надежности технических систем, теоремы вероятности техногенного риска, знакомятся с основными методами конструирования безопасного оборудования, машин и механизмов, учатся воспроизводить как отдельные темы, так и весь материал целиком. Кроме этого, на первом этапе решаются две проблемы: во-первых, адаптация студентов к новым условиям обучения и формирование взаимоотношений с сокурсниками и преподавателями, во-вторых, формирование навыков самостоятельной работы и установки на самостоятельный поиск и получение знаний.

На втором этапе знания, умения и навыки осуществления познавательной деятельности студентов совершенствуются. Начинается процесс формирования метакогнитивных интеллектуальных умений, в частности умений ставить цели собственной интеллектуально-образовательной деятельности. Студенты выделяют в изложенном материале главное и отличают второстепенное, выясняют внутренние и внешние взаимосвязи в рамках темы, раздела, всей учебной дисциплины. Происходят первые попытки по адаптации изученного материала к решению определенных учебно-производственных задач в ходе прохождения учебной практики, учитывая особенности профессиональной деятельности, уровень сложившихся интеллектуальных умений. Кроме того, выясняется значение изученного материала для реализации обучающих, дидактических и воспитательных целей урока. Студенты делают первые попытки установить межпредметные связи изучаемого материала с другими науками.

На третьем этапе происходит демонстрация полученных студентами знаний на практике, решаются задачи более высокого уровня сложности: производственного контроля за соблюдением требований промышленной безопасности, аудита системы управления охраной труда, задачи снижения риска путем конструирования безопасного оборудования. Определяются типы задач, решаемых с помощью изученных понятий. Происходят первые попытки составления алгоритмов решения задач определенной тематики.

Если рассматриваемую дисциплину «Надежность технических систем и техногенный риск» условно разделить на две части «Обеспечение надежности технических систем» и «Регулирование техногенного риска», то первые три этапа реализуются при преподавании первой части. Именно при изучении основных понятий и показателей надежности технических систем, методов ее моделирования и оценки организуется продуктивная (творческая) деятельность будущих бакалавров техносферной безопасности, поскольку это возможно только после наличия у студентов определенного объема знаний из области базовых дисциплин и навыков решения задач механики, информатики, ноксологии, теории вероятности, математической статистики и т.д.

Следовательно, на четвертом этапе студенты уже могут структурировать представленный материал, сравнивать и синтезировать информацию. В рамках рассмотрения учебного материала по дисциплине «Надзор и контроль в сфере безопасности» рассматриваются существующие и возможные новые связи при организации административно-общественного контроля за состоянием охраны труда, производственного контроля, аудита системы управления охраной труда в рамках темы, раздела, курса. При сложившихся у будущих бакалавров навыках сопоставления, синтеза и дифференцирования информации студенты учатся сравнивать существующие методы оценки и повышения надежности технических систем и снижения риска, выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей, проводить измерения уровней опасностей в среде обитания, обрабатывать полученные результаты, составлять прогнозы возможного

развития критических ситуаций. При изучении дисциплины «Разработка вопросов безопасности в проектах» студентами сравниваются различные методологические подходы и технологии управления проектами обеспечения техносферной безопасности, оценивается эффективность методов и средств защиты от опасностей на локальном, местном, территориальном и государственном уровнях, сопоставляются общепринятые алгоритмы мониторинга полей опасности.

На пятом этапе обучающие занятия для студентов носят преимущественно характер будущей профессиональной деятельности с целью максимального приближения к ней. Будущие бакалавры техносферной безопасности заполняют формы документов для проведения аудита системы управления охраной труда и промышленной безопасностью, составляют программы производственного контроля за соблюдением санитарных правил и норм на рабочих местах, планы корректирующих действий по результатам проведенного аудита, анализируют риск опасностей на производстве, используя математический аппарат, проектируют, идентифицируют, вычисляют, измеряют факторы производственной среды, влияющие на здоровье человека и состояние окружающей природной среды. Самостоятельное выделение проблем техносферной безопасности, осмысление путей их решения пригодится при выполнении индивидуального задания на учебную практику, общий объем которой в соответствии с учебным планом составляет 9 зачетных единиц, 324 часа или 6 недель. Проводится учебная практика в 4 семестре для студентов очной формы обучения, в 6 триместре для студентов заочной формы обучения.

Апогеем изучения профессионально-ориентированных учебных дисциплин становится последний, шестой этап их изучения. Именно на этом этапе студенты имеют возможность проверить приобретенные знания и сформированные навыки во время производственной практики. В ходе практики будущие бакалавры техносферной безопасности оценивают собственную научно-методическую базу для дальнейшего изучения прикладных направлений безопасности технологических процессов и производств, собственные навыки измерения уровней опасностей в среде обитания, обработки полученных результатов, составления прогнозов возможного развития чрезвычайных ситуаций. Кроме того, будущие бакалавры пытаются подвергать критике одноклассников по поводу понимания и применения теории, подбора методов решения задач надежности, конструирования безопасного оборудования, разработки вопросов безопасности в проектах, составления программ проведения внутреннего аудита Единой системы управления охраной труда и промышленной безопасностью на предприятии. У каждого студента в конце подготовки формируется собственная система ценностно-смысловой ориентации (понимание ценности культуры безопасности, науки, производства, рационального потребления) и концепция развития техники и технологий в области обеспечения техносферной безопасности.

Следует отметить, что все рассмотренные этапы формирования интеллектуальных умений будущих бакалавров техносферной безопасности опираются на установленную в психологии структуру познавательной деятельности: цель – мотив – объект – образец – операция – результат – коррекция [12-14].

Заключение. Таким образом, предложенная нами схема поэтапного формирования интеллектуальных умений будущих бакалавров техносферной безопасности при изучении профессионально ориентированных учебных дисциплин за счет декомпозиции преподавателем целей в конкретных учебных задачах обеспечивает возможность развития различных функций интеллекта обучающихся. Причем она может быть реализована только за счет комплексного подхода к организации учебного

процесса, который должен носить личностно-ориентированный характер, способствующий реализации потенциала студентов, удовлетворению их индивидуальных личностно значимых потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко П. Ю. Формирование интеллектуальных умений при изучении информационных технологий / П. Ю. Василенко, А. И. Кийко // Научный поиск курсантов : сборник материалов вузовской научно-практической конференции, (Могилев, 27 февраля 2017 года). – Могилёв : УО «Могилевский институт МВД Республики Беларусь», 2017. – С. 89–90.
2. Пузырев Н. М. Формирование компетенций специалиста по охране труда на основе многоуровневого образования / Н. М. Пузырев, В. А. Мартемьянов // Сборник научных трудов и материалов III Международной научно-практической конференции с научной школой для молодежи «Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности и экологии». – Тверь : Издательство ТГТУ, 2017. – С. 57–62.
3. Карпов В. В. Профессиональная подготовка бакалавров техносферной безопасности на основе компетентностного подхода / В. В. Карпов // Пожарная и техносферная безопасность : проблемы и пути совершенствования : научный журнал. – Донецк : ГОУ ВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР, 2020. – Вып. 1(5). – С. 302–308.
4. Попова Л. А. Компетентностный подход к подготовке бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» / Л. А. Попова. – Текст : электронный // Технологии техносферной безопасности : интернет-журнал. – 2013. – № 3 (49) – С. 1–7. – URL : (<http://ipb.mos.ru/ttb>).
5. Гоноболин Ф. Н. Психология : учебное пособие / под ред. профессора Н. Ф. Добрынина. – Москва : Просвещение, 1973. – 240 с.
6. Ильина Т. А. Педагогика : Курс лекций [для педагогических институтов] / Т. А. Ильина. – Москва : Просвещение, 1984. – 495 с.
7. Государственный образовательный стандарт высшего образования (ГОС ВО) по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» : утвержденный приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21.07.2018 года № 782-од. – 16 с.
8. Системный анализ в подготовке специалистов промышленной безопасности в ТВГТУ / Н. М. Пузырев и др. // Актуальные проблемы качества образования в высшей школе: Материалы докладов научно-практической конференции, (Тверь, 1 марта 2021 года). – Тверь: Издательство ТВГТУ, 2021. – С. 127–132.
9. Галлямова О. Н. Технология профессиональной подготовки специалистов техносферной безопасности в вузе с использованием интегративного подхода к обучению / О. Н. Галлямова // Ученые записки : Научно-теоретический журнал. – 2012. – № 3 (85). – С. 59–61.
10. Тыныбаева А. С. Применение профессионального стандарта для развития профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» / А. С. Тыныбаева // Современные научные исследования и разработки. – Астрахань : Научный центр "Олимп", 2017. – Т. 2, № 1 (9). – С. 484–488.
11. Головина Н. Н. Модель поэтапного формирования интеллектуальных умений у студентов СПО по информатике / Н. Н. Головина // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – Т. 2. – №1 (8). – С. 32–38.
12. Холмуратов Р. Н. Формирование интеллектуальных умений у студентов в процессе физического воспитания / Р. Н. Холмуратов // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 7 (8). – С. 80–82.
13. Гончарук Н. П. Педагогические условия формирования интеллектуальных умений студентов / Н. П. Гончарук, Э. Р. Валева // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 6. – С. 217–221.
14. Денисенкова М. В. Физиологические и психологические аспекты формирования интеллектуальных умений личности / М. В. Денисенкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 86–89.

Поступила в редакцию 10.09.2022 г.

STAGES OF FORMING INTELLECTUAL SKILLS OF FUTURE BACHELOR IN TECHNOSPHERE SAFETY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

V. V. Karpov

The article considers the stage-by-stage formation of intellectual skills among students of the direction of training 20.03.01 Technospheric safety. A review of known theories and concepts of the formation of intellectual skills is made. The significance of the formed intellectual skills in the professional development of a competent specialist is determined. A diagram of the stage-by-stage formation of students' intellectual skills is presented and the features of its implementation in the process of professional training of future bachelors of technosphere safety are illustrated using the example of studying professionally oriented disciplines.

Key words: intellectual skills, technosphere safety, bachelor, professional training, mental activity techniques, formation.

Карпов Владислав Викторович

Кандидат технических наук, доцент,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
и охраны труда ГОУ ВО ЛНР «Луганский
государственный педагогический университет»,
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 HI LPR "Lugansk State Pedagogical University",
Lugansk, LPR.
E-mail: vip_belyy@mail.ru

УДК 377.352

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ В СПОРТЕ

© 2022. М.Г. Коляда, Т.И. Бугаева, Е.Ю. Дониченко
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

В статье показана разработанная система критериев и показателей сформированности информационной компетентности будущих тренеров в спорте. Даны отличительные особенности между понятиями «компетенция» и «компетентность». Были предложены и охарактеризованы классификационные признаки критериев сформированности информационной компетентности тренеров в спорте, а именно: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, рефлексивно-оценочный критерий. Предложено использовать трехуровневую систему оценки показателей этих критериев: низкий, средний и высокий уровень. Низкий уровень определяет пороговую степень сформированности информационной компетентности, средний – базовую, а высокий – творческую.

Ключевые слова: информационная компетентности, тренер в спорте, сформированность компетентности, классификационные признаки критериев, уровни показателей критериев.

Введение. Современная модернизация системы высшего физкультурного образования предъявляет очень высокие требования к уровню подготовленности обучающихся и спортсменов, что определяет потребность в высококвалифицированных компетентных преподавательских и тренерских кадрах. Физкультурное образование специалистов в сфере физического воспитания и спорта, в частности тренеров, нацелено на возрастающие требования к их информационной компетентности, формирование которой способствует внедрению качественно нового содержания обучения, а также содействует использованию инновационных спортивных технологий с наперед выверенными психомоторными показателями обучающихся.

Актуальность темы критериев сформированности информационной компетентности будущих спортивных педагогов определена ее направленностью на решение ряда противоречий между:

- 1) потребностью общества в формировании информационной компетентности тренеров в спорте и отсутствием ясных и четких критериев этой сформированности;
- 2) востребованностью в тренерской среде диагностического инструментария по выявлению уровня информационной компетентности обучающихся и недостаточной методологической разработанностью этой проблемы;
- 3) наличием готовности тренеров применять современные диагностические средства в выявлении показателей сформированности информационной компетентности и отсутствием научно-методических основ критериального отбора показателей по их уровням сформированности.

Целью нашей работы является разработке системы критериальных показателей сформированности информационной компетентности будущих тренеров в спорте.

В качестве перспективного направления обновления физкультурно-спортивного образования следует рассматривать *компетентностный подход* как основной в подготовке специалистов физического воспитания и спорта, которые будут отвечать современным требованиям государства и общества.

Основными функциями компетентностного подхода в высшем образовании являются: операционная, деятельно-технологическая, воспитательная, диагностическая [7].

Следует заметить, что компетентностный подход устанавливает подчинение знаний умениям, делая акцент на целостной способности и готовности будущего специалиста решать различные жизненные и профессиональные проблемы [8].

Задачи компетентностного подхода в образовании раскрываются через содержание категорий «компетентность» и «компетенция», которые имеют продолжительную историю становления и вместе с понятием «квалификация» используются во время приема работников и для продвижения их по службе [11].

Опираясь на положения «Международного департамента стандартов обучения, достижения и образования» [13], понятие «компетентность» определяется, как возможность профессионально, на должном уровне выполнять работу, поставленное задание, или в целом осуществлять деятельность.

Компетенция – это наперед заданная социальная норма (эталон, образец), выраженная в виде требования к выполнению образовательного стандарта, которая определяет качество деятельности в конкретной трудовой сфере. По сути, компетенция является социально закрепленным результатом деятельности [3, с. 75], поэтому именно компетенции и прописаны в государственных образовательных стандартах по всем видам трудовой (профессиональной) деятельности. Исследуя компетентностный подход в образовании, И.А. Зимняя разграничивает два близкие между собой понятия «компетентность» и «компетенция», указывая, что результатом становления компетенции является компетентность, которая в отличие от компетенции, предусматривает личностную характеристику, отношение к предмету деятельности. Компетенции могут быть определены и как реальные требования к усвоению совокупности знаний, умений, навыков через способы деятельности, через собственный (личностный) опыт становления в конкретной профессиональной области и действует эталоном (идеалом) в профессиональном сообществе [4, с. 36]. В отличие от компетенции, компетентность присуща только какой-то конкретной личности, со своими преимуществами и недостатками, то есть, относится к живому конкретному человеку, а не каким-то обобщенным субъектам профессиональной деятельности.

Переход к информационному этапу глобального социального развития [2] требует от специалиста-тренера знаний, умений и навыков работы с компьютерными средствами и информационными технологиями. Его степень информированности в тренерско-спортивной сфере жизни играет очень важную роль, поэтому без наличия информационных компетенций невозможно перерабатывать огромные потоки поступающей информации, и поэтому трудно оставаться настоящим профессионалом. Системы принятия спортивно-тренировочных решений на основе искусственного интеллекта подталкивают тренерский состав к их глубокому, предметному изучению, что опять требует высокого уровня информационных компетенций. Для отражения этого факта было введено понятие «*информационная компетентность тренера в спорте*».

В исследованиях как российских, так и зарубежных авторов нашла широкое отражение проблема формирования информационной компетентности будущих преподавателей физической культуры и спорта к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном и тренировочном процессах. Отдельные элементы формирования информационной компетентности будущих тренеров были освещены в диссертационных работах А.М. Абрамяна [1] (ИКТ в тренерской деятельности), Т.В. Хованской (информационно-аналитическое сопровождение тренерской деятельности) [10], но лишь одно исследование было напрямую связано с методикой формирования информационной компетентности специалистов по физической культуре и спорту (А.Ю. Ильясова [5]).

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что эти, и многие другие работы способствуют накоплению и систематизации знаний по теме исследования, но в целом вопросы формирования информационной компетентности будущих тренеров в спорте, и, в частности, проблема выявления критериальных показателей и уровней сформированности такой компетентности, все еще остается открытой.

Основная часть. Для проверки эффективности сформированности информационной компетентности будущих спортивных тренеров необходимо руководствоваться определенными критериями.

Под термином «*критерий*» понимают мерилу чего-либо, то есть признак, на основании которого можно оценить или определить истинность суждений, действий, результатов и т. п.

Если речь идет о сформированности какого-то свойства или качества, то чаще всего критерий выступает характеристическим мерилу эффективности, продуктивности этого качества, или признаком его оптимальности, то есть насколько его характеристики близки к оптимальному (наилучшему) состоянию. В нашем случае, критерий является определителем, на основании которого производится классификация сформированности информационной компетентности, а вот понятие «показатель» определяет степень выраженности или уровень достижения этого признака группировки. *Показатель* – это обобщенная характеристика, показывающая насколько приближено то, к чему пытаются прийти (сформировать), или степень, указывающая (устанавливающая) уровень приближенности процесса или его результата к определенному шаблону, эталону, идеалу.

Взяв за основу принцип отбора компонентов информационной компетентности учащихся лица, разработанные О.А. Кизиком [6], мы адаптировали их для студентов высшей школы. Для определения и выделения классификационных групп критериев в контексте темы исследования, мы руководствовались и учитывали следующие *общие принципы*:

- *принцип востребованности*, он должен определять классификационный отбор тех компонентов информационной компетентности, которые крайне необходимы будущему спортивному тренеру, которые по-настоящему важны в его профессиональной деятельности, без которых он не сможет работать тренером-наставником;

- *принцип зеркальности*, предполагает учет симметрично противоположных компонентов информационной компетентности, которые охватывают разные направления профессиональной деятельности. Например, при учете этого принципа, для педагогической, тренерской и спортивной компоненты использования информационно-коммуникационных технологий, имеются двойные «зеркальные отражения» знаний и умений, близкие по своей сути, но имеющие специфические особенности, так как связаны с разными аспектами трудовой деятельности;

- *принцип принадлежности*, определяет соотнесение того или иного компонента информационной компетентности в соответствии с принципом зеркальности. Сопоставление элементов с учетом взаимоотношений между группами субъектов образовательной деятельности:

- 1) студент – студент или студент – преподаватель;
- 2) преподаватель (студент) – его ресурсные затраты [6].

В основу классификационного отбора критериев информационной компетентности будущих спортивных тренеров мы положили *принцип отбора компонентов его информационной направленности*, который осуществлялся среди общих трудовых функций тренера по спорту. Это позволило нам более точно соотнести трудовые функции спортивного тренера и их информационную компоненту. Но

полностью вычленив информационную составляющую среди профессиональных компетентностей невозможно, так как, только указывая на главные профессионально-ориентированные компетентности можно понимать их информационную сущность. Поэтому в *таблице 1* представлены показатели по уровням сформированности сначала общей профессиональной компетентности по направлению деятельности, а в *таблице 2*, профессиональные компетентности с учетом их информационной составляющей. Такой подход мы считаем совершенно правильным, так как информационная составляющая является неотъемлемой частью профессиональных компетенций тренера в спорте. Такое единство специфических оттенков профессиональных компетентностей (в том числе, и информационных) указывает на то, что профессионализм специалиста физкультурной отрасли существует только в полном единстве его многогранных, многосторонних и многоплановых оттенков и нюансов трудовой деятельности.

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности общей профессиональной компетентности будущих спортивных тренеров

Кри- терии	Уровни		
	Низкий (пороговый)	Средний (базовый)	Высокий (творческий)
1	2	3	4
<i>Тренировочная деятельность</i>			
Мотивационно-ценностный	- имеет представление о целях, задачах, видах и компонентах тренировочной деятельности; - старается обосновывать цели и ставить задачи спортивной подготовки своих учеников; - отсутствие мотивации к использованию ИКТ тренировочной деятельности;	- знает основы построения общей теории подготовки спортсменов: цели, задачи, виды и компоненты подготовки; - умеет в общем виде обосновывать цели и ставить задачи спортивной подготовки своих учеников; - устойчивая мотивация к самообразованию в направлении изучения опыта использования ИКТ в тренировочной деятельности;	- знает методологические законы построения общей теории подготовки спортсменов: цели, задачи, виды и компоненты подготовки; правильно обосновывает цели и ставит задачи спортивной подготовки своих учеников; - высокая мотивация тренировочной деятельности в процессе изучения дисциплин информатического цикла; - высокая мотивация к самообразованию в направлении поиска ИКТ и внедрению их в тренировочный процесс;
Когнитивный	- знает подготовку спортсменов по своему виду спорта; - знает, что существуют экстремальные условия в системе подготовки и соревновательной деятельности спортсменов; - знает основы по предмету в своей тренерской работе; - знает общие законодательные и нормативные основы спорта; - имеет представление о методах и компьютерных средствах подготовки юных спортсменов; - имеет представление о	- знает в общих чертах основы построения общей теории подготовки спортсменов; - имеет общие знания об экстремальных условиях в системе подготовки спортсменов: среднегорье, гипоксия, низкие и высокие температуры, часовые пояса, адаптация к внетренировочным факторам; - имеет представление о функциональной подготовке в спорте высших достижений; - имеет представление по предмету в своей тренерской работе; - знает проблемы теории спорта, черты развития спорта,	- знает методологические основы построения общей теории подготовки спортсменов; - досконально знает экстремальные условия в системе подготовки спортсменов: среднегорье, гипоксия, низкие и высокие температуры, часовые пояса, адаптация к внетренировочным факторам; - имеет глубокие знания теории и технологии физической и функциональной подготовки в спорте высших достижений; - глубоко знает проблемы по предмету своей тренерской работы с использованием ИКТ; - знает фундаментальные

	<p>современных технологиях подготовки спортсменов различной квалификации, возраста и пола;</p> <ul style="list-style-type: none"> - понимает сущность и значение информации в тренировочной деятельности; - осознает опасности и угрозы, возникающие в этом процессе; - знает средства обработки спортивной информации с помощью компьютера на основе современных ИКТ; - понимает закономерности информационных процессов (сбор, преобразование и использование информации) в тренировочном процессе; - знает основы электронной коммуникации, возможности и перспективы использования сервисов Интернета в учебно-тренировочном процессе; 	<p>законодательные и нормативные основы спорта;</p> <ul style="list-style-type: none"> - знает основные понятия, разновидности спортивного движения в обществе, ординарный спорт, спорт высших достижений, олимпийский спорт, профессионально-коммерческий спорт; - имеет представление о методах и компьютерных средствах эффективной подготовки юных и квалифицированных спортсменов; - имеет представление о современных технологиях подготовки спортсменов различной квалификации, возраста и пола; - знает в общих чертах приоритетные научные направления и проблемы спортивной подготовки на основе ИКТ; - фрагментарно знает значение информации в современном обществе, методах и средствах обработки информации на компьютере; 	<p>проблемы теории спорта, историко-логические и эволюционные черты развития спорта, законодательные и нормативные основы спорта;</p> <ul style="list-style-type: none"> - знает понятия, разновидности спортивного движения в обществе, ординарный спорт, спорт высших достижений, олимпийский спорт, профессионально-коммерческий спорт; - досконально знает методы и компьютерные средства эффективной подготовки юных и квалифицированных спортсменов; - глубоко знает современные технологии подготовки спортсменов различной квалификации, возраста и пола с использованием ИКТ; - знает приоритетные научные направления и проблемы спортивной подготовки на основе цифровых средств и технологий;
Процессуальный	<ul style="list-style-type: none"> - умеет проводить учебные и тренировочные занятия; - использует тренировочные средства, режимы и объемы нагрузки спортсменов; - умеет организовать тренировочный процесс; - пытается использовать диагностическое обеспечение спортивно-тренировочной деятельности; - умеет вести тренировочный процесс без общей стратегии; - умеет строить календарь соревнований; - умеет оценивать качество информации, поступающей в учебно-тренировочном процессе; - не владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки спортивной информации на основе современных ИКТ; - не сформированы умения 	<ul style="list-style-type: none"> - умеет проводить учебные и тренировочные занятия с учетом методических особенностей их построения со спортсменами различной квалификации и пола; - использует тренировочные средства, режимы и объемы нагрузки спортсменов; - умеет планировать и программировать тренировочный процесс, технологию сопровождения спортивно-тренировочной деятельностью; - умеет использовать диагностическое обеспечение спортивно-тренировочной деятельности; - умеет вести тренировочный процесс с использованием методики подготовки юных спортсменов и в женском спорте; - владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки спортивной 	<ul style="list-style-type: none"> - умеет качественно проводить учебные и тренировочные занятия с учетом методических особенностей их построения со спортсменами различной квалификации и пола, на различных этапах циклического построения занятия; использует современные тренировочные средства, режимы и объемы нагрузки спортсменов; - использовать современные технологии при подборе адекватных целям, задачам и планируемому уровню подготовленности спортсменов; - умеет планировать и программировать тренировочный процесс, технологию сопровождения и управления спортивно-тренировочной деятельностью; - умеет использовать диагностическое и контрольно-измерительное обеспечение спортивно-тренировочной деятельности; - имеет фундаментальные

	подбирать программное обеспечение для решения задач учебно-тренировочного процесса;	информации на основе современных ИКТ; - имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией в тренировочном процессе; - способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, отбирать образовательные Интернет-ресурсы для тренировочной деятельности; - способен использовать средства и методы современных ИКТ для обмена информацией с другими участниками учебно-тренировочного процесса на основе норм информационной этики и права;	умения вести тренировочный процесс с использованием современных теоретических и методических концепций в подготовке юных и квалифицированных спортсменов и в женском спорте; - умеет применять систему спортивных тренировок, построение календаря тренировочных занятий; - способен использовать знания, полученные при изучении информатических дисциплин; - умеет подбирать универсальные программные средства для решения задач учебно-тренировочного процесса; - способен оценивать качество образовательных информационных Интернет-ресурсов тренировочного характера (сайтов, образовательных порталов и др.); - способен использовать традиционные и инновационные средства коммуникации в тренировочной деятельности;
Рефлексивно-оценочный	- низкое стремление к самообразованию в направлении поиска ИКТ и внедрению их в тренировочный процесс; - не способен оценить значимость ИКТ в тренировочном процессе.	- знает теорию и технологии психодиагностики и психорегуляции в спорте; - имеет фрагментарные представления о роли ИКТ в современном обществе и сфере ФКиС.	- глубоко знает теорию и технологии психодиагностики и психорегуляции в спорте; - высокое стремление к самообразованию в направлении поиска ИКТ и внедрению их в тренировочный процесс; - может качественно и количественно оценить ИКТ в тренировочном процессе.

В соответствии с направлениями профессиональной деятельности будущих тренеров в спорте нами были выделены следующие критерии сформированности информационной компетентности таких специалистов, а именно: *мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, рефлексивно-оценочный критерии*.

Ученые, которые занимались исследованиями по выявлению уровневой структуры процесса формирования информационной компетентности, предлагают выделять различное количество уровней сформированности этого качества. Чаще всего они указывают на трехуровневую систему оценки, которую мы взяли за основу: низкий, средний и высокий уровень. *Низкий уровень* определяет пороговую степень сформированности информационной компетентности, *средний* – базовую, а *высокий* – творческую.

Кратко представим общую характеристику каждого уровня без привязки к особенностям профессиональной направленности спортивного тренера [12]:

- *низкий уровень* освоения компетенции (минимальный, пороговый) – владение предметными понятиями: отсутствие или низкая мотивация к использованию информационно-коммуникационных технологий и цифровых устройств и

оборудования тренерской направленности; знает предметные информационные понятия и понимает связи между ними; осознает место этих терминов в системе информатических и информационных понятий;

- *средний уровень* освоения компетенции (базовый) – владение способами действий, принятыми в данной предметности и обладание степенью их функционализации (автоматизации): обладает мотивацией к использованию ИКТ, цифровых устройств и оборудования тренерской деятельности; знает о существовании эффективного способа действий; может применить способ действия в типичной ситуации на основе готовых примеров и шаблонов; может модифицировать данный способ действия, приспособить его к конкретным условиям с применением готовых алгоритмов и стандартов действия; понимает границы применения методов и компьютерных средств;

- *высокий уровень* освоения компетенции (творческий) – владение способами изучения данной предметности с использованием активной собственной инициативы: обладает повышенной мотивацией к использованию ИКТ, цифровых устройств и оборудования тренерской деятельности; знает не только о способах изучения данной предметности, но и может выдвигать гипотезы и организовать собственное исследование; может интерпретировать результаты исследования и оценивать его эффективность; способность к творческой деятельности в рамках данной предметности.

Таблица 2

Критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущих спортивных тренеров с учетом их информационной составляющей

Кри- терии	Уровни		
	Низкий (пороговый)	Средний (базовый)	Высокий (творческий)
1	2	3	4
<i>Состязательная деятельность</i>			
Мотивационно-ценностный	- не мотивирован к самообразованию в направлении изучения опыта состязательной деятельности с использованием ИКТ;	- фрагментарная мотивация к самообразованию в направлении изучения опыта соревновательной деятельности с использованием ИКТ;	- устойчивая мотивация к самообразованию в направлении изучения опыта соревновательной деятельности с использованием ИКТ;
Когнитивный	- знает общие черты состязательной деятельности и основы метрологического контроля; - не понимает работу цифровых блокираторов и защитных устройств от получения травм и увечий в состязательной деятельности;	- знает общие черты и структуру состязательной деятельности, стратегию и тактику соревновательной деятельности, современные тенденции ее развития в видах спорта и основы метрологического контроля; - знает принципы работы цифровых видеофиксаторов и датчиков в состязательной деятельности;	- досконально знает структуру состязательной деятельности, стратегию и тактику соревновательной деятельности; - в совершенстве знает современные тенденции развития соревновательной деятельности в видах спорта; - глубоко знает все нюансы метрологического контроля; - знает, как работают специальные цифровые технические приспособления и технологии по видам спорта в состязательной деятельности;
Процессуальный	- способен оформлять учебно-тренировочную информацию посредством подходящих информационных	- умеет применять управление системой соревнований, построение календаря соревнований; - сформированы навыки работы	- качественно умеет применять управление системой соревнований, построение календаря соревнований; - сформированы

	технологий; - не сформированы навыки работы со спортивной соревновательной информацией средствами различных ИКТ; - не умеет обращаться с традиционными цифровыми системами состязательной направленности;	со спортивной соревновательной информацией средствами различных ИКТ; - умеет обращаться с традиционными цифровыми системами мониторинга состязательной направленности;	фундаментальные навыки работы со спортивной соревновательной информацией средствами различных ИКТ; - умеет обращаться с традиционными и специальными ИТ состязательной направленности;
Рефлек- сивно- оценоч- ный	- оценивает качество информации, поступающей в соревновательной деятельности; - имеет представление о психологических особенностях соревновательной деятельности;	- знает психологические особенности соревновательной деятельности спортсменов; - использует психологические особенности соревновательной деятельности с использованием ИКТ;	- глубоко знает психологические особенности соревновательной деятельности; - на высоком уровне использует психологические особенности соревновательной деятельности с использованием ИКТ;
<i>Учет и контроль спортивных результатов спортсменов</i>			
Мотива- ционно- ценнос- тный	- отсутствует мотивация к учету и контролю спортивных результатов спортсменов традиционными способами и с использованием ИКТ;	- фрагментарная мотивация к учету и контролю спортивных результатов спортсменов с использованием ИКТ;	- устойчивая мотивация к учету и контролю спортивных результатов спортсменов с использованием ИКТ;
Когни- тивный	- не понимает необходимость оформления результатов своей физкультурно-спортивной деятельности; - не знает систему учета и контроля спортивных результатов спортсменов; - не знает современные тенденции развития учета и контроля спортивных результатов спортсменов на основе цифровых технологий; - не знает компьютерный учет и контроль спортивных результатов спортсменов;	- понимает необходимость оформления результатов физкультурно-спортивной деятельности, но имеет затруднения в выборе подходящих ИКТ; - фрагментарно знает систему учета и контроля спортивных результатов спортсменов; - фрагментарно знает современные тенденции развития учета и контроля спортивных результатов спортсменов на основе цифровых технологий; - фрагментарно знает компьютерный учет и контроль спортивных результатов спортсменов;	- понимает значимость оформления результатов физкультурно-спортивной деятельности на основе работы ИКТ; - досконально знает систему учета и контроля спортивных результатов спортсменов традиционными и компьютерными средствами; - в совершенстве знает современные тенденции развития учета и контроля спортивных результатов спортсменов на основе цифровых технологий; - глубоко знает все нюансы компьютерного учета и контроля спортивных результатов спортсменов;
Процес- суальный	- не способен представлять результаты своей физкультурно-спортивной деятельности для использования их другими участниками тренировочного процесса;	- фрагментарно способен представлять результаты физкультурно-спортивной деятельности для использования их другими участниками тренировочного процесса;	- основательно способен представлять результаты физкультурно-спортивной деятельности для использования их другими участниками тренировочного процесса с использованием ИКТ;
Рефлек- сивно- оценоч- ный	- отсутствие рефлексия к учету и контролю спортивных результатов спортсменов с использованием традиционных средств и ИКТ;	- знает теорию и технологии учета и контроля спортивных результатов спортсменов с использованием ИКТ; - имеет представление о роли учета и контроля спортивных результатов спортсменов с	- знает теорию и технологии учета и контроля спортивных результатов спортсменов с использованием ИКТ и интеллектуальных систем; - адекватно оценивает роль учета и контроля спортивных

		использованием ИКТ;	результатов спортсменов с использованием ИКТ и интеллектуальных систем;
<i>Отбор перспективных спортсменов</i>			
Мотивационно-ценностный	- слабая мотивация к отбору перспективных спортсменов с использованием традиционных подходов и средств ИКТ;	- фрагментарная мотивация к отбору перспективных спортсменов с использованием ИКТ;	- повышенная мотивация к учету и контролю спортивных результатов спортсменов с использованием ИКТ;
Когнитивный	- не знает основы традиционных компьютерных средств отбора перспективных спортсменов;	- знает основы традиционных компьютерных средств отбора перспективных спортсменов;	- знает не только традиционные методы, но и современные инновационные технологии отбора перспективных спортсменов;
Процессуальный	- пытается использовать компьютерные технологии для отбора перспективных спортсменов;	- может использовать методы и компьютерные средства эффективной подготовки юных спортсменов; - попытаться использовать цифровые технологии отбора перспективных спортсменов; - умеет использовать компьютерные программные средства статистической обработки данных для отбора перспективных спортсменов	- в полной мере использует традиционные методы и компьютерные средства эффективного отбора перспективных юных и квалифицированных спортсменов; - использует современные технологии отбора перспективных спортсменов различной квалификации, возраста и пола; - умеет использовать интеллектуальные системы отбора перспективных спортсменов
Рефлексивно-оценочный	- отсутствие рефлексии к отбору перспективных спортсменов;	- знает теорию и технологии отбора перспективных спортсменов; - имеет представление о роли ИКТ в эффективном отборе перспективных спортсменов;	- глубоко знает теорию и технологии психодиагностики отбора перспективных спортсменов; - высокое стремление к самообразованию в направлении использования ИКТ и интеллектуальных систем для продуктивного отбора перспективных спортсменов; - может оценить значимость ИКТ и интеллектуальных систем для эффективного отбора перспективных спортсменов;
<i>Антидопинговая пропаганда, предотвращение применения допинга в спорте</i>			
Мотивационно-ценностный	- отсутствует мотивация неприменения допинга в спорте; - не сформированы навыки использования ИКТ для пропаганды здорового образа жизни;	- частичная мотивация о неприменении допинга в спорте; - фрагментарно сформированы навыки использования ИКТ для пропаганды здорового образа жизни;	- устойчивая мотивация антидопинговой пропаганды и предотвращения применения допинга в спорте; - устойчивое ценностно-мотивационное отношение к неприменению допинга в спорте; - глубоко сформированные навыки использования ИКТ для пропаганды здорового образа жизни;
Когнитивный	- отсутствие знаний о вреде и опасности применения	- знания об опасности применения допинга в спорте;	- глубокие знания о последствиях применения

	допинга в спорте; - отсутствие знаний об ИКТ и других средствах по выявлению допинга;	- общее представление о работе информационных технологий по выявлению допинга в спорте;	допинга для спортсмена; - знания о работе информационных технологий по выявлению допинга в спорте;
Процессуальный	- отсутствие умений в работе со специальными средствами и программным обеспечением по выявлению допинга в спорте;	- умеет применять пробники для выявления допинга в спорте;	- умеет применять специальные традиционные и компьютерные программные средства для выявления допинга в спорте;
Рефлексивно-оценочный	- отсутствие оценки и отношения к допингу в спорте.	- уметет психологическими методами упреждать и предотвращать применение допинга в спорте.	- уметь применять психологическую систему упреждения и предотвращения применения допинга в спорте.

Изучив государственный стандарт по направлению подготовки 49.04.03 «Спорт», нами были выбраны лишь основные *трудовые функции в деятельности тренера по спорту*, а именно: Тренировочная деятельность, Состязательная деятельность, Учет и контроль спортивных результатов спортсменов, Отбор перспективных спортсменов, Антидопинговая пропаганда, предотвращение применения допинга в спорте. Необходимо заметить, что все перечисленные виды деятельности тренера в спорте, в свою очередь могут делиться на более мелкие составляющие. Мы ограничимся лишь пятью вышеперечисленными направлениями трудовых функций в деятельности тренера по спорту. Учитывая разработанные А.Ю. Ильясовой [5] и Т.В. Михайловой [8, с. 261] показатели критериев компонентов информационной компетентности, мы расширили их, с учетом пяти актуальных трудовых функций тренера в спорте по выделенным четырем критериям информационной компетентности.

Заключение. Представленные критерии сформированности профессиональной компетентности будущих спортивных тренеров и разработанные для них показатели, позволят нам не только оценить динамику этого процесса, но и дадут возможность спрогнозировать результаты освоения образовательной программы их профессиональной подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян А. М. Структура содержания подготовки бакалавров по физической культуре в области использования информационных и коммуникационных технологий в педагогической и тренерской деятельности / А. М. Абрамян // Педагогическая информатика. – 2012. – № 2. – С. 54–61.
2. Данильчук Е. В. Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога : монография / Е. В. Данильчук. – Москва – Волгоград : Перемена, 2002. – 230 с.
3. Зеер Э. Ф. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования / Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 72–78.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. Ильясова А. Ю. Методика формирования информационной компетентности бакалавров по направлению подготовки «физическая культура» в цикле информатических дисциплин : специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика) : дис. ... канд. пед. наук / Ильясова Анна Юрьевна. – Волгоград, 2016. – 204 с.
6. Кизик О. А. Анализ подходов к развитию информационной компетентности специалиста / О. А. Кизик // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых / Под ред. А.Г. Козловой, Т.С. Буториной, А.П. Тряпицьшой. В 2-х т. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 220–224.
7. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 20.05.2022).

8. Михайлова Т. В. Концепция подготовки тренеров в условиях интегрированной образовательной системы институтов спорта : специальность 13.00.04 – теория и методика профессионального образования : дис. ... док. пед. наук / Михайлова Тамара Викторовна. – Москва, 2019. – 433 с.
9. Сиваева С. Л. Компетентностный подход в образовании / С. Л. Сиваева // Молодой ученый. – 2018. – № 3 (189). – С. 208–210. – URL: <https://moluch.ru/archive/189/47904/> (дата обращения: 20.05.2022).
10. Хованская Т. В. Спортивно-информационная компетентность тренера как необходимый компонент спортивной тренировки / Т. В. Хованская, Н. В. Стеценко // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011 – №3. – С. 2–6.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. Чернякова С. Н. Формирование физкультурных компетенций у бакалавров / И. В. Манжелей, С. Н. Чернякова // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Т. 7. – 2014. – № 7. – С. 1204–1215.
13. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest : ERIC Identifier ED456841 [Electronic resource] / Spector J., Michael-de la Teja Ileana // ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. – 2001. – Mode of access : <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>.

Поступила в редакцию 20.05.2022 г.

CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE COACHES IN SPORTS

M.G. Koliada, T.I. Bugayova, E.Yu. Donichenko

The article shows the developed system of criteria and indicators of the formation of information competence of future coaches in sports. The distinctive features between the concepts of "competence" and "competence" are given. Classification features of criteria for the formation of information competence of coaches in sports were proposed and characterized, namely: motivational-value, cognitive, procedural, reflexive-evaluation criteria. It is proposed to use a three-level system for evaluating the indicators of these criteria: low, medium and high level. The low level determines the threshold degree of formation of information competence, the average – basic, and the high – creative.

Key words: information competence, coach in sports, competence formation, classification criteria, levels of criteria indicators.

Коляда Михаил Георгиевич

Доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой инженерной и
компьютерной педагогики
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР.
E-mail: kolyada_mihail@mail.ru

Koliada Mykhailo Georgijovych

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Engineering and Computational Pedagogic
Chair,
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: kolyada_mihail@mail.ru

Бугаева Татьяна Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры инженерной и компьютерной
педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный
университет», Донецк, ДНР.
E-mail: bugaeva_tatyana@mail.ru

Bugayova Tetyana Ivanivna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Associate Professor of the Department of
the Engineering and Computational Pedagogic
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: bugaeva_tatyana@mail.ru

Дониченко Елена Юрьевна

аспирант, преподаватель кафедры адаптивной
физической культуры ГОУ ВПО «Донецкий
национальный университет», Донецк, ДНР.
E-mail: e.donichenko@donnu.ru

Donichenko Elena Yuryevna

Graduate student, teacher of the Department of
Adaptive Physical Culture
Donetsk National University, Donetsk, DPR.
E-mail: e.donichenko@donnu.ru

УДК 378.1

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

© 2022. *О.Ю. Муллер*

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

В работе рассматриваются особенности образовательной технологии Flipped Classroom («перевернутый класс»), оцениваются ее преимущества и недостатки, указываются основные средства, предусмотренные технологией. В проведенном эксперименте автор провел оценку результатов внедрения технологии Flipped Classroom в процессе обучения студентов вузов педагогического направления. Результаты оценивались методом анкетирования, целью которого было определение отношения студентов к процессу обучения с использованием технологий. Автор указывает на способность технологии Flipped Classroom делать процесс обучения студентов вуза педагогического направления более рациональным за счет упорядочивания использования технологий студентами в образовательных целях.

Ключевые слова: технологии, перевернутый класс, студенты, образование, смешанное обучение, Flipped Classroom.

Введение. Технология Flipped Classroom («перевернутый класс») стала развиваться американскими педагогами Аараном Самсом и Джонатаном Бергманном в 2000-х гг. [3]. Flipped Classroom, согласно классификации К. Кристенсена, Х. Стейкера и М. Хорна, относится к технологиям гибридного характера, к модели «смешанного обучения», при которой традиционное обучение совмещается с онлайн-обучением [7].

На практике Flipped Classroom может подразумевать преобразование традиционного занятия в аудитории в своеобразную консультацию, во время которой преподаватель предоставляет обучающимся необходимый материал для усвоения, изучаемый самостоятельно (что отчасти сближает эту технологию с моделями заочного и дистанционного обучения). Проверка знаний и навыков может осуществляться как в аудитории, так и удаленно с использованием дистанционных технологий. Материалами могут служить как учебники, пособия и т. п., так и видеолекции и иные материалы.

Один из создателей технологии Flipped Classroom А. Самс демонстрирует ее идею следующим образом: «Когда студенты приходят в аудиторию, они появляются не для того, чтобы узнать новое содержание, они показывают, как применить то, что они узнали дома с помощью видео» [3]. В связи с этим автор А. В. Варюхина отмечает, что Flipped Classroom стала активно использоваться в период пандемии на популярных онлайн-площадках, таких как Вконтакте, Facebook и др. [1].

В последнее время популярность технологии Flipped Classroom повышается во всем мире. Так, в 2016 году был запущен проект «Глобальная инициатива в области перевернутого обучения» (Flipped Learning Global Initiative), в который вовлечены тысячи педагогов в 49 странах мира [2; 6]. Руководители данного проекта утверждают, что Flipped Classroom на текущей стадии развития опирается на три основных фактора эффективности:

- исследовательская работа;
- инновации в обучении;
- использование новых технологий [5].

Основная часть. Основная особенность «перевернутого класса» в том, что, как модель смешанного обучения, она особым образом меняет местами онлайн-обучение и аудиторное обучение: обучающийся усваивает теоретическую информацию по методам онлайн-обучения, а на аудиторных занятиях закрепляет ее в ходе практических занятий. Переворот также касается ролей: учитель (преподаватель) вместо «лектора» становится «организатором» учебного процесса, а обучающийся вместо «пассивного слушателя» становится субъектом, самостоятельно проектирующим процесс своего обучения (рис. 1).

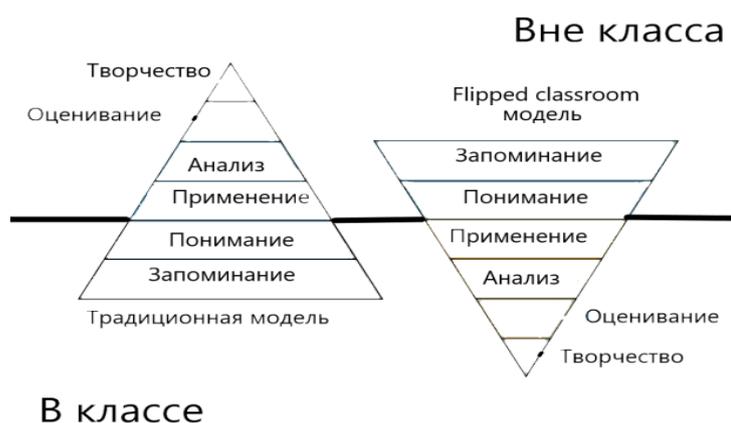


Рис. 1. Сравнение модели Flipped Classroom с традиционной моделью [1]

Автор С. С. Суцев указывает на то, что технология Flipped Classroom соответствует требованиям новых федеральных государственных образовательных стандартов, поскольку ориентируется, прежде всего, на формирование компетенций, способностей к самообучению и «гибкие навыки», в отличие от традиционных требований, опирающихся в основном на идею важности получения расширенных теоретических знаний [4].

На основании вышеизложенного приведем основные достоинства технологии Flipped Classroom (рис. 2).



Рис. 2. Основные преимущества технологии Flipped Classroom

Также при внедрении технологии Flipped Classroom необходимо учитывать ее основные недостатки (рис. 3).



Рис. 3. Основные недостатки технологии Flipped Classroom

Таким образом, несмотря на очевидные достоинства, Flipped Classroom требует соблюдения ряда условий для успешной реализации технологии, а также моральной готовности преподавателей и обучающихся.

Среди средств, предусматриваемых технологией Flipped Classroom, прежде всего необходимо отметить следующие:

- подкаст (Podcast) – звуковой файл (аудиолекция), который преподаватель рассылает по подписке через интернет обучающимся. Файл можно просматривать на любом электронном устройстве (которое сможет воспроизводить формат данного файла);

- водкаст (Vodcast от video-on-demand; «видео по запросу») – аналогично Podcast, только в отношении видеофайла;

- пре-водкастинг (Pre-Vodcasting) – метод, при котором преподаватель создает водкаст (видео со своей лекцией) с целью предварительного ознакомления обучающихся с изучаемой темой.

Теоретически перечень технологий, средств, материалов и методов, которые могут использоваться при модели Flipped Classroom, не ограничен. Однако, ограничения могут накладываться имеющимися ресурсами, инфраструктурой и возможностями образовательной среды.

В проведенном нами эксперименте мы провели оценку результатов внедрения технологии Flipped Classroom в процессе обучения студентов вузов педагогического направления. Результаты оценивались методом анкетирования, целью которого было определение отношения студентов к процессу обучения с использованием технологий.

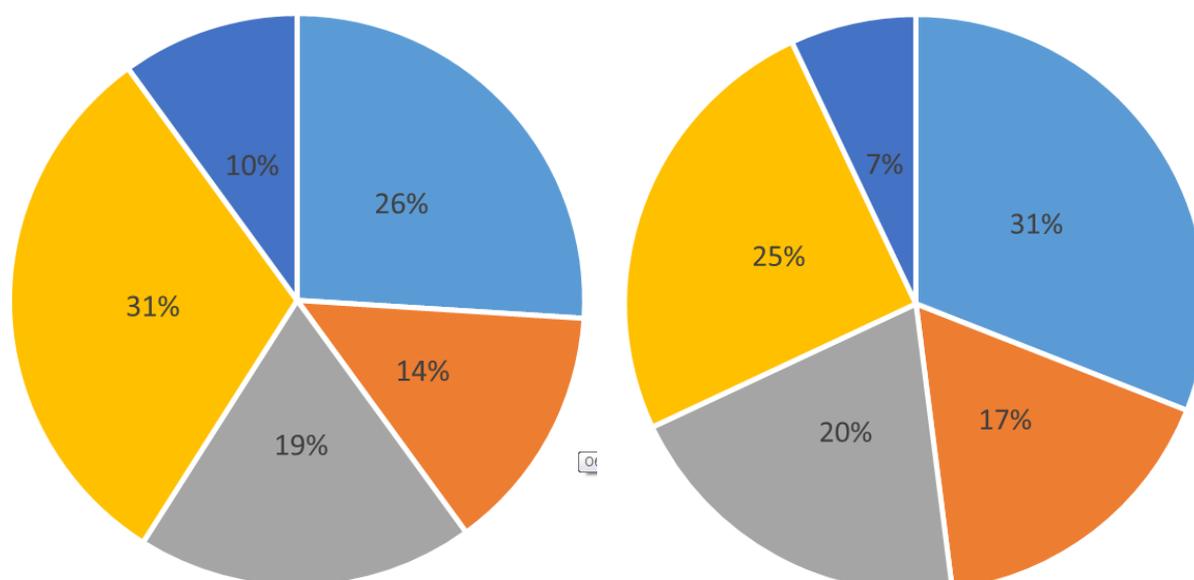
Первая группа испытуемых обучалась по традиционной модели, но с активным использованием технологий по своему усмотрению. Вторая группа обучалась по модели Flipped Classroom. Анкетирование выявило следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Отношение респондентов к использованию технологий в процессе обучения

Отношение студентов	Соотношение, %	
	1 группа	2 группа
Технологии помогают лучше усваивать материал	26	31
Подкасты помогают в обучении благодаря возможности возвращения к теоретическому материалу (повторному воспроизведению файла)	14	17
Водкасты помогают в обучении благодаря возможности возвращения к теоретическому материалу (повторному воспроизведению файла)	19	20
Социальные сети помогают в обучении за счет возможности поддерживать связь с другими студентами и обмениваться файлами	31	25
Дистанционный формат обучения повышает удобство в обучении благодаря отсутствию необходимости посещения всех аудиторных занятий	10	7

Визуально данные результаты отражены на рис. 4.

а) Результаты анкетирования (1 группа),
% опрошенныхб) Результаты анкетирования (2 группа),
% опрошенных

- Высокие технологии помогают лучше усваивать материал
- Подкасты помогают в обучении благодаря возможности возвращения к теоретическому материалу (повторному воспроизведению файла)
- Водкасты помогают в обучении благодаря возможности возвращения к теоретическому материалу (повторному воспроизведению файла)
- Социальные сети помогают в обучении за счет возможности поддерживать связь с другими студентами и обмениваться файлами
- Дистанционный формат обучения повышает удобство в обучении благодаря отсутствию необходимости посещения всех аудиторных занятий

Рис. 4

По результатам анкетирования установлено, что студенты 1 группы, использовавшие технологии по своему усмотрению, и обучавшиеся по традиционной модели, показали практически равномерное распределение ответов, касающихся их отношения к влиянию этих технологий на учебный процесс. Однако, эта равномерность не способствует рационализации процесса обучения, и, следовательно, формированию устойчивых индивидуальных образовательных траекторий. Так, наибольшее число опрошенных 1 группы отметило важность наличия возможности онлайн-коммуникаций и дистанционного обмена файлами (с использованием социальных сетей как наиболее удобного для этого средства). Большое число респондентов также положительно оценило общий вклад технологий на собственное обучение.

Результаты анкетирования 2 группы (обучавшихся по модели Flipped Classroom) показывают менее равномерное распределение ответов. Здесь наблюдается более высокая оценка таких средств, предусматриваемых моделью «перевернутого класса», как подкасты и водкасты. Следует также отметить, что оценка водкастов у двух групп респондентов более высокая, по сравнению с подкастами, что можно объяснить высоким значением в познании визуального восприятия по сравнению с аудиальным. Оценка значимости в обучении социальных сетей у обучавшихся по модели Flipped Classroom сравнительно более низкая, учитывая, что «перевернутый класс» заведомо предполагает предоставление обучающимся практически всех необходимых материалов для обучения и графика проведения онлайн-занятий, в связи с чем значимость онлайн-коммуникаций и обмена файлами в социальных сетях снижается. Отношение к дистанционному формату обучения как к фактору повышения удобства образовательного процесса у данной группы можно охарактеризовать как «нейтральное» по той же причине. В связи с этим можно утверждать о более высоком уровне рационализации учебного процесса в отношении студентов 2 группы.

Заключение. Таким образом, Flipped Classroom («перевернутый класс») представляется как перспективная образовательная технология, отвечающая современным требованиям и принципам смешанного обучения, с использованием технологий в обучении. Результаты внедрения технологии Flipped Classroom при обучении студентов вуза педагогического направления, выявленные в данном исследовании методом анкетирования, показывают повышение общего уровня лояльности студентов к учебному процессу, упорядочивает использование технологий студентами, делая его более рациональным, что способствует формированию индивидуальных образовательных траекторий, в соответствии с самой концепцией Flipped Classroom.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варюхина А. В. Практическое применение и эффективность использования технологии Flipped classroom в общеобразовательных школах / А. В. Варюхина // Молодой ученый. – 2021. – № 32 (374). – С. 75-77.
2. Гнутова И. И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания / И. И. Гнутова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 3. – С. 86-95.
3. Перевернутое обучение : преимущества и недостатки. – URL : <https://rosuchebnik.ru/material/flipped-classroom/> (дата обращения: 21.09.2022).
4. Сушев С. С. «Переворот» образовательного процесса с помощью модели смешанного обучения «Flipped Classroom» / С. С. Сушев // Исследования молодых ученых. – 2020. – № 5 (21). – URL : <https://mgpu-media.ru/issues/issue-21/psycho-pedagogical-science/flipping-educational-process.html> (дата обращения: 21.09.2022).
5. Flipped Learning 3.0. – URL : https://www.flglobal.org/flipped-learning-3-0/?_ga=2.25977085.1548437509.1667033709-1634583567.1667033709 (дата обращения : 21.09.2022).

6. Flipped Learning Global Initiative. – URL : https://www.flglobal.org/flipped-learning-3-0/?_ga=2.25977085.1548437509.1667033709-1634583567.1667033709 (дата обращения : 21.09.2022).
7. Is K–12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids // Christensen Institute. – URL : <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf> (дата обращения : 21.09.2022).

Поступила в редакцию 21.09.2022 г.

IMPLEMENTATION OF FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN TEACHING STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF PEDAGOGICAL DIRECTION

O.Yu. Muller

The paper discusses the features of the educational technology Flipped Classroom (“flipped class”), evaluates its advantages and disadvantages, indicates the main means provided by the technology. In the experiment, the author assessed the results of the implementation of the Flipped Classroom technology in the process of teaching students of pedagogical universities. The results were evaluated by a questionnaire method, the purpose of which was to determine the attitude of students to the learning process using technology. The author points to the ability of the Flipped Classroom technology to make the process of teaching university students in the pedagogical direction more rational by streamlining the use of technology by students for educational purposes.

Key words: technology, flipped classroom, students, education, blended learning, Flipped Classroom.

Муллер Ольга Юрьевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики профессионального
и дополнительного образования,
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский
государственный университет», Сургут, РФ.
E-mail: olga_megion@mail.ru

Muller Olga Yurevna,
Candadate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Chair of
Professional and Further Education Pedagogy,
Surgut State University, Surgut, RF.
E-mail: olga_megion@mail.ru

УДК 378.147

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2022. Ю.Ю. Трошкина

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

Статья посвящена проблеме реализации творческого потенциала будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки. Раскрыта актуальность указанной проблемы на современном этапе развития общества, определена сущность таких понятий, как личность, творчество, творческий потенциал личности, проанализированы взгляды психологов и педагогов по теме.

Ключевые слова: творческий потенциал, художественно-проектная деятельность, дизайн, профессиональная подготовка, дизайнерское образование.

Актуальность. Развитие творческой личности будущего дизайнера является важной задачей высшего образования, потому что именно от этого зависит формирование профессионально-значимых качеств. Творческий потенциал личности будущих дизайнеров рассматривается как внутренний источник активности, способность к саморазвитию в процессе профессиональной деятельности. Определено, что этот феномен является не устоявшимся показателем личности дизайнера, а находится в постоянном развитии, формируется на основе передового опыта, предметных навыков, новых идей, умений, позволяющих находить, использовать оригинальные решения, новейшие формы и методы и тем самым совершенствовать осуществление профессиональных задач.

Цель статьи – обоснование специфики реализации творческого потенциала будущего дизайнера в процессе профессиональной подготовки.

Профессиональное мировоззрение дизайнера является одним из важных элементов культуры дизайнерского мышления. В современных условиях происходит модернизация образовательной деятельности, ориентирующаяся на творческое развитие способностей студентов, их талантов, появление альтернативных систем образования и авторских методик обучения. Это касается подготовки будущего дизайнера к профессиональной деятельности. Современный дизайнер должен уметь творчески мыслить, реализовывать в деятельности инновационный потенциал, проявлять самостоятельность и нестандартность в принятии решений, должен обладать интеллектуальной компетентностью.

Сегодняшние требования к дизайнеру приводят к пересмотру традиционных представлений о содержании его подготовки, использовании инновационных технологий в процессе профессионального становления. Удачное решение этих задач зависит от творческих, необычных подходов в процессе учебной деятельности. Поэтому реализация творческого потенциала будущих дизайнеров должна стать приоритетной задачей современной системы художественного образования.

Развитие творческого потенциала личности является одной из наиболее актуальных проблем современного общества на этапе глобальных преобразований в системе образования. Согласно этому, возникает необходимость внесения кардинальных изменений в содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы с молодежью, в частности студентов направления подготовки «Дизайн».

Необходимо реализовывать креативный подход к развитию личности, формировать активно-преобразовательную позицию будущего профессионала.

Следовательно, одной из ключевых проблем в подготовке будущего дизайнера есть проблема реализации его профессионально-творческого потенциала. Важным вопросом является реализация творческого потенциала будущего специалиста, исследование структуры его творческих способностей, основных показателей и оптимальных условий становления важных профессиональных качеств, обновление содержания, форм и методов профессиональной подготовки, обеспечивающих его формирование.

Анализ научной литературы по указанной теме позволяет определить, что проблема реализации творческого потенциала рассматривалась в отечественных и зарубежных исследованиях с точки зрения профессиональной подготовки будущего специалиста в сфере дизайна и изобразительного искусства. Проблему развития творческой активности исследовали Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. П. Пархоменко и др. Психологические основы данного вопроса изложены в трудах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна и др. Ученые рассматривают творчество как деятельность, результатом которой является создание качественно новых материальных и духовных ценностей. В то же время, творчество представляет собой способность человека создавать из имеющегося материала действительности на основе познания закономерностей объективного мира новую реальность, удовлетворяющую разнообразным общественным и личным потребностям.

Раскрытию содержания понятия «творческий потенциал личности» уделили внимание ученые: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. П. Пархоменко, Я. А. Пономарев. Творческий потенциал личности рассматривается учеными как сложная, открытая и организованная система, определяющая высокую активность, способность к творческой самореализации, саморазвитию в процессе профессиональной подготовки. Учитывая такое содержание творческого потенциала личности в современных социокультурных условиях, именно творческий потенциал должен стать главным объектом внимания в процессе развития личности.

Я. А. Пономарев выделил перцептивные и интеллектуальные особенности личности со значительным уровнем творческого потенциала: значительная напряженность внимания, целостность восприятия, интуиция, высокая уязвимость. К характерологическим свойствам личности ученый относит отклонения от шаблона, оригинальность, инициативность, настойчивость, высокую организованность, работоспособность [7].

Анализ педагогической литературы по теме исследования позволил выявить противоречия, определяющие необходимость реформирования системы подготовки будущих дизайнеров, между потребностями в профессиональном обучении в условиях его модернизации и недостаточным теоретическим обоснованием эффективных технологий обучения; декларированием необходимости реализации новых образовательных технологий, ориентированных на формирование творческой личности дизайнеров, и недостаточной практической подготовки в процессе обучения; требованиями к организации креативного обучения и отсутствием методики развития творческого потенциала будущих профессионалов сферы дизайна.

Изложение основного материала. Роль творческой личности дизайнера непрерывно возрастает в обществе. Подготовка будущих дизайнеров в высших

учебных заведениях выдвигает на первый план вопросы развития творческой личности, способной не только активно усваивать профессиональные знания, но и уметь их применять в будущей профессиональной деятельности.

Подготовка дизайнеров должна основываться на сочетании глубокого усвоения основ теоретических знаний с обретением студентами практических умений и навыков применять эти знания в будущей художественно-проектной деятельности. Это определяет новые задачи профессиональной подготовки будущего дизайнера в высших учебных заведениях.

Понятие «творчество» изучалось разными философами, психологами и педагогами. К основным понятиям «творчества» относятся следующие: творчество – это деятельность личности, в которой она создает новые предметы и качества, творчество – это человеческая деятельность, это не только создание продуктов деятельности, творчеством можно назвать все те открытия, которые человек делает для себя; творческими являются почти все психические процессы, за исключением, может быть, автоматизированных действий; творчество – это потребность в самоактуализации, реализации своих способностей и жизненных возможностей [1]. Творческий потенциал является важным условием профессионального развития личности. Именно поэтому этот вопрос является приоритетным и актуальным в системе художественного образования. Творческий потенциал в философском плане рассматривается как особое качество индивида, характеризующее степень его возможностей ставить и решать новые задачи в сфере деятельности, имеющей общественное значение. Его можно представить в виде совокупности предметных (навыки, умения, способности), познавательных (интеллектуальные способности), аксиологических (ценностные ориентации), коммуникативных (морально-психологические качества), художественных (эстетические способности) возможностей. Психические особенности творческой личности рассматриваются в психологии как последствия спонтанного процесса развертывания наследственных программ развития, а также как результат формирования психики человека в определенных культурных, социальных, исторических условиях. На протяжении всей истории развития благодаря наследственности человечество накопило необходимый потенциал для творческой деятельности. Центральным компонентом творческого потенциала личности является способность не стандартно мыслить. Творческий потенциал будущего дизайнера отражает совокупность возобновляемых ресурсов личности, которые обеспечивают потребность и возможность саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности.

Развитие творческого потенциала (рис.1) происходит с активным включением механизмов развития эмоциональной сферы личности.

Критерии развития творческого потенциала:

- уровень развития эмоциональной культуры (чувство увлечённости, эмоциональный подъем, радость открытия);
- уровень и качество культурологических, профессиональных знаний;
- уровень общекультурной эрудиции;
- уровень развития гуманитарного мировоззрения (гуманистическое отношение к миру, людям, окружающей среде);
- образное мышление (творческое воображение, фантазия, интуиция);
- владение многочисленными способами творческой художественно-эстетической деятельности.

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ



ГАРМОНИЧНО РАЗВИТАЯ ЛИЧНОСТЬ

Рис. 1. Развитие творческого потенциала

Реализация творческого потенциала личности представляет собой процесс и результат развития человеком своего креативного индивидуального своеобразия в процессе творчества, но не как самоцели, а как необходимого условия для накопления и реализации собственного творческого потенциала в новых, ранее не существовавших культурных, социальных, материальных и профессиональных ценностях. Иными словами, потенциал внутреннего и внешнего мира человека является основой его креативности. Следует подчеркнуть, что творческий потенциал личности как целостность индивидуального и социального человека обеспечивает потребность субъекта в творческом саморазвитии и креативной самореализации. Вероятность его проявления зависит от личностной целеустремленности человека в полной мере воплотить свои способности, от степени его внутренней воли, от сформированности общественного чувства (действенность, творчество).

Реализация творческого потенциала будущих дизайнеров происходит в процессе овладения способами профессиональной деятельности и механизмами успешного ее выполнения, содержание которой предполагает необходимость иметь глубокие знания и умения творчески осуществлять процесс художественно-проектной деятельности.

Одной из составляющих развития творческого потенциала студентов является продуктивное обучение. Оно порождает новые требования, которые должны быть учтены в системе дидактических принципов. Такое обучение в широком смысле предполагает не только представление теми или иными средствами и способами учебной информации, но и активизацию умственной деятельности до того уровня, когда у студентов возникают как вопросы, связанные с различными аспектами усвоения материала, так и настоятельная потребность раскрыть их. Методы проблемного обучения в форме проблемных вопросов с постановкой нестандартных ситуаций, решение усложненных задач с применением логики и противоречия в поиске ответа.

Методы развития творческой личности студента должны удовлетворять следующим требованиям:

- иметь своей основной задачей оказание помощи в получении знаний;
- соответствовать уровню интеллектуального и социального развития, различным требованиям и возможностям, присущим тем ситуациям, в которые попадает студент в процессе обучения.

Особое значение имеет направленность воспитательных мероприятий, которые основываются на коллективной творческой деятельности преподавателей и обучающихся в сфере дизайна и искусства. Такого рода художественная деятельность является фактором вовлеченности в процесс активизации творческого потенциала и формировании готовности к профессиональной деятельности. Реализуемые выставочные проекты, конкурсы в сфере искусства и дизайна наглядно демонстрируют важность коллективной художественной деятельности в профессиональном становлении студентов. Такое сотрудничество способно обеспечить реализацию творческого потенциала будущего дизайнера в художественно-проектной деятельности.

Основные идеи педагогики сотрудничества изложены в трудах педагогов и психологов отечественной и зарубежной школы (К. Д. Ушинский, Н. П. Пирогов, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн и др.) [2, с. 13-24]. Обучение в высшем образовательном учреждении является целенаправленным процессом сотрудничества педагога и обучающегося, базирующимся не только на получении знаний и умений, но и на активизации творческого потенциала личности.

Проблема педагогики сотрудничества всесторонне освещается в исследованиях в нашей стране и за рубежом (Х. И. Линметс, С. Г. Якобсон, Г. Г. Кравцов, А. В. Петровский, Т. А. Матис, Г. Магин, В. Я. Ляудис, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов, А. А. Тюков, А. И. Донцов, Д. И. Фельдштейн, А. К. Маркова и др.). В. Я. Ляудис определяет, что «...сотрудничество означает новый тип познавательного развития, который характеризуется помимо успешного овладения системой познавательных действий, адекватных структуре усваиваемого предметного содержания, появлением более глубоких психологических новообразований личности» [3, с. 6-11].

Творческий потенциал будущего дизайнера является неотъемлемой составляющей совокупной культуры специалиста, вмещающей имеющиеся и потенциальные способности и возможности для создания чего-либо нового или преобразования познанного [5]. Воспитание творческой личности будущего специалиста художественного профиля детерминирует потребность реализации в общей системе воспитания и обучения специальных психологических средств, в нашем контексте – раскрытие творческого потенциала личности, ее подготовку к творческому труду, усвоение специальных приемов и методов решения творческих проблем согласно задаткам и способностям и т.д.

Основное внимание сосредотачивается на компетенциях, способствующих адаптации специалистов к изменяющимся условиям современного рынка труда и бурному развитию науки и техники. Поднятая проблема связана с актуальными профессиональными вопросами теории и практики дизайна, определением их целей и содержания в новых общественно-политических, социально-экономических и профессиональных условиях как рациональный выбор компетентностных подходов.

Так, учитывая общие проблемы высшего образования относительно компетентностного подхода в подготовке будущих дизайнеров, ученые выделили некоторые аспекты, требующие доработок:

– ввиду стремительных тенденций развития информатизации, качественная профессиональная подготовка будущих дизайнеров требует современного решения вопросов усовершенствования учебного процесса и формирование компетентности в условиях общей информатизации образования;

– для профессиональной компетентности дизайнера требуется постоянное самосовершенствование, саморазвитие на основе базы знаний, умений, навыков, способности к непрерывному образованию;

– возникает проблема совершенствования учебно-воспитательного процесса, поиска инновационных подходов к преподаванию профессиональных дисциплин, которые являются основой профессиональной подготовки и становления личности дизайнера;

– для подготовки будущих дизайнеров необходима разработка методологии, теории и практики художественного образования, обязательным включением технических, технологических и человековедческих знаний в сфере педагогики и психологии;

– острая потребность в изменении подходов и, собственно, к содержанию учебных дисциплин и принципиальных позиций относительно необходимости осуществления учебно-творческой деятельности.

Действенным механизмом реализации творческого потенциала будущего дизайнера является креативная направленность системы художественного образования в целом. То есть в период обучения важно ориентироваться на творческие возможности студентов, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности и ее результатах. Креативность определяется не столько критическим отношением дизайнера к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько открытостью и восприимчивостью к новому, что увеличивает вероятность творческих достижений при наличии высокого поощрения к творчеству и овладения необходимыми творческими умениями [8]. Именно поэтому такая направленность учебно-воспитательного процесса, базирующаяся на проблемно-поисковой основе, определяется поощрением собственного мнения, оригинальностью мышления и поведения. Именно она будет способствовать профессиональному росту будущего дизайнера, раскрытию его творческих способностей.

Выводы. Процесс реализации творческого потенциала обусловлен педагогическими условиями, а именно: усвоение методик обучения и самообучения; развитие свойств личности; овладение студентом современными информационными технологиями, методами проектно-исследовательской деятельности и разработки дизайн-концепции; принципами формирования и развития у студентов комплекса качеств знаний и умений, присущих творческой личности.

Творческий потенциал личности будущего дизайнера рассматривается как внутренний источник активности, как способность к саморазвитию в условиях профессиональной деятельности. Основным условием реализации творческого потенциала студентов является систематическое вовлечение в творческую деятельность и формирование готовности к ней. Творческий потенциал является не постоянным показателем личности будущего дизайнера, а находится в непрерывном развитии, формируется на основе творческого и социального опыта, педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы, тем самым совершенствовать выполнение профессиональных функций. Это предполагает раскрытие потенциальных эмоциональных и интеллектуальных возможностей, активизацию творческого мышления, формирование морально-волевых качеств и культуры общения, а также развитие заинтересованности и потребности в творческом поиске.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анциферова А. В. Развитие творческих способностей личности : учебное пособие / А. В. Анциферова, С.А. Зайдес; Министерство науки и высшего образования РФ, Иркутский национальный исследовательский технический университет. – Иркутск : Иркутского национального исследовательского технического университета, 2021. – 108 с.
2. Гребенкина Л. К. Концептуальные идеи педагогики сотрудничества как основа педагогического взаимодействия преподавателей и студентов высшего учебного заведения / Л. К. Гребенкина, Н. А. Копылова // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – 2009. – № 22. – С.13-24.
3. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии / В. Я. Ляудис // Психологическое обозрение. – 1999. – № 2. – С. 6-11.
4. Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы художественного развития / А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Адаскина, Г. Н. Кудина, Н. Ф Чубук. – Москва : МГППУ, 2005. – С. 9-14.
5. Научный и творческий потенциал молодежи в сфере образования, культуры, искусства : материалы II Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных «Гуманитарные и общественные науки : проблемы реализации творческого потенциала молодёжи» / Минисъерство культуры Российской Федерации, Министерство культуры Хабаровского края, ФГБОУ ВПО «Хабаровский государственный. институт искусств и культуры» ; [редкол. : Скоринов С. Н., Савелова Е. В., Мизко О. А.], (27-28 марта 2014 г., г. Хабаровск). – Хабаровск : ХГИИК, 2014. – 298 с.
6. Педагогический словарь / автор-составитель. И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 221 с.
7. Психология творчества : школа Я. А. Пономарева / редактор-составитель. Д. В. Ушаков. – Москва : Институт психологии РАН, 2006. – 622 с.
8. Развитие творческой личности в современном образовании : сборник научных статей : материалы Международной научно-практической конференции, (24-25 января 2019 г.) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» ; составитель Скворцова Т. П. – Москва: ИХОиК РАО, 2019. – 495 с.
9. Трошкина Ю. Ю. Формирование эстетической позиции будущих бакалавров дизайнера : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Трошкина Юлия Юрьевна ; Донецкий национальный университет. – Донецк, 2018. – 178 с.

Поступила в редакцию 08.07.2022 г

REALIZATION OF THE CREATIVE POTENTIAL OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE DESIGNER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

J. Y. Troshkina

The article is devoted to the problem of realizing the creative potential of future designers in the process of professional training. The relevance of this problem at the present stage of development of society is revealed, the essence of such concepts as personality, creativity, creative potential of the individual is determined, the views of psychologists and teachers on the topic are analyzed.

Key words: creative potential, artistic project activity, design, self-actualization, design education.

Трошкина Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и art-менеджмента
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
Донецк, ДНР.
E-mail: yu.troshkina@donnu.ru

Troshkina Julia Yurievna

Cand.Ped.Sci., associate professor Department of Design and art-management SEI HPE «Donetsk National University», Donetsk, DPR.
E-mail: yu.troshkina@donnu.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 отклоненных статей, за исключением случаев явного недоразумения. Рукописи авторам не возвращаются. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной переработки, рассматривается как вновь поступившая. Редакция оставляет за собой право проводить редакционную правку рукописей. Корректур статей авторам не высылаются.

2. Рукопись подается в одном экземпляре (на русском или английском языках), напечатанном с одной стороны листа бумаги формата А4 (экземпляр подписывается авторами). Объем 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: **Андрienko Елена Владимировна**, д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры философии Донецкого национального университета (E-mail: elena_andrienko8@mail.ru).

Ответственный секретарь: **Разумный Виталий Витальевич**, канд.ист.наук, доцент, доцент кафедры всемирной истории ДонНУ (E-mail: razumnyi.vitalii@yandex.ru).

Научное издание

Вестник Донецкого национального университета

Серия Б. Гуманитарные науки

Научный журнал

2022. – № 3

На русском и английском языках

Технический редактор: М.В. Фоменко

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.

Подписано в печать _____.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Печать – цифровая. Условн. печ. л. 17,7
Тираж 100 экз. Заказ № _____

Издательство ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.
Тел.: (062) 302-92-27.

Свидетельство о внесении субъекта издательской деятельности
в Государственный реестр
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.