

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. Пушкина

XXVII Царскосельские чтения

Год педагога и наставника

*В ДВУХ ТОМАХ
ТОМ 2*

Материалы международной научной конференции

18–19 апреля 2023 г.

(Текстовое электронное издание)

Санкт-Петербург
2023

УДК 378:005.936.3(08)
ББК 74.484я045я431
Ц19

Редакционная коллегия: проф. В. В. Белов,
проф. Н. М. Космачева,
доц. Л. В. Коцюбинская,
доц. Т. Е. Лебедева,
проф. М. В. Рыбкина,
проф. Т. П. Самсонова,
проф. С. Л. Слободнюк,
проф. М. Ю. Смирнов,
доц. М. Е. Харитоновна,
проф. М. В. Ягодкина

Ц19

XXVII Царскосельские чтения. Год педагога и наставника:
материалы международной научной конференции, 18–19 апреля
2023 г., Санкт-Петербург: в 2 т. – Т. 2 / под общ. ред.
Л. М. Кобриной. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А. С. Пушкина,
2023. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц);
Windows 7/8/10; 2 Гб; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с
титул. экрана. – Текст: электронный.

ISBN 978-5-8290-2118-4 (т. 2)

ISBN 978-5-8290-2116-0

В сборнике представлены материалы международной научной конференции «XXVII Царскосельские чтения», в которой традиционно принимают участие ведущие российские и зарубежные учёные, преподаватели, специалисты-практики, представители общественных организаций и учреждений культуры, науки и образования.

Издание адресовано широкому кругу специалистов, в том числе научно-педагогическим работникам и административно-управленческому персоналу образовательных организаций всех уровней, аспирантам и студентам.

УДК 378:005.936.3(08)
ББК 74.484я045я431

ISBN 978-5-8290-2118-4 (т. 2)
ISBN 978-5-8290-2116-0

© Авторы, 2023
© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2023

Электронное научное издание

Программное обеспечение, использованное для подготовки издания:
MS Office, Adobe Acrobat DC

Редакторы: *С. К. Довбышенко Л. М. Григорьева,*
В. А. Паршутина, Е. Н. Рыбинская,
Техническая обработка *Н. В. Чернышева*

Подписано к использованию: 07.06.2023
Заказ № 1876
Тираж 100 экз.
Объем издания: 2,42 Мб
1 CD-ROM

Минимальные системные требования
ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM;
Adobe Acrobat Reader

Программное обеспечение, использованное для подготовки издания:
MS Office, Adobe Acrobat DC

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10
www.lengu.ru; pushkin@lengu.ru; тел. +7 (812) 451-91-76

Содержание

ФИЛОСОФИЯ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>М. Ю. Смирнов</i> Социология религии в научном и образовательном контекстах.....	10
<i>А. А. Байрон</i> В. Д. Кудрявцев-Платонов о проблеме религиозного индифферентизма	13
<i>О. А. Бокова</i> Религиоведение и теология в высшей школе (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области).....	17
<i>О. А. Канышева</i> Эгология Эдмунда Гуссерля и проблема сознания в культуре	20
<i>Е. М. Мирошникова</i> О специфике религиоведения в пострелигиозном мире	32
<i>Э. А. Нимяев</i> Цифровые технологии в сфере религиозного образования: основные тенденции	35
<i>Т. С. Пронина</i> Влияние религиозного образования на интеграцию (им)мигрантов.....	39
<i>Д. Э. Прыткова</i> Образование и (им)миграция: современные тенденции	42
<i>В. А. Сливкина</i> Межкультурная медиация как инструмент социальной интеграции мигрантов в европейских обществах	49
<i>М. Ю. Смирнов</i> Современные трансформации религии в свете критики концепта «постсекулярности»	57
<i>О. И. Ставцева</i> Философия в системе образования: мировоззренческий и методологический аспекты	60
<i>Л. Э. Сулягина</i> С. Л. Франк о нравственных смыслах, насилии и деспотии	64
<i>О. А. Сучкова</i> Законодательные реформы в сфере свободы совести в России на рубеже 1917–1918 гг.....	69
<i>Е. Ю. Талалаева</i> Датский опыт в исследовании репрезентации конфессиональных иммигрантских гетто в СМИ	72
<i>И. А. Тульпе</i> Зачем образованию философия?.....	75
<i>А. Н. Ушенко</i> Проблема зла в учении В. В. Зеньковского	78

<i>Д. С. Хомков</i>	Контексты упоминания религии в материалах политических организаций русской эмиграции второй волны в конце 1950-х – начале 1960-х годов	82
<i>А. П. Чернеевский</i>	Личностный фактор преподавания религиозной культуры в школах	87

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>М. В. Ватагина</i>	Карельский след в архитектурном облике Санкт-Петербурга. Приоритет нравственных ценностей как основополагающий принцип при реализации программ предпрофессионального дополнительного образования	91
<i>Д. Н. Смирнов</i>	Образ Виктора Цоя и группы «Кино» в советском рок-самиздате 1981–1985 гг.	98
<i>М. Е. Харитонова</i>	История российского дизайна в лицах: мастер, педагог, наставник М. А. Коськов	104

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

<i>С. И. Архиповская, Е. Р. Ломцова</i>	Песня в воспитании российской идентичности в детских туристских секциях ...	108
<i>А. М. Блюдникова, М. Д. Корноухов</i>	Актуализация исследовательской деятельности у студентов музыкально-педагогических вузов.....	112
<i>Е. Р. Рау</i>	Формирование понятия жанрового инварианта у студентов музыкально-педагогических вузов.....	115
<i>Л. Н. Самсонова</i>	Исторический путь профессии концертмейстера: от аккомпаниатора до наставника.....	118
<i>К. А. Шатова</i>	Необходимое сотрудничество концертмейстера и вокалиста для более полного раскрытия замысла композитора.....	121
<i>А. С. Шестакова</i>	Особенности преподавания уроков музыки в сельской общеобразовательной школе.....	125

РУССКИЙ ЯЗЫК И ТРАДИЦИИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

- М. П. Воронина, А. О. Костылев*
Текст культурологической направленности на занятиях РКИ..... 129
- Е. Л. Калинина*
Композиционная роль заглавия в рассказах В. П. Астафьева..... 132
- Т. Е. Лебедева*
Актовая письменность Тихвинского уезда XVII в.
в контексте преподавания истории русского языка 136

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС XIX–XX ВВ.: ОТ УЧИТЕЛЬНОГО К ТЕХНОЛОГИЯМ

- А. Э. Васильева*
Авторская позиция в прозе В. С. Маканина: судья или свидетель?
(на примере сборника «Пойте им тихо») 144
- Л. И. Вигерина*
Интермедиаальная поэтика повести В. В. Голявкина «Рисунки на асфальте»:
рама в искусстве как тема, эстетическая проблема и композиционный прием.. 147
- Н. Ю. Данилова*
Образ учителя в современной русской литературе..... 156
- М. А. Жиркова, О. В. Капустина*
Педагогическая деятельность И. П. Чехова и ее оценка советским государством
(по материалам пенсионного дела) 159
- С. В. Неграш*
Мировоззренческие аспекты русской подростковой приключенческой прозы
начала XX в..... 166
- Ю. А. Скиба*
Интеллектуально-познавательная сфера духовного развития ребенка
в повести С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука» 174

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

- Ю. А. Беляева*
Актуальные аспекты преподавания иностранного языка в неязыковом вузе..... 180
- Т. В. Грецкая, П. С. Ревенкова*
К вопросу о способах преодоления грамматических трудностей русского языка
в процессе обучения студентов из КНР..... 183
- Т. В. Грецкая*
Модель обучения студентов языкового вуза аудированию
на немецком языке как втором иностранном 187
- В. С. Жукова*
Использование нейронной сети Tweep при разработке заданий
по иностранному языку (английскому)..... 190

<i>Е. В. Комовская</i> Специфика преподавания специальной лексики иностранного языка.....	194
<i>О. Ю. Кустова, М. А. Семяшкина</i> Интертекстуальные связи в аспекте киноперевода.....	197
<i>И. А. Свистунова, С. А. Свистунов</i> Паразитизм как явление и его отражение в метафорах на примере английских идиом.....	200
<i>И. А. Свистунова</i> Сочетание тезаурусного подхода с элементами геймификации при изучении английской лексики.....	203
<i>Ж. М. Семенихина</i> Особенности обучения деловому английскому языку взрослых в системе дополнительного образования.....	206
<i>И. Г. Серова</i> Когнитивно-коммуникативный стиль языковой личности как маркер социальной идентичности: аспект перевода.....	211
<i>Е. Б. Тимофеева</i> Особенности цифрового обучения иностранному языку в нефилологическом вузе.....	215
<i>Е. Д. Тимощук</i> Формирование основ читательской компетенции учащихся начальных классов на основе произведений немецкоязычной детской прозы.....	218
<i>М. С. Фомкин, К. Ш. Казимирзоева</i> Педагогический потенциал немецкоязычной рекламы на уроках немецкого языка в средней школе (из опыта преподавания).....	224
<i>М. С. Фомкин, И. О. Разумей</i> Страноведение на уроках немецкого языка как средство повышения мотивации у обучающихся.....	227
<i>А. В. Юдицкая, С. В. Иванова</i> Диалогичность в научно-популярном стиле: определение понятия.....	231

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Н. В. Беломестнова, Е. А. Исупова</i> Понимание переносного смысла пословиц и уровень развития интеллекта.....	234
<i>Н. В. Беломестнова, О. В. Марченко</i> Эмпирическое исследование дефинитивного мышления в его связи с пространственно-аналитическими характеристиками интеллекта.....	238
<i>Н. В. Беломестнова</i> Категория знака в преподавании психологии.....	242

<i>О. В. Ванновская</i> Современные тенденции цифровизации высшего образования: психологические аспекты.....	246
<i>И. Е. Васьковский, О. В. Ванновская</i> Теоретические основания исследования адаптированности студентов к обучению в цифровой образовательной среде.....	250
<i>Д. В. Желателев</i> Психологические границы личности	254
<i>Н. С. Киселева, А. Д. Савина, И. В. Юдина</i> Эмоциональный портрет первокурсника направления «Лингвистика»	260
<i>Е. И. Лебедева</i> Готовность к выбору профессии и тревожность у старшеклассников	266
<i>С. И. Лустин, К. Н. Снарова, М. С. Лустин</i> Особенности спортивных страхов и психических барьеров у спортсменов	269
<i>Е. С. Максимова</i> Особенности временной перспективы студентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт.....	272
<i>Е. А. Муляр, А. Д. Румянцева, Е. С. Пристав, А. С. Скороход</i> Проблема готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	276
<i>Е. Р. Павлова</i> Базовые национальные ценности воспитания молодежи как философско-педагогическая проблема.....	280
<i>Ю. В. Помешкина, М. Н. Лукина</i> Использование нейропсихологических технологий в коррекционно-развивающем процессе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	283

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИАСФЕРЫ, РЕКЛАМЫ И PR

<i>К. Е. Мойжешевская</i> Альтернативные методы оценки на занятии по английскому языку как мотивационный компонент учебной деятельности	290
<i>А. Б. Фадеев</i> Соблюдение речевой этикетной нормы в политических дебатах	293

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

<i>С. В. Архипов</i> Правовое воспитание в контексте общественной идеологии	297
<i>Н. Г. Дашкевич</i> Формирование правосознания обучающихся при изучении Конституции 1936 г. (на основе анализа учебной литературы)	300

<i>Д. А. Макаров, Е. А. Иншакова</i> Административное наказание в виде предупреждения, применяемое к юридическим лицам по законодательству РФ	305
<i>О. С. Макарова</i> Пропагандистское значение приказа НКО СССР № 227 от 28 июля 1941 г. в поднятии морального духа советских солдат и офицеров.....	309

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ И ПРОЦЕССАМИ: ВЕЛИКИЕ НАСЛЕДИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

<i>Т. М. Белова</i> Эра новой образовательной среды: фиджитал концепт	314
<i>Н. М. Пурина, А. В. Черяпина, Е. Г. Цыплакова</i> Наставничество в организации	317
<i>Д. Ю. Смирнов</i> Оценка уровня развития предпринимательской культуры в РФ.....	321
<i>Ю. Н. Стецюнич</i> Проекты как уникальные временные мероприятия в государственном управлении	324
<i>О. П. Чекмарев</i> Значение теории внешних эффектов для оценки целей и эффективности управления устойчивым развитием территорий.....	328
<i>Г. В. Черкасская</i> Проблемы региональной социально-экономической дифференциации в трудах А. Смита и его последователей	334
Сведения об авторах	339

ФИЛОСОФИЯ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ, ПЕРСПЕКТИВЫ

М. Ю. Смирнов

Социология религии в научном и образовательном контекстах

Из самого названия «Социология религии» достаточно ясно, что это – исследование религии посредством социологии, отчего и предполагается её статус как одной из отраслей социологии. Однако в России научное и образовательное положение социологии религии носит неопределенный характер [4; 7].

В недавно обновленной номенклатуре научных специальностей в области социальных и гуманитарных наук социологии религии нет (впрочем, не было такой специальности и в предыдущем варианте номенклатуры). Точнее, её тематика присутствует в семи научных паспортах группы специальностей 5.4. «Социология» через ряд формулировок нескольких направлений исследования, при этом нигде не будучи упомянута именно как социология религии.

Ближе всего к вопросам социологии религии специальности 5.4.1. «Теория, методология и история социологии» и 5.4.4. «Социальная структура, социальные институты и процессы», хотя там, как и ещё в четырех социологических паспортах даже слово *религия* или производные от него напрочь отсутствуют. И только в паспорте специальности 5.4.6. «Социология культуры» содержится пункт «18. *Религия как социокультурное явление*». То есть можно сделать вывод, что социологическим изучением религии должна заниматься социология культуры.

Такая постановка отражает не только формальное укрупнение научных специальностей, но и теоретическую подоплеку. Упрощенно говоря, религия мыслится как социальное явление, а социальность предстает как продукт культуры – что и фиксируется фразеологизмом «социокультурное явление».

Действительно, социум и культура нераздельны, а религия – явление социальное. Но социальность религии как предмет научного исследования должна быть чётко артикулирована в соответствующей научной специальности – *социологии религии*, которой у нас нет.

Отсутствие этой научной специальности обусловило и отсутствие главного ресурса социологии религии – подготовки специалистов. В российской системе высшего образования нет ФГОС по социологии религии – ни для бакалавриата, ни для специалитета, ни для магистратуры. А в

ФГОС по социологии и по социальной работе отсутствуют профессиональные компетенции в сфере социологии религии.

При этом, в конкретных вузах на всех уровнях высшего образования время от времени появляются ОПОП, ориентированные на социологию религии в рамках направлений подготовки по социологии или по религиоведению. Наличествуют и учебные дисциплины с названием «Социология религии» [1; 2; 6; 8]. Но это – не подготовка социологов религии. Таковая отсутствует даже на социологических факультетах российских высших учебных заведений. Хотя инициативы ведения такой подготовки периодически возникают.

В то же время, тематика социологии религии присутствует и в группе специальностей 5.7. «Философия», прежде всего в специальности 5.7.9. «Философия религии и религиоведение». Здесь диапазон даже шире, чем в пункте 18 паспорта по «Социологии культуры», и можно найти семь направлений исследования, близких к социологии религии: «20. *Религия и общество; религия в системе общественных отношений разных стран мира. Секуляризация и десекуляризация. Социальные проблемы в религиозных учениях и официальных документах религиозных организаций*; 21. *Религия и семья*; 22. *Религия и этнос*; 30. *Религии в контексте процессов глобализации*; 33. *Религиозный комплекс ... Социальные функции религии*; 38. *Религиозность: понятие, классификации, методы исследования*; 45. *Современные исследования религии: религия и исследования гендера, религия и постколониализм, институциональный анализ религии, <...> религия в цифровой культуре и др.*».

Очевидно, что такой широкий диапазон тематики, имеющей социологическое звучание, вставленный в специальность «Философия религии и религиоведение», отражает ту отечественную версию *религиоведения*, по которой социология религии – это одно из его направлений. Редко какой учебник по социологии включает раздел, главу или параграф по социологии религии (хотя такие встречаются). А вот в учебниках по религиоведению право на социологию религии подтверждается в подавляющем большинстве случаев [5].

То есть, условно говоря, *религиоведческая социология религии* доминирует над *социологической социологией религии*. Закрепляется это доминирование и наличием компетенций по социологии религии в составе профессиональных компетенций ФГОС бакалавриата и магистратуры по направлению «Религиоведение».

Наверное, религиоведение по-своему спасает социологию религии, поскольку российские профессиональные социологи в массе своей к социологии религии относятся как к странной маргиналии на полях социологии и эта маргинальность подтверждается паспортами социологических специальностей.

Можно ещё добавить, что все три паспорта группы специальностей 5.11. «Теология» избежали включения социологического контента. Хотя,

как известно, существуют религиозная социология и даже церковная социология.

В свете сказанного вопрос о социологии религии как учебной дисциплине, о её содержании и образовательном назначении – остается в ограничивающих рамках. В имеющейся ситуации, что называется, «выучить на социолога религии» – очень трудно, для этого требуется специализированное профессиональное образование, которого у нас нет.

Но через эту учебную дисциплину есть возможность вносить в образование по различным направлениям подготовки некий минимум миниморум адекватных знаний о социальном бытии религии. И уже в этом – большое благо для нашего образования, в которое пока идёт активная интерполяция контента, по стилистике напоминающего идеологические предметы советского времени.

Конечно, базовым форматом освоения социологии религии является включенность обучающихся в конкретную исследовательскую работу или хотя бы ознакомление с ней [3]. Содержательное и организационное наполнение этого формата – это тема, требующая отдельного рассмотрения.

Основным инструментом доведения до обучающихся социологических знаний о религии в учебном процессе является, конечно, соответствующая литература и ряд тематически сопряжённых с ней сетевых информационных ресурсов.

Может ли учебник/учебное пособие по социологии религии научить исследовательской работе с проблематикой социологии религии? Вопрос, наверное, странный, поскольку специалисты хорошо понимают, что в социогуманитарных областях по учебникам исследованию предмета не выучиться. И социология религии здесь не исключение.

Но узнать о самом предмете, о его проблемных темах, о понятийном аппарате и научном инструментарии исследований, об истории и результатах предшествующего изучения – по хорошему учебнику, словарному или энциклопедическому изданию вполне возможно [9; 10]. Учебные издания способствуют становлению определённого ракурса взгляда на исследуемый материал, оснащают принятым в научном обороте лексиконном, дают ориентацию на те или иные концептуальные трактовки. Практически именно к решению этих задач и сводится по преимуществу существование социологии религии в современном российском образовательном контексте.

Список литературы

1. Веремчук В. И. Социология религии: учеб. пособие. 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017.
2. Гараджа В. И. Социология религии: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2010.
3. Островская Е. А. Социология религии: введение. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2018.
4. Островская Е. А. Российская социология религии: религия общества // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2018. – № 2. – С. 1–31.

5. Религиоведение. Учебник и практикум / А. Ю. Рахманин, Р. В. Светлов, С. В. Пахомов [и др.]; под ред. А. Ю. Рахманина – М.: Юрайт, 2020.
6. Самыгин С. И., Гришай В. Н., Абрамов М.А., Тищенко А. В. Социология религии: учебник. – М.: КноРус, 2022.
7. Смирнов М. Ю. Образовательная среда социологии религии // Социологические исследования. – 2017. – № 5. – С. 84–92.
8. Сторчак В. М., Элбакян Е. С. Социология религии: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2018.
9. Энциклопедический словарь социологии религии / под ред. М. Ю. Смирнова. – СПб.: Платоновское философское общество, 2017.
10. Яблоков И. Н. Социология религии: теоретические аспекты. – М.: МАКС Пресс, 2014.

А. А. Байрон

В. Д. Кудрявцев-Платонов о проблеме религиозного индифферентизма

Распространённым явлением в современном российском обществе является религиозный индифферентизм – «отношение человека или массы людей к религии, характеризующееся ослаблением... интереса к религиозным верованиям» [4, с. 110]. С одной стороны, поскольку мы живём в эпоху победившего секуляризма, это не является предметом для удивления. С другой стороны, данное обстоятельство вызывает тревогу и опасение за судьбу общества, ведь «религия – главная связь человеческого общества» [5, с. 172] и потому едва ли рост безразличия в социуме по отношению к религии будет способствовать его сплочению. К тому же не стоит забывать, что религия – это «состояние захваченности предельным интересом, который делает все остальные интересы предварительными и содержит в себе ответ на вопрос о смысле жизни» [7, с. 398], а стало быть, равнодушие к ней индивида означает безразличие и к важнейшим нравственным проблемам для человека. Таким образом, религиозный индифферентизм можно считать выражением морального нигилизма и даже в каком-то смысле моральной беспринципности, что «в разрезе» всего общества чревато размыванием его нравственных ценностей, традиций и устоев.

Таким образом, индифферентизм в вопросах религии является серьёзной проблемой, угрожающей своими возможными последствиями благополучию общества, и эта проблема нуждается в решении. Однако известно: для того, чтобы «побороть» какое-либо отрицательное явление в жизни людей, необходимо устранить его причины. Каковы же причины религиозного индифферентизма и, соответственно, что нужно сделать для того, чтобы предотвратить его возможные негативные последствия?

Для ответа на этот вопрос уместно обратиться к схожему периоду в истории нашей страны – предреволюционной эпохе конца XIX – начала XX в., также характеризовавшейся распространением религиозного ин-

дифференцизма [1], причём, как и в наши дни, не только в «верхах» общества, но и среди «простого народа» [2]. Не высказывались ли уже тогда представителями философии рациональные соображения о причинах (и, соответственно, путях «нейтрализации») данного явления? Ответ на этот вопрос будет утвердительным, ибо таковые соображения действительно в то время высказывались мыслителями. Среди последних особое место занимает Виктор Дмитриевич Кудрявцев-Платонов, 195 лет со дня рождения которого мы отмечаем в 2023 году.

В. Д. Кудрявцев-Платонов был едва ли не единственным крупным мыслителем конца XIX в., кто придавал настолько большое значение проблеме религиозного индифферентизма, что даже уделил ей отдельное внимание в своих трудах [3, с. 62–103]. И в первую очередь им рассматривается в рамках данной темы как раз вопрос о причинах религиозного индифферентизма.

Согласно Кудрявцеву-Платонову, главная причина индифферентного отношения в обществе к религии – «рационализм», т. е. «произвольное, основанное на личных соображениях рассудка... отделение существенного и несущественного в религии» [3, с. 68]: индивид делается безразличным к тому в религии, что он считает несущественным (обряды, богослужебные установления, догматические различия между конфессиями и т. п.). Иначе говоря, в обществе имеет место феномен, который сегодня принято обозначать словами «приватизация веры» [6, с. 238].

Философ решительно осуждает данную позицию в отношении к религии. Он настоятельно подчёркивает: «христианство не есть произведение человеческого ума, в котором одно может быть более, другое менее истинным и важным, – но религия Откровения, в которой всё должно быть одинаково истинным» [3, с. 84]. В христианстве нет ничего «несущественного», ничего такого, о чём с одинаковым правом можно было бы думать и так, и иначе.

Но даже если вопреки разуму считать, что в истинной религии могут быть предметы «существенные» и «несущественные», – «кто примет на себя право и смелость решительно провести границу... между важным и неважным, необходимым и предоставленным личному произволу?» [3, с. 85] Где граница между существенным и несущественным? Ведь «легко может быть, что, меряя человеческою меркою предметы божественные, судя о том, что для него недоступно и непонятно, разум почтёт существенным и важным то, что несущественно, и, напротив... отвергнет, как нечто неважное, существенное в христианстве» [3, с. 85]. Поскольку религия не есть измышление заблуждающегося человеческого разума, а есть сама истина и дана свыше, то всякая самовольная попытка этого разума разграничить в ней «важное» и «неважное» есть непозволительное «самоуправство» в делах веры.

Другая причина, ведущая к распространению религиозного индифферентизма, заключается непосредственно «в господствующих склонностях и направлениях известного времени» [3, с. 70] и обусловлена «практическим направлением времени, заботящегося часто более о внешних и вещественных потребностях временной жизни, чем о потребностях духа» [3, с. 67]. Отвлекаясь на «потребности настоящего момента», индивид закономерно меньше внимания начинает уделять религии¹.

Также распространению безразличия в обществе к религии способствует абсолютно ложная, согласно Кудрявцеву-Платонову, «распространяемая в различных формах» теория о независимости нравственности от религии («неважно, каких религиозных убеждений кто придерживается – лишь бы человек был хороший») [3, с. 71]². По мысли философа, религия есть основа нравственности, поэтому она также имеет непреходящее значение, также есть «вечная и постоянная потребность человеческого духа» [3, с. 74], которая одинаково во все времена важна для человечества.

В каком-то смысле распространению религиозного индифферентизма благоприятствует сам факт того, что религий много. Некоторые считают настолько сложной задачей разобраться в этом множестве и найти истину, что предпочитают «махнуть рукой» на религию и заранее отказаться от решения этого вопроса. Но, по справедливому замечанию мыслителя, и в науках существуют различные теории об одних и тех же предметах, однако это ещё ни одного из учёных не заставляло отказаться от попыток разобраться в этом многообразии и найти истину [3, с. 75-76].

Из того, что религий много, разъясняет Кудрявцев-Платонов, отнюдь не следует, что среди них нет ни одной истинной. Путь найти истинную религию есть, и главное средство к этому – разум [3, с. 77]. Тем, кто жалуется на трудность познания религиозной истины, ответом может служить евангельское: «Ищите и обряцете» (Мф. 7, 7). Мнимая же трудность решения данной проблемы есть скорее дело умственной лени и нравственного расслабления.

Парадоксальным образом на распространение индифферентизма влияет и другое связанное с наличием множества религий воззрение, противоположное первому: что можно с одинаковым успехом быть последователем любой религии (или, в более умеренном варианте – любого направления в христианстве), так как все религии (или – все направления

¹ В конце XIX таковыми «отвлекающими от главного в жизни» темами были, прежде всего, социально-экономические теории – концепции А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна, К. Маркса и др. Сегодня слова Кудрявцева-Платонова можно было бы отнести к таким широко обсуждаемым вещам, как цифровизация, роботизация, искусственный интеллект, которые нынче «у всех на слуху» и постоянно звучат как в СМИ, так и на научных конференциях различного уровня.

² Данная мысль основывается на, действительно, ложном допущении, будто «хорошесть» человека никак не связана с его религиозными убеждениями.

в христианстве) выражают одну и ту же истину, хотя и различными способами. Кудрявцев-Платонов категорически отвергает данное мнение, так как оно есть результат поверхностного взгляда на религию. Достаточно «пристальнее взглядеться» в содержание различных религий и христианских конфессий, чтобы удостовериться, насколько сильно их положения подчас противоречат друг другу и, соответственно, они никак не могут считаться выражающими «одну и ту же» истину [3, с. 80]. Истинная религия, подчёркивает мыслитель, «может быть только *одна*, и если существует много религий, то все они могут относиться к ней, не как равные, но как ложные и смешанные с ложью – к истинной» [3, с. 81].

Наконец, ещё один довод, приводимый в свою защиту уже самими религиозными индифферентистами, – право на свободу личного мнения. Согласно Кудрявцеву-Платонову, данное право человека должно быть уважаемо, но только не там, где стоит выбор между заблуждением и истиной. Мы сочли бы глупцом учёного, который начал бы всех уверять, будто бы нет необходимости искать ответ на вопрос, плоска или шарообразна земля по форме, и аргументировал бы это тем, что каждый имеет право держаться своего мнения [3, с. 90–91]. Тем более с точки зрения данной ему Богом и удостоверяемой разумом цели его бытия, каковой является спасение, человек не имеет морального права на индифферентизм в вопросах религии, но «*обязан* следовать одной истинной и спасительной религии» [3, с. 89], которая только и может привести его к данной цели.

Следовательно, индифферентизм в отношении к религии алогичен и недопустим, т. к. нельзя одинаково относиться и к истине, и к неистине. «Мы не имеем *права* признавать и не признавать истину; мы необходимо *должны* признавать за истину то, что является нам с признаками истины» [3, с. 90]. Равнодушие же к истине относительно предметов религии «может быть названо не только унижительным для человеческого разума, но и преступным в нравственном отношении; потому что с правильным или неправильным понятием об этих предметах соединяется правильная или неправильная деятельность человека, от которой зависит участь его на всю вечность» [3, с. 91]. И если человек должен отвечать перед обществом за свои противоморальные действия, значит, он должен отвечать и за свои религиозные убеждения, «которыми главным образом условливается характер его нравственности» [3, с. 92].

Таким образом, причинами возникновения проблемы религиозного индифферентизма, к преодолению которых надлежит стремиться ради устранения самой этой проблемы, согласно Кудрявцеву-Платонову, являются: легкомысленное отношение к религии, выражающееся в произвольном разграничении в ней «существенного» и «несущественного»; господствующее направление мысли в обществе, ориентированное на материальное и вещественное; ложное мнение, утверждающее отсутствие вза-

имосвязи религии и нравственности; лень и расслабление ума, препятствующие разобраться во множестве религий и найти истину; поверхностность мышления, приводящая к мысли, что истина заключена «в любой» религии; предвзято истолкованная свобода личного мнения в религиозной сфере.

Список литературы

1. Андреева Л. А. Феномен религиозного индифферентизма в Российской империи // *Общественные науки и современность*. – 2008. – № 4. – С. 114–124.
2. Голосова С. В., Гречишко Д. Н. К проблеме развития религиозного индифферентизма в среде русского крестьянства во второй половине XIX – начале XX вв. // *Ресурсы региона: культурно-историческое развитие в контексте науки и образования. Материалы Всерос. науч.-практ. конф.* / под ред. М. Ю. Беляевой, Н. А. Серогодского, Н. С. Балащенко. – Славянск-на-Кубани, 2016. – С. 113–115.
3. Кудрявцев-Платонов В. Д. Сочинения. Т. 2. Исследования и статьи по естественному богословию. Вып. 2. – Серг. Посад, 1892.
4. Лопаткин Р. А. Индифферентизм в отношении к религии // *Энциклопедический словарь социологии религии* / отв. ред. д-р соц. наук М. Ю. Смирнов. – СПб., 2017. – С. 110.
5. Победоносцев К. П. Сочинения / вступ. ст. и коммент. А. И. Пешкова. – СПб., 1996.
6. Смирнов М. Ю. Приватизация веры // *Энциклопедический словарь социологии религии* / отв. ред. д-р соц. наук М. Ю. Смирнов. – СПб., 2017. – С. 238–239.
7. Тиллих П. Избранное. Теология культуры. – М., 1995.

О. А. Бокова

Религиоведение и теология в высшей школе (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области)

В статье в сравнительном ключе проанализирован опыт реализации образовательных программ по религиоведению и теологии в вузах Санкт-Петербурга и Ленинградской области на примере ЛГУ им. А.С. Пушкина, РХГА им. Ф.М. Достоевского, РГПУ им. А.И. Герцена (программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также деятельность соответствующих диссертационных советов).

Внимание автора сосредоточено на том, каким образом осуществляется подготовка студентов по направлениям «Религиоведение и теология» в данных вузах (она может реализовываться в рамках педагогического образования), в каком виде эти направления сосуществуют, какие у студентов есть возможности для дальнейшего обучения в аспирантуре и защиты диссертации [1]. В основе статьи лежат документы, регулирующие учебный процесс в указанных вузах (тексты ОПОП, данные о диссоветах и т. д.).

Рассматриваемые вузы разнятся по статусу: РГПУ им. А.И. Герцена – федеральный государственный вуз, ЛГУ им. А.С. Пушкина – государственный вуз, созданный правительством Ленинградской области, РХГА им. Ф.М. Достоевского – частное высшее учебное заведение. Однако они являются вузами, имеющими существенное влияние в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, и вносят серьезный вклад в подготовку специалистов в области социогуманитарного знания этих регионов. ЛГУ им. А.С. Пушкина обладает «пограничным» состоянием» [4; с. 6–7], одновременно являясь петербургским и областным вузом, расположен в Санкт-Петербурге, а филиалы – в Ленинградской области. РХГА имеет давнее соглашение с комитетом общего и профессионального образования Ленинградской области и отделом религиозного образования и катехизации Северо-Западной митрополии, касающееся сотрудничества в подготовке учителей ОРКСЭ.

При взгляде на деятельность рассматриваемых трех вузов представляется следующая схема. На одном полюсе находится ЛГУ им. А.С. Пушкина как наиболее дистанцированный от теологии вуз. В нем не ведется подготовка по направлению «Теология» и нет диссертационного совета по специальности «Теология». Религиоведением в ЛГУ им. А.С. Пушкина занимаются кафедра философии факультета философии, культурологии и дизайна и научный центр религиоведческих и этнополитических исследований. Бакалавров религиоведения ЛГУ им. А.С. Пушкина не готовит, но в нем действует религиоведческая магистратура и аспирантура. Подготовка магистрантов велась в 2016–2020 гг. и сейчас осуществляется по религиоведению (в виде магистерских программ по философии религии, преподаванию философии и религиоведения). При ЛГУ им. А.С. Пушкина давно действует диссертационный совет по философии религии и религиоведению, в котором многократно проходили защиты кандидатских и докторских диссертаций.

На другом полюсе – частное учебное заведение РХГА им. Ф.М. Достоевского, в котором ведется подготовка и по религиоведению, и по теологии (на всех уровнях: бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры), с некоторыми, на наш взгляд, преференциями по отношению к теологии (наличие бюджетных мест, возможность получить два диплома). Из этой картины несколько выбивается тот факт, что на базе РХГА недавно создан (октябрь 2022 г.) диссертационный совет по научной специальности 5.7.9. «Философия религии и религиоведение», но пока нет диссертационного совета по теологии. Возможно, он будет создан в будущем. Вслед за диссоветом в РХГА начала работу докторантура.

РГПУ им. А.И. Герцена занимает в настоящий момент в этой схеме срединное положение. На образовательном уровне здесь преобладает религиоведение (в виде бакалавриата по религиоведению, а также по истории религиозных культур, магистерской программы по истории религии,

аспирантуры). Теология как направление подготовки бакалавров или магистров в РГПУ им. А.И. Герцена отсутствует. Вопросы теологии и теологического образования включены в программу магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», направленности (профилю) «Общественное образование» (модуль «Религиоведческое и теологическое образование»). При чтении этой программы складывается впечатление, что теологический подход рассматривается как имеющий свою специфику научный подход, изучающий религию, который вместе с религиоведением составляет общественное образование. Речь идет об их взаимодействии, присутствует стремление сгладить противоречия между ними. В статье Д.А. Головушкина, профессора РГПУ им. А.И. Герцена, сказано, что данная программа основана на «принципе коррелятивности» теологии и религиоведения и «фактически на институциональном уровне выполняет функции медиатора» [2, с. 55]. В РГПУ им. А.И. Герцена ведется прием в аспирантуру по философии религии и религиоведению, подготовка в аспирантуре по теологии в настоящее время не осуществляется.

При РГПУ им. А.И. Герцена действует диссертационный совет по теологии (научные специальности: 5.11.2 – Историческая теология; 5.11.3 – Практическая теология, ранее – 26.00.01 – Теология) и педагогическим наукам (5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (теология, основы религиозных культур и светской этики), ранее – 13.00.02). На сайте РГПУ есть сведения о трех защитах, проходивших в этом совете, (две из них – на соискание ученой степени кандидата теологии и одна – на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). РГПУ им. А.И. Герцена – единственный из трех вузов, о которых идет речь в статье, в котором действует диссертационный совет по теологии.

Судя по ситуации в этих трех вузах, наблюдается постепенная инкорпорация теологии в российское высшее образование и науку и ее институционализация, сосуществование теологии с религиоведением, иногда попытки установить между ними взаимодействие. Одним из свидетельств такого положения дел является образование Института теологии в другом вузе Санкт-Петербурга – Санкт-Петербургском государственном университете. Этот процесс вызывает неоднозначную реакцию, одни исследователи видят в нем насаждение теологии как идеологической конструкции, которая способна вытеснить религиоведение и чревата искажением сущности самой теологии [5–7], другие авторы его приветствуют, утверждая, что теология – это наука и ценностно-мировоззренческий ресурс [3; 8].

Список литературы

1. Бокова О. А. Религиоведение и теология в высших учебных заведениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 1. – С. 129–142.

2. Головушкин Д.А. Коррелятивность теологии и религиоведения в научно-образовательном пространстве современной России: пути и перспективы // Теология традиционных религий в научно-образовательном пространстве современной России: сб. материалов междунар. конф. – Казань.: Бриг, 2020. С. 52–55.

3. Прилуцкий А. М., Шмонин Д. В. Институционализация теологии: опыт и перспективы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2022. – Т. 38. – Вып. 2. – С. 254–263.

4. Смирнов М.Ю. Введение // Философия и религиоведение в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина: моногр. / отв. ред. М.Ю. Смирнов. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 4–11.

5. Смирнов М.Ю. Религиоведение и теология: модусы сосуществования // Теология и образование. – 2018. – № 1. – С. 119–123.

6. Смирнов М.Ю. Теология в государственном вузе? Критические замечания по поводу теологизации образования // Гражданственность. Религия. Образование: коллектив. моногр. / под общ ред. и сост. М.Г. Писманика, А.А. Лисенковой, А.А. Субботиной; Перм. гос. ин-т культуры. – Пермь, 2020. – С. 87–94.

7. Смирнов М.Ю. Теология в контексте светского образования: идеологическая игра // Религиозная ситуация в российских регионах: тез. докл. и сообщ. 7-й всерос. науч.-практ. конф. (Омск, 8–9 октября 2020 г.) / отв. за вып. канд. ист. наук, доц. А.А. Морозов. – Омск: Омск. акад. МВД России, 2020. – С. 31–35.

8. Шмонин Д.В., иером. Афанасий (Микрюков). Теология в системе образования современной России: точки роста // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2018. – Т. 19. – Вып. 4. – С. 355–363.

О. А. Каньшева

Эгология Эдмунда Гуссерля и проблема сознания в культуре

Отечественная философия находится в духовном поиске после распада СССР и ухода марксистско-ленинской идеологии, которой были пронизаны все учебники. Материалистическое учение о сознании было доминирующим в преподавании философии и рассматривало его в контексте проблемы идеального в работах Э.В. Ильенкова, М.А. Лифшица, Д.И. Дубровского, Д.В. Пивоварова. Попытка понять сознание как сферу идеального, так и не увенчалась успехом, так как «не выходят за пределы концепций, созданных в советское время» [12, с. 116]. В рамках этих концепций идеальное рассматривается как продукт человеческого мозга, при этом проблема природы собственно идеального остается открытой.

В итоге из-за отсутствия отечественной философской традиции образовалась духовная пустота, которая заполняется модными европейскими учениями, появлением новой дисциплины культурологии, которая служит продолжением изучения проблемы идеального, так как идеальное и есть культура. «Среда идеального, культуры, по Э. В. Ильенкову, обладает свойством объективности и представляет собой «не просто любые состояния человеческой “души” (“психики”) – это непременно универсальные, общезначимые образы-схемы, явно противостоящие отдельной “душе” и управляемому ею человеческому телу как обязательный для

каждой “души” закон, с требованиями коего каждый индивид с детства вынужден считаться» [14, с. 22]. Человек обнаруживает идеальное как объект, которым является культура.

Современная проблема познания сознания связана с исчезновением культуры мышления, обращение ее на симулякры и недоказательность сознания научным (эмпирическим) способом, что порождает массовую культуру общества потребления. Автономизация и роботизация сознания приводит к формированию бездушного рационального человека, сознание которого обращено на пользу и потребление.

А.В. Ерахтин ставит проблему онтологии в современной западной и отечественной философии и замечает, что на уровне учебников сохраняется традиция противопоставления бытия и сознания, при этом авторы учебника философии П.В. Алексеев и А.В. Панин оказываются на позиции дуализма. «Авторы полагают, что „и материализм, и идеализм имеют в равной степени фундаментальное философское обоснование”, а выбор между ними определяется лишь персональными предпочтениями» [4, с. 69]. При этом авторы учебника замечают, что здравый смысл подсказывает оставаться на позиции материализма. Социальная переориентация философии сказывается на рассмотрении онтологической проблематики на уровне учебника по философии.

Методика преподавания философии в вузах начинает ориентироваться на новые образовательные стандарты, где целью философского образования становится ориентация на социализацию, а не на развитие духовных ценностей. «К сожалению, в XXI веке знания рассматриваются не как источник духовного роста, не как высшая ценность (Истина), а как средство успешной профессиональной социализации и карьерного роста» [16, с. 108].

В западной философии утверждается авторитет Э. Гуссерля, который делает сознание единственным источником бытия. «Специфика феноменологии состоит в том, что первичной реальностью и предметом философии становится сознание субъекта» [4, с. 63].

Обращение к Э. Гуссерлю в СССР было невозможным по идеологическим причинам, хотя в русской философии досоветского периода шло активное изучение его философии, к примеру в творчестве Г. Шпета, который посещал его лекции и был большим энтузиастом в популяризации феноменологии в России. Хотя в русской эмиграции гуссерлевская мысль активно изучалась и развивалась. «С 30-х до середины 50-х гг. научное обращение к Гуссерлю в Советском Союзе было невозможно по идеологическим мотивам, но уже с начала 60-х гг. Гуссерля вновь открывают – уже в горизонте марксизма-ленинизма (Н. Мотрошилова, П. Гайденко). С наступлением перестройки изучение Э. Гуссерля активно возобновляется» [9, с. 155].

Э. Гуссерль в «Идеях к чистой феноменологии и феноменологической философии» раскрывает проблему науки как не позволяющей дать строгое определение сознания. Проблема идеального должна быть понята через природу созерцания сущностей, связанная с их непосредственным усмотрением.

Содержание исследования

Культурология является такой областью научного современного исследования, где первичной реальностью выступает культура или коллективное сознание человечества. Система ценностей сознания имеет основную характеристику быть предпосылочно оцененным знанием, где выступает «...интенциональность как сущностное эйдетическое свойство всякого сознания...» [6, с. 376].

Э. Гуссерль сближает философию и культурологию, Р. Декарта и Дж. Вико через концепцию «жизненного мира». «В отличие от идеальных теоретических конструктов науки жизненный мир не создается искусственно, он дан естественным и очевидным образом. Это мир дорефлексивных очевидностей обыденного сознания, мир повседневной жизни, на почве которого вырастают все науки» [13, с. 252]. Предпосланность жизненного мира позволяет увидеть многообразие культур как образы трансцендентального Эго в его проекции вовне. Наука, понимаемая сугубо экспериментально, не в состоянии отвечать на смыслозначимые вопросы человека, такие как, например, «какова природа идеального?», так как ответ на него лежит в горизонте предпосланности «жизненного мира». «„Человеческое Я“, первоначально данное как „смутная конкретность“, открывает в себе „трансцендентальное Я“, которое погружается в „жизненный мир“ как горизонт идей, целей и устремлений» [8, с. 227]. Материалистический взгляд на сознание говорит об опасности натурализации разума, отказе от идеалов, смыслов и ценностей культуры. Э. Гуссерль, вводя проблему интересубъективности, раскрывает сферу идеального, где объектом изучения становится «чистое Я», или «чистое сознание», как условие научной объективности и строгой науки.

История цивилизаций, несмотря на многообразие культур, имеет ряд закономерностей, связанных с сознанием человека. Природа сознания определяет эволюцию культур и порождает сходство в ряде этапов своего становления, на которые обратил внимание Дж. Вико, который утверждает, что все народы проходят в становлении своей культуры три стадии: детство, юность, зрелость. Эти стадии связаны с формами мировоззрения, которое соответствует как возрастам человека и человечества, так уровням развития индивидуального сознания. «Мир наций был, безусловно сделан людьми... и потому способ его возникновения нужно найти в модификациях нашего собственного человеческого сознания; а где творящий вещи сам же о них и рассказывает, там получается наибо-

лее достоверная история» [1, с. 118]. Дж. Вико и Р. Декарт имеют предмет своего творчества сознание: Дж. Вико рассматривает становление сознания через систему артефактов, в то время как Р. Декарт пытается раскрыть сущность сознания.

Сознание как философская категория появляется в философии XVII в. благодаря творчеству Р. Декарта и с этого момента является предметом пристального изучения. Р. Декарт создает учение о двух субстанциях: мыслящей и протяженной, которые имеют разную природу и не оказывают прямого влияния друг на друга. Сам Р. Декарт пишет о том, что ему легче объяснить природу мыслящей субстанции, нежели протяженной, или тела, что говорит о слабом развитии науки, вернее, о ее приходе в систему мировоззрения XVII в. «Таким образом, мое я, душа, которая делает меня тем, что я есмь, совершенно отлична от тела и ее легче понять, чем тело; и если бы его даже вовсе не было, она не перестала бы быть тем, что она есть» [3, с. 268].

Парадокс сложившейся ситуации заключается в том, что то, что не подлежит прямому наблюдению и экспериментированию, объявляется познаваемым, а то, что становится предметом научного анализа, находится еще в слаборазвитой форме. Например, сегодня ученые легче справляются с проблемой познания тела, в то время как сознание остается темой, открытой для обсуждения, так как представляет нечто идеальное, в отличие от материального в философской традиции России периода СССР.

Нужно остановиться на рефлексивной природе сознания, о которой пишет Р. Декарт. Мыслящая субстанция, или сознание, имеет диалогическую природу, где мыслящий субъект раздваивается на себя и иное, которое, в свою очередь, становится собеседником. Выходит, что человек может различать себя как биологическое существо (индивид), социальное существо (личность) и мыслящее существо (индивидуальность).

Сознание есть момент саморефлексии, которое определяется как точка пересечения всех форм индивидуального сознания и условие их единства или «Я». Сознание – это бытие мышления, в то время как «Я» есть гносеологическая сторона мышления, познающего себя в актуальности. Сознание есть объект, а «Я» есть субъект мышления.

Мышление полагает себя в форме сознания, в форме познавательной точки отсчета, в форме субстанции, обладающей божественной природой быть бесконечной, вечной, единой, самопорождающей свое бытие, а с точки зрения протяженной субстанции – иметь врожденную идею Бога. Р. Декарт не рассматривает бессознательную сторону мышления, которая у него анализируется как часть сознания, поскольку бессознательное тоже мыслит. Постепенно в истории философии бессознательная сторона сознания будет отделяться, противопоставляться и увеличиваться по объему, значимости и содержанию.

Мышление есть разворачивание знания на противоположности, которые наблюдали пифагорейцы, удваивание мира, что является условием познания, о котором Аристотель пишет как о соотношении. Эта способность различения противоположностей свойственна рассудку, который опирается на чувственный опыт и наблюдает диалектичность чувства. Осознавать – значит соотносить, сопоставлять, рассуждать. Автономность рассудка, по Р. Декарту, опирается на здравый смысл, который есть единственное условие объективности высказываний и суждений. Природа здравого смысла определяется уже естеством человека или его психическим здоровьем.

Сознание в истории философии раскрывается в сфере метафизики, но как только выходит за ее пределы, попадает в науку психологию, которая не рассматривает сознание в его единстве возможностей или мышлении. Э. Гуссерль критикует психологию за психологизацию понятий, сведению мира сущностей к представлениям [6, с. 135]. Рассмотрение сознания возможно через мышление, как его атрибут, но не само по себе. Мышление, по Платону, есть разговор души с самой собой. Аристотель пишет о мышлении как о дружбе с самим собой.

Мышление в истории философии рассматривалось как свойство космоса, Бога, абсолютного духа, как Я. Отчужденное от себя мышление возвращается к человеку через момент саморефлексии, как условия достоверности у Р. Декарта. Критерии мышления были сформированы Платоном, который показывал на необходимость освобождения души от земной привязанности, через восхождение к созерцанию блага как Нуса (космического ума). Познание тел, познание душ, познание наук, познание самого знания являются этапами восхождения к чистому знанию, которое порождает все остальное или является условием предшествующих стадий познания.

В античной философии природа мышления раскрывается через описание космоса: его гармонию, равномерность, разумность, сферичность, причину всего сущего.

В Средние века теология приписывает мышление Богу, наделяя его креативностью, провиденциальностью, бытием, благом, причиной всего сущего.

В философии Возрождения происходит сближение Бога и человека и постепенно способность мышления, которая видится в разумности Бога, приписывается человеку как творению божиему, а значит обладающему божественной природой.

В Новое время процесс сближения мышления и человека осуществляется через открытие «Я» как причины и единственного условия познания. При этом допускается присутствие божественной силы в человеке как условия его способности к мышлению.

В философии Просвещения разумностью наделяется природа и человек, как дитя природы, имеет способность быть разумным существом в иерархии всего живого и создать научную картину мира, подвергнув все испытанию разумом. «Разум – это не способность, имеющая характер случайного факта, не термин для обозначения возможных случайных фактов – напротив, это название для универсальной сущностной структурной формы трансцендентальной субъективности вообще» [2, с. 76].

Немецкая классическая философия раскрывает диалектическую природу разума, который синтезирует данные чувства и рассудка, определяет мыслительную деятельность через исторические формы сознания, поднимается до идеи Платона и тем самым подводит итог развитию мысли. Конец христианской истории и конец истории метафизики рассматриваются Гегелем как само собой разумеющееся.

От абсолютного духа Г.В.Ф. Гегеля философия переходит к изучению объективного духа в философии К. Маркса, позитивистов, иррациональной философии, наделяя природные и социальные стихии разумной силой: истории, мировой воли. Субъективный дух раскрывается в экзистенциализме, через который происходит объективация мышления и существования. Сближение мышления и природы, мышления и социума, мышления и человека создает возможность осмысления природы мышления исходя из исторического, социального, индивидуального контекста существования. Опыт мышления отражается в языке в постструктурализме.

Э. Гуссерль находит условием познания мира его Р. Декарта, которое становится точкой отсчета познания наук. «Если мыслящее его имеет статус несомненного, оно может рассматриваться как фундамент для любого предметного знания» [10, с. 11].

Природа сознания описана в различных теориях и имеет, несмотря на многообразие знаков и символов, изображающих его, много характерных свойств.

Исторические формы мировоззрения создают модели видения человека – мира – социума.

Мифологическое мировоззрение впервые создает категории пространства и времени, которые описаны через олицетворение сил природы.

Сакральное и профанное время делят мир, намечая расхождение двух миров в дальнейшей истории сознания. Бытие и небытие греков, как философские категории, осмысливают природу двух миров, основанных на постоянстве и временности.

Град Божий и град земной в Средние века описывает жизнь двух миров.

В Новое время две субстанции Р. Декарта продолжают эту традицию.

И. Кант говорит о человеке как о жителе двух миров: природном и разумном, где соответственно живут чувственный субъект и трансцендентальный субъект.

Пространство в мифологии рассматривается как по вертикали, так и по горизонтали, что оформляется в архитектурное строительство круглых и квадратных храмовых сооружений. Три уровня миров (земной, подземный и надземный) по вертикали и четыре стороны света по горизонтали продолжается в формировании других форм мировоззрения.

Такое описание мира внешнего есть проекция мира внутреннего. Внутренний мир выстроен таким же образом и имеет уровни восприятия мира, где подземный мир соответствует бессознательному, земной мир – сознательному и небесный мир – сверхсознательному. Пространство и его четырехсторонность можно истолковать как связь с четырьмя возрастными: детством, юностью, зрелостью и старостью. «Я не могу жить, приобретать опыт, мыслить, оценивать и действовать ни в каком ином мире, кроме того, который обладает смыслом и значимостью во мне и из меня самого» [2, с. 35].

Рефлексивная природа сознания отражается в представлении древних греков, что ум есть космический порядок, что он вечен, неизменен, есть достоверное знание о мире. Космогоническое представление о сознании позволяет видеть наглядно природу его. Эстетизация космоса древними греками показывает наглядность его интеллектуального совершенства. Аристотель создает космическое учение об уме, заменив теорию Платона и Пифагора о душе космоса: от эстетизации космоса осуществляется переход к его интеллектуализации. Учение о макрокосмосе и микрокосмосе подтверждает проекцию сознания на мир и мира – на сознание.

Абсолютизация сознания порождает теологическую трактовку ума. Божественный логос воплощается в мире через именование вещей. Без имени нет вещи, ее бытие определяется именем, соответственно, местом и положением в божественной иерархии. Сознание изображается в христианском православном храме в виде золотого сияющего ока, которое есть свет знания, видения мира. Эманация Бога в мире есть распространение знания на мир по мере овладения им. Ближние вещи освещаются особенно ярко, чем дальние. Природа отступает на задний план, так как без творения Бога она не представляет никакой ценности, выступает производной стихией от актуальности Бога.

Постепенно Бог сближается с природой, растворяется в ней и делает ее актуальной силой. Сознание становится доступным в проявленности природы, при изучении которой открываются закономерности и факты, демонстрирующие силу сознания схватывать всеобщее в наблюдаемых явлениях и формулировать законы.

Разум абстрагируется от природы и Бога в эпоху Просвещения, становится новым принципом постижения реальности. Разумность сознания осмысливается как собственная природа, приобретаемая через природу как материальная сила. Носителем сознания становится головной мозг природного человека. Только сказать так не значит объяснить природу сознания. Человек имеет себя как биопсихосоциальное существо. Невозможно

объяснить биологически этические нормы поведения, формирующиеся в обществе. Общество становится организмом, при этом его органы не имеют материальных характеристик, они воспринимаются лишь ментально. Так и структура сознания имеет лишь ментальное описание.

Сознание есть надорганизменное образование, которое порождает культуру, язык, искусственный мир, где является себя сознание.

Сознание есть социальное образование, появляющееся в диалоге и взаимопроекции людей друг на друга. Это нечто общее, что свойственно всем людям, что является условием социального единства и самоорганизации. Глубоко индивидуальное есть одновременно всеобщее всех людей, достоверность людей относительно друг друга.

Телесное восприятие сознания зародилось вместе с первыми племенами, каждый член которого переживает себя частью всеобщего тела. Он не представляет себя отдельно от племени. Дух племени объединяет всех его членов: «мы это я». Отелеснивание сознания происходит через племя, нацию, государство, семью.

Формирование категории «Я» в истории цивилизаций связано с присвоением себе коллективного сознания, которое прошло свою эволюцию. Дух, Бог являются образами коллективного сознания, которое постепенно становится частью индивидуального.

Современная философия рассматривает сознание как сферу, которая объективирует себя через язык, переживание, мышление. Попытка найти онтологические основания сознания выводит философию на область бессознательного, которое меняет классический дискурс, где источником сознания была метафизика с трансцендентальным субъектом. Диалектика сознательного и бессознательного как единства противоположностей разворачивается в истории диалога духовной жизни человека. Выход на предельные основания порождают эпохальные универсалии, такие как космос, Бог, «Я», любовь.

Свойства сознания, которые описал Э. Гуссерль, показывают эволюцию сознания: интенциональность, интерсубъективность, инструментальность. Уход от проблемы сознания в область бессознательного, как его онтологических истоков, делает невозможным само сознание. Э. Гидденс создает на базе структуры сознания З. Фрейда социологическую модель, где «Я», оно, сверх-я становятся дискурсивным сознанием, практическим сознанием и бессознательными интенциями. «Гидденс предлагает отказаться от традиционной психоаналитической триады “эго”, “супер-эго” и “ид”. Основной довод заключается в том, что ее оказывается недостаточно для анализа практического сознания – ключевого понятия стратификационной модели агента» [5, с. 150]. Практическое сознание Э. Гидденса соответствует предсознанию З. Фрейда, которое связано с отсутствием дискурсивности и рефлексивности, является неартикулируемым знанием.

Сознание имеет в своей структуре три элемента, которые в истории мировой культуры порождают культуругенез. Сегодня мы говорим о душе, которая есть триединство чувства, воли и разума. Для различения элементов души нужно рассмотреть феноменально явления этих элементов и описание их в культуре. В мифологии триада миров: подземелье, Земля, небо. В религии триада (христианство): Отец, Сын, Дух святой. В философии Гегеля триада: абсолютный дух, объективный дух, субъективный дух. В психоанализе триада: оно, сверх-я, «Я».

Дух характеризует сознание с точки зрения его единства и целостности.

Любовь – дорефлексивное сознание. Любовь выражается в актах сознания: интенциональности, интерсубъективности, инструментальности. Современная философия стремится рассмотреть сознание, оттолкнувшись от классической традиции, когда сознание рассматривается как субстанция, раскрывающая себя через познание. Попытка онтологизации сознания выводит исследование в дорефлексивное бытие сознания. Интенциональность – это фундаментальное определение сознания Эдмундом Гуссерлем, которое принимается всеми современными философскими течениями как само собой разумеющееся. Сознание бытийствует в своей дорефлексивной интенциональности. «Следовательно, жизнь сознания есть универсальное *cogito*, синтетически охватывающее в себе все выделяющиеся отдельные переживания сознания, со своим универсальным *cogitatum*, фундированным на различных уровнях в многообразных особях *cogitata*» [2, с. 61].

Симулякры вызваны к жизни отсутствием сознания в сфере бытия. Сознание превращается в ничто.

Формы сознания отличаются тем, что одна форма позволяет или узаконивает созерцание мира (античность), другая форма уводит человека от действительности (средневековье), новоевропейская форма сознания призывает к практической деятельности (практика – критерий истины), философская форма сознания порождает именно деятельное сознание (К. Маркс пишет о новой философии, которая должна перейти от созерцания к практическим действиям).

История сознания связана с практикой мышления в разных культурных традициях, которое вплоть до XVII в. не идентифицируется с деятельностью «Я». «*Cogito* – идеальное единство сознания» [11, с. 18]. «Я» есть духовный центр сознания, сознание есть связь «Я» с опытом мышления, мышление есть сам опыт сознания.

Э. Гуссерль, являясь продолжателем традиции рационализма (Декарт – Лейбниц – Кант – Гегель – Гуссерль), рассматривает науку как плод сознания и тем самым онтологизирует его. В отличие от Р. Декарта, он идет внутрь сознания и рассматривает его уровни, не противопоставляя тело и душу. Уход от эмпирического сознания к чистому через редукцию

порождает эгологию. Мир сознаний, подобно монадам Лейбница, индивидуален и не объективируется, но при помощи интенциональности осуществляется выход сознаний друг к другу, порождая мир интерсубъективности, где бытийствуют общие представления о мире. Кризис наук заключается в произволе субъективности, связанной с психологизацией науки, где психология не поднимается до уровня науки, так как не в состоянии объективировать душу и тем самым она сближается с философией. Э. Гуссерль вводит понятие феномена, который снимает дуализм материи и духа в процессе познания.

Феномен – это единство сущности и явления становящейся субъективности как онтологической реальности. «Феномен – это то, что есть налицо, без различения на сущность и явление, на то, что кажется, и что есть на самом деле [7, с. 15].

Философия Э. Гуссерля развивает традицию рациональной философии, является ее продолжением. Она впитала в себя опыт предшествующей философской рефлексии в отношении к фундаментальным вопросам всей философии, которые наиболее ярко сформулировал И. Кант, который ставит четыре вопроса во главу угла. Что я могу знать? Что я должен делать? На что я могу надеяться? Что такое человек?

Э. Гуссерль находит ответ на все вопросы, поставленные И. Кантом в сознании человека. Сознание есть главная проблема философии. «Я» есть центральная категория, без которой невозможно вопрошание, знание, поступки, невозможен сам человек. Поэтому Э. Гуссерль ставит своей задачей создать науку *эгологию*. «Я как естественно ориентированное Я есть всегда также и трансцендентальное Я, но узнаю я об этом только благодаря осуществлению феноменологической редукции» [2, с. 54].

Изречение Ф. Ницше «Бог умер» подводит итог развитию теологической мысли в философии. На место Бога Э. Гуссерль ставит его. Бог не что иное, как идея сознания.

Структура сознания открывается Э. Гуссерлю по подобию лестницы Платона. Восхождение по ступеням красоты у Платона в диалоге «Пир» связано с познанием телесной красоты, душевной красоты, красоты знаний и постижением красоты самой по себе в Нусе. Миф Платона нуждается в трактовке смысла на языке сущностей. Э. Гуссерль раскрывает этот миф через постижение структуры сознания: от сознания, пребывающего в теле, он делает переход к чистому сознанию. Вне сознания невозможны ни знания, ни переживания, ни представления. Нус Платона у Э. Гуссерля становится трансцендентальным «Я». Э. Гуссерль рассматривает онтогенез сознания, но тем самым допускает теоретическую модель филогенеза. «Гуссерлевская концепция сознания характеризуется, по Хайдеггеру, четырьмя присущими ему чертами:

- 1) сознание представляет собой имманентное бытие;
- 2) сознание является абсолютно данным бытием;

3) для своего существования это бытие не нуждается ни в какой трансцендентной по отношению к нему реальности;

4) это абсолютное бытие есть чистое бытие в смысле сущностного бытия или «идеального бытия переживаний» [17, р. 141–142].

Сознание есть альфа и омега бытия у Э. Гуссерля. Укорененность сознания в мире связано с его дологическим переживанием мира и включенностью в мир благодаря интенциональности – важному атрибуту сознания. Вживание в мир есть укорененность в нем. «Переживания сознания называют также интенциональными, но при этом слово „интенциональность” означает не что иное, как это общее основное свойство сознания – быть сознанием о чем-либо, в качестве cogito нести в себе свой cogitatum» [2, с. 55].

Э. Гуссерль решает проблему Р. Декарта, связанную с дуализмом мышления и бытия, духа и материи, находит их единство во внутренней природе сознания. «Очевидно, что как трансцендентально-дескриптивная эгология, так и чисто внутренняя психология (reine Innenpsychologie) (которая необходимо должна быть разработана в качестве фундаментальной психологической дисциплины), дескриптивно почерпнутая из внутреннего опыта (и, в самом деле, исключительно из него), не могут начинать ни с чего иного, кроме как с ego cogito» [2, с. 55]. Э. Гуссерль объединяет психическое и метафизическое «Я» через ego cogito.

В современной учебной литературе по философии в России появляется новый подход рассмотрения философии как особой формы знания. С.А. Лебедев рассматривает предмет философского знания через призму теории Э. Гуссерля. Сознание становится условием любого знания. «Исходным пунктом выработки философского мировоззрения, философского отношения к миру безусловно является „Я”. Во-первых, как наиболее очевидный предмет для рефлексирующего мышления. Во-вторых, как наиболее всеобщее (абсолютное) выражение сущности человека (Декарт, Фихте, Кант и другие), как его предельная и несомненная репрезентация» [15, с. 689]. Философское эго определяет знание, познание и полагает объективность мира.

Современная русская философская академическая школа признает объективность сознания, которая у Э. Гуссерля рассматривается впервые в истории философской мысли и все, что означается сознанием, становится бытием.

Выводы

В статье рассмотрена проблема сознания в отечественной философии, которая сформировалась как проблема идеального в творчестве Э.В. Ильенкова. Стало очевидным, что она переросла в культурологическую систему знаний как формы идеального через ее самообъективацию.

Философия Э. Гуссерля была и остается предметом острых дискуссий как в дореволюционный, так и в постсоветский период, что говорит о развитии и преемственности философского знания в русской философии.

Идеи Э. Гуссерля позволяют объяснить необходимость культурологического исследования как системы ценностей, в контексте которых развивается научное знание; показать сознание как онтологическое условие гносеологических процедур и увидеть взаимосвязь чувственного и умопостигаемого миров через феноменологию как метод.

Список литературы

1. Вико Дж. Основания новой науки об общей природе наций. – М.; Киев: REFL-book, ИСА, 1994. – 656 с.
2. Гуссерль Э. Картезианские медитации / пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Академический Проект, 2010. – 229 с.
3. Декарт Р. Сочинения в 2т. Т.1. – М.: Мысль, 1989. – 654 с.
4. Ерахтин А. В. Проблема онтологии в западной и современной отечественной философии // Вестник Ивановского государственного университета. Философия. Серия «Гуманитарные науки». – 2015. – Вып. 2 (15). – С. 58–70.
5. Климов И.А. Социологическая концепция Энтони Гидденса // Социологический журнал. – 2000. – № 1/2. – С. 129–149.
6. Мотрошилова Н.В. Идеи I Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию. – М.: Феноменология – Герменевтика, 2003. – 720 с.
7. Ненашев М. И. Идеи феноменологии Эдмунда Гуссерля // Вестник Вятского государственного университета. – 2013, №4-1 – С.11–17.
8. Оботурова Н. С. Эволюция взглядов Эдмунда Гуссерля в понимании природы идеального // Общество. Коммуникация. Образование. – 2010. – Вып. 2(111). – С. 225–230.
9. Ошемкова Ю. С. Гуссерлевские мотивы в философии Густава Шпета (обзор по книге: А. Хаардт «Гуссерль в России. Феноменология языка и искусства у Густава Шпета и Алексея Лосева» // Соловьёвские исследования. – 2012. – Вып. 4(36). – С. 151–171.
10. Прехтль П. Введение в феноменологию Гуссерля. – Томск: Водолей, 1999. – 96 с.
11. Проблема сознания в современной западной философии: Критика некоторых концепций / В. А. Подорога, А. Б. Зыкова, И. С. Вдовина и др. – М.: Наука, 1989. – 256 с.
12. Рахматуллин Р. Ю. Проблема идеального в советской философии // Вестник Северного (Арктического) Федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 6. – С. 109–117.
13. Розенберг Н.В. «Жизненный мир» как культурно-исторический мир повседневности в феноменологии Э. Гуссерля // Вестник ТГУ. – Вып. 8 (64). – 2008. – С. 251–255.
14. Счастливец Р. С. Проблема идеального у Э. Ильенкова и новый образ сознания // Проблемы современного образования. – 2019. – № 3. – С. 21–26.
15. Философия социальных и гуманитарных наук: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. проф. С. А. Лебедева. –2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2008. – 733 с.
16. Южанинова Е. Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в ВУЗе // ВЕСТНИК ОГУ. – №3 (164)/март`2014. – С. 108–113.
17. Heidegger M. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs // Heidegger M. Gesamtausgabe. Frankfurt a / M., 1979. Bd. 20. p. 141–142.

О специфике религиоведения в пострелигиозном мире

Осмысление роли и задач современного отечественного религиоведения получается более полным в сравнении с основными трендами мировой науки о религии. Одним из них является необходимость напоминания «городу и миру» о важности религиозного фактора в социально-политической сфере. Проблемы, вызванные миграционным и демографическим кризисами, усложнили и затруднили практику прежних способов и методов регулирования мирного сосуществования разных культур и верований. Трансформации религиозной картины мира дают основание говорить не столько о постсекулярном, сколько о пострелигиозном мире.

Несмотря на то, что почти 80 % населения планеты считают себя верующими людьми, очевиден качественный скачок, характеризующийся, по верному замечанию Грейс Дэви, не тем, во что веруют люди, а как. Количественные данные о религиозности следует принимать весьма осторожно, поскольку трудно прийти к консенсусу при определении самого главного понятия «религия». Помимо этого, социологические опросы (как за рубежом, так и у нас в стране) недвусмысленно показывают, что вероучительные моменты отходят на второй план, а приоритетные позиции занимают культурные традиции. Этот амбивалентный процесс получил название в академической среде «культурализация религии», т. е. растворение религии в культуре. Своеобразным ответом на ускоренное развитие этого тренда стала религиозизация культуры, сопровождающаяся, например, цензурированием самых разных сфер культурной деятельности (отмена выставок, спектаклей и т. д.).

Наряду с этим растет число неверующих и атеистов. Разумеется, первые позиции занимает Китай, где почти 90 % населения считают себя атеистами. Что касается Европы, то по признанию западных ученых исторические европейские религии, кажется, больше не в состоянии обеспечивать рамки коллективной памяти. В Европе треть населения считает себя неверующими и атеистами. Символы этих религий по-прежнему распространены, даже несмотря на рост числа заброшенных церквей, превращенных в культурные центры или городские церкви или переданных в займы другим религиозным общинам [1]

Пострелигиозный мир напрямую связан с процессом секуляризации. М. Вебер, рассуждая о религии «в расколдованном мире», отмечал, что «секуляризация совершается в духе этой религии, а не противоречит ему... Благодаря этому процессу религия не ликвидируется и тем не менее отвергается вовсе, но по возможности побуждается к пересмотру собственного самопонимания» [2, с. 213]. Своеобразной рефлексией «собственного самопонимания» является, с одной стороны, приватизация религии, а с другой – ее усиливающаяся политизация. Вкупе эти процессы

подчеркивают актуальность и многогранность религиозного фактора. Наглядным примером может служить международный проект Центра Беркли (Berkley Center) «Политизация религии в глобальном мире». Даже несмотря на уменьшение числа верующих и церквей, именно религиозный фактор приобретает ключевую позицию в политике, что, в свою очередь, побуждает официальные власти к пересмотру и обновлению подходов к современным вызовам не только на международном, но и на национальном уровне.

Одной из ключевых проблем, исходящих и порождаемых противоречивой природой религиозного фактора, является сосуществование доминирующей национальной культуры с религиозными и мировоззренческими меньшинствами. При этом разворачиваются острые дискуссии относительно понятия «религиозная идентичность», специфических отличительных черт религиозного меньшинства от этнического, языкового или национального. За рубежом признают, что на сегодняшний день не существует какого-то единого рецепта по решению этой злободневной задачи и подчеркивают необходимость контекстуализации роли религии(й) в той или иной стране. Например, сравнение ситуации в Китае и во Франции предполагает выявление принципиальных различий, несмотря на то что в этих странах реализуется одна и та же модель государственно-церковных отношений – отделительная. Дебаты о правах религиозных меньшинств «уже давно застряли на мелководье бесплодного противопоставления политики тождества и политики различия». С одной стороны, есть сторонники стратегии, направленной на обеспечение свободы религии или убеждений для всех на равных основаниях [3]; с другой стороны, есть сторонники специальных правовых мер, направленных на защиту самобытности и гарантии недискриминации в отношении религий меньшинств [4]. В области изучения права и религии руководящим принципом является управление религиозным разнообразием, а не защита религиозных меньшинств.

Примечательно, что зарубежные исследователи религии самым внимательным образом относятся к историческому наследию в области науки о религии. Так, например, профессор социологии религии в университете в Падуе, директор Центра межкультурных исследований Энцо Паче, анализируя роль религиозной идентичности в контексте политической эмансипации, опирается на мнение К. Маркса в статье «К еврейскому вопросу» (1843). В отличие от Б. Бауэра, утверждавшего, что политическая эмансипация, т. е. гражданство как таковое, означала для евреев забвение своей религиозной идентичности, итальянскому профессору импонирует мнение Маркса о том, что религия на самом деле пронизывает общественную жизнь, и в религии люди могут найти способы возвращения своего духа. Энцо Паче предлагает новый подход к изучению религии, рассматривая ее как средство коммуникации [5]. Международный

проект «Атлас» о месте и роли религиозных меньшинств, поддерживаемый правительствами европейских стран, объединяет ведущих международных экспертов и руководство различных религиозных и мировоззренческих организаций [6]. На основании инновационных подходов к исследованию религии(й) этот проект обозначает две главные проблемы пострелигиозного мира: право быть другим и право быть равным. В обобщающих выводах очень важен упор на значимость внешней и внутренней политики властей в контексте необходимости большего внимания культурному и религиозному многообразию, более широкой интеграции других в публичную жизнь в противовес их маргинализации. В этой связи настоятельно предлагается ликвидация религиозной неграмотности государственных и муниципальных служащих в области религий. Поскольку в недавней истории отечественного религиоведения подобного рода программы и семинары регулярно практиковались, я бы обратила внимание сейчас на необходимость более широкого подхода, а именно на значение не столько религиозной, сколько культурной грамотности.

Для современного отечественного религиоведения характерны черты как глобального, так и национального уровня. Наиболее системный и глубокий анализ они получили в ходе работы двух конференций: европейский семинар «Религиозный фактор в современной политической и экономической жизни Европы» на базе Института Европы и ИНИОН РАН 28 февраля 2023 г. и семинар «Социология религии: между предметом изучения и учебным предметом» на базе факультета религиоведения СФИ (Москва) 20 марта 2023 г. Как наиболее значимая проблема была выделена социальная коммуникация религии в современном мире. Вместе с тем была подчеркнута маргинальность темы в отечественном академическом пространстве. На мой взгляд, основная причина такого подхода к важнейшей проблеме кроется в амбивалентной практике государственно-церковных отношений, т. е. в несоответствии продекларированного в Конституции РФ принципа отделения и равенства всех религий реально реализуемой кооперационной модели государственно-церковных отношений с элементами идентификационной. В результате имеет место возвышение теологии на фоне резкого сужения религиоведческого поля, сокращение его институционального статуса. Наряду с этим развивается процесс конфессионализации религиоведения, в частности развитие православного религиоведения. В этой связи особую значимость для объективного исследования религиозного фактора приобретают процессы, происходящие не только в обществе, но и внутри религиозных организаций. Несомненный интерес в этом отношении представляет недавнее интервью игумена Петра Мещеринова «Какая церковь, такое и общество» (20 марта 2023). В нем он признает, что главная проблема церковной жизни сегодня – церковная педагогика в целом и церковная пастырская педагогика. В контексте развития отечественного религиозного образования данное положение приобретает особое звучание и обозначает пути

решения серьезных задач отечественного религиоведения. Среди них одной их первоочередной является преподавание религиоведения в высшей школе (факультативно), а в педагогических вузах на всех факультетах в качестве обязательной дисциплины.

Список литературы

1. Davie G. Religion in Modern Europe: A Memory Mutates. – Oxford University Press, 2000.
2. Гайденоко П. П., Давыдов Ю. Н. История и рациональность. Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. – М.: Комкнига, 2006.
3. Binderup L. Liberal Equality—from Minority Rights to the Limits of Tolerance. /The Rights and Plights of Religious Minorities. Edited by Lars Binderup and Tim Jensen. Special Issue. 2007. – P. 95–109.
4. Van der Ven J. A. Religious Rights for Minorities in a Policy of Recognition. //Religion and Human Rights. – 2008. – № 3. – P.155–83.
5. Pace E. Religious Minorities in Europe: A Memory Mutates //Religions. –2021. – № 12(11). [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.3390/rel1211091> (дата обращения: 23 марта 2023).
6. Atlas of Religious or Belief of Minority Rights. – 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://the-atlas-of-religious-or-belief-minority-rights/> (дата обращения: 23 марта 2023).

Э. А. Нимяев

Цифровые технологии в сфере религиозного образования: основные тенденции

Дискуссия об интеграции цифровых технологий в образовательный процесс ведется не первый десяток лет. Однако, если ученые конца прошлого века оптимистично пророчили переход образования на новый качественный уровень, то сегодня исследователи обнаруживают лишь едва заметные изменения.

Так, К. Фейсер и Н. Селвин утверждают, что внедрение цифровых технологий в образование само по себе не привнесло никаких существенных изменений в образовательном процессе ввиду определенной консервативности школьных и университетских систем. Образовательные технологии также не оказали влияния на успеваемость учеников, а работу педагогов чаще только усложняют [4].

Общее разочарование в интеграции новых технологий в образование отягощается фактором неравенства в обществе, который стал явным в период глобальной пандемии и локдаунов. Как показал доклад ЮНЕСКО, только 12% домохозяйств в бедных странах могли позволить себе доступ к Интернету – и, как следствие, к дистанционному образованию [см. там же].

Проблемы, связанные с вынужденным переходом на удаленные методы, затронули и религиозное образование.

Учащиеся Алматинской семинарии после перехода на «удаленку» отметили ряд негативных последствий. Так, семинаристы лишились чувства причастности к совместной практической деятельности: коллективных молитв и «духовного» общения друг с другом. Утратился и фактор преподавателя как духовного наставника, игравший важную роль в учебном процессе.

Отдельно семинаристы жаловались на удаленность от обстановки, способствующей духовному обучению. Сказывалось отсутствие привычного регламента и «атмосферы» семинарии [2].

Схожие проблемы при переходе на цифровые технологии образования испытали исламские вузы. Студенты и преподаватели университета Нур-Мубарак отмечали трудности с использованием новых технологий и все то же отсутствие духовной атмосферы и чувства включенности в коллективные практики вроде совместного чтения Корана [см. там же].

Однако опыт дистанционного образования оказался временной мерой. В свою очередь, вопрос об использовании цифровых технологий в религиозном образовании был поднят еще до начала повсеместных локдаунов.

В сборнике «Обучение религии с использованием цифровых технологий в высшем образовании» исследователи подчеркивают перспективы для повышения качества обучения в религиозных учреждениях, открываемые использованием смартфонов в образовательном процессе, а также созданием студенческих подкастов. По мнению Р. Ньютона, знакомство студентов религиозных классов с современными технологиями особенно важно для их будущей научно-исследовательской и проповеднической деятельности.

Как пишет К. Д. Оливер, религиозные онлайн-ресурсы, равно как и религиозный контент на «светских» сайтах, углубляют познавательную деятельность обучающихся. Р. О'Линн и Б. Лестер, в свою очередь, обращают внимание на роль социальных сетей в обществе – особенно важным они считают формирование у студентов представлений о том, какие религиозные смыслы нужно транслировать в Сети, для выстраивания коммуникации с «аборигенами цифрового мира» (digital citizens).

В то же время К. Херд и С. В. Руз отметили отсутствие каких-либо изменений в мотивации студентов при применении «игровых» онлайн-заданий в рамках изучения Библии. Сами студенты при этом отметили, что традиционные занятия им нравятся больше. Результаты коллективных исследований также показали, что при обучении «лицом к лицу» студенты достигают лучших результатов, чем при посещении дистанционных онлайн-курсов [6].

Как показывает вышеописанное, общее настроение студентов и преподавателей религиозных образовательных учреждений относительно применения цифровых технологий – в особенности на фоне «ковидных» разочарований – носит скорее неоднозначный характер. Виртуальные методы обучения не стали решением старых проблем школ и университетов, равно как и не стали катализатором перемен в образовательной системе. Напротив, они обнажили недостатки общества в виде «цифрового разрыва» (digital divide) [1] и, в случае пандемии, только усложнили жизнь студентов и сотрудников религиозных учебных учреждений, лишив их необходимого чувства причастности к «духовному» аспекту обучения.

Как бы то ни было, цифровые технологии уже прочно вписаны в сегодняшний образовательный процесс. Авторы статьи «Понимание роли цифровых технологий в образовании: обзор», считают, что будущее школ и университетов будет зависеть именно от развития современных методов обучения. Одним из этих методов может стать применение искусственного интеллекта в образовательном процессе [4].

При этом уже привычные цифровые технологии – хоть и не могут решить проблемы образования, в том числе религиозного – значительно упрощают процесс обучения, помогая студентам экономить время и открывая им доступ к широкой базе данных [5]. То же самое применимо к преподавателям и религиозным наставникам. Последние используют технологии для религиозных активностей в школах и организации молитвенных собраний для студентов [7].

Однако новые технологические перспективы формируют для образовательной сферы ряд вызовов, связанных с преодолением изоляции студентов друг от друга, потенциальной «депрофессионализацией» преподавателей и углубления «цифрового разрыва» [4]. Опыт пандемии показал, что «цифровой класс» (digital classroom) и дистанционные методы обучения не способны полностью заменить образование «лицом к лицу». Но отказаться от применения цифровых технологий ни светское, ни религиозное образование уже не могут. Это противоречие требует формирование нового, комплементарного – гибридного подхода, который должен совмещать «онлайн» и «оффлайн» методы обучения [5].

Причина неразрывности образования и цифровых технологий, как нам видится, лежит в динамике их отношений, движущей силой которых является именно второе. Происходит не столько интеграция цифровых технологий в образовательный процесс, сколько включение этого процесса в контекст цифрового общества и систему цифровых коммуникаций.

Для студентов религиозных образовательных учреждений такая включенность играет особенную роль. Религия широко представлена в Интернете в разных формах. Социальные сети для многих верующих являются основным каналом взаимодействия с другими верующими. Они также позволяют проповедникам напрямую обращаться к широкой аудитории, общение с которой требует понимания особенностей коммуникации в сети [6].

Так, традиционные религии предпринимают попытки трансляции смыслов через каналы онлайн-ресурсов в рамках миссионерской и религиозно-просветительской деятельности. При этом «цифровые проповедники» сталкиваются с тем, что искомые смыслы нередко оказываются искажены и «обмирщены» интернет-аудиторией [3].

Подводя итог вышесказанному, мы полагаем, что основными тенденциями применения цифровых технологий в религиозном образовании является стремление к гибридизации процесса обучения – совмещения виртуальных и физических пространств, а также обучение студентов правильному применению современных технологий в рамках их активности в сети. В то же время очевидно неприятие радикального поворота к цифровому образованию, как то – переход на удаленный формат занятий.

Религиозные учебные заведения – в том числе в лице студентов – сохраняют приверженность традиционным методам обучения и применяют цифровые технологии постольку, поскольку того требует время и включенность в систему социальных коммуникаций, значительная часть которой приходится на виртуальную реальность.

Список литературы

1. Блохина Н. Ю., Кобелева Г. А. Современные образовательные технологии в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда»: учеб.-метод. пособие. – Киров, 2020.
2. Липина Т. А., Шаповал Ю. В. Религиозное образование в Казахстане: вызовы пандемии COVID-19 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2021. – Т. 37. – Вып. 2. – С. 352–368.
3. Юлдашев М.Д., Иванченко А.И., Куликова О.А. Отношение представителей основных религиозных течений к цифровизации религии // Вестник университета. – М.: ГУУ, 2022. – № 11. – С. 214–221.
4. Facer K., Selwyn N. Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism // Futures of Education initiative, UNESCO. 2021.
5. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review // Sustainable Operations and Computers. 2022, Volume 3, P. 275-285.
6. Hilton III, J. (ed.) Teaching Religion Using Technology in Higher Education (1st ed.). New York: Routledge, 2018.
7. Karamouzis, P., Fokides, E. Religious Perspectives and Use of Technology: Profiling the Future Teachers of Religious Education // Journal of Religion, Media and Digital Culture, 6(61). P. 23–42.

Влияние религиозного образования на интеграцию (им)мигрантов

Миграция людей, культур на наших глазах меняет мир и становится одним из важнейших факторов современных социально-политических процессов. Появление новых этнорелигиозных сообществ ставит перед государственными структурами задачу выработки принципов новой солидарности. Одна из важнейших политических и социальных мер для ее обеспечения – интеграция (им)мигрантов. Решающую роль в процессе интеграции молодых иммигрантов играет образование, которое позволяет адаптироваться в принимающем обществе самим учащимся, но через них оказывает влияние и на родителей.

Наибольшие опасения у европейцев с точки зрения интеграции вызывают мигранты-мусульмане. Из-за всплеска радикализации мусульман, террористических актов, демонстративных манифестаций своей религии в иной культурной среде, в европейских политических дискурсах все чаще встречаются заявления о кризисе ислама [1]. Несмотря на то, что большинство европейских мусульман заняты повседневными заботами, а радикальный ислам затрагивает меньшинство, именно из-за активности этого меньшинства оно заметно и влияет на формирование мнения об исламе в целом. Среди исследователей сформировалось понимание, что необходимо пристально изучать связь между исламом и процессами адаптации и интеграции мигрантов-мусульман. Религия для большинства из них является важным фактором идентификации, позволяет сохранять связь с исторической родиной и легче пережить травму иммиграции.

Предметом рассмотрения данной статьи является религиозное образование в школе в ситуации формирующегося этнорелигиозного разнообразия современных обществ и его роль в интеграции (им)мигрантов. Первый вариант преподавания знаний о религии – курс, дающий знание об одной религии. Однако сегодня и такой подход не может не учитывать задач современного образования, педагогического опыта и социально-психологических особенностей учащихся. Разный социальный статус, различный уровень образования, в каком поколении иммигрировала семья, возрастные, половые особенности – эти факторы оказывают гораздо большее влияние на то, как ребенок осваивает учебную программу, строит отношения с одноклассниками, успешно реализуется в жизни, чем религиозная принадлежность. Справедливо отмечает Н. Ширилла, что с детьми, даже если они, например, все мусульмане, учителю приходится работать по-разному, потому что один из семьи инженеров, другой – из семьи низкоквалифицированных рабочих, один увлечен информатикой, другой – спортом, один – открыт к общению, другой – некоммуникабелен и т. п. [4, с. 25].

Но и сам ислам обладает разнообразием, которое зависит от особенностей религиозных традиций страны исхода, от посещения конкретной мечети, влияния имамов. Даже среди тех, кто одинаково подчеркивают важность религии в своей жизни, существуют различия культовых особенностей, регулярность исполнения религиозных практик, что, в свою очередь, влияет на ценностные ориентации, повседневные практики. На такие различия указывают, например, авторы исследования Religionsmonitor Bertelsmann Stiftung, изучавшие турецкие семьи в Германии и Австрии: для большей части опрошенных важны религиозные праздники, ритуалы, только часть из них исполняет все предписания и запреты. Различаются и мнения турецких матерей о содержании религиозного образования для своих детей. Но при этом все они хотят, чтобы дети интегрировались в новую культуру, чтобы приобрести больше шансов стать успешными и благополучными [2].

Межрелигиозное образование, как вариант преподавания знаний о нескольких религиях, также не позволяет решить проблемы, возникающие в связи с религиозным разнообразием учащихся, и не решает задач успешной интеграции детей (им)мигрантов. Во-первых, межрелигиозный подход предполагает диалог между верующими и сосредоточен на наследии религий. Но сегодня просто невозможно учесть все религиозное разнообразие, следовательно, чье-то духовно-религиозное мировоззрение неизбежно будет ущемлено; кроме того, в школе учатся и нерелигиозные дети. Также в рамках такого подхода происходит универсализация религиозных традиций, что может болезненно восприниматься верующими детьми.

И первый, и второй подходы обращаются к детям как к последователям определенных религий, что неизбежно акцентирует внимание на различиях, а не на том, что объединяет.

Следует признать, что преподавание знаний о религиях в школе эволюционирует в сторону иной педагогической модели: дать не столько знание о религиях, сколько быть одним из инструментов формирования различных социальных, эмоциональных и когнитивных компетенций, необходимых детям для личностной реализации и благополучной жизни в плюралистичном обществе. При таком подходе необходимо принимать во внимание возрастные, психологические особенности современных учащихся, их запросы и интересы. Для современного образования на первом месте стоит не религиозная принадлежность ребенка, а его психологическое состояние, способности, таланты, проблемы и чаяния.

В методологическом плане предмет о религиях должен быть встроен в гуманистическую парадигму: в формате заинтересованного обсуждения рассматривать вопросы, которые волнуют учащихся, привлекая для этого наследие религиозных традиций. Немецкий ученый-педагог Г. Тирш называет такой подход жизненно-ориентированным: «в центре внимания жизненно-мировой ориентации находятся индивидуальные социальные

ситуации субъектов в их повседневной жизни» [5]. Этот подход фокусируется на общих структурах повседневной жизни, которые значимы для всех. Религия в таком «жизненном мире» важна, но не может рассматриваться изолировано от других факторов.

Этот подход опирается на два концептуальных основания. Во-первых, права и свободы принадлежат отдельным гражданам, а не группам, и этнические или религиозные меньшинства соотносятся с правами только в таком контексте. Закон защищает не коллективы, а отдельных граждан. Государство не обязано защищать культуру или религию, но должно создавать условия, позволяющие исповедовать свою религию и другие убеждения, если это не нарушает прав человека. Это означает, что культурные/религиозные различия – это просто права отдельных граждан. Демократические права должны иметь приоритет перед религиозным многообразием. И только такой подход способен обеспечить права на свободу совести и образование, поскольку сами эти права являются демократическими и правами же ограничены (например, нет права практиковать религиозные или культурные ритуалы, которые привели бы к нарушению прав человека). Исследователь Х. Билефельдт приводит пример: хотя семьи могут свободно практиковать различные формы выбора супругов для своих дочерей или сыновей, браки по принуждению представляют собой нарушение прав человека [3].

Второе условие касается педагогических методик. Для формирования оснований общественной солидарности необходима переориентация целевых групп: педагог работает не с детьми-мусульманами, а с целевыми группами, различающимися по возрасту, полу, увлечениям, в рамках выполнения определенной учебной задачи, волонтерских и других практик.

Таким образом, с точки зрения успешной интеграции (им)мигрантов, для которых религия очень важна, все большее обоснование получает педагогическая стратегия: при уважении различий индивидуальных прав воспринимать учащихся не как членов религиозных групп, а как субъектов демократических прав.

Список литературы

1. Пронина Т. Феномен «параллельных обществ» и поворот к «мягкой» ассимиляции // Современная Европа. – 2021. – № 1. – С. 151–160.
2. Bertelsmann Stiftung (Eds.). (2015). *Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Sonderauswertung Islam 2015*. – URL: www.bertelsmann-stiftung.de (дата обращения: 12.02.2023)
3. Bielefeldt H. (2005). *Zwangsheirat und multikulturelle Gesellschaft. Anmerkungen zur aktuellen Debatte*. Berlin, 2005. – URL: www.deutsches-institut-menschenrechte.de (дата обращения: 12.02.2023)
4. Schirilla, N. *Migration und Flucht*. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.
5. Thiersch, H. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Ed.), *Grundriss, 2005*.
6. *Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, (2. ed, pp. 161–177). Wiesbaden: Springer.

Образование и (им)миграция: современные тенденции*

Образование и (им)миграция сегодня представляют собой взаимообусловленный важный феномен, который (отчасти) определяет как образовательные, так и (им)миграционные процессы, и потому требует внимания. Помимо этого, мы хотим рассмотреть этот феномен с точки зрения философии и религиоведения, чтобы определить их роль в современных тенденциях образования и (им)миграции для студентов, получивших и получающих образование по профилям указанных дисциплин.

Соответственно, для начала надо перечислить и раскрыть эти современные тенденции, предварительно обговорив значение термина (им)миграция. Согласно «Современному толковому словарю русского языка», миграция – это «перемещение населения в пределах одной страны или из одной страны в другую», а иммиграция – перемещение из одной страны в другую с поселением там на постоянное жительство (определение выведено из терминов иммигрировать и иммигрант) [9]. Таким образом, с целью языковой экономии мы объединили этот термин в один, означающий перемещение населения в пределах одной страны или из одной страны в другую с вероятным поселением там на постоянное жительство. Случаи, когда будет важно внутреннее или внешнее перемещение, будут оговорены отдельно.

В качестве *первой тенденции* укажем, что (им)миграция и образование сегодня – это взаимодействующие, взаимообусловленные процессы. С одной стороны, (им)миграция ведет к проблемам обучения массово (им)мигрировавшего населения, она осложняет образование малого количества оставшегося местного населения, подрывает стимулы для инвестирования в местное образование, ориентирует новые образовательные программы на (им)миграцию (позиция региона/страны-донора); также (им)миграция влияет на уровень знаний и успеваемость (им)мигрантов (она зачастую ниже, чем у местного населения), требует обеспечения права (им)мигрантов на образование, обеспечивает экономическую выгоду (обучение иностранных студентов зачастую осуществляется на платной основе), требует более высокой квалификации и подготовки преподавателей и адаптационных программ (позиция региона/страны-реципиента).

С другой стороны, образование повышает вероятность (им)миграции (лица с начальным образованием мигрируют с большей в 2 раза вероятностью, лица со средним образованием – в 3 раза, лица с высшим образованием – в 4 раза [11]), порождает проблему «утечки умов», о чем будет

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00374 «Религия как фактор адаптации и интеграции (им)мигрантов: на примере стран Балтийского региона».

сказано далее (позиция региона/страны-донора); образование местного населения может бороться с предрассудками, стереотипами и дискриминацией (им)мигрантов, его интернационализация приводит к увеличению мобильности учащихся (позиция региона/страны-реципиента).

Под регионами/странами-донорами мы понимаем регионы и страны происхождения (им)мигрантов, а под регионами/странами-реципиентами – регионы и страны, принимающие (им)мигрантов.

Вторая тенденция заключается в объединении образования и (им)миграции в образовательную (им)миграцию, что означает перемещение населения в пределах одной страны или из одной страны в другую с вероятным поселением там на постоянное жительство с целью получения образования и повышения уровня квалификации (а также дополнительного образования, прохождения стажировок, тренингов, различных курсов).

Образовательная (им)миграция может быть внутренней, межрегиональной (между регионами одной страны – образовательная миграция, следуя принятой нами терминологии) и внешней, международной (между странами – образовательная иммиграция). Согласно всемирному докладу ЮНЕСКО по мониторингу образования за 2019 год, в среднем 1 человек из 8 является внутренним (им)мигрантом, а 1 из 30 – внешним, который стремится либо найти работу, либо получить образование [11].

К образовательной (им)миграции может привести следующее [4; 5]: поиск лучшей жизни, лучшего места учебы или работы по добровольной инициативе; вынужденный побег от беды и опасности, от плохих условий жизни, обездоленности; отсутствие образовательных организаций по профилю выбранной профессии или специальности в регионе/стране (им)мигранта; локальность, узкая специализация и невостребованность определенного регионального или государственного образования; стремление к самостоятельности и независимости; глобализация; проблемы с трудоустройством после получения образования в определенном регионе или стране.

Образовательная (им)миграция несет в себе четыре положительных эффекта [7]: социальный (развитие сферы образования, здравоохранения, связи, IT-технологий и др.), политический (эффективное установление связей и контактов между странам-донорами и странами-реципиентами (им)мигрантов), демографический (компенсация численности населения за счет адаптированных квалифицированных образовательных (им)мигрантов, остающихся в регионе/стране-реципиенте) и экономический (внешнее финансирование стран-реципиентов из стран-доноров благодаря платному обучению, проживанию и другим расходам студентов).

Третью тенденцию образования и (им)миграции представляет рекрутинг, который используется для привлечения образовательных (им)мигрантов в тот или иной регион или страну. Рекрутинг в образовании

– это «процесс поиска, привлечения, отбора и зачисления на обучение в вуз студентов, соответствующих профилю» [12].

С.М. Яковлева предлагает рассматривать процесс рекрутинга как многоступенчатый и циклический [12]. Первая ступень состоит из предрекрутинга, то есть формирования профиля международного студента и анализа его основных параметров. Вторая ступень представляет собой непосредственно рекрутинг. Третья ступень – это пост-рекрутинг, в рамках которого осуществляется адаптация образовательного (им)мигранта в социум, учебу, науку, спорт и коммуникацию высшего учебного заведения. В идеале пост-рекрутинг должен приводить к предрекрутингу за счет привлечения новых абитуриентов международными студентами и выпускниками того или иного высшего заведения.

Рекрутинг может производиться на уровне высшего учебного заведения и на уровне государства. Способы рекрутинга на уровне высшего учебного заведения [6; 8; 12]: наличие «международного портфолио» (документ, отражающий политику высшего учебного заведения в отношении образовательных (им)мигрантов, формирующий профиль международного студента) в открытом доступе; создание и ведение специального раздела сайта высшего учебного заведения для иностранных студентов; выделение университетского персонала для сопровождения иногородних и иностранных студентов в процессе поступления и обеспечения их потребностей во время обучения; онлайн-рекрутинг (информатизация рекрутинга, проявляющаяся в использовании виртуальных образовательных выставок, виртуальных туров по университетскому кампусу, массовых открытых онлайн-курсов).

Способы рекрутинга на уровне государства [12]: легальность, минимальный уровень бюрократизации, прозрачность миграционной политики; упрощение визовых правил для образовательных (им)мигрантов; возможность заочной подачи документов для поступления и заочного подтверждения знания иностранного языка международными экзаменами; возможность легального трудоустройства как во время обучения, так и сразу после его окончания; возможность и право нахождения семьи студента (при наличии таковой) в регионе или стране-реципиенте; создание стабильных и комфортных социальных условий.

Необходимо понимать, что полноценный и эффективный рекрутинг достигается только путем работы на этих двух уровнях.

Следующая, *четвертая, тенденция* тесно связана предыдущей: это проблема образовательной «утечки умов» и интеллектуальной (им)миграции.

Успешный рекрутинг приводит к образовательной мобильности и интеллектуальной (им)миграции, то есть к интернационализации высшего образования. Мобильность студентов заключается в возможности обучения за рубежом и в стремлении к этому, что может приводить к «утечке

умов» – (им)миграции, перемещению квалифицированных профессионалов и ученых в поисках нового места применения их квалификации и интеллектуальных возможностей, приносящих желаемый доход и социальный статус [3].

Некомпенсируемая образовательная (им)миграция приводит к потере квалифицированных кадров в регионе или в стране, к снижению интеллектуального потенциала региона или страны, к демографическим (процесс депопуляции) и культурным (риск утраты культурных традиций и языка) проблемам.

Для регулирования интеллектуальной (им)миграции нужен комплекс экономических, правовых и информационно-пропагандистских инструментов, который, аналогично рекрутингу, может быть реализован на уровнях высшего учебного заведения и органов государственной власти.

Роль университетов в сдерживании интеллектуальной (им)миграции заключается в целенаправленной маркетинговой политике; формировании позитивного и привлекательного имиджа высшего учебного заведения; повышении качества системы образования региона или страны; развитии образовательной инфраструктуры (кампусов); взаимодействии систем школьного и университетского образования (содружества, школы при университетах); установлении связей между высшими учебными заведениями и предприятиями-потенциальными работодателями; формировании эмоциональной связи между будущими студентами и университетами региона или страны [4].

Роль стран/государств в сдерживании интеллектуальной (им)миграции заключается в повышении качества жизни в регионе или стране, их инвестиционной привлекательности; создании новых рабочих мест; финансовом стимулировании потенциальных образовательных (им)мигрантов и молодежи вообще (гранты, поддержка молодых ученых и семей); создании позитивного имиджа региона или страны, поддержке позитивных чувств населения к ним; поддержке или инициации взаимодействия высших учебных заведений и региональных, государственных предприятий; социальной поддержке молодых семей; информировании населения о состоянии рынка труда, перспективах развития промышленности и экономики в регионе или в стране [4].

В некоторых странах не возникает проблем с «утечкой умов», поскольку большинство (им)мигрантов возвращаются на родину после приобретения образования и квалификации за рубежом (что характерно для Азии), оценивая его как расширение кругозора, повышение профессиональной ценности на родине, возможность определиться с дальнейшими жизненными планами. Другие же вводят политику, поддерживающую возвращающихся после образовательной (им)миграции граждан (Россия, Китай, Индия) [10].

Пятая тенденция заключается в проблеме адаптации после образовательной (им)миграции.

Примерами адаптационных проблем (на основе данных обучения (им)мигрантов в российских высших учебных заведениях) могут быть [7]: отсутствие возможности легального трудоустройства (им)мигрировавших студентов; высокая стоимость жизни в городах России (особенно в столице и в крупных городах); рост платы за обучение для иностранных студентов в российских вузах; непривычные и плохие бытовые условия в общежитиях, к которым нередко добавляется нехватка мест и высокая плата для студентов, обучающихся не на бюджетной основе; качество питания в российских университетах; невозможность частых поездок домой (из-за материальных и административных причин); невысокое качество медицинского обслуживания, высокая стоимость медицинской страховки.

Социокультурную адаптацию могут затруднять негативное отношение к образовательным (им)мигрантам местного населения (некоторой части, которая реагирует на выделяющиеся национальность, расу, внешность, акцент или язык), недостаточная культура в общении и негативное отношение к образовательным (им)мигрантам представителей правопорядка, возможный высокий уровень преступности в районе/стране-реципиенте, случаи проявления расизма и национализма [7].

Проблему адаптации могут решить и решают подготовительные классы или курсы, на которых (им)мигранты учатся владеть языком страны/региона-реципиента, которые способствуют социализации, установлению отношений с другими учащимися и формированию чувства принадлежности, а также уменьшают риск дискриминации; диаспоры, позволяющие поддерживать связь с регионом/страной происхождения (им)мигранта; знания не только о других культурах, но и о структурных барьерах в принимающей стране, которые укореняют неравенство; приспособление образовательных (им)мигрантов к учебному коллективу, соседям по общежитию или квартире, местному населению, условиям учебы; создание в учебном заведении ассоциаций и землячеств (сохранение и мирное проявление идентичности); реализация этнокультурных прав образовательных (им)мигрантов (изучение родного языка, развитие национальной культуры, обмен религиозным опытом).

Неполная или неуспешная адаптация может привести к досрочному прекращению получения образования (им)мигрантом, а также к конфликтам между студентами-(им)мигрантами и местным населением, что будет являться *шестой тенденцией*.

Эту тенденцию можно выделить на основании работ некоторых исследователей [1; 2]. Согласно им, часть образовательных (им)мигрантов может попадать на территорию определенного района или государства специально для осуществления экстремистской, преступной или террористической деятельности. Проявления экстремизма и расизма можно встретить и во взаимоотношениях местного населения и иногородних, иностранных студентов (конфликты на бытовой и иногда криминальной

почве в общежитии, учебном заведении, на улице, в общественном транспорте), и даже между самими образовательными (им)мигрантами (конфликты на этнической, религиозной или культурной почве).

Причинами конфликтов могут быть следующие: установки образовательных (им)мигрантов, планирующих экстремистскую, преступную, террористическую деятельность в регионе или стране; некачественная или неполная адаптация и социализация образовательного (им)мигранта; неприятие местным населением образовательных (им)мигрантов вследствие предрассудков, стереотипов, ксенофобии, расизма; восприятие образовательных (им)мигрантов в качестве конкурентов в области образования, на рынке труда; этнические, религиозные и культурные различия в среде иногородних и иностранных студентов; ситуация социальной напряженности в регионе или стране-реципиенте.

Профилактику и противодействие подобным проявлениям должны осуществлять спецслужбы и силовые структуры страны, соответствующие антитеррористические комиссии в регионах (системное противодействие). Эту роль также могут выполнять механизмы адаптации и интеграции образовательных (им)мигрантов в общество региона/страны-реципиента (гражданская профилактика).

При этом существует мнение, согласно которому «проведение такой взаимосвязи [между миграцией и терроризмом] является весьма натянутым, правонарушения со стороны иностранцев составляют незначительную долю от правонарушений, совершаемых гражданами принимающих стран, а путь к радикализации может принимать многочисленные формы» [11]. Радикализации же может противостоять все то же образование, которое должно поощрять уважение разнообразия, укреплять мир и экономическое развитие.

Все перечисленные тенденции логически и закономерно связаны между собой, они последовательно вытекают друг из друга: взаимосвязь и взаимообусловленность процессов образования и (им)миграции приводят к явлению образовательной (им)миграции, для успешного осуществления которого необходимо использование рекрутинга, чья эффективность в случае негативного развития сценария может приводить к нежелательной «утечке умов», а в случае позитивного – к не лишенной проблем адаптации после образовательной (им)миграции, неполное или неуспешное прохождение которой грозит конфликтностью, проявлениями экстремизма, преступности или терроризма.

В заключение установим связь (иначе – определим роль) между тенденциями образования и (им)миграции и между философией и религиоведением:

– философия и религиоведение могут быть причинами и факторами образовательной (им)миграции, могут использоваться для рекрутинга студентов и для сдерживания интеллектуальной (им)миграции (акценти-

рование внимания на сильных/признанных школах философии и религиоведения при том или ином высшем учебном заведении; шанс изучить философию страны в аутентичных условиях (на языке оригинала и с доступом к архивной литературе); возможность провести религиоведческое исследование на полевом материале определенного региона/страны; проведение массовых открытых онлайн-курсов по философии и религиоведению);

– философия и религиоведение могут использоваться для адаптации после образовательной (им)миграции (межкультурная и социокультурная адаптация в рамках подготовительных классов или курсов; более глубокое понимание определенного региона или страны через понимание философской традиции и религиозной ситуации; философские и религиоведческие знания могут способствовать терпимости, толерантности, снижению уровня конфликтности как со стороны местного населения, так и со стороны образовательных (им)мигрантов.

Оценивая роль философии и религиоведения в современных тенденциях образования и (им)миграции, нельзя назвать ее определяющей, ведущей, она скорее периферийна и факультативна, что можно объяснить отсутствием глобального и всеохватного интереса к этим дисциплинам. Однако это не мешает заинтересованному меньшинству продолжать их изучать, исследовать и обращать внимание преимущественно на них в процессе образовательной (им)миграции.

Список литературы

1. Большаков А.Г. Социокультурная адаптация и профилактика делинквентных форм поведения иностранных студентов вузов Республики Татарстан // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – Т. 10. – №3 (23). – С. 21–27.
2. Большаков А.Г. Эффективность профилактики экстремизма как фактор миграционной привлекательности региона (на примере Республики Татарстан) // Вестник экономики, права и социологии. – 2017. – №3. – С. 122–125.
3. Воронина Н.А. Интеллектуальная миграция: зарубежный и Российский опыт регулирования // Труды Института государства и права РАН. – 2018. – Т. 13. – №6. – С. 158–183.
4. Захарова И.В. Сдерживание межрегиональной учебной миграции: роль вузов // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – № 7. – С. 71–84.
5. Клячко Т.Л., Семионова Е.А. Образовательная миграция: основные причины / // Мониторинг экономической ситуации в России. – 2021. – №19 (151). – С. 8–10.
6. Краснова Г.А., Гришкун В.В. Особенности и преимущества онлайн-рекрутинга иностранных студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». – 2017. – Т. 14. – №4. – С. 391–398.
7. Митин Д.Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Политология». – 2010. – № 3. – С. 123–134.
8. Пимонова С.А., Фомина Е.М. Повышение привлекательности российских вузов для иностранных студентов // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – №22 (4). – С. 97–109.
9. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2007. – 960 с.

10. Соколов Д.В. Интеллектуальная миграция в Китае, Индии и России: некоторые международные сопоставления // Управление наукой и наукометрия. – 2016. – Т. 11. – №3 (21). – С. 45–63.

11. ЮНЕСКО. Резюме всемирного доклада по мониторингу образования за 2019 г.: Мигранты, перемещенные лица и образование: наводить мосты, а не возводить препятствия. – Париж: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2018. – 59 с.

12. Яковлева С.М. Рекрутинг международных студентов как элемент интернационализации российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – №106 (6). – С. 64–70.

В. А. Сливкина

Межкультурная медиация как инструмент социальной интеграции мигрантов в европейских обществах*

Перспектива развития религиоведения в отечественной системе образования требует знакомства с инструментами межкультурного и межрелигиозного диалога. Одним из таких инструментов является межкультурная медиация.

1. Определение межкультурной медиации.

Понятие межкультурной медиации появляется в европейском контексте в связи с увеличением численности миграционных потоков в конце XX века и изменением способа интеграции европейских национальных обществ. Оно было заимствовано из политико-правового контекста стран североамериканского региона, где являлось практикой досудебного разрешения спорных ситуаций. В новом культурном контексте инструмент медиации стал использоваться в качестве основы регулирования культурного разнообразия населения с целью прекращения межкультурных конфликтов, а также для вовлечения мигрантов в локальную политику интеграции и в деятельность городских социальных служб европейских государств (Dossier Mediazione 2006). Признание необходимости развития техник межкультурной медиации и привлечения специально обученных лиц в качестве медиаторов было связано с ростом концентрации мигрантов на периферии крупных европейских городов, формированием и последующей маргинализацией этнических кварталов и гетто, к которым относились, например, восточные районы Кройцберга в Берлине (Германия), заселенные турками, некоторые районы Тулузы и Марселя с проживанием выходцев из Магриба во Франции, пригороды Бирмингема с повышенной долей афрокарибцев и выходцев из стран Азии в Великобритании (Dossier Mediazione 2006).

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда No 23-28-00374 «Религия как фактор адаптации и интеграции (им)мигрантов: на примере стран Балтийского региона». URL: <https://rscf.ru/project/23-28-00374>.

Европейская практика межкультурной медиации предполагала развитие локальных демократических структур и институтов власти, направленных на диалог, укрепление солидарности и развитие инклюзивной политики по отношению к мигрантам в принимающих обществах (Смолянинова 2019: 11). Межкультурная медиация стала позитивным ответом на ряд городских конфликтов и выступлений мигрантов в конце 80-х – середине 90-х гг. В некоторых случаях медиаторы привлекались из среды мигрантов (Франция, Италия, Германия), в других случаях ими становились представители гражданского общества (Швеция, Германия). К секторам вмешательства медиаторов относились школы, больницы, религиозные общины, суды, тюрьмы, городские и районные социальные и административные службы. Рост потребности в межкультурной медиации сопровождался активной дискуссией в отношении необходимых компетенций и навыков фигуры медиатора, направленных на соблюдение прав человека, разработки стратегий интеграции иммигрантов и разрешение городских межэтнических конфликтов по отношению к новым группам этнических меньшинств (Pittau 2001; Arvantis e Kameas 2014). В идеале данные компетенции должны были быть основаны на знании языков, принципов правовой культуры принимающего общества и культуры стран исхода.

Таким образом, медиатор являлся одним из действующих лиц в контексте межкультурной встречи, возникшей в ситуации этнической и религиозной гетерогенности европейских стран, разрушающей традиционную однородность культуры данных обществ. Итогом такой встречи становится построение «третьего пространства», т. е. пространства диалога между культурой принимающего общества и культурой страны исхода:

Межкультурная медиация направлена на процессы построения жизненного мира, обмена и переопределения ценностей, убеждений и принципов, которые развиваются в этих вновь образованных промежуточных пространствах, способствуя созданию более широкого, гибкого и толерантного контекста третьей культуры (Zannoni 2020: 248).

В этом смысле межкультурная медиация становится одним из основных инструментов современных демократических государств, позволяющим грамотно выстроить локальную политику мультикультурализма и сформировать программу социальной и трудовой интеграции по отношению к мигрантам в условиях принимающего общества.

2. Практика межкультурной медиации в европейских странах.

Возникшая необходимость управления процессами плюрализации современных европейских обществ не только в глобальной, но и в локальной перспективах привела к разработке национальных моделей интеграции новых групп этнических меньшинств и к адаптации для них соответствующего инструмента межкультурной медиации. Тем не менее, на уровне Европейского Союза понятие межкультурной медиации до сих пор не определено, о чем свидетельствует разнообразие институциональных подходов и практик к данному инструменту в европейских странах¹ (Mornirolli, Cipolla, Fortino 2023). Рассмотрим практику межкультурной медиации на примере стран Балтийского региона (Германия, Польша, Швеция) и других европейских стран (Франция, Португалия, Италия).

В Германии иммигранты массово стали привлекаться на работу в городские промышленные районы начиная с 60-х годов XX века. Тем не менее долгое время сохранялось представление о том, что их присутствие на территории страны является временным явлением. Это означало, что по окончании срока действия трудовых договоров последует возвращение на родину. Поэтому понятие медиации появляется в законодательстве страны прежде всего в качестве инструмента альтернативного разрешения споров в контексте внесудебной практики сопровождения гражданско-правовых дел. Изменение процедуры получения гражданства в начале 2000-х годов обострило дискуссии о реализации политики интеграции иммигрантов, что способствовало разработке нового инструмента межкультурной медиации. Являясь связующим звеном между государственными институтами и структурами гражданского общества, межкультурная медиация предполагала два типа посредничества: сопровождение вновь прибывающих иммигрантов в процессе интеграции через содействие в социальной, образовательной, медицинской сферах (Sprach- und Integrationsmittler); и оказание помощи в разрешении межэтнических конфликтов (Theodosiou and Aspioti 2015). Примером может служить практика медиации в «цыганских школах» Германии, где роль посредников при взаимодействии с семьями, учителями и институтами местных органов власти выполняли представители данной этнической группы: «программа подготовки медиаторов для работы в цыганских школах направлена на работу с медиаторами внутри сообщества. Они могут выступать в качестве образцов для подражания, способствовать улучшению школьной среды» (Смолянинова 2019: 118).

¹ Специалисты в данной области в зависимости от традиции применения называются: межкультурными медиаторами, поликультурными медиаторами, культурными медиаторами, лингвокультурными медиаторами, социальными медиаторами, культурными переводчиками и др.

Польша, так же как и другие европейские страны, столкнулась с постепенным ростом культурного разнообразия населения страны начиная с 90-х годов XX века. С одной стороны, это привело к тому, что в обществе появился запрос на специалистов в области межкультурной медиации, откликом на который стало появление программ и курсов по подготовке межкультурных медиаторов в высших учебных заведениях страны. С другой стороны, медиаторы привлекались в Польше, как правило, в качестве посредников в ситуации разрешения конфликтов, а не в качестве агентов локальной интеграционной политики. Примером межкультурной медиации назовем проект «*Infolinia Migrant Info*» – специальной телефонной линии для мигрантов, работавшей на четырех языках (польском, английском, украинском и русском) с целью разъяснения трудностей и специфики жизни мигранта в Польше. Другой пример – созданная в Польше международная «Сеть Бахита», деятельность которой была направлена на борьбу с торговлей людьми и на ее предотвращение. Сеть объединяла людей, принадлежащих к различным католическим конгрегациям, и мирян, которые выступали в качестве медиаторов-волонтеров посредниками между силами правопорядка и пострадавшими. В их работу входила как непосредственная помощь людям, ставшим жертвами торговли (предоставление убежища, содействие в оформлении документов, психологическая, юридическая и социальная помощь), так и образовательно-профилактическая деятельность.

Швеция, традиционно являясь монокультурным государством без колониального прошлого, в периоды подъема экономики (1950–1960, 1970–1980) была заинтересована в привлечении иностранной рабочей силы прежде всего из таких стран, как Финляндия, Италия, Греция и Югославия. Иммигранты привлекались на работу в крупные промышленные регионы страны на предприятия, заселяя окраины шведских городов. С середины 60-ых годов стала расти доля мусульманских мигрантов из стран Северной Африки, Ирана, Ирака, Афганистана. Курс на политику мультикультурализма в Швеции был принят в 1975 году, став одним из принципов развития «шведской модели» адаптации и интеграции мигрантов. В этот период в страну стали приезжать беженцы из Ирана, Ирака, Сирии, Эритреи, Сомали. В ходе политики интеграции мигрантов государство способствовало созданию полностью прозрачной системы оформления документов, предоставляло бесплатные курсы изучения шведского языка и программы профориентации, выплачивало пособия, содействовало трудоустройству и воссоединению семей. Основная задача этой политики заключалась в создании равных возможностей на рынке труда для мигрантов и местного населения. Однако ввиду событий европейского миграционного кризиса 2015 года и роста волны лиц, ищущих убежище в

Швеции, происходит изменение миграционной политики в сторону ужесточения миграционного законодательства (например, замены практики выдачи постоянного вида на жительства временным). Несмотря на то, что в соответствии с оценкой Migrant Integration Policy Index шведская модель адаптации и интеграции мигрантов считалась одной из самых успешных, инструмент медиации редко использовался в Швеции.

Примером обращения к практике межкультурной медиации является расширенная программа исследования и подготовки медиаторов Кафедры женского и детского здоровья Упсальского университета с целью «повышения доступности и качества медицинской помощи мигрантам и беженцам за счет снижения культурных и языковых барьеров» (Uppsala Universitet 2022). Одним из направлений работы стал поиск преодоления ценностных конфликтов и культурных различий в системе оказания медицинской помощи и разработка соответствующих рекомендаций для учреждений здравоохранения. Так, например, исследования репродуктивного поведения женщин-мигрантов из стран Ближнего Востока и Сомали показывают, что "женщины-мигранты из этих районов имеют более низкие результаты родов, меньше используют противозачаточные средства и чаще делают аборты, чем шведские женщины", что как раз и отражает необходимость преодоления разрыва между ценностями либерального шведского общества, отстаивающими равенство прав каждого, и культурой мигрантов, сложно адаптирующихся к новым условиям жизни (Uppsala Universitet 2021).

Послевоенная Франция была также заинтересована в массовом привлечении трудовых мигрантов в промышленный сектор экономики. Основанием ассимиляционной политики интеграции мигрантов здесь являлось признание равенства гражданских прав и обязанностей человека перед законом вне зависимости от его происхождения и вероисповедания. Внимание к медиации было обращено только после того, как политика ассимиляции показала свои недостатки (в том числе проблемы дискриминационного давления на группы меньшинств со стороны государства и населения страны; вытеснение групп меньшинств на периферию и последующие проблемы маргинализации) (Pittau 2001). Инструмент межкультурной медиации был актуализирован в 90-х годах в ответ на ряд городских конфликтов между местной властью и иммигрантскими сообществами. Государство определяло медиатора как фигуру, способную наладить взаимоотношения между жителями неблагоприятных районов и государственными службами (АММИ 2021), т. е. медиация в этом случае представляла собой стратегию городской политики, направленной на сближение автохтонного населения и иммигрантов. В Тулузе, например, в качестве медиаторов привлекались лидеры молодежных североафри-

канских сообществ, выступавших посредниками между местными институтами власти и молодежным движением (Dossier Mediazione 2006). Формат работы строился по принципу диалога, направленного на выявление проблем интеграции и преодоление возможных ситуаций дискриминации. С распространением практики посредничества фигура межкультурного медиатора («Adulte relais», «Femmes relais»/ «Interprete social») стала привлекаться на уровне городских социальных служб, центров занятости, организаций здравоохранения и школ.

В Португалии обращение к межкультурной медиации происходило в начале XXI в. в условиях кризиса и последующего пересмотра политики мультикультурализма. Новая риторика поощрения культурного разнообразия строилась на основе разработки и признания принципов интеркультурализма, в рамках которого менялся акцент внимания с национального уровня политики социальной интеграции в сторону развития перспективы работы с иммигрантами через местные органы власти. Как и в других европейских странах, в частности в Испании, под межкультурной медиацией в Португалии понимался стратегический инструмент интеграционной политики, направленный на обеспечение социальной сплоченности населения, реализацию государственных услуг и гражданских прав иммигрантов, управление конфликтами (Marques Viera and Viera 2019: 196). Областями вмешательства в первую очередь становились учреждения здравоохранения, школы, органы социальной защиты населения. Медиаторы привлекались из среды мигрантов. Например, в случае обсуждения запрета на ношение хиджаба в частной школе или в качестве посредника между религиозной общиной мусульман и местным населением для разрешения вопроса о строительстве районной мечети (Смолянинова 2019).

И последний пример – Италия, где обращение к процедуре межкультурной медиации произошло в 80–90-е годы прошлого века с увеличением доли детей иммигрантов в итальянских школах. Это нашло свое юридическое выражение в тексте Закона 40/1998. Кроме того, в Италии была принята Директива Евросоюза №2008/52/ЕС о медиации как досудебной практике решения споров и конфликтов, адаптированная национальным Законом о медиации №28/2010. Сегодня функции и роль межкультурных медиаторов в Италии закреплены в законодательстве страны как на национальном, так и на региональном и местном уровнях. Секторами вмешательства здесь являются социальные службы и центры социальной помощи, пенитенциарные учреждения, учреждения образования и здравоохранения. Межкультурный медиатор в Италии – это работник социальной сферы, способствующий социально-экономической и культурной интеграции иностранных граждан, обеспечивающий равенство доступа к гражданским правам, социальную сплоченность населения

страны и развитие диалога между различными группами населения. Примером являются Центры идентификации и высылки иммигрантов (CIE), в частности «Социальный проект» в подобном Центре в Болонии (Pilati e Pesara 2013). Этот центр располагается в одном из пригородов Болонии в помещении бывшей военной казармы, он рассчитан на 95 человек (50 мужчин и 45 женщин). Здесь наряду с социальными работниками, юристами, психологами и волонтерами работают межкультурные посредники из пяти стран (Нигерия, Марокко, Тунис, Молдова и Китай). Одно из направлений деятельности «Социального проекта» – это работа с женщинами, ставшими жертвами торговли людьми¹. Медиатор, являясь нейтральной фигурой, оказывает необходимую помощь и содействие в составлении запроса о получении международной защиты и соблюдении прав человека, гарантированных итальянским законодательством. Он не только выполняет функции перевода и разъяснения закона, учитывая низкую образованность потерпевших, но и отвечает за подготовку необходимых документов и личной карточки задержанных, в которых содержатся сведения о правовом положении, его социальном статусе, здоровье и др. путем проведения серии интервью в сотрудничестве с другими специалистами. В Италии медиаторами также выступают представители мусульманских общин, например, в случае разрешения брачных споров и конфликтов (Lagomarsino 2021).

В заключение можно сказать, что интенсификация миграционных процессов и необходимость предотвращения конфронтации, возникающей при неизбежном столкновении культур, актуализируют потребность в поиске гибких инструментов взаимопонимания и диалога. Межкультурная медиация направлена на повседневные нужды мигрантов и является инструментом встречи, преодолевающим дистанцию и ценностные конфликты между культурами, способствуя созданию пространства «третьей культуры», культуры диалога и взаимного признания. К данному инструменту обращаются как религиозные организации, организации гражданского общества, так и различные государственные службы. В этом смысле вывод, который предстоит еще осознать, состоит в том, что практика медиации способствует пониманию того, что «интеграция – это взаимный процесс, а не только обязанность иммигрантов», поэтому в итоге она меняет всех субъектов взаимодействия: и мигрантов, и принимающее общество (Arvantis 2014: 14).

¹ Как правило такие женщины приезжают из бедных стран мира в Италию по поддельным документам и привлекаются для занятий проституцией (Pilati e Pesara 2013).

Список литературы

1. Смолянинова О.Г. Практика поликультурной медиации в Европе (на примере Италии, Португалии, Германии): учеб. пособие. – Красноярск: Спиб. Федер. Ун-т, 2019.
2. AMMI. L'Associazione multietnica dei mediatory interculturali. 2021 [URL: <https://www.mediatoreinterculturale.it/>, 12.04.2023]
3. Arvantis E. The Intercultural Mediation: A transformative journey of learning and reflexivity. In: (Ed.) Arvantis E. and A. Kameas (Ed.), Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation. – Champaign, Illinois, USA: Common Round Publishing, 2014.
4. Arvantis E. and A. Kameas, Intercultural mediation in Europe: Narratives of professional transformation. - Champaign, Illinois, USA: Common Round Publishing, 2014.
5. Dossier Mediazione. La mediazione interculturale nei servizi. Il caso della provincia di Bolona, 2006 [URL: <https://www.cittametropolitana.bo.it/sanitasociale/Engine/RAServeFile.php/f/Documenti/DossierMediazione.pdf>, 12.04.2023]
6. Lagomarsino F. (a cura di). Pregare tra due mondi. Pratiche religiose e percorsi di integrazione degli immigranti. – Geneva: Geneva University Press, 2021.
7. Marques Jose C., A. Viera and R.Viera. Migration and Integration processes in Portugal: the role of intercultural mediation. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 2019. P.185-205
8. Mornirolli A. e A.Cipolla, Tiziana F. (a cura di) Dialoghi, metodologie e strumenti di mediazione linguistica e culturale, 2023. [URL: <https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-mediterranea-di-reggio-calabria/scienze-della-formazione-primaria/mediazione-culturale-nella-scuola-primaria-e-tecniche-di-inclusione-ed-integrazione-alunni-stranieri/25982943>, 12.04.2023]
9. Pittau Frano. Immigrazione e mediazione culturale in Francia e in Italia. Affari social internazionali. Fascicolo 1, 2001. P. 1-11
10. Pilati F. e F.Pesara. La mediazione interculturale nel Centro Identificazione e Espulsione (C.I.E) di Bolona. L'esperienza del Progetto Sociale. In Mediazione linguistica e interpretariato. Reorientamento, Problematiche presenti e prospettive future in ambito giuridico. (A cura di) Rudvin Mette e Spinzi Cinzia. – Bologna: CLUEB, 2013.
11. Theodosiou A. and M. Aspioti. Report on intercultural mediation for immigrants in Europe. Output 1. Hellenic Open University. Time project partnership, 2015. [URL: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/research-report-intercultural-mediation-immigrants-europe_en, 12.04.2023]
12. Uppsala Universitet. Department of Women's and Children's Health. International Maternal and reproductive Health and Migration. Migration and sexual reproductive health, 2021. [URL: <https://www.kbh.uu.se/research/international-maternal-and-reproductive-health-and-migration/srhr-och-migration/>, 12.04.2023]
13. Uppsala Universitet. Department of Women's and Children's Health. Intercultural mediators, 2022. [URL: <https://www.kbh.uu.se/forskning/international-kvinno-och-modra-halsovard-migration/kunskapscentrum-om-sexuell-och-reproduktiv-halsa-hos-migranter/intercultural-mediators/>, 12.04.2023]
14. Zannoni F. Intercultural mediation addressed to refugees and asylum seekers in Italy. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences 13 (2), 2020. P. 246–257.

Современные трансформации религии в свете критики концепта «постсекулярности»*

Тезис о *постсекулярном обществе* явно или подспудно инспирирован неприязнью к *секуляризации*, желанием дезавуировать само понятие (упразднить его, отнести в разряд исторических) и тем самым преодолеть секулярность.

Отвержение секуляризации чаще всего объясняется проекцией её идей в негативную политику по отношению к религии, радикальным форматом чего может стать давление на религиозные институты и практики (форсированная секуляризация) [10]. Однако в этом случае секуляризация из объективного процесса низводится лишь к стратегии конкретных политических сил, действительно стремящихся к ослаблению или устранению религии [5]. Такая стратегия более точно именуется *секуляризмом*, представляя собой идеологию и соответствующую ей репрессивную практику, направленные против религии с целью её полного устранения из жизни общества, как явления, препятствующего общественному развитию [11, с. 337].

В то же время даже секуляризм имеет разные уровни распространения, степени интенсивности и инструменты реализации. Далекое не все из них сопряжены с насильственными действиями в отношении религиозных сообществ и их последователей. Тотальное отвержение религии – это далеко не всегда реальная практика секуляризма; прежде всего потому, что религия является сложноустроенным мировоззренческим и социальным состоянием, а секуляристские настроения главным образом направлены против зримых влиятельных форматов религии, выступающих на идейном поле сильным конкурентом для антирелигиозно настроенной среды. В религиях имеются такие компоненты, которые: (1) либо не поддаются секуляристским нападкам в силу их неясности – секуляризм их просто «не видит»; (2) либо безразличны к секуляризму в силу отстраненности носителей религиозного мировоззрения от спектра интересов секуляристской политики.

Реальное давление секуляризма испытывают организационные формы религий (скажем, церкви, претендующие на влияние и контроль в нерелигиозных областях, включая политику). А такие компоненты религиозного комплекса, как религиозное сознание (особенно на его обыденном

* Подготовлено при поддержке РФФ, проект № 19-18-00054-П «Трансформации глобального конфессионального геопространства: феномен “параллельных” обществ в системе международно-политических отношений».

уровне) и религиозные настроения (психоэмоциональные состояния последователей религии) даже репрессивным способом устранить невозможно (если только не уничтожать физически носителей этого сознания и настроений).

«Очищение» общества от религии путем «аннигиляции» субъектов религиозности, индивидуальных и совокупных, делает сам секуляризм бессмысленным, поскольку в эту стратегию сущностно не заложены перспективные функциональные альтернативы уничтожаемой религии. Упрощенно говоря, недостаточно постулата типа «Бога нет» и преследования несогласных с этим. Должно быть убедительно представлено то, что способно приемлемо заместить отвергаемую религию. С этой задачей секуляризм справиться не в состоянии, что по-своему подтверждается реальностью бытия религий в современном мире.

По сути дела, именно очевидная бесперспективность секуляризма и стала одним из как бы «эмпирических» мотивов концепта постсекулярного общества [3]. Цепочка суждений выстраивается примерно в такой последовательности: секуляризм опасен для духовных основ жизни, он неприемлем, ему надо противостоять, он оказался неспособен одолеть религии, религии успешно справляются с рецидивами секуляризма, о чем свидетельствует их нынешнее присутствие в публичном пространстве – следовательно, общество перешло от противостояния секулярной и светской сторон к постсекулярному состоянию [7].

Однако сведение смысла секуляризации к секуляризму показывает умышленную (или по неведению) ограниченность трактовки секуляризации. Критики секуляризации толкуют её, образно говоря, по научно-атеистическому словарю как «неуклонное отмирание религии» и объявляют, что такового отмирания не произошло, потому и секуляризация завершилась.

Игнорируется тот факт, что секуляризация не сводится ни к своему классическому типу (отчуждение собственности религиозных организаций в мирское ведение), ни к исходным теоретическим представлениям о постоянном снижении места и роли религии во всех сферах жизни индивидов и обществ.

В современной реальности секуляризация в большей мере относится не к институтам хозяйства, государства и общества, а к сознанию, к мировоззренческому выбору, к убеждениям. Реальность видоизменяется – меняются и смысловые оттенки секуляризации. Отсюда – тезис о нелинейном характере секулярных процессов, достаточно прочно и аргументированно представленный нынешними теориями секуляризации [4]. В этих теориях секуляризация – не кабинетный концепт, а действительный процесс [2, с. 65–72]. Именно поэтому понятие секуляризации – работающее и вполне функциональное для осмысления современных трансформаций религии.

В отличие от него за концептом постсекулярного общества убедительной эмпирической реальности не просматривается, есть лишь произвольная интерпретация каких-то конкретных явлений как якобы постсекулярных [1]. Самый частый аргумент в защиту идеи постсекулярности приводится в виде ссылки на авторитетные мнения западных философов и теологов (например, см. [6]).

Нельзя сказать, чтобы теоретики постсекулярного общества были полностью едины в оценках и характеристиках [8]. Для одних секуляризация потерпела провал (изыскиваются примеры десекуляризации), потому и наступило время постсекулярного. Для других секуляризация удалась и завершилась – потому и наступило время постсекулярного (на основе нового места религии в обществе).

Современная секуляризация отличается от «классической» модели (удерживая из этой модели многое) тем, что она происходит при изменяющемся состоянии и положении религий. Больше того, существенный фактор современной секуляризации – внутрирелигиозные процессы, переустройство ориентиров конфессионального сознания. Собственно, секуляризация и исторически не была порождением чего-то антирелигиозного. А в нынешнем мире секуляризация – это не только внешняя трансформация религий в меняющейся реальности, но и реструктуризация их внутреннего состояния. Секуляризация многолика, поскольку и религии совсем разные и обстоятельства их нынешнего бытия различаются. Но сам процесс никуда не уходил.

Религиозные «маркеры» остаются как средство подтверждения идентичности и своего рода показатели востребованного индивидами идеального состояния, но они практически не являются руководством к повседневной жизнедеятельности. Ключевые для религий вопросы вероучений, межконфессиональная полемика по догматическим темам стали маргинальными в религиозной среде, уступая место вполне светской повестке, политическим дебатам, гражданским ценностям [9]. Поэтому присутствие свидетельств религиозной ориентации говорит о «жизнеспособности» религий в секулярном обществе вовсе не в силу убедительности религиозных учений, а по причине удобства ссылки на эту ориентацию для самоидентификации.

Наверное, о постсекулярном состоянии общества можно будет говорить, когда секуляризация исчерпает свой ресурс. Но ресурс секуляризации – это религия. И если полагать, что религия никогда полностью не уйдёт из жизни человечества, сохраняясь в различных модификациях, то значит и у секуляризации – столь же длительная перспектива.

Список литературы

1. Апполонов А. В. Критические замечания о «постсекулярности» и «постсекулярном» // Религиоведческий альманах. – М., 2016. – № 1. – С. 4–36.
2. Инглхарт Р. Неожиданный упадок религиозности в развитых странах / пер. с англ. Н. Ю. Фирсовой. – СПб.: Изд. Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2022.
3. Капуто Дж. Как секулярный мир стал постсекулярным / пер. с англ. Р. Э. Бараш // Логос. – 2011. – № 3. – С. 186–205.
4. Каргина И. Г. Качественные изменения дискурса секуляризации в конце XX – начале XXI в. // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 109–114.
5. Курилов В. А. Советская модель секуляризации: политическое и правовое регулирование свободы совести в СССР (вторая половина XX века). – СПб.: Изд-во РХГА, 2022.
6. Кырлежев А. И. Постсекулярное: краткая интерпретация // Логос. – 2011. – № 3 (82). – С. 101–106.
7. Мартин Д. Религиозные ответы на проявления секуляризма / пер. с англ. О. Коломытцовой // Вестник Свято-Филаретовского института. – 2019. – № 32. – С. 152–175.
8. Узланер Д. А. Постсекулярный поворот: как мыслить о религии в XXI веке. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2020.
9. Трансформации глобального конфессионального геопространства: феномен «параллельных» обществ в системе международно-политических отношений: монография / науч. ред. Л. А. Андреева, И. В. Следзевский, М. Ю. Смирнов. – СПб.: Владимир Даль, 2021. – 551 с.
10. Штёкль К. К определению «постсекулярного» / пер. с англ. С. С. Хоружий // Человек. – 2012. – № 8. – С. 51–67.
11. Энциклопедический словарь социологии религии / под ред. М. Ю. Смирнова. – СПб.: Платоновское философское общество, 2017.

О. И. Ставцева

Философия в системе образования: мировоззренческий и методологический аспекты

Философия – противоположность всякой успокоенности и обеспеченности. Она воронка, в середину которой затягивает человека, чтобы только так он без фантазирования смог понять собственное присутствие. Мартин Хайдеггер «Основные понятия метафизики» [4, с. 342].

Философия понимается нами как попытка объяснить мир, не обращаясь к мифу. Философское мышление основано на рефлексии, анализе, логике и потому лежит в основе научного метода. Философия, развиваясь от мифа к логосу, оставляет миф за пределами рациональности, миф для философии – объект критики, но миф остается важной структурной частью религии, искусства, идеологии. Под мифом мы понимаем нерефлексивное чувственно-образное постижение мира.

Философия движима желанием человека понять самого себя и мир. М. Хайдеггер пишет: «Философия – нечто нацеленное на целое и предельнейшее, в чем человек выговаривается до последней ясности и ведет последний спор» [4, с. 330]. Такое занятие приводит к познанию не столько мира, сколько самого себя и прояснению своих экзистенциальных, культурных, социальных условий. Философия связана с самостоянием человека, как формулирует Хайдеггер, или с Просвещением, как формулирует Кант¹.

По Канту, Просвещение - «выход из состояния несовершеннолетия..., которое есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого» [1, с. 127]. М. Фуко, комментируя Канта, определяет Просвещение как «постоянно возобновляющуюся активизацию установки, которая состоит в постоянной критике нашего исторического бытия» [Фуко, 142]. Эта критика и пересмотр собственных позиций позволяет человеку не только находить себя на фоне мира, но и постоянно меняться и изменять мир. Особенно важно это оказывается во времена социальных изменений.

Кант, определяя просвещение как свободное пользование человеком своего разума, вводит некоторые ограничения на это использование, основанные на различии публичного применения разума, которое должно быть всегда свободным, и частного применения разума, которое должно быть ограничено общими целями (пребывание на гражданском посту или службе ограничивает применение разума определенными целями: ведение войны, уплаты налогов, богослужения в определенной конфессии). По Канту, свобода пользоваться собственным разумом есть даже и у священника, но не тогда, когда он представляет церковь и излагает основы вероучения с кафедры, а при публичном общении со всем миром в качестве ученого.

Философия, понимаемая как установка на просвещение личности, способствует человеку в осознании своего существования, обретении ясности относительно своих целей, тем самым делает его совершеннолетним. Изучение философской классики и ее последующих прочтений и интерпретаций, которыми и являются, на наш взгляд, современные философские произведения, соответствует этой задаче. Понимание философии как просвещения личности является возвращением к античному (платоновскому) определению философии как способа существования, пронизанного идеей мудрости, с сохранением одновременно и трагических, и иронических смыслов этого понимания. Иронический смысл идеи мудрости связан с осознанием собственного незнания как предпосылки

¹ О связи философии и просвещения, кантовском понимании Просвещения мы уже писали. См. [2].

движения к ней, трагический – в представлении о ее божественной недостижимости. Философия, как стремление к мудрости, описанное Платоном в «Пире», определяется негативно – через то, чего она лишена (в данном случае мудрости), ведь нельзя стремиться к тому, что имеешь. Эта негативность, перенесенная из пространства античной культуры, так или иначе связанным с сакральным, в координаты культуры Модерна, затрудняет задачу, что связано с осознанием того, что за тебя это движение к мудрости или совершеннолетию, пользованию собственным рассудком самостоятельно не сделает никто, и это движение будет неоднократным, бесконечным. М. Фуко пишет, что работа свободы, как постоянная критика собственных пределов, никогда не может быть завершена. Успех или завершение процесса не свойственны этому пути. Философствование представляет собой путь к мудрости, который не может быть завершен.

Философия и занятие философией в академическом пространстве имеет непосредственное отношение к становлению личности, осуществлению человека в качестве свободного существа, это есть, как пишет Фуко: «наша собственная работа над нами самими в качестве свободных существ» [3, с. 146]. По Хайдеггеру, «философствование есть один из видов присутствия» [4, с. 344].

Исходя из этой непростой задачи и должны быть определены цели философских занятий в аудитории и конкретное содержательное наполнение программ учебных курсов. При этом не нужно ожидать чего-то нового и необычного, т.к. этим целям философия, какой бы она ни была, следовала всегда. Нужно изучать мысли, тексты философов, например, досократиков, Платона, Аристотеля, Августина, Ницше (список можно продолжить как угодно долго), т. е. тех, которые в своей мысли сохраняют идентичность философии как практики самопознания, мудрости и свободы.

Философия как творчество концептов (определение Ж. Делеза, Ф. Гваттари) представляет собой основание научного метода и необходимо сопровождает научные исследования, нуждающиеся в новых концептуальных средствах. Преподавание философии для магистрантов, аспирантов фокусируется не на мировоззренческой функции, связанной с выстраиванием мировоззрения, а с научными задачами. С точки зрения этой цели учебные дисциплины могут быть выстроены как исторически, так и тематически. Например, дисциплина «Новейшие тенденции и направления современной философии», предлагающаяся магистрантам направления обучения «Философия и религиоведение», «Культурология и урбанистика», знакомит с содержанием философских направлений XX–XXI вв. Материал курса систематизируется по основным направлениям и охватывает широкий спектр идей и течений. Для магистрантов, изучающих религиоведение, небесполезно изучение современной философской

мысли. Современные философские концепции могут быть рассмотрены и как актуальная философия религии, и как аналитика современной культуры, которые представляют собой арсенал понятий, мыслительных ходов, откуда начинающие исследователи черпают материал для размышлений, язык описания, методологические средства. В этом состоит методологическая функция философии и философских предметов в системе образования.

Подводя итоги, можно заключить, что философия и дисциплины философского содержания представлены в академическом пространстве двояко – в мировоззренческом и методологическом аспектах. Первый аспект – мировоззренческий – связан с определением философии как рационального мышления о мире, критикующего миф и иллюзии. Исходя из этого, изучение философии может быть рассмотрено как просвещение личности, поскольку учит процедурам формирования рационального мышления, которые человек самостоятельно применяет и в течение всей жизни корректирует свой взгляд на мир. Только на основе критического рационального мышления можно осуществить научное познание мира, с чем связана вторая функция философии – методологическая. Исходя из нее философия понимается как творчество концептов (Делез, Гваттари), методов, категорий, которые ученые-представители конкретных наук не открывают заново, а применяют для исследования мира. Наряду с этими двумя функциями и аспектами философского знания можно преподавать философию с культурологической точки зрения, как культурный феномен, что имеет большой воспитательный и мировоззренческий потенциал, развитие этой темы выходит за пределы данного доклада.

Список литературы

1. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Кант И. Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. Т. 1. Трактаты и статьи. Изданы Н. Мотрошиловой и Б. Тушлингом. М., 1993.
2. Ставцева О.И. Какая философия нужна России? // Язык и культура – основа общественной связности. Научная сессия «IX Невские чтения». Материалы международных научно-практических конференций. Невский институт языка и культуры. 2007. С. 286–287.
3. Фуко М. Что такое Просвещение? Перевод с французского и примечания Н. Т. Пахсарьян // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. – 1999. – № 2. – С. 132–149.
4. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – (Мыслители XX в.)

С. Л. Франк о нравственных смыслах, насилии и деспотии

Семен Людвигович Франк (1877–1950) принадлежал к блестящей плеяде русских религиозных философов первой половины XX в. Это время часто называют «золотым веком» русской философии [3, с. 16]. По мнению В. В. Зеньковского, Франк обладал «исключительным даром ясного изложения, – мысль его, всегда развиваемая систематически, покоряет столько же своей основательностью, сколько и удачными формулами... По силе философского зрения Франка без колебания можно назвать самым выдающимся русским философом вообще, – и не только среди близких ему по идеям» [4, с. 158].

В своих работах Франк предпринял попытку синтеза рациональной мысли и религиозной веры. Франк исследовал онтологические основания свободы, культуры, права, индивидуального долженствования, проблемы добра и зла. По его убеждению, религиозный гуманизм был свойственен русскому мировоззрению, представленному в русской литературе и философии. Отличительная черта религиозно-философского наследия С. Л. Франка в том, что он «вплотную прикоснулся к социокультурной концепции „нового средневековья“, ставшей популярной в сознании русского зарубежья» [3, с. 16]. Франк считал, что наиболее серьезные опасности, подстерегающие людей в социальной жизни, – это крайности анархии и деспотизма.

Следует отметить, что к данной проблеме С. Л. Франк обращался в течение всей своей жизни. Его всегда занимали проблемы человека и социума, экзистенциального кризиса, произошедшего на переломе двух эпох, крушение всевозможных кумиров, абстрактных гуманистических ценностей. Как религиозный философ Франк мыслил возрождение духовных ценностей в «религиозном освящении мысли и культуры» на всецело разумных началах [8, с. 91].

Рамки размышлений в контексте исследуемой проблемы ограничим конкретной работой С. Л. Франка «Философские предпосылки деспотизма», опубликованной в № 3 журнала «Русская мысль» за 1907 г. С этой лекцией в пользу голодающих Франк выступил в Петербурге 14 февраля 1907 г. В то время он преподавал на женских курсах при гимназии Марии Николаевны Стоюниной. Женская гимназия считалась самой лучшей в Санкт-Петербурге [1]. С.Л. Франк проявил себя как незаурядный педагог и прекрасный исследователь. К тому времени он характеризовал свои политические взгляды как «гуманистический индивидуализм» [2, с. 59].

Фрагменты размышлений Франка по поводу феномена деспотизма цитируются по изданию Московской школы политических исследований: Семён Франк. Непрочитанное...// Статьи, письма. Воспоминания. М. 2001.

Поводом к раздумьям о нравственных смыслах и феномене деспотизма послужили реалии политических и революционных событий в России на рубеже XIX–XX столетий. Наблюдая за первой русской революцией 1905–1907 г., Франк тревожно предупреждал, что политика становится «отвлеченным началом», доминирующим над всеми остальными ценностями духовной жизни. Опыт революции и думской практики кадетов в эти годы во многом разочаровал его. Биограф С.Л. Франка Филипп Буббайер полагает, что июль 1906 г. стал концом непосредственной связи философа с политической деятельностью [2, с. 64]. Франк всегда неуютно чувствовал себя в политике. Участвуя в сборнике «Вехи», он писал: «Человеческая, как и космическая, жизнь проникнута началом борьбы. Борьба есть <...> имманентная форма человеческой деятельности, и к чему бы человек ни стремился, чтобы ни создавал, он всюду наталкивается на препятствия, встречается с врагами и должен постоянно менять плуг и серп на меч и копье» [9, с. 196–197]. Называя революцию внутренней войной, Франк считал, что она всегда есть временно необходимое зло, при котором гибнет не только творчество, литература, искусство, но и нравственность в целом. И если борьба как непроизводительная форма деятельности человека, как неизбежное зло вытесняет подлинно производительный труд, «это приводит к обнищанию и упадку соответствующей области жизни» [9, с. 196–197].

20 февраля 1907 г. в Таврическом дворце открылась II Государственная дума, где развернулись ожесточенные дебаты по вопросам принятия чрезвычайных мер против революционеров и аграрной политики правительства. 17 мая проголосовали против «незаконных действий» полиции. П. А. Столыпин 1 июня 1907 г. потребовал от Думы исключения 55 депутатов (социал-демократов) и лишения 16 из них парламентской неприкосновенности, обвинив в подготовке государственного переворота. 3 июня император Николай II объявил о роспуске Думы и назначил созыв очередной на 1 ноября 1907 г. Этот акт ознаменовал собой окончание революции [7, с. 49].

Наблюдая за событиями думской «чехарды», С. Л. Франк упрекал политиков в нежелании анализировать основные вопросы человеческого бытия и причины революционных потрясений, «отмахиваясь» от всего, что называется философией [11, с. 138]. Он констатировал тот факт, что политическая жизнь «всецело определена борьбой за политическую свободу и демократическое устройство общества. Враг, против которого направлена эта борьба, есть деспотизм правительственной власти, неограниченное господство небольшой группы людей, именуемой „бюрократией“, над многомиллионным великим народом» [11, с. 139].

Франк относил феномен деспотизма к социологической и морально-правовой категории. Деспотизм – не только несправедливость и слепое повиновение личности в области частных отношений, но и в сфере государственной жизни. Философское обоснование его кроется в оправдании права неограниченного господства и слепого повиновения, что недопустимо с точки зрения нравственных смыслов и философской критики [11, с. 140–141].

Задумываясь над причинами возникновения этого феномена, Франк считал, что человечество всегда мыслило о своей судьбе и искало лучшего будущего, поэтому в его сознании укоренилась мечта внести сознательность в стихийный процесс жизненного развития, разумно и целесообразно двинуть его по верному пути, на место слепой анархии установить порядок и организацию [11, с. 140–141].

По мысли Франка всякое признание одного государственного порядка, одной формы правления единственным и абсолютным добром есть идолопоклонство, извращающее истинные основы общественной жизни, рано или поздно влекущие за собой общественные бедствия как следствие нарушения заветов Бога [10, с. 29].

В статье «Философские предпосылки деспотизма» в контексте анализа исторических событий от Античности до рубежа XIX в. Франк не только раскрывает главные причины возникновения деспотизма, но и анализирует формы деспотической власти, её последствия. Если с позиций античной морали и права деспотизм – это привилегия неограниченной власти для одних и обязанность беспрекословного повиновения для других, то в эпоху Просвещения свободомыслие определяет иные акценты во взглядах на феномен деспотизма [11, с. 141–142]. Идеи Вольтера, Руссо, Дидро о том, что ни один человек не имеет естественных прав на власть над себе подобными, способствовали развитию демократических воззрений в обществе; обоснование деспотического господства стало трудной и сложной проблемой.

По мнению С. Л. Франка, в XIX в. Огюст Конт и Карл Маркс развили идею Платона о том, *что во имя достижения отдаленных благих целей народам необходимо иметь разумных наставников, которые велят бы массы по пути прогресса*. Таким образом вновь допускается деспотизм власти и несправедливость масс [11, с. 141–142].

В основе идеи социального «сверхпорядка» оказался догмат непогрешимости лидеров-вождей, выполняющий роль идейно-психологической предпосылки деспотического господства. Размышляя над религиозно-этическим обоснованием деспотизма, Франк подчеркивал мысль о том, что «деспоты часто присваивали себе роль земного бога». Библейский завет предостерегает от отождествления земного с божественным, так как божество не связано нравственными законами. Деспот, возомнивший себя божеством, начинает считать себя свободным от этих законов [11, с. 141–142].

Христианство выступает за равенство всех и за недопустимость любых форм деспотической власти одних людей над другими. Перед Богом все равны. При этом идея христианского равенства не мешает установлению идеи власти сложной иерархии господства и подчинения [11, с. 142]. Франк видит в этом одну из причин противоречий между государством и институтом церкви.

Для Франка замена анархии сознательной планомерностью – непреходящий философско-политический идеал [11, с. 147]. Но и здесь следует учитывать нравственные законы социума, свободу личной инициативы, стихийное соперничество разнородных тенденций и направлений, творческий потенциал. Идея организации и объединения человечества остается идеалом, практическое осуществление которого зависит от естественного роста солидарности между людьми. Для человека, сознательно или бессознательно признающего себя или свой идеал непогрешимым и абсолютно верным, исчезают всякие сомнения и колебания. Лозунг о том, что необходимо властно вмешаться в их судьбу и волей или неволей заставить их следовать за собой, доминирует в данной идеологии. Франк подчеркивал, что все социальные системы, руководимые идеей организации, открыто или молчаливо опираются на догмат непогрешимости [11, с. 148].

Корень проблемы деспотизма Франк рассматривал с позиций религиозной философии. В этом смысле стремление к воплощению Божества, к реализации высшего и абсолютного добра и есть поиск пути к правде, познанию Бога [11, с. 160]. Соборность, поиск божественной истины, воспитание всего человечества – шаги, способные приблизить к пониманию того, как уберечь себя от деспотии. Однако С. Л. Франк полагал, что все оценки и требования лишь неполно, односторонне и субъективно отражают абсолютную правду [11, с. 160].

В своих рассуждениях о философских предпосылках деспотизма Франк приходит к выводу о том, что «деспотизм столь же адекватен догматизму, сколь свобода адекватна критицизму. Единственная подлинная опора деспотизма есть сознание непогрешимости, дающее право на насильственную опеку; единственная твердая и прочная опора свободы есть критицизм, сознание относительности всех человеческих верований и стремлений, налагающее обязанность уважать всех людей и их свободу» [11, с. 162].

Точных критериев абсолютного добра и абсолютной истины нет. Необходимо предоставить право выбора всем. Преимущество демократии С. Л. Франк объясняет тем, что она есть свобода всех. Каждый человек имеет право на участие в решении вопросов об общественном благе [11, с. 163]. Для достижения истинной демократии необходима серьезная духовная работа и нравственно-философское мирозерцание, и умонастроения [11, с. 165].

В «Философских предпосылках...» Франк размышлял о том, что в человеческом сознании «живет одна заветная, неистребимая мечта – внести сознательность в стихийный процесс жизненного развития» [7, с. 88]. Предчувствие Франком кардинальных изменений в жизни российского общества и в мировой политике оказалось пророческим. Осенью 1922 г. С. Л. Франка вместе с семьей выслали из Петрограда на знаменитом пароходе «Oberburgermeister Haken». Высылка за границу спасла мыслителя и его семью от дальнейших репрессий, а возможно и от гибели [6, с. 26–33]. В работе «Духовные основы общества: Введение в социальную философию», изданной в Париже в 1930 г., Франк продолжит тему размышлений о демократии и деспотии, о роли общественных идеалов и прав отдельной личности. Немецкий исследователь П. Элен, отмечая универсальность мировоззрения С. Франка, характеризует его в творчестве как «русского европейца» [13, с. 57–70].

Подводя итог, заметим, что Семён Людвигович Франк в своих рассуждениях о нравственных смыслах и причинах насилия и деспотии опирался на объективную аналитику социальных проблем и противоречий общественной жизни, исследуя этот спектр вопросов и как философ, и как религиозный мыслитель, и как социолог.

Список литературы

1. Аникина М. А. Гимназия М. Н. Стоюниной // 8-е открытые слушания «Института Петербурга»: ежегод. конф. по проблемам петербурговедения. – 2001. – Янв. [Электронный ресурс]. – URL: https://institutspb.ru/pdf/hearings/08-03_Anikina.pdf (дата обращения: 03.04.2023).
2. Буббайер Ф. С. Л. Франк. Жизнь и творчество русского философа. – М., 2001.
3. Ермичев А. А. С. Л. Франк – философ русского мировоззрения // С. Л. Франк. Русское мировоззрение. – СПб., 1996.
4. Зеньковский В. В. История русской философии. Т. 2. – Л., 1991.
5. Назарова О.А. Онтологическое обоснование интуитивизма в философии С.Л. Франка. – М., 2003. – 196 с.
6. Сулягина Л.Э. Изгнание философов. С. Л. Франк и Н. А. Бердяев в 1922 г. // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2018 (3). – С. 26–33.
7. Сулягина Л. Э. Антропология войны и мира: по взглядам русских религиозных философов рубежа XIX и XX столетий. – СПб.: МАЭ РАН, 2013. – 188 с.
8. Франк С. Л. Религия и наука // Критич. обозрение. – 1909. – Вып. VI.
9. Франк С. Л. Этика нигилизма // Вехи. – М., 1990. – С. 196–197.
10. Франк С. Л. Религиозные основы общественности // Путь: сб. ст. – М. Информ-Прогресс, 1992.
11. Франк С. Л. Философские предпосылки деспотизма // Непрочитанное: сб. ст. – М., 2001. – С. 137–165.
12. Франк С. Л. Духовные основы общества: введение в социальную философию. Русское зарубежье. – Л.: Лениздат, 1991. – 440 с.
13. Элен П. Философия «мы» у С.Л. Франка // Вопросы философии. – 2000. – № 2. – С. 57–70.

Законодательные реформы в сфере свободы совести в России на рубеже 1917–1918 гг.

Российская империя в начале XX в. оставалась конфессиональным государством, в котором светская власть существовала в тесной связи с православной церковью. На нее было возложено исполнение ряда функций, в том числе запись актов гражданского состояния, сбор пожертвований на нужды государства, преподавание Закона Божьего во всех школах, обслуживание религиозных нужд верующих в российской армии и флоте и др. М.И. Одинцов отмечает, что отношения между Русским государством и Русской церковью были пронизаны «началом византизма», который заключался в их тесном союзе [4, с. 18–19]. Церковь получала финансовую поддержку от государства, новые храмы и монастыри, а государство, в свою очередь, использовало церковь в качестве идеологического инструмента, которое подчеркивало божественное происхождение власти действующего царя.

Симфония государства и церкви являло собой символ национального единства. Однако после февральских событий 1917 г. монархия в России была свергнута, а вместе с ней и церковно-политические отношения, построенные на главенствующей роли православия.

3 марта 1917 г. Временное правительство опубликовало декларацию, которая предусматривала амнистию по всем политическим и религиозным делам, а также отмену сословных, вероисповедных и национальных ограничений [2, с. 96]. 20 марта 1917 г. вышло постановление «Об отмене вероисповедных и национальных ограничений» [2, с. 60–63], которое стало значительным законодательным актом, изменившим положение инославных и иноверных исповеданий в России. В мае 1917 г. Министерство внутренних дел разрабатывает законопроект «О вероисповедных переходах», согласно которому прекращается преследование прихожан, отпавших от «церквей, исповеданий и вероучений». Его обсуждение впоследствии было остановлено. В газете «Всероссийский церковный вестник» публикуется законопроект, разработанный Министерством внутренних дел совместно с представителями Предсоборного совета Российской православной церкви. В нем говорится о том, что церкви, которые признаны государством, «пользуются полной свободой и самостоятельностью во всех делах» [2, с. 122–135]. Занималось Временное правительство и выработкой законопроекта о введении гражданского брака в противовес церковному [2, с. 156]. Относительно преподавания библейского учения в учебных заведениях планировалось дать обучающимся свободу выбора. Однако и запрета на этот предмет вводить не предполагалось, наоборот, возможность обучаться Закону Божию «должна быть обеспечена» [2, с. 160–161]. И, наконец, 14 июля 1917 г. в «Вестнике Временного правительства» было опубликовано постановление «О свободе совести»,

согласно которому «пользование гражданскими и политическими правами не зависит от принадлежности к вероисповеданию, и никто не может быть преследуем и ограничиваем в каких бы то ни было правах за убеждения в делах веры» [2, с. 85–86].

При всех гарантированных свободах Временное правительство оставляло за государством последнее слово относительно судьбы религиозных организаций. Православное духовенство не одобряло действий Временного правительства, так как с новыми постановлениями церковь теряла главенствующую позицию. В ноябре 1917 г. во время поместного собора было возвращено патриаршество, завершён синодальный период, а также принят ряд церковных постановлений, согласно которым православная церковь все еще надеялась вернуть власть в сфере разных управленческих вопросов.

За отделение церкви от государства активно выступали представители других конфессий и религий (старообрядцев, мусульман, католиков, баптистов и др.), так как в новом политическом курсе они снова боялись оказаться в уязвленном положении. Тем более подобную позицию занимали нерелигиозные сторонники идей фракции большевиков социал-демократической партии, которая после «Апрельских тезисов» стала активно увеличивать свое влияние.

В октябре управление страной переходит в руки большевиков. Так началась новая эпоха церковно-политических отношений в истории России. Открывается она «Декретом об отделении Церкви от государства и школы от Церкви», принятым Советом Народных комиссаров РСФСР и вступившем в силу 23 января 1918 г. Утверждение, с которого начинается этот декрет о том, что «церковь отделяется от государства», определило политику страны на долгие десятилетия. Духовенство приняло этот декрет воинственно. В центре России прошли народные волнения с требованием отмены этого правительственного акта, в котором помимо «отделения» говорилось о национализации церковной собственности, об отказе наделяния религиозных организаций юридическим статусом, а также о запрете библейского обучения в школах.

Что касается частной собственности, то к периоду революций у православной церкви ее почти не было, так как она осталась по владению у государства. Решение новой власти было также связано с тем, что церковь, которая включилась в антиправительственную борьбу, могла в будущем использовать эти материальные ресурсы против государства. Кроме этого, у правительства была сформирована идеологическая база и политическая программа относительно роли религии в новой России.

В основе идеологии большевиков стояла экономическая теория марксизма. Именно идеи Карла Маркса в конце XIX в. объединили группу молодых людей, которые организовали Российскую социал-демократическую рабочую партию. Суть теории в том, что рабочий класс производит прибавочную стоимость, благодаря которой происходит увеличение капи-

тала. Руководители предприятий, увеличивая свой доход за счет рабочих, присваивают прибыль себе. Этот механизм порождает социальную несправедливость, которая вызывает у трудящихся желание радикального переустройства мира.

В социально-политической концепции есть место и для теоретического обоснования судьбы религии в коммунистическом обществе. Ее истоки также кроются в учении Маркса. «Опиум народа» – его известное определение религии, данное философом во введении к работе «К критике гегелевской философии права». По мнению Маркса, религия – это результат бессердечного мира, «дух бездушных порядков» [3, с. 415]. Человек, будучи глубоко отчужденным от достойной награды за свой труд, от социума и, наконец, от себя, обращается к иллюзорной реальности – религии, которая удовлетворяет его душевные потребности и выполняет функцию обезболивающего (сравнение с опиоидными анальгетиками), которые, как известно, не лечат причину, а лишь маскируют проблему.

Ленин развивает эту мысль: в своей сущности религиозные институты и ее служители являются также частью этой несправедливой экономической системы. Капиталист и священнослужитель выступают заодно, первый обворовывает рабочего, а второй – утешает, говоря о награде на небесах и справедливости, которую обманутый пролетарий получит только после смерти. «Религия – род духовной сивухи, в которой рабы капитала топят свой человеческий образ, свои требования на сколько-нибудь достойную человека жизнь» [1, с. 58], – заключает он.

Статью Ленина «Социализм и религия» можно назвать программной работой марксистского атеизма. Многие ее положения раскрывают причины постановлений январского декрета: отделение церкви от государства, свобода исповедовать или не исповедовать религию, запрет на финансовую поддержку церковей и их государственную регистрацию. Кроме этого, быть социалистом – означает придерживаться атеистического мировоззрения. И если религия становится частным делом по отношению к государству, то партия не имеет права безразлично относиться к «бессознательности, темноте или мракобесничеству в виде религиозных верований». При этом он отмечает, что партия готова принимать в свои ряды верующих, однако политический курс научного материализма предполагает массовое просвещение, при котором будут разъясняться «истинные исторические и экономические корни религиозного тумана» [1, с. 60].

В 1917–1918 гг. в России происходили значительные изменения в сфере вероисповедного законодательства. Если в начале этого периода были приняты законы, гарантирующие свободу совести, то уже через несколько месяцев началась политика атеизма и борьба с религией.

Список литературы

1. В. И. Ленин об атеизме, религии и церкви / общ. ред. А.Ф. Окулова; сост. Л.А. Андриенко, М.М. Персии. – М.: Мысль, 1980. – 405 с.
2. Конфессиональная политика Временного правительства России: сб. док. / сост. М.А. Бабкин. – М.: Полит. энцикл., 2017. – 558 с.

3. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Л.: Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 696 с.
4. Одинцов М.И. «Вы примите силу, когда сойдет на вас Дух Святой...» История Пятидесятнической церкви в России. XIX–XX вв. – СПб.: РОИР, 2012. – 504 с.

Е. Ю. Талалаева

Датский опыт в исследовании репрезентации конфессиональных иммигрантских гетто в СМИ*

В отечественном религиоведении всё большую актуальность приобретает изучение соотношения религии и иммиграции. Иммиграционные процессы играют важную роль для развития современного российского общества, однако в фокусе их исследований преимущественно находятся вопросы трудовой миграции. Тем не менее опыт европейских стран показывает, что религиозный фактор в интеграции инокультурных мигрантов может не только содействовать их успешной адаптации в новых общественных реалиях, но и стать труднопреодолимым препятствием на этом пути.

В данной связи особый интерес вызывает наиболее радикальный пример национальной иммиграционной и интеграционной модели, функционирующей в Дании на протяжении последних трёх десятилетий и доказавший свою несомненную эффективность в противодействии сегрегации иммигрантских этнических анклавов. С другой стороны, планомерное ужесточение правил допуска в страну «незападных» мигрантов и беженцев [1, р. 15] и внутренняя политика их ассимиляции в датское общество вызвали широкую критику применяемых мер в европейском сообществе и целый спектр «побочных эффектов», таких как антимульманские и расистские настроения в социально-политическом дискурсе. В данном исследовании предполагается проанализировать негативный опыт интеграционной датской политики, во многом связанный с медиатизацией религии и сопутствующей ей стигматизации иммигрантов «мусульманского происхождения», прибывших из стран с преобладающей исламской культурой и проживающих в Дании преимущественно в неблагополучных районах, официально идентифицируемых в качестве «гетто» или «параллельных обществ».

В современном мире средства массовой информации (СМИ) являются крайне важным источником сведений о религии и одним из основных инструментов формирования общественного мнения по религиозным вопросам. Репрезентация в датских медиаресурсах образа иммигрантов-мусульман из Турции, Ирака и Сирии, составляющих самые крупные эт-

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда No 23-28-00374 «Религия как фактор адаптации и интеграции (им)мигрантов: на примере стран Балтийского региона»

нические диаспоры в Дании, позволяет проследить эволюцию формирования их стереотипа как угрозы национальной сплочённости и социального благополучия датского демократического общества.

Иммигрантские гетто в контексте религии стали освещаться СМИ с 1980-х гг. До этого времени датское общество характеризовалось этнической, культурной и религиозной однородностью. Ситуация коренным образом изменилась с появлением трудовых мигрантов из Турции и увеличением числа беженцев в ходе Ирано-иракской войны. Появление религиозного разнообразия в датском обществе привлекло внимание датских медиа к иммигрантам из мусульманских стран и негативно отразилось на авторитете религии в жизни датчан. По мнению датского исследователя С. Хьярварда, активная медиатизация религиозной проблематики в датском обществе стала важной частью процесса его секуляризации [2, р. 131]. С другой стороны, разнообразие в религиозной сфере привело к актуализации общественных противоречий и возникновению конфликтов за счёт возрастающей ксенофобской риторики на медиаплатформах.

Впервые упоминание «мусульманской угрозы» для целостности датского культурного пространства появилось в 1983 г. в связи с публикацией новостных статей о запрете мэром Таstrupа продажи участка земли для возведения мечети Ассоциации мусульман и Турецкому исламскому центру под предлогом опасения превращения города в «исламское гетто» [3, р. 318]. Уже в 1990-ые гг. иммигрантские гетто стали повсеместно восприниматься как мусульманские, а все негативные социально-экономические тенденции в таких районах стали ассоциироваться с культурной и религиозной принадлежностью их жителей. При этом ислам как религия освещался в СМИ незначительно, так как все упоминания о нём преимущественно сводились к политическому и культурно-ценностному дискурсу о геттоизации [4, р. 212]. В начале 2000-х гг. возобновились общественные дискуссии о противопоставлении «датским культурным ценностям» символов ислама, прежде всего мечетей [3, р. 319]. В частности, строительство мечетей позиционировалось в качестве основы для создания новых гетто и на этом основании ряд подобных проектов в Копенгагене и Орхусе был отклонён.

В настоящее время репрезентация мусульманских гетто в датских масс-медиа заметно активизировалась, чему способствовал ряд факторов. Прежде всего, это многочисленные дебаты на фоне принятия правительственных стратегий противодействия геттоизации 2004, 2010 и 2018 гг., нацеленных на сокращение числа этических «параллельных обществ». Отправной точкой череды данных политических инициатив стало новогоднее обращение премьер-министра Дании Андерса Фога Расмуссена 1 января 2004 г., в котором он впервые перед датским обществом на официальном правительственном уровне обозначил существование иммигрантских гетто в качестве серьёзного препятствия для интеграции в демократическое датское общество мигрантов и беженцев, разделяющих

иные культурные и религиозные ценности [5, с. 60]. Последовавшее вслед за этим многолетнее сокращение гражданских прав для иммигрантов и ужесточение требований к их культурной ассимиляции в результате значительно снизило привлекательность и популярность Дании как страны для эмиграции. В то же время законодательно принятое решение датских властей о репатриации лиц, показавших свою несостоятельность в адаптации к законам демократического общества, например, вследствие совершения правонарушений, привело к неуверенности иммигрантов в собственном будущем. Данный подход датского правительства получил широкую критику в западных СМИ, позиционирующих Данию как крайне негостеприимную страну. В качестве примера можно привести статью «Последний датский удар по “нежелательным” мигрантам» канадского новостного интернет агентства «Digital Journal», представившую «поведение датского правительства по отношению к мигрантам исключением [из общеевропейской тенденции] по своей жесткости и нетерпимости» [6].

Ещё одним негативным фактором репрезентации иммигрантов-мусульман в датских медиа стал документальный телевизионный сериал 2016 г. «Мечети за завесой» («Mosques – Behind the Veil»), основанный на тайных расследованиях со скрытой камерой деятельности имамов в двух датских мечетях и излагающий их взгляды по ряду вопросов о ценностях и традициях, проблемах трудоустройства, правах женщин и воспитании детей в мусульманских семьях. Широкое обсуждение поднятой проблематики в ходе трансляции сериала в очередной раз подтвердило переплетение в датском общественном сознании мечети как символа ислама и иммигрантских гетто, поспособствовав закреплению стереотипа о противоречии мусульманских традиций иммигрантов укладу демократического датского общества.

Радикальный датский подход к проведению антииммиграционной государственной политики является беспрецедентным случаем для европейских стран. Однако заимствование опыта датских властей в урегулировании вопросов существования этноконфессиональных меньшинств в обществе стало весьма актуальным для европейских правительств в результате Миграционного кризиса 2015 г. Опора на датский опыт и возможность осмысления позитивных и негативных результатов такого подхода предоставляет другим государствам возможность выстроить собственную сбалансированную модель интеграции инокультурных иммигрантов. Масс-медиа при этом являются действенным инструментом формирования общественного мнения, но, являясь частью сферы услуг, они подчинены, прежде всего, законам рынков, а не государственному регулированию и требуют к себе пристального внимания для своевременного предотвращения нежелательных социальных последствий, среди которых встречается стереотипизация религии.

Список литературы

1. International Migration – Denmark. København: Ministry of Immigration and Integration, 2022. URL: <https://uim.dk/media/11385/international-migration-denmark-2022.pdf> (дата обращения: 12.04.2023).
2. Hjarvard, Stig 2011 The Mediatisation of Religion: Theorising Religion, Media and Social Change. *Culture and Religion* 12(2), 119–35.
3. Schmidt, G. 2022. What Is in a Word? An Exploration of Concept of ‘the Ghetto’ in Danish Media and Politics 1850–2018, *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 12, no. 3, p. 310–325.
4. Christensen H. R. Continuity with the Past and Uncertainty for the Future: Religion in Danish Newspapers 1750–2018 *Temenos* Vol. 55 No. 2 (2019), 201–24.
5. Талалаева Е. Ю., Пронина Т. С. Этноконфессиональные иммигрантские гетто как проблема национальной безопасности в современном общественно-политическом дискурсе Дании // *Балтийский регион*. 2020. Т. 12. – № 3. – С. 55–71.
6. Digital Journal “Island exile the latest Danish blow for ‘unwanted’ migrants”, December 20, 2018 available at: <https://www.digitaljournal.com/world/island-exile-the-latest-danish-blow-for-unwanted-migrants/article/539404#ixzz7yeNV8j20> (accessed on 12 April 2023).

И. А. Тульпе

Зачем образованию философия?

В формировании университетского образования философия, прежде всего, европейская, занимала важное место; в начале XX века, до «философского парохода», в университетских стенах развивались оригинальные философские концепции отечественных мыслителей. Связано ли это с последующей идеологизацией философского образования, снизившей его качество, или существенным изменением социального состава поступающих в высшие учебные заведения [См.: 7], но со временем за пределами философских факультетов вопрос «зачем философия образованию?» стал обыденным. Об этом в начале курса лекций спрашивают студенты, убедительный для них (возможно, и для себя) ответ ищут преподаватели, пытающиеся, в том числе, найти возможность полноценно осуществлять себя в своей специальности.

Немалое значение для качества реализации философского образования имеет состояние университетской философии, о которой судят «наукометрически» – по публикационной активности кандидатов и докторов философских наук и индексу цитирования. Не борьба ли за публикацию в рейтинговых изданиях, с подчинением правилам-шаблонам написания статей, принятым в них, а не логике размышления о предмете, имеет следствием падение не только престижа «философских знаний», но и интереса к философии.

Профессиональное сообщество обсуждает проблему преподавания [Напр.: 1; 11], делится опытом, как «сжать» «чудовищно неупорядоченную массу учености», какой предстает ставшая общечеловеческим достоянием философия [5, с. 7], чтобы в качестве учебной дисциплины она не превратилась в набор имен, перечисление концепций и концептов, несущий

щих «на себе личную подпись: аристотелевская субстанция, декартовское cogito, лейбницианская монада, кантовское априори, шеллингианская потенция, бергсоновская длительность» [4, с. 12]. Хорошее, проверенное практикой (напр., 2) решение – неспешное, с обсуждением, чтение не выбранных фрагментов из разных сочинений, а небольших текстов (напр., «Исторические дела философии» В.С Соловьева или «Экзистенциализм – это гуманизм» Ж.-П. Сартра) – один из способов поддержания/сохранения профессионального самоуважения.

Реформы в системе высшего образования нацелены на подготовку конкурентоспособного на рынке труда специалиста, который должен стать эффективным инструментом, обеспечивающим функционирование экономики. В сегодняшнем мире – не только прагматичном, но стремительном, когда действовать и думать надо быстро, опережая конкурентов, человек, интересующийся философией, кажется «тормозом». Впрочем, еще у Платона немногочисленные философы – люди вовсе не дурные, хотя их и называют теперь бесполезными (490d) [8]

Умению же строго мыслить (на что претендует философия) он может научиться, решая конкретные проблемы в рамках профессиональных дисциплин. Может, правда, что врач, военачальник или возничий знает свое дело лучше, чем воспевающий его занятие рапсод Ион [9]?

Обращенной не только к миру и его познанию (онтология, теория познания), но и к человеку (аксиология, этика, антропология) философии общество поручает воспитание. Однако непосредственно воспитательное значение философского сегмента в образовании сомнительно, поскольку «назначенная» для этого нравственная философия, будучи философией, не может и поэтому не имеет целью внедрение в умы и души моральных максим. Даже если не соглашаться с мнением министра народного просвещения графа Алексея Разумовского в связи с проектом Царскосельского лицея, что «история мнений философских о душе, идеях и мире, большею частью нелепых и противоречащих между собою, не озаряет ума полезными истинами, но помрачает заблуждениями и недоразумениями» [Цит. по: 6, с.12–13], очевидно, что изучение того «что такое хорошо и что такое плохо», не гарантирует «правильного» нравственного поведения. Между моральностью и образованностью нет связи (никто же не станет утверждать, что магистр нравственнее бакалавра, но не «дотягивает» до кандидата наук).

Компетенции, которыми философия должна оснастить студента, не поддаются верификации, тестовые проверки текущих и «остаточных» знаний противопоставлены философии, которая есть не хранительница истины, а путь к ней. В сравнении с наукой, которая на своем пути познания мира, добивается конкретных практических и теоретических результатов, общественная польза от философии, которая за два с половиной тысячелетия существования не достигла общезначимых результатов, кажется

сомнительной. Что такое философия, чем она ценна, зачем она нужна – вопросы, которыми задаются и сами философы (см. напр., 3; 10; 12; 13).

Следует ли дожидаться, когда «эксперты» договорятся и станет понятно, зачем философия в университетах сегодня?

Разнообразие философских подходов и решений к сходным «вечным» проблемам, с одной стороны, можно расценивать негативно – как нагромождение идей, ни одна из которых не имеет объективной верификации, отчего даже краткое, поверхностное знакомство с ними видится тратой времени. С другой, понимание правомочности любого обосновываемого подхода – это тот «широкий взгляд», который полезен, в том числе, для расширения понимания многогранности явлений.

Из того, что философия обращена к предельным вопросам бытия, не следует, что человеку *разумному* без философии в жизни не обойтись. Но «предельные», «абстрактные» проблемы, их обсуждение это интеллектуальный гаджет, тренирующий способность и умение разнообразно оценивать поставленные конкретные профессиональные проблемы (задачи). Тренировка интеллектуальной мышцы необходима для поддержания в тоне пожизненной способности учиться, поскольку стремительное развитие технологий может довольно быстро обесценить полученные в университете специальные знания и навыки.

Кроме всего, возможно, кто-то из «учивших философию» универсантов войдет в число тех немногих, кто «отведав философии, узнали, какое это сладостное и блаженное достояние» (496 с) [9].

Список литературы

1. Вестник МГПУ. Журнал Московского городского педагогического университета. Серия «Философские науки». 2016. – № 2 (18).
2. Викторук Е. Н., Махонина В.П., Черняева А. С. «Исторические дела философии» Владимира Соловьёва как введение в университетский курс философии // Соловьёвские исследования. – Вып. 4(36). – 2012. – С. 177–184.
3. Гегель Г.В.Ф. О преподавании философии в университетах. 1816, в гимназиях. 1822. // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В двух томах. Т.1. – М.: Мысль, 1972. – С. 417–426; 563–574.
4. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. и послесл. С. Зенкина. – М.: Академический Проект, 2009. – 261 с.
5. Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии / пер. с англ. / общ. ред., послесл. и примеч. А. Ф. Грязнова. – М.: Республика, 2000. – 315 с.
6. Кобеко Д.Ф. Императорский Царскосельский лицей. Наставники и питомцы 1811–1843 Санкт-Петербург: тип. В.Ф. Киршбаума. 1911. – 553 с.
7. Осипов И. Д. Традиции философского образования в Петербургском университете // Вестн.С.-Петерб. ун-та. Сер. 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2016. – Вып. 3. – С. 54–64.
8. Платон. Государство. Книга VI // Платон. Собрание сочинений в 4 т.: т. 3 / общ. ред. А.Ф. Лосева и др.; авт. вступит. ст. А.Ф. Лосев; примеч. А.А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1994. – С. 262–294.

9. Платон. *Ион* // Платон. *Собрание сочинений в 4 т.: Т.1* / общ. ред. А.Ф. Лосева и др.; авт. вступит. ст. А.Ф. Лосев; Примеч. А.А. Тахо-Годи; пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1990. – С. 372–385.

10. Соловьёв В.С. *Исторические дела философии // Вопросы философии*. – 1988. – № 8. – С. 118–125. Размещение в сети: <http://www.rodon.org/svs/idf.htm>

11. *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений*. Вып. 2011. – № 1(2). – СПб., 2011. – 312 с.

12. Фихте И. Г. *Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг.* – М.: Ладомир, 1995. – С. 525–601.

13. Ясперс К. *Введение в философию* / пер. с нем.; под ред. А. А. Михайлова. – Мн.: Пропилеи, 2000 (Схолия). – 192 с.

А. Н. Ушенко

Проблема зла в учении В. В. Зеньковского

В статье мы обратим внимание на проблематичное понимание зла в учении В. В. Зеньковского. Так как его концепция во многом преисполнена познавательного пафоса, сначала обратимся к вопросу рассмотрения соотношения этим мыслителем веры и знания.

Одна из главных идей, которую отстаивает Зеньковский, сводится к необходимости примирения феноменов веры и знания. Утверждается, что познавательная природа разума подразумевает под собой единство веры и знания, которые, однако, человеку изначально не даны, но заданы. Единство познавательных актов было утрачено в результате грехопадения, а человеческая задача видится как раз в восстановлении этого единства. Наличествующее различие *веры* и *знания* является следствием фундаментальных заблуждений, которые укоренились как на уровне культуры, так и в человеческом сознании. «Поворотным пунктом» обозначается концепция Фомы Аквинского, разделяющая человеческий разум на два уровня, что задавало весь вектор развития европейской мысли.

Истина в таком ключе полагается не только как соответствие явленной действительности, но и как соотнесение с представлением о том, чем она (явленная действительность) должна быть. Наличествующая действительность есть поврежденная в результате грехопадения, соответственно, пытаясь постичь истину в пределах явленного мира, человек оказывается в тупике, ибо наблюдает повсеместную «болезнь». Вследствие этого сами акты человеческого познания всегда неизменно сочетают в себе *веру* (как познание эмпирически отсутствующей нормы) и *знание* (как познание эмпирически наличествующего факта). Потому главная цель на путях познания – восстановление целостности человеческого духа, то есть признание разума как динамической силы, внутренне связанной со всей духовной жизнью человека. В человеческом познании вы-

деляются две основные функции: воспринимающая (за эту функцию отвечает «разум») и оценивающая (за эту – «сердце»). «Разум» раскрывает надындивидуальную сторону познания, «сердце» же раскрывает человеческую индивидуальность в познании, так как оценка различия между *фактом* и *нормой* является уникальной для каждого человека.

Далее выдвигается утверждение, что субъектом познания выступает церковь, откуда вытекает христоцентричность познания. «Однако всегда, когда люди хотят следовать разуму, совести, они «усваивают» себе Христову силу. Много раз христианскими мыслителями высказывалась мысль, что все, что разумно, тем самым уже Христово, принадлежит Ему. Потенция же единения переходит в реальное (хотя и не сразу реализуемое эмпирически) единосущие человечества после создания исторической Церкви» [2; с. 62]. Это положение для нас крайне важно, так как оно несет в себе ту идею, что человек всегда совершает свое познание во Христе (даже если человек придерживается атеистических воззрений или вовсе увлечен вопросами, отстранёнными от религиозных размышлений). Во многом мы здесь наблюдаем тождество разума и Блага. Когда мы обратимся к вопросу зла, эти положения будут крайне значительны.

Следующая фундаментальная красивая и значительная мысль обращена к тому, что познание есть всегда акт любви. Онтологическая сторона познания заключается в сближении с предметом познания, чтобы перейти в любовь к нему: «...есть движение духа к предмету, имеющее в виду обнять его любовью и соединиться с ним через эту любовь. Скрытая пружина познавательного пафоса есть именно движущая сила любви...» [2; с. 71]. Конечно, это служит подтверждением и продолжением предыдущего тезиса, так как познание невозможно без любви, соответственно, невозможно без Христа, при этом невозможно именно онтологически. Эти действительно красивые положения также не отрицают возможность человеческих заблуждений на путях познания, обговаривается и то, что пока человек не включается в процессы познания «целиком», знание не может быть полноценно освещено светом Христовым. Но все же нельзя не отметить, что пафос этих положений во многом разбивается об эмпирическую действительность.

Зеньковский, продолжая развивать мысль о том, что познавательная функция есть основная функция человека, формулирует несколько аксиом, которые демонстрируют, что человек по природе своей нуждается в познании как в Благе. Одна из аксиом связана с доопытной уверенностью человека в том, что мир разумен и пригоден для познания. Уверенность в разумности мира побуждает к познанию. Это есть аксиома нашего разума, или же сердца. Без этой посылки, без убежденности, что мир объясним тем или иным образом, процесс познания невозможен. Замысел познания есть интуиция смысла. Зеньковский утверждает, что, хотя вся тайна мира заключается в человеке, познание все же начинается с внешнего мира. Зеньковский разворачивает достаточно обширную критику

психологических доктрин, обращая внимание на то, что в них опускается вся специфика духовной жизни, недостаточно обращается внимание на «дно» человека. «Дно» человека понимается как закрытая сфера человеческой личности, та глубина, которую человек в себе всегда ощущает, но никогда не может актуализировать. В этом «дне» человеку дается связь со Христом: «Познание строится в нас, но не от нас <...> свет Христов, сияющий без преград в Церкви исторической, действует, однако, и там, где он не сияет <...> наша связь с Христом через Его свет есть, так сказать, самое «дно» личности, самая ее основа, из которой развивается разум, совесть, свобода...» [2, с. 130]. Можно счесть, что Зеньковский отстаивал позицию «человек по природе добр», чего, однако, не происходит, ибо в другом месте читаем следующее: «Но воля ко злу, как таковому, есть функция нашей свободы – и это кладет границы действию Бога в мире; Бог никогда не нарушает человеческой свободы, которая есть Божий же дар в человеке; поэтому и действие Бога в человеческом мире определяется приятием нами благодатной помощи свыше» [2, с. 289]. Таким образом, «дно» человека содержит в себе заодно и совсем противоположные интенции, чем стремление к Благу. Поврежденность природы – что человеческой, что мирской – есть, как можно догадаться, результат грехопадения. Человек всегда ощущает трагизм мира, откуда зарождается жажда не только личного спасения, но и спасения как всемирного факта. Отсюда все большее тяготение к познавательным процессам, которые все же не дают удовлетворительного результата по причине и их поврежденности: преимущественно изучаются «законы явлений», а не сами явления.

Зло полагается как функция человеческой свободы, а свобода, в свою очередь, мыслится одновременно и как дар, и как бремя. Тут важны рассуждения о случайности, которая понимается не как следствие нарушения закона причинности, а как следствие причинности, как пересечение нескольких независимых друг от друга причинных рядов: «Конечно, над всей сферой случайностей стоит Божий Промысел, но Господь предоставляет много свободы стихийной «игре случайностей»; за той же сферой случайностей следят, конечно, и духи зла. <...> Но тут же действует и воля человека, свободная не в смысле творческой инициативы, а в смысле чистого произвола («хочу по своей глупой воле пожить», по формуле «Человека из подполья»), отстраняющая иногда и действие злых сил и не принимающая, с другой стороны, помощи Божией. В этом случае мы имеем перед нами действительно чистую, слепую игру случайностей» [2, с. 207]. Но дело не только в воле. Человек в состоянии отходить от Блага не только собственными актами, но и «неволью». Оба эти положения ставят проблемные вопросы. «Невольные» прегрешения являются следствием поврежденности природы, так что для нас они менее проблематичны и значительны, хотя все же нельзя не отметить, что в концепции

Зеньковского человек окружен как огромной сферой непознаваемого бессознательного, которое содержит колоссальное количество интенций и смыслов, так и огромной сферой мятежного внешнего, что оставляет человеку с его сознанием крайне малую роль, а это во многом убивает весь изначальный познавательный пафос. Но все же более проблематично для нас прегрешение сознательное: откуда берется изначальная интенция актов «глупой воли»? Сам путь «глупой воли» мы можем объяснить как влияние «злых сил», но самый первый шаг на этот путь все же есть шаг человеческой свободы. Но как человек, еще до «поврежденности» (да и после) природно тяготеющий к Благу, не находясь в состоянии умопомешательства, разумно выбирает «пути зла»? Когда человек выбирает путь «глупой воли», какого характера акт происходит? Эти вопросы перекрываются положением о том, что человек порой «не ведает, что творит», что, конечно, во многом справедливо, но все же почему он выбирает не ведать, но творить?

Рассуждая о зле в «Апологетике», Зеньковский отмечает, что в человеке действительно развито желание творить зло, более того, он пишет, что именно потребность свершать зло отличает человеческий мир от всего дочеловеческого. Это возвращает мыслителя к проблеме свободы: «Неверно поэтому думать, что мы владеем нашей свободой – она нам дана, но если мы не пребываем в истине, нами завладевают страсти, – и такая «стихийная» свобода обычно ведет ко злу. Когда-то блаж. Августин, впервые давший анализ всей этой внутренней борьбы в душе, пришел даже к выводу, что мы не можем не грешить (*non posse non peccare*). Но это уже есть преувеличение, притом вредное для нашего сознания. Нет, мы все же немного владеем нашей свободой, но без помощи свыше мы бессильны во внутренней борьбе. Это есть основной факт в теме свободы: она нам присуща, но чтобы быть творческой, чтобы быть вне всяких искушений, нам нужна благодатная помощь свыше. Это и есть первое и основное условие того, чтобы «устоять» в свободе Христовой» [1, с. 198], а также: «Мы, конечно, свободны в своих решениях, но мы зависим от сил свыше в осуществлении их» [1, с. 225].

Таким образом, учение Зеньковского содержит серьезную проблему, связанную с темой существования зла: концепция мыслителя не в силах объяснить сам факт выбора «злого пути», замыкаясь в самой себе и разрушая свой собственный изначальный познавательный и антропоцентрический пафос.

Список литературы

1. Зеньковский В.В. Апологетика. – М.: ИД Грааль, серия «Христианская литература», 2001. – 248 с.
2. Зеньковский В.В. Основы христианской философии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1992. – 269 с.

Контексты упоминания религии в материалах политических организаций русской эмиграции второй волны в конце 1950-х – начале 1960-х годов

В конце 1940 – начале 1950-х годов русские эмигранты второй волны, оказавшиеся в Западной Европе после окончания Второй мировой войны, создали ряд политических организаций. Для них была характерна антикоммунистическая идеология, что соответствовало взглядам и социальному опыту определенной политически активной части эмиграции второй волны. Важными и многочисленными по составу участниками организациями стали Союз борьбы за освобождение народов России (СБОНР) и Центральное объединение политических эмигрантов из СССР (ЦОПЭ). Эти объединения формировали свои политические программы, организовывали съезды и конференции, на которых обсуждались актуальные вопросы. Период наибольшей активности этих организаций пришелся на 1950-е – начало 1960-х годов. В статье будут рассмотрены основные контексты упоминания религии в некоторых документах СБОНР и ЦОПЭ.

В августе 1947 г. в Мюнхене был создан Боевой союз молодежи народов России, а в мае следующего года он был переименован в СБОНР. Эта организация стала крупнейшим политическим объединением антикоммунистической направленности в русской эмиграции второй волны. Первым председателем СБОНР стал известный политический деятель, писатель и публицист «второй волны» Николай Александрович Троицкий, носивший в тот период псевдоним «Борис Яковлев» [6].

Ряд важных мероприятий по структурированию и организационному оформлению СБОНР, таких как принятие устава и издание журнала *Борьба*, происходил с 1947 года по начало 1950-х годов. Однако затем в 1953 году деятельность Союза была парализована внутренними разногласиями. Североамериканский отдел СБОНР в 1955 г. констатировал, что «от руководящих центров до местных отделов, СБОНР расколот на две враждующие между собой части» [13, с. 1–2]. Частично эти разногласия были вызваны социалистической ориентацией руководства СБОНР [3, с. 138]. Другой причиной внутреннего конфликта стало расхождение среди руководителей СБОНР по отношению к «Координационному центру антибольшевистской борьбы» (КЦАБ). Данная организация была проектом объединения всех политических сил русской эмиграции, оформившимся в значительной степени благодаря деятельности Американского комитета освобождения народов России, который в свою очередь отражал интересы американских спецслужб [15, с. 45]. Определенная часть членов СБОНР отказалась от сотрудничества с КЦАБ, что и вызвало внутренний раскол.

Воссоединение СБОНР и новый этап его активности начался во второй половине 1950-х годов, когда на ряде съездов были приняты новая программа и устав организации. Принятая третьим съездом СБОНР и утвержденная четвертым программа СБОНР 1957 г. стала ключевым документом этой организации на последующие годы. Основная часть программы была посвящена принципам устройства России после свержения коммунистической власти и «установления прогрессивного демократического строя» [14, с. 1]. Среди ряда политических установок СБОНР следует выделить ориентацию на введение свободы совести и свободы вероисповедания [14, с. 27]. Схожая мысль повторяется в уставе СБОНР 1960 года, где указывалось, что «СБОНР объединяет в своих рядах всех, относящих себя к Народам России ... вне зависимости от их национальной, расовой и религиозной принадлежности» [17, с. 5]. Другие источники также подтверждают, что и за пределами сферы политических идеологий, отношение русских эмигрантов к другим конфессиям и религиям было в целом положительным [19, с. 221], а идея свободы совести и религиозного выбора часто подчеркивалась бывшими советскими гражданами, не имевшими подобной возможности в СССР.

Более подробно позиция СБОНР по религиям раскрывалась в программе в разделе целей под названием «Область религиозная». Там провозглашалось отделение всех религий от государства и право на их свободное исповедание. Однако в данном разделе возникает еще одна идея, связанная с восстановлением церкви после периода советской атеистической политики: государство, по мнению деятелей СБОНР, должно поддерживать возрождающуюся церковь [14, с. 31]. Необходимость отделения церкви от государства при сохранении определенной поддержки церкви с государственной стороны – это весьма распространенное суждение в среде эмигрантов второй волны. Подобные идеи, например, неоднократно встречаются в ответах респондентов Гарвардского проекта по советской социальной системе на вопрос о взаимоотношениях государства и церкви¹.

В политических документах и периодической печати СБОНР отражено определенное взаимодействие с Русской православной церковью за границей. Так, 14 ноября 1954 г. на собрании СБОНР в Нью-Йорке по случаю десятилетия манифеста КОНР председатель Архиерейского синода РПЦЗ митрополит Анастасий (Грибановский) «произнес прочувственное слово и благословил собрание» [5]. А на 4 съезде СБОНР было озвучено приветственное слово архиепископа Берлинского и Германского Александра. Среди прочего в нем передавалось благословение архиепископа съезду и подчеркивалось, что «это не просто пожелание успеха ка-

¹ HPSSS. Schedule A. Vol. 7. Case 93. P. 54; Vol. 12. Case 147. P. 99; Vol. 17. Case 337. P. 52; Vol. 26. Case 521. P. 61.

кой-то организации, которая в какой-то степени ему [архиепископу Александру] симпатична», но «призывание каждого к ответственности перед Богом» и «твердая вера» в победу тех, кто «Божиим путем следует» [1, с. 16]. В данном случае известная антикоммунистическая позиция руководства РПЦЗ проявлялась в сотрудничестве с одной из ведущих антибольшевистских организаций послевоенной русской эмиграции [18, с. 31].

Еще одно значимое политическое объединение русской эмиграции второй волны было созданное в 1952 г. ЦОПЭ. В центре внимания данной организации была пропагандистская деятельность антикоммунистической направленности. ЦОПЭ организовало издательство, в котором выпускалось большое количество литературы как публицистического, так и художественного жанра [4, с. 12].

ЦОПЭ также фиксировало в своей политической платформе «равенство всех людей без каких-либо ограничений по религиозным признакам» [8, с. 127]. В политическом манифесте ЦОПЭ эта идея неоднократно повторялась [11, с. 8, 19, 21]. Более детально позиция данной организации по отношению к религии раскрывалась в пятом пункте манифеста, озаглавленном «Демократия гарантирует всестороннюю свободу». Среди прочего в нем утверждались идеи свободы совести и вероисповедания, недопустимость «гонений на религию», отделение церкви от государства, свобода религиозного образования, проповеди и строительства храмов. Эти установки сближают программы ЦОПЭ и СБОНР, однако один пункт выделяет политический манифест ЦОПЭ. В нем указывается, что «оскорбление религиозного чувства людей и кощунственные поступки» должны караться законом [11, с. 21–22].

В большинстве программных документов, материалах съездов и конференций СБОНР и ЦОПЭ прямо не упоминалась Русская православная церковь. Речь шла либо о «религии» без уточнений, либо реже о христианстве. При этом употребление понятия «христианство» и «христианский» часто носило публицистический характер. На 4 съезде СБОНР в докладе Покушинского использовалось выражение «Западный Свободный Христианский мир». При этом сам доклад был посвящен анализу и критике советской системы в 1930–1950-х годах [1, с. 52]. Политизация христианства и его связывание с ценностями демократического строя звучали и в других публицистических документах русской эмиграции второй волны. В брошюре «К свободе, праву и справедливости» В. В. Николаева, вышедшей в издательстве ЦОПЭ в 1958 г., отмечалось, что «идеи свободы, демократии, рожденные христианством ... распространились по всей земле» [12, с. 13]. Сходные идеи звучали в материалах конференций ЦОПЭ 1958 и 1960 годов [8, с. 98–99]. Например, в докладе председателя ЦОПЭ Ф. Т. Лебедева в качестве основной причины возникновения «наиболее совершенных форм сожительства» (т. е. демократических) также называлось христианство [16, с. 91].

Другим контекстом, в котором упоминалась религия в материалах СБОНР и ЦОПЭ, была моральная и ценностная сфера жизни общества. В программе СБОНР прямо указывалось, что значение религии заключается в ее «огромной моральной силе» и «ее роли в нравственном воспитании народа» [14, с. 31]. Отождествление духовных ценностей и сферы морали мы также находим в брошюре ЦОПЭ за авторством В. В. Николаева [12, с. 11].

Ключевой темой, обсуждавшейся на съездах СБОНР, помимо организационных вопросов, была ситуация в СССР. Большое внимание уделялось политическим событиям, при этом в процессе анализа внутреннего положения в СССР иногда затрагивались темы, связанные с религией. Значительная часть доклада одного из руководителей СБОНР главного редактора журнала «Борьба» К. А. Крылова на 4 съезде организации была посвящена росту религиозности в СССР. Как и большинство других деятелей русской эмиграции, Крылов оценивал ситуацию в СССР на основе «чтения очень большого количества советской литературы». После анализа таких периодических изданий как «Правда», «Молодой коммунист», «Партийная жизнь», «Крокодил» и др., Крылов делает вывод, «что огромная часть состава партии сегодня является верующими людьми», «большая часть комсомола верит в Бога» [1, с. 25–26]. Более сдержанно о росте религиозных настроений в СССР на том же съезде высказался Л. В. Дудин [1, с. 52]. На следующем, 5 собрании СБОНР, состоявшемся в 1960 году, снова звучала идея о росте влияния религии в СССР, при этом в поле зрения докладчика Ю. Терновского попала и антирелигиозная политика Хрущева [5, с. 11–12].

Съезды СБОНР являлись высшим руководящим органом Союза. Собираясь не реже одного раза в три года, съезды избирали состав Руководящего Совета СБОНР (РС СБОНР), который в свою очередь организовывал пленумы для решения текущих организационных вопросов [14, с. 12–16]. Однако на пленумах РС СБОНР заслушивались также и доклады по актуальным вопросам. Так, в резолюции пленума РС СБОНР, состоявшегося 18–20 июля 1959 года в Мюнхене, одним из свидетельств роста инакомыслия в среде советской молодежи назывались «рост религиозных устремлений» и появление тайных религиозных объединений [9, с. 31]. На пленуме РС СБОНР в июне 1961 года оценки нонконформизма советской молодежи были менее оптимистичными, чем в более ранних материалах СБОНР. Тем не менее, и там была снова озвучена идея о «духовном факторе» и религии, которые влияют на сознание людей [10, с. 21–22].

Большой интерес русских эмигрантов к советской молодежи послевоенного периода активно отражался в эмигрантской публицистике. Исследование последней позволяет сделать вывод, что эмигранты в силу недостатка источников информации, часто стремились «конструировать

желаемый образ молодежи исходя из собственных воззрений на будущее России, свободной от коммунистического правительства» [7, с. 66].

В целом, анализ религиозной ситуации в СССР, осуществлявшийся деятелями СБОНР и ЦОПЭ, упирался в нехватку источников информации и в идеологические взгляды эмигрантов. Долгое время доминировавшая установка на приближение «народно-освободительной революции» в СССР [13, с. 23; 8, с. 127–129] способствовала политизированным и субъективным трактовкам информации о внутренней ситуации в Советском Союзе, в том числе и в религиозном аспекте. Однако в работах эмигрантов второй волны все же присутствует историографическая ценность как минимум в силу того, что в самом СССР какой-либо независимый анализ религиозной (и прочей) ситуации в обозначенный период был невозможен.

В заключение мы можем сделать несколько выводов. Упоминания религии в документах СБОНР и ЦОПЭ немногочисленны и связаны с определенными контекстами. «Религия», «христианство» и «церковь» (без уточнения) упоминаются в рамках программных установок о свободе совести и церковно-государственных отношениях, в идеологическом дискурсе противостояния демократии и коммунизма и при анализе социальной и духовной обстановки в СССР. Вполне логично, что в центре внимания политических организаций эмиграции второй волны находились политические вопросы, а сфера религиозного находилась на периферии их интересов. При этом во всех случаях упоминания ими религии присутствуют положительные коннотации, которые можно разделить на две группы. Во-первых, религия рассматривалась как свидетельство инакомыслия и духовного сопротивления в советском обществе, что, безусловно, положительно оценивалось деятелями СБОНР и ЦОПЭ. Во-вторых, религия воспринималась как важный фактор формирования ценностей и поддержания нравственных норм в обществе.

Список литературы

1. 4-й съезд Союза борьбы за освобождение народов России (СБОНР), 17–22 февраля 1956 года. Мюнхен: б. и., 1956.
2. 5-й съезд Союза борьбы за освобождение народов России (СБОНР), 25–28 июня 1960 года. Мюнхен: Изд-во ЦБ СБОНР, 1960.
3. Антошин А.В. Российские эмигранты в условиях «холодной войны» (середина 1940-х – середина 1960-х гг.). – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2008.
4. Базанов П. Н. Русские издательства в США и распространение эмигрантской книги в СССР // Современные проблемы книжной культуры: Материалы VI Международного научного семинара. – М.: Наука, 2016.
5. Десятая годовщина Пражского манифеста в Нью-Йорке // Борьба. Январь 1955. – № 1. – С. 18.
6. Довнар В. В. Идеи и деятельность «Союза борьбы за освобождение народов России» // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 10.
7. Козлов Д. С. Публицистика русской эмиграции о советской молодежи. 1950-е – 1960-е гг. // Вестник МГПУ. Серия «Исторические науки». – 2013. – № 1 (11). – С. 57–69.

8. Лицом к лицу: материалы второй политической конференции ЦОПЭ 3–4 ноября 1960 г. – Мюнхен: Изд-во ЦОПЭ, 1961.
9. Материалы пленума РС СБОНРа (июль 1959 г.). – Мюнхен: Изд-во СБОНР, 1959.
10. Материалы пленума РС СБОНРа (июнь 1961 г.). – Мюнхен: Изд-во СБОНР, 1961.
11. Неугасимая воля к свободе: за что мы боремся. – Мюнхен: Изд-во ЦОПЭ, 1955.
12. Николаев В. К свободе, праву и справедливости: о путях переустройства России. – Мюнхен: Изд-во ЦОПЭ, 1958.
13. Обращение Североамериканского отдела СБОНР ко всем членам и организациям СБОНР // Борьба. Январь 1955. – № 1. – С. 1–3.
14. Программа Союза борьбы за освобождение народов России (СБОНР). – Мюнхен: Голос народа, 1957.
15. Ручкин А. Б. Создание антикоммунистического фронта русской эмиграции как проект американских спецслужб в начальный период холодной войны // Историческое обозрение. – 2017. – № 18. – С. 34-49.
16. Там и здесь: голос русской эмиграции (материалы конференции ЦОПЭ 29-30 мая 1958). – Мюнхен: Изд-во ЦОПЭ, 1958.
17. Устав Союза борьбы за освобождение народов России. – Мюнхен: Изд-во ЦБ СБОНР, 1960.
18. Хмыров Д. В. Спорные вопросы истории РПЦЗ (1920-1945). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014.
19. Хомков Д.С. Образ католичества и Католической церкви у русских эмигрантов второй волны (по материалам интервью Гарвардского проекта) // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2021. – № 2А. – С. 217-223.
20. The Harvard Project on the Soviet Social System Online. – <https://library.harvard.edu/sites/default/files/static/collections/hpsss/index.html> (date of access: 12.04.23).

А. П. Чернеевский

Личностный фактор преподавания религиозной культуры в школах*

Преподавание основ религиозной культуры и светской этики (ОРКСЭ) в школах сталкивается с рядом трудностей. К объективным трудностям можно отнести недостаточно развитую в постсоветской России традицию в написании учебников и пособий по этой теме, недостаточную материальную базу для преподавания (фильмы, детские книги, наглядные пособия), перегруженность учебного расписания. К личностным факторам можно отнести то, каким образом каждый учитель или родитель ребенка, а также сам ребенок воспринимает религию, религиозную культуру и необходимость ее изучения. «Для понимания

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Религиоведение и теология в образовательном пространстве Российской Федерации: на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области» № 21-011-44106.

роли религии в жизни общества и отдельного человека важно выявить содержание значимых ценностных ориентаций и попытаться понять их иерархию, определив в ней действительное место религии» [3, с. 196].

Преподавание религиозной культуры это – многоступенчатый процесс, в котором участвуют несколько субъектов социально-культурного взаимодействия: учителя, ученики, религиоведы (авторы учебников и пособий), родители, которые выбирают модули обучения для своих детей, также некоторые учебные программы ОРКСЭ включают в себя домашние задания с обсуждением религиозной тематики с родителями: «Преподавание ОРКСЭ как раз предполагает широкое привлечение родителей. Это может быть и помощь в работе над проектом, и участие в проведении мероприятия по предмету, и совместные экскурсии» [1, с. 142].

В ходе работы по гранту № 21-011-44106 были проведены интервью с учителями начальных классов, которые показали, что все учителя средних школ поддерживают введение в программу школ предметной области ОРКСЭ, но расходятся в мнениях о том, с какого класса следует начинать знакомство с религиозной культурой, и какова форма преподавания. Подбор модулей ОРКСЭ, возможность их выбора не подвергалась учителями критике. Методические пособия и учебники учителями воспринимаются, в целом, без критики, но были критические высказывания в отношении отсутствия оценок по предметам, которые связаны с религиозной культурой. Выявлена недостаточность материальной и информационной базы – нехватка учебников, недостаточно визуальных мультимедийных учебных материалов.

Личностный фактор учителя в преподавании ОРКСЭ может проявляться в следующем:

- личное отношение к религии, конфессионально вовлеченное, либо атеистическое, либо равнодушное;
- недостаточное образование в области знания о религии, отсутствие мотивации к изучению, отсутствие психологического, физического ресурса для полноценного повышения профессиональной квалификации;
- ситуация в конкретной школе со свойственным коллективу учителей отношению к религии, например, убежденный православный директор, создающий соответствующую атмосферу в школе.

Для преодоления этих факторов недостаточно их простого игнорирования и отнесения к сфере непрофессионализма, особенно это касается учителей начальных школ, в работе которых доля воспитательного процесса больше, чем доля преподавания знания. Завышенные требования могут привести к примитивизму в работе – учителя будут читать учебник на уроке или рассказывать истории из своей жизни, либо могут вообще поменять тему урока прямо или косвенно. Например, социологическое исследование в Приморском крае показывает не-успешность курса ОРКСЭ: «При оценке результатов

опроса мы пришли к выводу, что для большинства респондентов [студентов первого курса вузов] курс ОРКиСЭ был проходным, малоинтересным и в большей степени бесполезным» [2, с. 215].

Фактор личной конфессиональной или атеистической вовлеченности учителя школы можно нивелировать, если включать в методические пособия и учебники психологические, этические, эстетические интерпретации религиозных понятий и символов. Учителя нельзя оставлять одного с его личным отношением к религии, эти вопросы должны быть прояснены в пособиях, но этот момент нередко умалчивается. Например, соотношение науки и религии для религиоведов не представляет трудностей, поскольку известен принцип методологического атеизма (Бог для души, но не для науки), но для учителя начальной школы это не самоочевидно, так как в бытовом понимании религия и наука до сих пор враждуют (это транслируется из СМИ и из продуктов массовой культуры). Также в пособиях по ОРКСЭ для учителей полезны психологические метафоры и примеры потому, что психологические дискурсы (например, гуманистическая психология) более актуальны и понятны в современности. Например, православные святые как «божьи люди» – непонятный термин, но как образец для подражания, как моральный или даже эстетический пример – более понятный.

Отсутствие мотивации к изучению религиозной культуры и недостаток психологических ресурсов не относится к сфере религиоведения, однако фактор социального и культурного окружения в конкретной школе может быть обсуждаем в учебных пособиях и этому может быть посвящен соответствующий раздел. В постсоветской России культура открытого обсуждения социально-психологических трудностей, связанных с профессиональными обязанностями, находится еще на стадии развития. Стратегия замалчивания приводит к конфликтам. Например, учитель школы настроен атеистически, но директор и окружение (например, родители учеников) задают тон конфессиональной вовлеченности. Эта проблема решается через «диалог культур», через поиск общих ценностей в религии и атеизме, в различных конфессиях. Каждое пособие для учителей по религиозной культуре должно содержать раздел, посвященный конфликтологии духовной сферы.

Личностный фактор учеников школы может проявиться в отношении к предмету ОРКСЭ, но он легко нивелируется, поскольку зависит скорее не от самих учеников, а от окружающей культурной и социальной среды. Социологический кросс-опрос среди жителей Петербурга (проведенный в рамках работы по гранту) показал, что отношение респондентов к введению преподавания религиозной культуры в школах улучшается с возрастом и с уровнем образования. Можно утверждать, что возможное детское негативное отношение к знанию о религии изменяется в

результате простого знакомства с предметом и при нормальной педагогической работе.

Личностный фактор религиоведов, авторов учебных пособий минимален, поскольку относится к непрофессионализму, либо к явно ангажированной конфессиональной позиции. Эти недостатки легко преодолеваются экспертной цензурой, либо игнорированием со стороны учителей явно неудачных методических пособий и учебников. Пособия по преподаванию ОРКСЭ могут быть сухими, с избытком дат, имен, перечислением событий, которые не представляют интереса для детской аудитории. Задача учителя – упростить материал для школьников. Учитель школы не может и не обязан иметь профессиональное понимание религии на уровне религиоведческих тонкостей. Упрощение знания о религии должно начинаться с учебного пособия, в котором может быть изложено как то, что знать о религии необходимо, так и то, что знать не нужно. Например, учителю, преподающему модуль ОРКСЭ по иудаизму, необходимо знать, что такое Каббала, но нет нужды читать книгу «Зогар» и понимать тонкости эзотерического иудаизма. Это не означает запрета на дополнительное изучение по желанию, это означает то, что методическое пособие, перегруженное излишней информацией, неприменимо на практике.

Опыт проведения курсов повышения квалификации для учителей показывает, что учителя понимают отличие обучения религии от обучения религиозной культуре, но понимают упрощенно – не выделяют одну религию среди других, не критикуют другие религии, не призывают учеников посещать религиозные заведения. На этом уровне понимания личностный фактор минимален, но как только учитель начинает лично вовлекаться в рассказ о религии и культуре, это значительно улучшает педагогический процесс, но возникает риск личной ангажированности. Эти факторы должны учитываться в методических пособиях по ОРКСЭ.

Список литературы

1. Теплова Е. Ф. Методологические проблемы в преподавании курса ОРКСЭ и пути их преодоления // Альманах «ЭТНОДИАЛОГИ». – 2015. – №2 (49). – С. 136–151.
2. Федирко О.П. Восприятие и оценка первокурсниками вузов ДФО школьного курса ОРКСЭ (по результатам опросов 2018–2021) // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2022. – №3. – С. 209–219.
3. Философия и религиоведение в Ленинградском государственном университете имени А. С. Пушкина: моногр. / отв. ред. М. Ю. Смирнов. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – 232 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Ватагина

Карельский след в архитектурном облике Санкт-Петербурга. Приоритет нравственных ценностей как основополагающий принцип при реализации программ предпрофессионального дополнительного образования

Ознакомление подрастающего поколения с культурным наследием родного края неразрывно связано с воспитательными задачами современного образования детей с целевой установкой становления ценностно-ориентированной личности, понимающей культурную дифференциацию современного общества. В этих условиях современная образовательная парадигма «образование на всю жизнь» сменилась на инновационную – «образование через всю жизнь». И одной из задач предпрофессионального дополнительного образования стало формирование у обучающихся правильной ориентации в полифонии культурных смыслов через включение школьников в ценностно нагруженное практическое действие [1, с. 99], а также в освоение культурно-исторического экоспространства, связанного с деятельностью выдающихся людей северо-западного родного края. Речь пойдет о карельской династии Пименовых, которые внесли неоценимый вклад в развитие культуры и образования, строительства и промышленности Карелии и Санкт-Петербурга

На занятиях, связанных с изучением российских и мировых памятников живописи, ваяния и зодчества, мы не просто популяризируем традиционные нравственные ценности, а приобщаем к ним своих воспитанников, делаем их сопричастными к высоким идеям служения Отечеству через наглядные примеры жизни и деятельности наших земляков-соотечественников. Одна из задач нашей статьи – дать некоторую историческую справку о «перекрестках культурных путей» Санкт-Петербурга и Республики Карелии через освещение деятельности династии Пименовых, которая почти в течение целого века, с 30-х гг. XIX в. по 1917 г., находилась в центре деловой и общественной жизни карельского края и города на Неве. Возведенные их строительными артелями здания и сооружения и сегодня служат украшением Санкт-Петербурга и Петрозаводска; значителен вклад Пименовых в развитие торговли, водного транспорта и лесного дела; многие их благотворительные акции по своим масштабам носили беспрецедентный характер.

Школьники Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Республики Карелии имеют конкурентные преимущества при изучении памятников

мировой культуры, находящихся в Санкт-Петербурге, в силу их территориально-географической близости. Более 200 лет, с 1712 по 1918 г., Санкт-Петербург был официальной столицей России, поэтому здесь сосредоточены основополагающие, знаковые памятники архитектуры, скульптуры, живописи. При этом особо хочется отметить, что природные богатства Карелии сыграли большую роль в формировании архитектурного облика столицы Российской империи.

Теперь рассмотрим конкретные примеры. Известно, что Аничков мост в Санкт-Петербурге уже давно является одним из брендов Северной столицы. Однако далеко не вся информация об этом выдающемся памятнике мирового зодчества известна широкому читателю.

В большинстве изданий отмечается, что в 1841–1850 гг. Аничков мост украсили четыре конные группы скульптура П.К. Клодта. Эти изваяния, символизирующие борьбу человека с силами природы, получили название "Укротители коней" [2, с. 300].

Хотим дополнительно отметить, что проект самого моста был разработан инженер-майором И.Ф. Бутацем при участии А. Редера. В ходе объявленного столичными властями конкурса на постройку моста в центре Санкт-Петербурга наиболее выгодные для казны условия предложил Марк Пименович Пименов и обошел всех других конкурентов. Комитет министров вынес определение об отдаче подряда на сооружение Аничкова моста М.П. Пименову, решение было утверждено 21 января 1841 г. императором Николаем I [3, с. 6–7].

Кем же был подрядчик Марк Пименович Пименов? Это основатель самой знаменитой предпринимательской династии в истории дореволюционной Карелии, родился в 1798 г. в семье крестьянина в д. Парфиевской Шокшинского прихода Петрозаводского уезда. В его формулярном списке записано: «В учебных заведениях не обучался и аттестата о науках не имеет» [3, с. 5]. Бесспорно, что Марк Пименович отличался недюжинным природным умом, практической сметкой, талантом организатора. С детства вращаясь в кругу потомственных мастеров каменотесного промысла, изучил все тонкости строительного дела. Многие жители селений вепсского Прионежья, владевшие искусством обработки камня, по традиции, возникшей еще в начале XVIII в., ежегодно отправлялись по паспортам на сезонные заработки в недалёкую российскую столицу. «Старики наши и Питер строили», – не без гордости говаривали жители вепсского края [4, с. 106].

Итак, первый камень в основание нового моста на Невском проспекте через р. Фонтанку был заложен 22 мая 1841 г. Три арочных пролета, согласно проекту, строители выложили из кирпича, опоры моста и арки фасадов облицевали гранитом чистой тески. Уже в октябре петербуржцы ходили любоваться арками нового моста. В ноябре 1841 г. были смонтированы чугунные перила и окончены гранитные пьедесталы для статуй. Вскоре на них установили скульптурные конные группы работы

П.К. Клодта. В газете «Северная пчела» писали: «Не задумываешься, как очутился на мосту, потому что мостовая его и есть продолжение Невского проспекта. Тротуары в две сажени из цельных плит. Мостовую и тротуар поддерживают три легких арки. Это доставляет большое удобство для судоходства. Удивляешься величине масс гранита и точности, с которой они приложены. В иных местах швы вовсе не заметны».

За «отличное и особое усердие» по построению Аничкова моста Марк Пименович Пименов был награжден императором Николаем I золотой медалью «За усердие» на Александровской ленте. После успешного завершения строительства Аничкова моста М. П. Пименов выдвинулся в число ведущих строительных подрядчиков России. В последующий период он внес значительный вклад в создание комплекса каменных фортификационных сооружений главной морской крепости Российской империи – Кронштадта. Артели для строительства в нем Пименов набирал из карельских крестьян-каменотесов.

Также хочется отметить, что многообразие карельского камня широко представлено в оформлении целого ряда архитектурных форм в Санкт-Петербурге. Территория Карелии сложена древнейшими кристаллическими горными породами, выходы которых на дневную поверхность геологи называют щитами. Гнейсы, граниты, амфиболиты, габбро-базальты, разнообразные кристаллические сланцы – вот далеко не полный перечень этих образований. Наибольшую славу карельскому граниту принесли работы академика Ивана Теребенева, который впервые использовал сердобольский гранит в качестве скульптурного материала. Наиболее известным его шедевром стал скульптурный ансамбль «Атланты» Эрмитажа [5, с. 34–35]. Также на высоком пьедестале из серого полированного сердобольского гранита установлена бронзовая статуя Екатерины Второй (проект памятника разработан художником О.М. Микешиным, 1873). Памятник Николаю Первому на Исаакиевской площади (арх. О. Монферран, 1856–1859) стоит на многоярусном постаменте из 118 отдельных камней, среди которых можно обнаружить темно-серый сердобольский гранит, шокшинский малиновый порфир (кварцито-песчаник из Карелии). Карельский мрамор (месторождение – Рускеала) использован при отделке Исаакиевского и Казанского соборов, Мраморного дворца и многих других памятников ваяния и зодчества. Перечень архитектурных достопримечательностей из карельского камня можно, безусловно, продолжить и далее.

Однако снова вернемся к карельской династии Пименовых. В приложении к книге «Пименовы: династия предпринимателей, благотворителей, общественных деятелей» мы находим интересный документ, датированный 12 июня 1867 г. Он называется «Контракт, заключенный купцом Е.Г. Пименовым с Олонецким горным правлением на перевозку чугуна в свинках из Александровского завода в Петрозаводске на Адмирал-

тейский Ижорский завод» (в Санкт-Петербурге. – *Авт.*). Этот контракт заключен с продолжателем династии Ефимом Григорьевичем Пименовым, усыновленным родным племянником вышеупомянутого М. П. Пименова [3, с. 94].

Детально рассматривая данный документ (контракт), мы не стараемся раскрыть особенности чугунолитейной промышленности Карелии и Санкт-Петербурга. Наша задача лежит в иной сфере: мы хотим показать «культурный путь», который связывает архитектурную изысканность Санкт-Петербурга с деятельностью многих самородков из карельского народа, ставших не только коммерсантами, строителями, общественными деятелями, но и благотворителями и меценатами, внесшими неоценимый вклад в развитие образования, культуры, просвещения России.

Возвращаемся к факту перевозки Е.Г. Пименовым чугуна (на баржах, водным путем) из Петрозаводска в Санкт-Петербург. Здесь мы находим подтверждение, что исторически Карелия была гарантированным поставщиком металла в столицу. Конечно, не только Карелия, но и другие российские области поставляли металл, который шел и на нужды промышленности, и на создание архитектурного облика столицы. Тем не менее географическая близость Петрозаводска к столичному Петербургу позволяла Карелии при поставке сырья (чугуна) вносить особую лепту в создание архитектурно-исторических комплексов города, который охвачен «чугунным кружевным ожерельем». Художественные металлические изделия являются оградами скверов и парков, украшают пролеты и перила мостов, присутствуют в декоре зданий и архитектурных ансамблей. Скульптурные изображения животных (львы, кони и др.), мифические существа (сфинксы, грифоны, обитатели водного царства), исполненные из камня и металла, украшают подъезды зданий, гранитные спуски к Неве, мосты, фасады домов. Одна из металлических решеток, украшающих город, была удостоена «Гран-при» на Международной выставке в Париже в 1900 г. Ее сделали по рисункам архитектора Р.Ф. Мельцера в мастерской Ф.А. Энгельсона. Первоначально в 1901 г. она обрамляла сад перед Зимним дворцом, на ее создание пошло 14 тыс. пудов металла. С 1925 г. она украшает Детский парк имени 9 января [2, с. 163].

Возле бывшей загородной дачи Г.А. Кушелева-Безбородко на тумбах из пудостского камня находятся 29 чугунных львов. Ажурная решетка длиной 171 м ограждает сквер перед Казанским собором; на вертикальные металлические стержни решетки наложены отлично прорисованные чугунные украшения ромбовидной формы (арх. А.Н. Воронихин, установлена в 1811–1812 гг.). Известный ученый в области минералогии Д.И. Соколов в 1824 г. писал: «Набережные Петербурга и решетка Летнего сада могут быть причислены к чудесам мира» [2, с. 166].

Вспомним Московские триумфальные ворота в Санкт-Петербурге. Являясь образцом инженерно-технического искусства, они в свое время

считались крупнейшим в мире сборным сооружением из чугуна. Московские ворота – это памятник русской боевой славы. Открытие его состоялось в 1838 г. в честь победоносного завершения русско-персидской (1826–1828) и русско-турецкой (1828–1829) войн (архитектор В.П. Стасов, автор скульптур – Б.И. Орловский). Двенадцать чугунных дорических колонн поддерживают тяжелое чугунное перекрытие – антаблемент, на котором располагаются 30 скульптурных фигур гениев; он завершается восьмью декоративными группами с изображением воинских доспехов и трофеев. Общий вес 12 чугунных колонн – около 450 т. В создании памятника участвовали мастера и рабочие петербургских чугунолитейных заводов (мастера Г. Маликов и П. Забурдин) [2, с. 342–343].

Теперь проведем некоторый историко-геологический анализ ресурсного потенциала Карелии, который позволил ей активно участвовать в формировании архитектурного облика столичного Санкт-Петербурга. Железную руду на территории Карелии добывали испокон веков. На дне многочисленных озер и болот накапливались отложения железистого минерала – лимонита. Его хватало для удовлетворения неприхотливых крестьянских нужд, что находит свое отражение в песнях-рунах народного карело-финского эпоса «Калевала». Добывалось сырье и в более крупных масштабах. Первые железоделательные заводы появились в Карелии в конце XVII в.; завод, основанный в 1703 г. в устье р. Лососинки, получил название Петровский (перерос в слободу и затем в г. Петрозаводск); вся система заводов получила название Олонецкие Петровские заводы. Статус города Петрозаводск получил в 1777 г., а спустя четыре года у него появился свой герб. Описание его было таким: «На разделенном полосами золотом и зеленою краскою поле три железные молота, покрытые рудоискательскою лозою, в знак изобилия руд и многих заводов, обретающихся в сей области» [5, с.87]. В XIX в. прямо в черте современного г. Питкяранта работало около трех десятков шахт, в которых добывали железную, оловянную и медные руды. На территории Пряжинского района находился Тулмозерский чугуноплавильный и железоделательный завод и Ругозерский гематитовый рудник. В окрестностях озер Суоярви и Салонъярви в течение 100 лет (с 1804 по 1904 гг.) работал крупный металлургический завод – Суоярвский чугуноплавильный завод [6, с. 22]. В 1874 г. образуется Олонецкая губерния и Петрозаводск становится ее административным центром. Первым гражданским губернатором был назначен знаменитый поэт Г.Р. Державин, что подтверждает неоднократное историческое пересечение культурных путей Петрозаводска и Петербурга. На протяжении времен история неразрывными узами связала эти два легендарных города, основанных по воле Великого Петра в 1703 г.

В 1791 г. с инспекторскими целями Александровский (Петровский. – *Авт.*) завод посетил фельдмаршал А.В. Суворов. Он остался доволен увиденным и в донесении императрице Екатерине Второй выразительно, в своей манере, заметил: «...Петрозаводск – знаменит!» К тому времени

завод, помимо различных видов вооружения для армии и флота, выпускал паровые машины и сложные станки, высококачественное художественное литье, садовые решетки (для отправки в Петербург. – *Авт.*) и многое другое. На территории завода действовала первая в России рельсовая дорога. В 1830 г. на Онежском озере появился первый пароход, а в 1860 г. открылось регулярное пассажирское сообщение водным путем с Санкт-Петербургом.

Судопромышленностью занимался и представитель карельской династии Пименовых – Е.Г. Пименов, вел обширную торговлю, участвовал в постройке казенных и общественных зданий (казарм, семинарий) и др.; «нередко он жертвовал при этом даже собственными средствами из желания лучше и добросовестнее окончить принятый на себя подряд [3, с. 99]. «При природном добром сердце и стремлении к благотворительности, Е.Г. Пименов положил и свою лепту в те заведения, которые были основаны его дядей М.П. Пименовым – детский приют, женскую гимназию и др.»

Следующий представитель династии Пименовых – Георгий Ефимович Пименов. В документе «Представление губернатора П.П. Шиловского Министру внутренних дел Н.А. Маклакову о награждении Г.Е. Пименова Высочайшей наградой» от 04 апреля 1913 г. сказано: «... Потомственный почетный гражданин Пименов принимает деятельное участие в городских делах, ныне в качестве гласного Петрозаводской городской думы (с 1913 г. по 15 сентября 1917 г. – *Авт.*), а ранее в должности городского головы, каковую должность он занимал с 1901 по 1910 годы. По его инициативе приступлено (*орфография документа сохранена*) было к устройству в городе Петрозаводске электрической станции при помощи водяной силы горной речки Лососинки. Пименов состоит гласным Петрозаводского уездного земского собрания, ... избран в мировые судьи по Петрозаводскому участку, в качестве почетного члена Олонецкого попечительства детских приютов Пименов щедрый жертвователю на нужды оногo» [3, с. 100]. Активная общественная и благотворительная деятельность Г.Е. Пименова в дореволюционное время была отмечена высокими государственными правительственными наградами. Последний из представителей династии Пименовых, Александр Ефимович Пименов, в предреволюционные годы вел лесную торговлю в Петрограде, после революции проживал в Ленинграде, работал в «Ленинграджелдор». С его кончиной (1936?) история предпринимательской династии Пименовых завершилась.

В 1906 г. в «Олонецких губернских ведомостях» Г.Е. Пименов писал: «Богатство может быть потеряно, здоровье повреждено, сила надломлена, власть уничтожена, но доброе имя – ненаруσιμο. Оно есть продукт тех деяний, которые окружают нашу жизнь» [3, с. 84].

В заключение хочется отметить:

1) становление и бурное развитие капиталистических рыночных отношений в дореволюционной России сопровождалось вовлечением в сферу предпринимательской деятельности многих самородков из

народа, становившихся видными коммерсантами, организаторами крупного промышленного производства, строительного дела, создателями новых транспортных коммуникаций [3, с. 3]. Их отличали не только инициативность, деловая хватка, прагматизм и расчетливость, но и живой интерес к общественным проблемам, активная деятельность на ниве благотворительности и меценатства. К числу таких ответственных людей дела, чьи интересы не ограничивались только интересами собственного кошелька, мы с уверенностью относим представителей виднейшей предпринимательской династии Карелии – Пименовых, выходцев из крестьян вепсского Прионежья;

2) на современном этапе педагогическая наука направлена на модернизацию воспитательного и образовательного процессов, на поиск новых путей решения поставленных задач. Ведется работа по обновлению содержания духовно-нравственного воспитания и обучения на всех ступенях образования на основе сложившихся ценностных ориентиров и идеалов Российской Федерации и внедрение в образовательную деятельность наиболее эффективных практик [7, с. 95]. В связи с этим мы считаем целесообразным развивать проектные направления, позволяющие освещать наиболее ярких представителей всех сфер деятельности, занимавших активную гражданскую позицию и внесших бесценный личный вклад в развитие отечественной культуры и образования. Приоритет нравственных ценностей должен стать основополагающим принципом при реализации программ дополнительного предпрофессионального образования.

Список литературы

1. Ватагина М.В. Калевальские мотивы в инновационном опыте прикладного искусства // Геокультурное пространство Карелии: традиции, современность, перспективы: материалы междунар. конф. – Т. XV. – СПбГЭУ, 2021. – 153 с.
2. Пукинский Б.К. Санкт-Петербург. 1000 вопросов и ответов. – СПб.: НОРИНТ, 1997. – 432 с., илл. – (Панорама Петербурга).
3. Кораблев Н.А., Мошина Т.А. Пименовы: династия предпринимателей, благотворителей, общественных деятелей / Карельский научный центр РАН. Ин-т яз., лит. и ист. – Петрозаводск: PERIODIKA, 2016. – 109 с.
4. Пименовы: династия предпринимателей, благотворителей, общественных деятелей // Карельский научный центр РАН. Институт языка, литературы и истории. Изд. Петрозаводск, PERIODIKA, 2016. – 109 с. // Кустарные промыслы и ремесленные заработки крестьян Олонецкой губернии. Петрозаводск, 1905.
5. Карелия: путеводитель / редкол. В.П. Лобанов, М.С. Скрипкин. –5-е изд., испр. и доп. – Петрозаводск: Форевек, 2012. – 288 с.: ил.
6. Чумак К.А. Промышленный туризм: потенциал для сохранения исторической памяти региона и развития территории // Геокультурное пространство Карелии: традиции, современность, перспективы: материалы междунар. конф. Т. XVI. – СПб.: СПбГЭУ, 2022. –155 с.
7. Суворова Н.О. Реализация проектов этнокультурного направления в системе профессионального образования // Геокультурное пространство Карелии: традиции, современность, перспективы: материалы междунар. конф. Т. XV. – СПб.: СПбГЭУ, 2021. – 153 с.

**Образ Виктора Цоя и группы «Кино»
в советском рок-самиздате 1981–1985 гг.**

В СССР рок-культура пришла с Запада, что не очень нравилось власти Советского Союза, поэтому развитие полноценной рок-печати в СССР было почти что невозможно. Но советским гражданам, особенно молодежи, была интересна тема рока, поэтому в Советском Союзе активно развивается подпольный рок-самиздат.

Лето 1981 г. считается временем основания группы «Гарин и гиперболоиды», которая в дальнейшем будет переименована в «Кино». Именно в это время Олег Валинский, Виктор Цой и Алексей Рыбин едут в пос. Морское (Крым) и решают играть вместе, создают группу [14, с. 1].

К началу 1980-х гг. рок-музыка стала крайне популярной в Советском Союзе. Поэтому в 1981 г. советская власть решает открыть первый рок-клуб – Ленинградский. 26 сентября 1981 г. группа «Гарин и гиперболоиды» подает заявку на вступление в Ленинградский рок-клуб и 30 января 1982 г. ее успешно принимают. Вскоре по причине ухода в армию от группы откалывается Олег Валинский [10, с. 36].

Надо отметить, что если вместе с Олегом Валинским группа играла в основном акустические концерты, то после его ухода стала заниматься подготовкой электрической программы, о чем пишет Сергей Кардиналов в статье «Полная история группы „Кино“» [11, с. 5–6].

Вскоре коллектив «Гарин и гиперболоиды» был переименован в «Кино».

Надо сказать, что весной 1982 г. группа «Кино» производит запись своего первого музыкального альбома, который получает название «45» [9, с. 23].

Про последующую деятельность группы «Кино» говорится в статье П. Зверева «Романтики в лайковых перчатках». По его мнению, Виктор Цой и Алексей Рыбин являются экс-панками. П. Зверев информирует читателя о том, что активную деятельность коллектив ведет с зимы 1982 г. Автор статьи не отрицает, что группа «Кино» способная, но при этом считает, что музыка группы вызывает сонливость, песни бессмысленные и бессодержательные. В песнях нет второго плана, размышлений и др. По мнению Зверева, творчество группы «Кино» можно сравнить с ненавистной эстрадой, которая поет про радугу и пение соловьев весной. Более того, П. Зверев пишет, что по сравнению с тем же «Аквариумом» и БГ у коллектива «Кино» нет энергичных и достойных песен, нет энергии и серьезных размышлений. Уровень музыкальных навыков коллектива автор статьи сравнивает с расслабляющим бряцанием по струнам. Еще Звереву не нравится то, в какой одежде выступают участники группы «Кино»: кружевная одежда, бабочки, жилетки. Автор статьи вопрошает: «Рок-кон-

церт это или же светский раунд?» Зверев делает вывод, что на «Кино» повлияло западное течение «новых романтиков». Завершает свою статью он тем, что пишет, что коллективу еще далеко до совершенства [7, с. 6–7].

Исходя из приведенной статьи, можно сделать вывод, что на самом начальном этапе своего творчества Виктор Цой и группа «Кино» не были близки к совершенству: у коллектива не было таких хитовых песен, как у «Аквариума» и БГ. Текст и музыка песен были примитивными. Образ участников группы «Кино» представлял из себя стиль «новых романтиков»: кружевная одежда, бабочки и жилетки.

Но стоит отметить, что статья «Романтики в лайковых перчатках» освещает самое начало творческого пути группы «Кино» и вышла она, как пишет в своей статье «Из личного опыта общения с „Кино“» Сергей Кардиналов, во время новых, гораздо более успешных октябрьских гастролей 1982 г. группы «Кино», чем те, июльские гастроли 1982 г., о которых писал П. Зверев. Исходя из этого, можно считать, что актуальность статьи Зверева была под большим вопросом [12, с. 5–6].

Говоря об успешности октябрьских гастролей 1982 г., С. Кардиналов пишет, что за три с половиной месяца «Кино» выступали в столице СССР аж восемь раз. Более того, автор статьи говорит, что до московских октябрьских гастролей о коллективе широкая публика почти ничего не знала. Кардиналов отмечает, что группа «Кино» играет исключительно акустические концерты. Об образе группы он говорит то, что участники коллектива являются либо бывшими панками, либо нынешними романтиками [12, с. 5–6].

Отмечая, что группа «Кино» во время октябрьских гастролей играла только акустические концерты, Сергей Кардиналов пишет, что в начале октября коллектив выступает в одном из московских вузов с концертом, который все же не был акустическим, так как вместе с музыкантами «Кино» играло какое-то устройство [12, с. 5–6].

Несмотря на то, что на гастролях в октябре 1982 г. у коллектива уже были новые песни, группа «Кино» сконцентрировалась на исполнении старого репертуара. Более того, как отмечает Сергей Кардиналов, на концерте в московском вузе у коллектива появилась та энергия, без которой, «по авторитетному мнению дяди Ко, вообще нет рока». С. Кардиналов считает, что песни «Я – асфальт», «Мои друзья», «В поисках сюжета для новой песни», «Около 7 утра», «Ночной грабитель холодильников» должны будут стать хитами золотого фонда советского рока. По мнению автора статьи, благодаря появлению озвученных песен было установлено оптимальное соотношение между забоем и «лирикой» («лирикой» называется музыка, где нет истошных криков и ругани) [12, с. 5–6].

Однако, отмечает Сергей Кардиналов, в песнях коллектива много повторений, у них низкая информативная ценность. Но музыка делает из этих песен прекрасное музыкальное произведение, «вбивает в мозг каждое слово» [12, с. 5–6].

В итоге автор статьи делает вывод, что коллектив является электрическим [12, с. 5–6].

В статье «Москва осенне-зимняя» авторы пишут, что коллектив «Кино», даже несмотря на то, что из группы ушел Олег Валинский, дала осенью 1982 г. четыре концерта и ее популярность выросла до уровня группы «Зоопарк» с Майком Науменко [1, с. 3–5].

Таким образом, можно сделать вывод, что группа «Кино» развивается, образ «новых романтиков» оттачивается. Если в июле 1982 г. выступления были провальными, то уже октябрьские гастроли показали, что коллектив может выступать на уровне такой популярной группы, как «Зоопарк».

19 февраля 1983 г. в ЛРК проходит концерт групп «Кино» и «Аквариум» [2, с. 34–35]. Алек Зандер в статье «И рыба, и мясо... Интервью с Алексеем Рыбиным, экс-гитаристом „Кино“» пишет, что этот концерт был плохим. После того, как открылся занавес, участники группы «Кино» пятнадцать секунд сидели на месте и только после этого разошлись по своим местам на сцене. Бас-гитарист играл на бас-гитаре с выключенным усилителем, но его потом включил Михаил Васильев. У Алексея Рыбина во время исполнения первой песни лопнула ширинка, поэтому всё внимание зрителей было обращено именно на Рыбина с его «проблемой», а не на само выступление. Виктор Цой около пяти раз ходил по сцене утиной походкой, как у Чака Берри, будто бы ничего другого не умел. Новый гитарист Юрий Каспарян сыграл рок-фразу там, где не надо – в песне «Алюминиевые огурцы»; песню «Битник» он сыграл как что-то танцевальное. Однако Алек Зандер отмечает, что новые песни Виктора Цоя были еще лучше, чем предыдущие. По мнению автора статьи, песни «Троллейбус» и «Последний герой» просто хиты. После концерта выяснилось, что Виктор Цой не хотел играть с этими музыкантами. И в группе произошел раскол. Алексей Рыбин уходит из группы «Кино» [6, с. 8–9].

Игорь Нехороший в своей статье «Веселье в камере» пишет, что группа «Кино» распалась. Цой бездействует, Рыбин же занимается сбором участников для новой группы «Любовь» [13, с. 6–7].

В итоге большая часть 1983 г. из-за развала группы и из-за проблем с армией у Виктора Цоя стала неактивной.

18–20 мая 1984 г. проходит II фестиваль Ленинградского рок-клуба, где группа «Кино» выступает уже с новым составом [4, с. 24].

Анатолий Гуницкий (Старый Рокер) в своей статье «Подросток над ростком рока» пишет, что весной 1984 г. группа «Кино» вышла в новом составе: Виктор Цой, Александр Титов, Георгий (Густав) Гурьянов и Юрий Каспарян. Гуницкий в восторге от песен коллектива. Образ и музыку участников группы «Кино» он называет «новой волной», которые были «все еще жесткими, скупыми в средствах, однако более статичными». Однако, отмечает Старый Рокер, группа «Кино» все больше делает упор на «новую романтику», и на концерте зимой 1984 г. автор статьи уже слышит

несколько другой подход с другими песнями. Но все еще сохранялась жестковатость и механистичность старой манеры, что привело к несоответствию стилю, из-за чего концерт был неудачным. Анатолий Гуницкий отмечает, что «теперь у „Кино” все как надо». Бывший бездельник и безденежник Виктор Цой стал теперь совсем другим человеком. Он выступает почти всегда без гитары, но при этом начал с великолепной пластикой, артистичностью и непринужденностью двигаться на сцене и лучше исполнять свои песни. Каспарян и Титов тоже не отстают. Расширилась цветовая гамма имиджа и музыки (от электронного барабана до кончиков волос Георгия Гурьянова). По мнению автора статьи, «Кино» – это красивая группа, у которой красивая музыка. Более того, Гуницкий считает, что Александру Титову гораздо лучше в «Кино», чем в «Аквариуме» [8, с. 11–12].

Таким образом, в 1984 г. группа «Кино» появляется в новом составе. Образ и творчество группы изменяются. Но некоторые проблемы и черты из старого образа у коллектива еще прослеживаются.

В марте 1985 г. проходит фестиваль Ленинградского рок-клуба, на котором выступает группа «Кино». На этом фестивале Виктор Цой решает поэкспериментировать. На сцену он выходит, держа в руках только микрофон, без гитары, как было ранее. Одет Виктор Цой был в белый пиджак в черную полоску. Также во время исполнения музыкальных композиций лидер группы «Кино» начинает танцевать и ходить по сцене [3, с. 64]. Виктор Цой, изменяя свой сценический образ, все больше раскрепощается для зрителей. Трансформацию образа Виктора Цоя и группы «Кино» достойно оценило жюри фестиваля, коллектив был награжден специальным призом за артистизм [4, с. 54].

В статье «Мартовские иды» Александр Старцев (Алек Зандер) говорит о том, что выступление коллектива на III фестивале ЛРК является лучшим за всё время существования группы «Кино». Автор статьи отмечает, что своим выступлением группа показала, что главный смысл рок-музыки заключается в обмене энергией со зрителями.

Александр Старцев говорит, что Виктор Цой во время выступления будто бы колдовал и язычески волховал. Более того, говоря об использованных Виктором Цоем приемах во время концерта (многократном повторении одной фразы под несложный ритмический рисунок, распевках: «у-у-у», «а-а-а»), Алек Зандер отмечает, что выступление было будто бы как шаманство, камлание. Вокал лидера группы «Кино» автор статьи считает ужасным, что, впрочем, не испортило впечатление от концерта [15, с. 3–5].

О том, что образ Виктора Цоя во время концертов изменился, отмечает и Анатолий Гуницкий (Старый Рокер) в своей статье «Питер ин рок». Он говорит, что изменилось поведение лидера группы «Кино» на сцене во время выступления, а именно: Виктор Цой стал танцевать от начала и до конца выступления.

По мнению Анатолия Гуницкого, первое, что приходит на ум, когда он смотрит на Виктора Цоя, – это «огромный вопросительный знак». По мнению автора статьи, это из-за того, у лидера группы «Кино» есть большая потребность задавать себе вопросы. Размышляя о будущем Виктора Цоя, Гуницкий говорит, что этот огромный вопросительный знак, отождествляемый с образом лидера коллектива, через какое-то время найдет свой ответ [16, с. 5–6].

Более того, отмечая, что авторы статей делают акцент на изменении образа Виктора Цоя, можно сделать вывод, что лидер группы «Кино» привлекает к себе все внимание зрителей во время концерта, он – ключевая фигура в коллективе.

Таким образом, на III фестивале ЛРК образ Виктора Цоя изменяется. Лидер группы «Кино» во время концертов двигается на сцене, танцует, легко дает такую нужную залу энергию. Виктор Цой является полноправным лидером коллектива «Кино», все внимание приковано к нему, а остальные участники группы подыгрывают. Но в образе лидера группы «Кино» имеется огромный вопросительный знак, который когда-то получит свой ответ.

Сценический образ Виктора Цоя изменяется, но творчество остается прежним. Анатолий Гуницкий (Старый Рокер) в статье «Питер ин рок» отмечает, что лидер группы «Кино» на концертах поет одну и ту же песню, но достойную, как и было ранее. Новые песни лидера коллектива мало чем отличаются от песен, сочиненных ранее. Но в конце статьи Гуницкий вопрошает: «А стоит ли модернизировать уже цельное творчество искусственным путем?» Исходя из этого, можно сделать вывод, что Старый Рокер считает, что Виктору Цою стоит изменять свое творчество только в том случае, если он сам этого захочет, а не в угоду зрителям [16, с. 5–6].

Даже если Виктор и «поет одну и ту же достойную песню», то это не мешает ему завоевывать слушателей легкостью в восприятии подаваемого им творчества.

Стоит отметить, что Виктор Цой спокойно реагировал на то, что его музыку и его группы называют примитивной и что лидер коллектива плохо поет. Но при этом Виктор Цой подтверждал, что музыка коллектива по звучанию на самом деле примитивна [5, с. 7–8].

Давая интервью Алеку Зандеру (Александру Старцеву), Виктор Цой говорит, что коллектив «Кино» исполняет «очень конкретную музыку». Также лидер группы «Кино» отмечает, что не может добавлять в свои песни и их музыкальное сопровождение такие экзотические по меркам рок-музыки инструменты, как трубы, флейты и скрипки, как делает группа «Аквариум». Группа «Кино» даже попыталась добавить какой-то новый инструмент в песню «Сюжет для новой песни», но ничего хорошего из этого не получилось. Свой неоднозначный вокал же Виктор никак не комментирует [5, с. 7–8].

Однако Виктор Цой отмечает, что возможно изменит свое примитивное звучание и добавит в музыку клавиши или еще одну гитару [5, с. 7–8].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что творчество Виктора Цоя и группы «Кино» остается без серьезных перемен, новые песни похожи на изданные до этого. Виктор Цой не очень хочет экспериментировать с добавлением в аранжировки своих песен новых инструментов, однако оставляет этот вариант возможным.

Александр Титов, бас-гитарист группы «Кино» в 1984–1985 гг., уходит в ноябре 1985 г. из группы, и в коллектив приходит новый бас-гитарист – Игорь Тихомиров. Так, «золотой состав» группы «Кино» был окончательно сформирован: Виктор Цой, Юрий Каспарян, Георгий Гурьянов, Игорь Тихомиров. В этом составе группа «Кино» будет играть вплоть до распада [2, с. 56].

Таким образом, с 1981 по 1985 гг. группа «Гарин и гиперболоиды», а потом и «Кино», по материалам советского рок-самиздата, прошла большой путь в развитии своего творчества. Сначала группа «Кино» была похожа на новых романтиков и больше играла акустические версии песен. Тогда в «Кино» было только два участника: В. Цой и А. Рыбин. Вскоре «Кино» становится группой электрической. Далее в составе «Кино» происходят изменения. И к 1984 г. коллектив представляет свой новый состав: В. Цой, Ю. Каспарян, Г. Гурьянов, А. Титов. На III фестивале ЛРК В. Цой выступает уже без гитары, только с микрофоном в руках. В ноябре 1985 г. из группы «Кино» уходит бас-гитарист Александр Титов, бас-гитаристом становится Игорь Тихомиров, благодаря чему формируется «золотой состав» группы «Кино».

Список литературы

1. Авторский коллектив им. 15 сентября. Монитор. Москва осенне-зимняя // Ухо. – 1983. – № 3. – С. 3–5.
2. Бурлака А. КИНО. – СПб.: Амфора, 2014. – 95 с.
3. Житинский А.Н. Виктор Цой. – СПб.: Амфора, 2015. – 476 с.
4. Житинский А.Н. Путешествие рок-дилетанта: муз. роман (история Ленингр. рок-клуба). – Л.: Лениздат, 1990. – 413 с.
5. Зандер А. Кино: взгляд с экрана // Рокси. – 1985. – № 10. – С. 7–8.
6. Зандер А. И рыба, и мясо... Интервью с Алексеем Рыбиным, экс-гитаристом «Кино» // Рокси. – 1983. – № 6. – С. 8–9.
7. Зверев Н. Романтики в лайковых перчатках. // Ухо. – 1982. – № 2. – С. 6–7.
8. Гуницкий А. (Старый Рокер). Подросток над ростком рока / В. Иванов // УрЛайт. – 1985. – № 2. – С. 11–12.
9. Калгин В.Н. Виктор Цой и его «Кино». – М.: АСТ, 2015. – 302 с.
10. Калгин В.Н. Звезда по имени Виктор Цой: воспоминания. – М.: АСТ, 2019. – 461 с.
11. Кардиналов С. Полная история группы «Кино» // Ухо. – 1982. – № 3. – С. 5–6.
12. Кардиналов С. Из личного опыта общения с «Кино» // Ухо. – 1982. – № 3. – С. 5–6.
13. Нехороший И. Веселье в камере // Ухо. – 1983. – № 6. – С. 6–7.
14. Рыбин А.В. Кино с самого начала и до самого конца. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 284 с.
15. Старцев А. Мартовские иды-85 // Рокси. – 1985. – № 9. – С. 3–5.
16. Старый Р. Питер ин рок // Рокси. – 1985. – № 9. – С. 5–6.

**История российского дизайна в лицах:
мастер, педагог, наставник М. А. Коськов**

Михаил Алексеевич Коськов (1932–2023) – теоретик и методолог, мыслитель и практик. В нем сочеталась активная жизненная позиция с желанием творчески осмыслить процессы, происходящие в сфере культуры, что вылилось в его богатейшее интеллектуальное наследие, в своего рода Библию дизайна, которая должна стать настольным чтением любого, считающего себя специалистом в этой области.

В 1955 году Михаил Алексеевич закончил Ленинградское высшее художественно-промышленное училище им. В.И. Мухиной. Начало его трудового пути связано с промышленностью. С 1955 г. работал на государственной фабрике «Светоч»: его путь на производстве начался с должности художника, а закончился в должности ведущего конструктора. В 1958 г. перешел на завод ЛОМО «Прогресс», а в 1962 г. в отдел приборостроения специального художественного конструкторского бюро, где проектировал медицинскую аппаратуру, пульта управления энергетическими объектами, измерительные приборы, занимался экспертизой.

Проблемы технической эстетики промышленных товаров привели его в Ленинградский филиал Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики, где он трудился на протяжении тридцати лет в должности главного конструктора.

Параллельно М.А. Коськов вел активную преподавательскую деятельность в Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии и Санкт-Петербургском государственном университете. Совмещение научно-исследовательской, проектной и преподавательской деятельности способствовало разработке новых теоретических курсов по теории предметного и прикладного искусства. С 1984 года Михаил Алексеевич начинает читать студентам авторский инновационный курс «Теория и история дизайна».

В 1980 году М.А. Коськов защитил кандидатскую диссертацию на тему «Основные закономерности художественного конструирования», после чего перешел в отдел комплексных исследований, где участвовал в разработке дизайн-программ «ОЗПАК», «Аттракцион», «Часы – 90», «Линия», «Бритвенные изделия». В 2001 году защитил докторскую диссертацию на тему «Предметный мир как система».

Долгие годы являлся членом Ученого совета Ленинградского филиала Всероссийского научно-исследовательского института технической эстетики, так называемого Ленинградского института дизайна.

Михаил Алексеевич Коськов является основоположником научной школы теории дизайна, рассматривающей философские основы эстети-

зации предметной среды культуры. М.А. Коськов – автор более 170 научных работ по вопросам культурологии, теории дизайна, проблемам предметосозидания, среди которых монографии: «Предметное творчество» (в трех книгах, 1996 – 1998), «К теории прикладного искусства» (2002), «Общая природа предметосозидания» (2005), «Костюм. Основы теории» (2011), «Предметный дизайн. Теория» (2012), «Эстетика предметных форм» (2014), «Предметный мир культуры» (2016), «Лики дизайна» (2022). М.А. Коськов является автором учебника «Дизайн. Основы теории» (2009).

Наряду с фундаментальными теоретическими исследованиями Михаил Алексеевич – автор целого ряда дизайнерских разработок: 20 свидетельств на промышленные образцы, за что он трижды был награжден медалями ВДНХ.

С период с 2009 года по 2017 год Михаил Алексеевич заведовал кафедрой культурологии и искусства Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина.

Одна из центральных задач и теоретических работ мастера и выступлений перед студентами и научной аудиторией – это стремление вернуть дизайну его утраченные позиции. Метод Михаила Алексеевича зиждется на рациональном подходе, им активно критиковалась позиция, основанная на субъективных гипотезах. Главная проблема, выделяемая им, это размывание границ дизайна.

Предложенная им системная методология, которую, на наш взгляд, можно квалифицировать как универсальную и, пожалуй, единственную в теории дизайна, основана на представлении об **исторических формах предметосозидания**.

Анализируя способы создания промышленных объектов М.А. Коськов выделяет следующие «способы предметосозидания»:

- орудийный способ проектирования, т. е. создание модели будущего объекта (традиционный «ручной» или новый компьютерный);
- способ производства конечного продукта – доиндустриальный (ручной), индустриальный (машинный) или постиндустриальный (автоматизированный на основе компьютерных технологий);
- конечный продукт созидания – кустарный объект, промышленное изделие или виртуальный (экранный, дисплейный) образ» [3, с. 160].

Ученый выдвигает идею исторических форм предметосозидания, которые получают название «**волны дизайна**». Им соответствуют типы дизайнерской деятельности (проектных построений объектов):

«Первая волна дизайна (протодизайн) – это ручное проектирование, ориентация модели на промышленное изготовление и отсутствие реального воплощения.

Вторая волна дизайна сохраняет те же параметры, но с реализацией промышленного изделия, как правило, частичной, продиктованной так называемыми «возможностями производства».

Третья волна (зрелый дизайн) переходит на компьютерное проектирование, используя электронику для выполнения рутинных операций (накопление и хранение нужной информации, построение изображений в различных проекциях). При этом сохраняется материальный продукт, производимый машинным способом. Так зрелый дизайн превращается в техническое искусство, создающее с помощью специальных устройств (средств проектирования) модель для последующего тиражирования в материале.

И четвертая волна дизайна – это принципиальный скачок от материального машинного производства к автоматизированному компьютерному, от материального конечного продукта к несубстанциональному, виртуальному, т. е. «медиадизайну» [7, с. 200–209].

Предложенные теоретические основы позволяют не только объяснить суть предметной культуры, но и предсказать дальнейший путь развития, предостеречь от возможных ошибок будущие поколения. На наш взгляд, просто недопустимо не обратить внимание на главное предостережение теоретика дизайна Михаила Алексеевича Коськова: кардинально поменялась формула потребления, и это дизайнеру-практику необходимо учитывать. В современных условиях формула потребления предполагает, что заказчик дизайнерского проекта выступает и в качестве потребителя заказанной им продукции, которая нужна не конкретным людям, а прежде всего именно ему для достижения своих целей. Происходит это потому, что в качестве объекта воздействия выступает уже не материальная среда, а население, различные его группы, которые с помощью дизайн-продукции преобразуются в соответственно «заряженного» покупателя.

Исторический анализ смен форм проектирования позволил профессору Коськову сделать вывод, что на современном этапе возник новый вид проектной деятельности, требующий теоретического осмысления: новое проектирование, не связанное с материалом, производством и инструментальной функцией продукта. Эта сфера проектирования на данный момент находится в состоянии самоопределения и существует под такими названиями, как компьютерный дизайн, информационный дизайн, коммуникативный дизайн, дизайн программных интерфейсов, медиадизайн, интерактивный дизайн, веб-дизайн.

Необходимость теоретического осмысления с помощью предложенной М. А. Коськовым методологии становится еще актуальнее при учете тех проблем, которые профессор выделяет в современном дизайн-проектировании: засилье «западных» образцов дизайна, приток дилетантов в профессиональную сферу, отсутствие теоретических исследований, коммерциализация проектирования и диктат интересов заказчика, отсутствие государственной политики в сфере дизайна.

В своей последней работе «Лики дизайна» М.А. Коськов не только доказал острейшую необходимость в теории проектирования, разработкой методологии которой он занимался всю свою научную жизнь, но и реконструировал историю отечественного дизайна, применив персоналистический подход. Им представлена история дизайна в лицах, сопровождающаяся глубочайшим анализом происходящих в отечественном дизайне изменений. Поражает собранный фактологический материал: архивные документы, эксклюзивные фотографии, проекты. На наш взгляд, сбор подобной базы мог стать делом всей жизни, а ведь Михаил Алексеевич работал над книгой всего несколько лет.

Хочется выразить надежду, что дело великого мастера, педагога и теоретика Михаила Алексеевича Коськова будет продолжено, что его научными идеями вдохновятся молодые специалисты, исследователи истории и теории дизайна.

Список литературы

1. Коськов М. А. К теории прикладного искусства. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – 52 с.
2. Коськов М. А., Музалевская Ю. Е. Костюм. Основы теории: монография. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – 223 с.
3. Коськов М. А., Алексеев П. Г. Лики дизайна: иллюстрированная монография; науч. ред. М. А. Коськов. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. – 400 с. : ил. - Библиогр.: С. 398–399.
4. Коськов М. А. Предметный дизайн: теория. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2012. – 319 с. - ISBN 978-5-8290-1195-6
5. Коськов М. А. Эстетика предметных форм: монография. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 392 с. - ISBN 978-5-8290-1399-8
6. Коськов М. Общая теория предметосозидания. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 124 с.
7. Коськов М. А. Волны российского дизайна: философско-культурологический анализ // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 2. – № 3. – С. 200–209.
8. Предметные формы в системе культуры: монография. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2016. – 508 с.

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

С. И. Архиповская, Е. Р. Ломцова

Песня в воспитании российской идентичности в детских туристских секциях

Сейчас одной из самых насущных государственных проблем стало воспитание российской культурной идентичности у детей и молодёжи. С 2013 года мы разрабатываем технологию воспитания этой идентичности на базе детских секций туризма подростково-молодёжного клуба (ПМК) «Буревестник» и Дома детского творчества (ДДТ) Красносельского района Санкт-Петербурга. При этом активно используется эмоциональное воздействие русских и советских песен на детей [1; 7].

Основа технологии – детский приключенческий туристский поход с «надстройкой над походом», то есть событиями, в которых воспитанник соприкасается с природой, историей и культурой России, являющимися корнями российской идентичности. Одно из таких событий в походной жизни воспитанника – это предусмотренная педагогами встреча с русскими и советскими песнями. Помимо того, что песня «строить и жить помогает», она является сильнейшим воспитательным и воздействующим средством, и очень важно, в чьих руках находится это средство, кто определяет, что должна петь наша молодёжь и какие ритмы слушать.

Ещё в глубокой древности об этом говорили известные философы. Конфуций сказал: «Разрушение любого государства начинается именно с разрушения его музыки. Не имеющий чистой и светлой музыки народ обречён на вырождение» [4]. Древнегреческий философ Платон писал: «Музыкальное воспитание – более действенное средство, чем все другие, потому что ритм и гармония находят свой путь в глубину души... Нужно избегать введения нового рода музыки – это подвергает опасности всё государство, так как изменение музыкального стиля всегда сопровождается влиянием на важнейшие политические области» [цит. по 6, с. 55]. Современные политехнологи отлично об этом знают и действуют соответствующим образом. Чтобы граждане другого государства стали гражданами твоего государства, нужно дать им музыку и песни твоего государства, а их музыку и песни (через агентов влияния, артистов, певцов, купленные общественные группы) убрать из вещания. Анализ разрушения Советского Союза как раз и показывает этот механизм, когда на советскую эстраду хлынул поток зарубежной музыки.

Отсюда напрашивается вывод: путь к воспитанию российской идентичности лежит через прослушивание народных песен и музыки с самого

раннего детства, через пение русских и советских песен детьми и молодёжью. По радио, по телевидению, в социальных сетях количество отечественных песен на русском языке, которые прошли испытание временем и стали культурным достоянием России, должно многократно превышать количество англоязычных и русскоязычных песен, созданных по лекалу западных песен.

Вот здесь встаёт главный вопрос: «Кто определяет, какая песня полезная, а какая вредная?» Ведь всё время появляются новые песни, и как понять, какие несут душевные образы, а какие не душевные? Такое различие может закладываться в подсознание ребенка в самом раннем детстве. Многие ученые и психологи утверждают, что основы воспитания закладываются в раннем детстве в семье, и именно семья противостоит соблазнам западной массовой культуры для детей. Известный психолог Выготский Л.С. для объяснения такого явления как переход из внешнего во внутреннее ребенка разработал теорию зоны ближайшего развития [5]. Итак, сначала в зоне ближайшего развития ребёнка находятся родители, бабушки и дедушки, затем воспитатели детского сада, педагоги в школе, друзья по школе, соцсети, т.е. с возрастом ребенка расширяется его социальная среда с мощными потоками разного содержания песен. В этой социальной среде социальные сети сейчас полностью доминируют в зоне ближайшего развития детей и молодёжи, отодвинув воздействие родителей и педагогов – носителей традиционных ценностей. Социальные сети никто уже не отменит, и поэтому соблазны обязательно придут, и ребенок обязательно в силу принадлежности к детской группе попадёт на них, но с возрастом эта подростковая и молодёжная «пена» уйдет, и семейные ценности снова станут определять нравственность человека и его идентичность. Однако в современном мире разрушается традиционная семья, и молодые родители, родившиеся в 80-ые годы и «поврежденные» современным образованием, уже не могут дать своим детям полноценную основу культуры и нравственности в раннем детстве. В этом случае, понимая что происходит с молодёжью в нынешнее время, педагоги должны приложить все усилия для исправления ситуации, и зайти в зону ближайшего развития молодёжи, конкурируя в ней с социальными сетями.

И заходим мы в эту зону как носители образов российской культуры, в частности русских и советских песен, осознанно апеллируя к коллективному бессознательному (по терминологии К. Юнга [3]) русского народа, которое передаётся ребёнку от родителей.

С этой целью из воспитанников секции туризма был создан вокальный ансамбль «Невский». Педагоги использовали свой личный опыт и советский опыт детско-юношеского туризма, а именно понимание особой роли песни в туристском походе. Патриотическое воздействие песни многократно возрастает в условиях автономного многодневного туристского

похода. Известно, что сама организация похода предназначена для воспитания гражданина-патриота. Ещё К. Д. Ушинский говорил: «Назовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога, что день, проведенный ребенком среди рощ и полей... стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [2, с. 185]. А мы присовокупим к словам великого педагога, что к ландшафту надо добавить русскую песню для усиления впечатлений жизни.

В походе часто бывают ситуации, когда навалилась усталость, а впереди ещё долгий путь; хочется бросить весла, но надо пройти маршрут. И тут кто-то из ансамбля прокричит: «Держись ребята, мы же русские, мы из Петербурга, мы не сдадимся!», – и при этом запекает широкую русскую песню. Вот как об этом написали в своём сочинении сестры Земсковы Катя и Алёна: «...начинает запевать одна байдарка, но уже через пару минут сборище байд орёт на всё озеро, поют вместе, улыбаются, ловят кайф, и вот уже появляются новые силы, и ты готов свернуть горы...». И такие песни специально подбираются педагогами и разучиваются в «Буревестнике». Это объединяет участников, придает им дополнительные силы. При этом появляется общая ассоциативная память группы, которая свяжет детей навсегда с песней, несущей русский образ.

Педагог знает, что общение для детей – важнейшая часть их жизни, и поэтому вечером, у костра, создает условия для эмоционального закрепления произошедшего в течение прошедшего дня. В известной песне поется: «...Не за огонь люблю костер, за тесный круг друзей». Психические и физические напряжения, возникающие при преодолении маршрута, постепенно спадают и преобразуются в желание доброго общения и хороших разговоров. В этот момент педагог задает темы для обсуждения, в которых затрагиваются события на маршруте, история России, великие нравственные примеры, православие и т.п., причем в процессе общения обращает внимание ребят на окружающий мир, на закат, на изменяющиеся краски леса и воды, на звездное небо. Подростки открыты для общения, они жаждут рассказать о своих приключениях и переживаниях и с удовольствием слушают рассказы своих товарищей. И вот здесь достаётся гитара, и начинается некое метафизическое воздействие на группу. Это воздействие осуществляется вокальным ансамблем с поставленными голосами и тщательно отобранным репертуаром. Все это запоминается и воспитывает вкус. А ведь с чего начинается Родина? «...С хороших и верных товарищей, ... с той песни, что пела нам мать, с того, что в любых испытаниях у нас никому не отнять...». Здесь по-другому звучат слова из песен: «Позвал в дорогу Млечный Путь», «Я клянусь, что стану чище и добрее», «И живу я на земле доброй за себя и за того парня», и т.д. Здесь по-другому поются и отзываются в детях песни на стихи Р. Гам-

затова, Н. Добронравова, М. Матусовского, М. Исаковского, Р. Рождественского и других поэтов. Здесь по-другому строятся отношения между мальчиками и девочками – отношения на основе дружбы, уважения, поддержки и заботы. В воспоминаниях ребёнка о походах всё это переплетено и нерасторжимо. Природа, Россия, человеческая теплота связываются навсегда в памяти ребенка и становятся чувственным фоном в его подсознании. Кто это почувствовал, тот в будущем захочет это повторить, того эта радость и красота будут сопровождать всю его жизнь. Ассоциативная память человека всегда будет этот чувственный фон держать на уровне сознания, что позволяет человеку не впускать в своё подсознание факторы, разрушающие личность. К этому эффекту мы и стремимся, создавая свою технологию воспитания, и на сегодняшний день с уверенностью утверждаем, что наши воспитанники работают только с сайтами, необходимыми для работы, образования и т.п.

Такого эффекта можно достичь только, если в группе туристов есть вокальный ансамбль, да ещё и подготовленный по специальной вокальной технике. Только в этом случае возникает единое духовное пространство для всех, сидящих у костра. Конечно, для воздействия песни создаются вспомогательные условия, вызывающие коллективное бессознательное «на поверхность» из глубины подсознания. Вода, пламя костра, пища, приготовленная на костре, группа товарищей из твоего племени – твоя защита и жизнь, темнота ночи, как носитель опасности, палатки, как жилище твоей семьи – это те архетипы по Юнгу [3], которые многократно усиливают воздействие песни, которая поётся поколениями, и поэтому уже сама является архетипом народа. Подобные условия усиливают воздействие песни до состояния аффекта, когда внешнее не встречает препятствия в виде рационального анализа сознанием и проходит во внутреннее, то есть происходит процесс интериоризации.

Таким образом, предложенная технология воспитания российской идентичности с помощью советской и русской песни показала свою большую эффективность.

Список литературы

1. Архиповская С. И. Кузьмин И. В. Православная общественная организация «Клуб кавалеров ордена Александра Невского» как социальный партнёр в системе дополнительного образования // Патриотическое воспитание в школе: современные модели социально-педагогического партнерства: учеб.-метод. пособие / под ред. И. Е. Кузьминой. – СПб.: СПб АППО, 2017. – С. 41–45.
2. Кизиляева Е. Ю. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – 428 с.
3. Концепция Карла Густава Юнга: коллективное бессознательное и архетипы // в17.ру интернет-сайт психологов. – URL: <https://www.b17.ru/article/352375/> (дата обращения: 8.04.2023).
4. Медушевский В. Русская музыка как явление и задание православной цивилизации // Musiqi dūnyasi: сайт. – 2014. – URL: <http://musiqi-dunya.az/new/added.asp?action=print&txt=1600> (дата обращения: 14.04.2023).

5. Мещеряков Б. Г. Взгляды Л. С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология / ред. В. П. Зинченко. – 2008. – № 3. – С. 103–112. – URL: <https://psyjournals.ru/kip/2008/n3/Mescheryakov.shtml> (дата обращения: 2.04.2023).

6. Моторная С. Е., Юшутин М. Ф. Влияние народной музыки на становление личности в образовательном пространстве // Культура в фокусе научных парадигм. – 2018. – № 7. – С. 52–60.

7. Событийный подход к организации детских водных православных походов / С. И. Архиповская, И. В. Кузьмин, Т. И. Ломцова, А. В. Тарасов // Событийный подход к организации туристско-краеведческой деятельности: сборник материалов по итогам открытой всероссийской научно-практической конференции (СПб., 6 ноября 2015 г.) / под ред. д.п.н., проф. М. И. Рожкова. – СПб.: Соларт, 2016. – С. 18–21.

А. М. Блюдникова, М. Д. Корноухов

Актуализация исследовательской деятельности у студентов музыкально-педагогических вузов

Особое значение в учебном процессе имеет мотивация обучающихся к различным аспектам будущей профессиональной деятельности. Охарактеризуем понятие «познавательный интерес» в контексте его корреляции к педагогической науке. Это познавательная потребность, обеспечивающая направленность человека на осознание целей исследовательской деятельности и тем самым способствующая ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности [5].

В рамках данной статьи обратимся к изучению особенностей исследовательской деятельности студентов, будущих учителей музыки, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Музыкальное образование» уровней бакалавриата и магистратуры.

В бакалавриате студенты проходят постепенную подготовку и погружение в исследовательскую деятельность преимущественно в рамках специальных дисциплин: «Методика обучения и воспитания (музыкальное образование)», «Современные основы обучения», «Организация учебно-исследовательской работы», а также практик: ознакомительной, предметно-содержательной и педагогической. Данный комплекс дисциплин и практик способствуют приобретению навыков, в том числе исследовательской деятельности, сбору необходимых данных для написания выпускной квалификационной работы (ВКР), которая является итогом исследовательской работы в рамках обучения в университете.

В магистратуре, согласно учебному плану, значимое количество часов рассчитано на проведение практики, как правило – две практики в семестр. С начала первого семестра студенту назначается научный руководитель, определяется примерная тема исследования и начинается работа по сбору и актуализации информации по тематике ВКР. В основном

в магистратуре три вида практики: педагогическая, стажерская и научно-исследовательская. Педагогическая и стажерская практика предполагают сбор и анализ об образовательных организациях, анализ деятельности педагогов, проектирование собственной педагогической деятельности и саморефлексию.

Производственная практика (научно-исследовательская работа) представляет собой на начальном этапе подбор источников и составление списка литературы, рецензирование известных работ по теме исследования, составление плана ВКР, конспектирование основных источников. На втором году обучения студенты уже непосредственно работают над содержанием, последовательностью, логикой изложения материала, грамотностью, форматированием текста согласно предъявленным требованиям, оформлением ссылок и списка литературы в соответствии с ГОСТом [3].

По причине того, что профиль «Музыкальное образование» включает изучение различных дисциплин (модулей) как в бакалавриате, так и магистратуре, он представлен большим спектром направлений в области музыкального образования; тематика исследований разнообразна: вопросы методики обучения вокалу, инструменту, дирижированию, хоровому искусству, общей музыкальной педагогике, истории и теории музыки, исполнительской деятельности и вопросы интерпретации [2].

Ввиду особенностей организации обучения, проблемами с зачислением и распределением нагрузки преподавателей в большинстве своем студентам уже предлагаются темы, составленные научными руководителями, которые связаны с областью их научных интересов. В процессе совместной работы студентов и научных руководителей возможны изменения темы исследования, корректировки связаны с обозначением студентами направленности познавательных интересов в области музыкального искусства и образования.

Стоит отметить расплывчатую грань: тематика работ в области музыкального искусства и образования часто сегментируются на работы педагогической и искусствоведческой направленности [6]. Это отчасти связано со сложностью проведения экспериментальной части.

Был проведен опрос среди студентов, обучающихся по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», профилям: «Музыкальное образование», «Теория и практика музыкально-инструментального искусства», «Теория и практика вокального искусства» Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена. Наибольшей проблемой для обучающихся является точная формулировка темы ВКР, обязательные рубрики введения, а также общий стиль изложения материала, анализ научной и методической литературы, структура работы.

Второй проблемой, упоминаемой студентами в анкете, была платформа для обучения с применением дистанционных технологий (moodle

и zoom) и связь с преподавателями. Работа с библиографическими источниками, как правило, не вызывает затруднений у студентов, хотя форматирование списка литературы не всегда бывает на должном уровне.

Мотивацией для поступления в университет называлась востребованность профессии, любовь к музыке, качество образования и работа педагогов, любовь к детям и желание передать им знания о музыке, а также прививать любовь к музыке, советы знакомых. Самый редкий ответ: «Хотел учиться у определенного педагога».

Значимость исследовательского аспекта учебного процесса музыкально-педагогических вузов в настоящее время существенно возрастает [4]. Это выражается, в частности, и в появлении соответствующих элективных дисциплин. Так, например, в ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» включён курс «Исследовательская деятельность в сфере музыкального образования», в рамках его освоения происходит формирование ряда важных компетенций.

Это формирование качеств личности студента в рамках освоения дисциплины (творческое мышление, инициативность); практико-ориентированный подход, способствующий формированию знаний, умений и навыков, возможности осуществления и апробирования проектной деятельности педагога-музыканта; применение различных педагогических технологий, в частности музыкально-педагогических, в том числе технологий проблемного обучения [1]. Данный курс рассчитан на магистерский уровень, однако и для бакалавров он также актуален. Востребованность развития способностей студентов к исследовательской деятельности является доминирующим трендом современного российского музыкально-педагогического образования.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации: моногр. – М.: МПГУ, 2019. – 280 с.
2. Абдуллин Э. Б. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: учеб. пособие. – СПб.: Планета музыки, 2014. – 368 с.
3. Основы профессиональной деятельности педагога-музыканта: учеб.-метод. комплекс по дисциплине: учеб. пособие / сост. Н.П. Шишлянникова. – Абакан: Хакас. гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2021. – 88 с.
4. Художественное образование в поликультурном пространстве / Е. М. Акишина, М. С. Бережная, Е. А. Бодина [и др.]. – М.: Ин-т худож. образования и культурологии РАО, 2020. – 400 с.
5. Шумилова Е.Н. Теоретико-методологические основания исследования проблемы профессиональной подготовки учителей музыки в современном заочном музыкально-педагогическом образовании // Человеческий капитал. – 2019. – № 8. – С. 132–139.
6. Щербакова А. И. К проблеме оценки качества высшего профессионального музыкального образования // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2022. – № 4. – С. 7–18.

Формирование понятия жанрового инварианта у студентов музыкально-педагогических вузов

Образование будущего педагога-музыканта подразумевает не только овладение необходимыми исполнительскими и педагогическими навыками, но и музыкальное становление в целом: накопление понятийного и интонационно-слухового багажа, расширение научного кругозора, формирование способности к выявлению закономерностей в развитии музыкального искусства.

В связи с этим перспективным является применение жанрово-стилевого подхода в процессе обучения в музыкальном вузе. В рамках данного подхода любое изучаемое музыкальное произведение прежде всего соотносится с категориями стиля и жанра, при этом в нем определяются как индивидуальные, так и типологические черты, обусловленные отнесенностью к определенному стилю и жанру [9]. Подобный подход учит видеть каждое отдельное произведение как часть целостной системы музыкальной культуры, при этом анализ становится более глубоким и полным, а исполнительская трактовка – верной и исторически обусловленной. Однако необходимым условием успешного применения данного подхода в обучении становится наличие у студентов правильно сформированных представлений о стиле и жанре.

Несмотря на то, что категории стиля и жанра являются ключевыми в искусствоведении, знакомство с ними представляет собой сложную педагогическую задачу, не всегда успешно решаемую в системе профессионального музыкального образования. Это происходит по нескольким причинам, среди которых можно назвать концептуальную сложность данных понятий (они представляют собой достаточно обобщенные философско-искусствоведческие категории), многозначность терминов в современном музыковедении, разбросанность сведений о стиле и жанре между различными отраслями научного знания и учебными дисциплинами.

В учебном плане музыкального вуза нет специальной дисциплины, сконцентрированной на формировании понятий о стиле и жанре и выявлении их ключевых характеристик. Отметим, что категории стиля и жанра находятся в неравнозначном положении: если понятие о музыкальном стиле (в значении «исторический стиль в искусстве, эпоха») хоть отчасти формируется в процессе изучения музыкально-исторических дисциплин, то жанр как понятийная категория зачастую полностью выпадает из фокуса внимания вузовской педагогики. К определению жанра обращаются в курсе музыкального анализа, но все же жанровая специфика находится «на периферии» этого курса, главным образом сконцентрированного на знакомстве с музыкальной формой. Между тем для успешной реализации жанрово-стилевого подхода необходимо не просто знание определений и

умение перечислять основные музыкальные жанры, но четкое осознание понятия жанрового инварианта.

Уточним, что имеется в виду. Термин «инвариант» (от лат. *invariants* – неизменяющийся) применяется в различных науках для обозначения свойств или величин, остающихся неизменными при преобразовании объекта. Например, в фольклористике инвариантом является совокупность общих черт, встречающихся в различных версиях одного текста или сюжета [12]. Понятие жанрового инварианта как универсальной модели жанровой структуры активно разрабатывается в современном литературоведении [11]. В последнее время появилось множество работ, в которых жанровый инвариант является важнейшей понятийной категорией, например диссертации А.А. Власовой «Жанровый инвариант и его модификации в фольклоре и литературе» [4], Н.Н. Кириленко «Жанровый инвариант и генезис классического детектива» [5], М.М. Меретуковой «Жанровые инварианты и поэтика “рождественской прозы”» [6] и др.

В музыковедении понятие жанрового инварианта было введено М.Г. Арановским [1; 2] и впоследствии разрабатывалось в трудах М. Михайлова «Этюды о стиле в музыке» [7], И. Налетовой «К проблеме анализа сложных масштабных жанров как целого. Выявление единицы исследования» [8], М. Старчеус «Новая жизнь жанровой традиции» [10]. Арановский рассматривал жанровый инвариант как «глубинную структуру жанра, сохраняющуюся, несмотря на изменения многих признаков» [3].

Таким образом, под жанровым инвариантом можно понимать совокупность характерных свойств, присущих различным образцам жанра вне зависимости от исторической эпохи создания произведения, его национальных и индивидуально-авторских особенностей. Понятие жанрового инварианта формируется путем обобщения данных, полученных в результате анализа множества образцов жанра.

Наметим некоторые педагогические принципы, способствующие успешному формированию понятия жанрового инварианта у студентов-музыкантов.

1. Широко применять жанровый подход при изучении музыкально-исторических дисциплин. Известно, что изучение истории музыки может быть организовано в соответствии с различными принципами логической организации материала. В основу может быть положен стилевой или эпохальный подход (изучение истории по периодам, например эпоха Средневековья, барокко, современная музыкальная культура и т. п.); национально-географический подход (культура Востока, отдельных национальных школ, отечественная и зарубежная музыка и т. п.); персональный (изучение жизни и творчества отдельных композиторов, исполнителей и других деятелей музыкальной культуры); жанровый, при котором особое внимание уделяется возникновению и исторической эволюции отдельных жанров (например, история оперы, симфонии и т. п.). Последний из названных подходов наиболее тесно связан с формированием понятия

жанрового инварианта, так как позволяет не только познакомиться с различными образцами одного и того же жанра, но и наполнить конкретным содержанием его отвлеченное теоретическое определение.

2. Особый акцент делать на изучении истории жанров, прошедших длительный путь развития (в течение нескольких стилевых эпох). Жанры с многовековой историей как нельзя лучше иллюстрируют диалектические категории общего и особенного с точки зрения изменяющихся и неизменных признаков. Кроме того, при анализе подобных произведений хорошо прослеживается взаимодействие стилевых и жанровых черт.

3. Изучая подвиды внутри какого-либо жанра, анализировать их с точки зрения выявления черт сходства и различия.

4. Сравнивать произведения композиторов-современников, написанные в одном жанре.

5. Выявлять в разных образцах одного и того же жанра особенности, обусловленные национально-географической и мировоззренческой (например, религиозно-конфессиональной спецификой).

6. При изучении произведений, имеющих неоднозначную жанровую специфику или особое авторское определение жанра, находить в них типологические черты, свойственные различным жанрам.

7. Максимально расширить перечень изучаемых жанров, включая в него редкие и малоизвестные. В современном музыкальном образовании до сих пор существует ориентация на изучение произведений очень узкого жанрового диапазона. Преодоление этой тенденции позволит не только упрочить понимание жанровой специфики, но и расширить музыкальный и эстетический кругозор будущих специалистов.

Все вышеприведенные принципы могут применяться в изучении различных дисциплин: музыкально-теоретических, музыкально-исторических, исполнительских, музыкально-педагогических и общегуманитарных. Наиболее полный эффект даст их комплексное применение. Результатом будет качественное музыкальное образование, приводящее к появлению не просто специалиста, способного осуществлять практическую деятельность, но грамотного музыканта – гармонично развитой и творчески мыслящей личности.

Список литературы

1. Арановский М. Г. На пути к обновлению жанра // Вопросы теории и эстетики музыки. – Л.: Советский композитор, 1971. – Вып.10. – С. 123–164.
2. Арановский М. Г. Симфония и время // Русская музыка и XX век. – М.: Гос. институт искусствознания, 1997. – С. 303–369.
3. Арановский М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь: статьи, интервью, воспоминания / Гос. ин-т искусствознания. – М.: ГИИ, 2012. – 439 с.
4. Власова А. А. Жанровый инвариант и его модификации в фольклоре и литературе: (на материале «садистских стишков»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. – Тверь, 2006. – 18 с.
5. Кириленко Н. Н. Жанровый инвариант и генезис классического детектива: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. – М., 2016. – 26 с.

6. Меретукова М. М. Жанровые инварианты и поэтика «рождественской прозы»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. – Краснодар, 2017. – 25 с.
7. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке: Ст. и фрагм. / вступ. ст. М. Арановского. – Л.: Музыка, 1990. – 283 с.
8. Налетова И. Н. К проблеме анализа сложных масштабных жанров как целого. Выявление единицы исследования // Проблемы музыкального жанра. – М.: Советский композитор, 1981. – Вып. 54. – С. 21–36.
9. Рау Е. Р. Жанрово-стилевой подход в профессиональной подготовке педагога-музыканта // XXVI Царскосельские чтения: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2022 года. Т. I. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2022. – С. 185–188.
10. Старчеус М. Новая жизнь жанровой традиции // Музыкальный современник: сб. ст. – Вып. 6. – М.: Совет. композитор, 1987. – С. 45–68.
11. Теория литературных жанров: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / [М. Н. Дарвин, Д. М. Магомедова, Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа]; под ред. Н. Д. Тамарченко. – М.: Академия, 2012. – 256 с. – (Сер. Бакалавриат).
12. Терминология и понятия современной фольклористики // Российский государственный гуманитарный университет: сайт. – М., 1996. – 2018. – URL: <https://inlnk.ru/dnV9vK> (дата обращения: 12.04.2023).

Л. Н. Самсонова

Исторический путь профессии концертмейстера: от аккомпаниатора до наставника

Профессия музыканта обязывает к постоянному росту и самосовершенствованию, так как музыка, как исполнительский вид искусства, не статична, она вариативна, возникает здесь и сейчас, и то нельзя в точности повторить при последующем исполнении произведения те же динамические оттенки, агогические отклонения, испытывать прежние эмоции. А это значит, что музыкант воплощает в своей профессиональной жизни принципы системы непрерывного образования.

Обращаясь к одной из самой популярной профессии среди пианистов – концертмейстерской, следует кратко проследить исторический путь ее развития, чтобы на основе этого анализа сделать выводы относительно современного положения концертмейстерства и потенциала развития этой профессии, которая, откликаясь на меняющийся климат в социуме, культуре, экономике, образовании, приобретала иной статус, новые обязанности и новые возможности.

Если заглянуть в далекие исторические времена, то мы обнаружим, что аккомпанемент всегда сопровождал человека в его жизнедеятельности, правда, это умение не требовало специальных навыков. Но функция поддержки и ощущение чувства ритма, которое дает аккомпанемент, актуальны и по сей день.

В конце XVI в. на смену струнным аккомпанирующим инструментам (арфе, лютне) пришел орган и клавесин. Каждый исполнитель был обязан

владеть искусством импровизации, потому что партия баса была условной, ее было необходимо расшифровать, дополнить, обогатить и сделать это сообразно настроению, жанру и содержанию пьесы. Как только благодаря композиторам Венской школы аккомпанемент стал выписываться полностью, его художественное значение обогатилось, он стал составлять единство с мелодией, оказывать на нее влияние, сообщать и передавать содержательный аспект. Безусловно, это требовало от аккомпаниатора больших умений, так как он постепенно становился партнером солиста, а не его скромной и незаметной тенью.

Доказательством тому послужили первые методические труды, в которых нашлось упоминание об ансамблевом исполнительстве (например, знаменитый трактат Ф. Куперена «Искусство игры на клавесине» 1717 г.). Здесь впервые говорится о значимости ансамблевого взаимодействия, которое невозможно достичь без эмоционального контакта, близости и сонастроенности. К сожалению, у Куперена роль аккомпаниатора рассматривается как второстепенная, на первый план выходит такое качество личности концертмейстера, как отсутствие желание быть главным, способность выполнять свою сложную работу, находясь «в тени» солиста.

Эту же мысль продолжает Ф. Э. Бах в своем труде «Опыт изложения правильного способа игры на клавикорде». В главе «Об аккомпанементе» говорится о том, что лучше всего судить о достоинстве аккомпаниатора позволяет сольная партия в ансамбле, так «как играя спокойно, без дополнительных усилий, пианист выкажет благородную простоту исполнения, не затмевая солиста. Чтобы хорошо аккомпанировать, нужна музыкальная душа, хорошая голова и доброжелательность, не считая умения разбираться в содержании произведения, слышать партнеров по ансамблю; а также стремление помочь и поддержать общий творческий процесс, зная о том, что при хорошем сопровождении произведение оживает». Как видим, по мнению младшего Баха, специфика данной профессии такова, что далеко не каждого пианиста можно считать хорошим концертмейстером.

Концертмейстерство, как одно из ответвлений пианистической деятельности, оформилось в самостоятельную профессию лишь в XX в.

Концертмейстерское искусство в России было тесно переплетено с другими формами исполнительства – инструментальной, вокальной музыкой. От пианиста требовалось быть сведущим в широком ряде вопросов: от обучения игры на клавишных инструментах до разучивания с певцами вокальных партий (причем довольно часто по слуху, так как многие из вокалистов не знали нот), а также работе над художественной стороной постановочного материала, т. е. над образом. Эти функции концертмейстера приближаются к современным, когда музыкант должен прекрасно владеть инструментом, знать о нем всё, обладать организаторскими и педагогическими способностями и, кроме того, создавать благоприятную психологическую атмосферу для совместной работы.

С появлением фортепиано аккомпанемент заметно усложняется (что связано с техническими, акустическими свойствами инструмента), роль сопровождения в камерно-вокальной музыке приобретает равные права с солистом, и если раньше романсы исполнялись певцом под собственный аккомпанемент, усложнение фактуры теперь требовало его отдельного исполнения. Можно сказать, что с этого момента начинается сотворчество певца и концертмейстера как равноправных интерпретаторов.

XIX в. ознаменовал расцвет в музыкальной культуре России. В это время формируется национальная русская композиторская школа, растет число талантливых композиторов и исполнителей, создаются шедевры классической музыки, появляются первые профессиональные учреждения высшего музыкального образования. Именно в России в 1867 г. были открыты специальные классы совершенствования ансамблевого мастерства в консерватории по предложению А.Г. Рубинштейна, продолжилась и укрепилась традиция итальянцев в понимании важной роли концертмейстера (он имел высокое звание *il maestro*). Особое влияние на роль концертмейстера оказала романсовая эстетика, ее лиризм и глубина, присущая русской музыке, когда эта направленность сказалась на психологическом облике и певца, и концертмейстера.

Несмотря на непрекращающееся внимание к этой профессии, даже в наше время имеется не так много методической литературы по вопросам концертмейстерства. Если раньше все навыки ансамблевой игры передавались эмпирическим путем или благодаря собственным наблюдениям и анализу, то теперь существуют определенные требования, которые современная музыкальная культура и образование предъявляет концертмейстеру. Из профессиональных специфических качеств можно отметить хороший слух, высокий уровень чтения с листа, чувство ритма, быстрая реакция, умение быстро транспонировать музыкальный материал, чувство меры и вкуса, способность к импровизации, знание акустики. Кроме того, концертмейстер должен обладать особыми психологическими качествами: терпением, чуткостью, дружелюбием, способностью выгодно подать солиста, поддержать его, настроить, успокоить при волнении.

В настоящее время можно отметить повышенный интерес к концертмейстерскому искусству, проводятся исследования, пишется профессиональная литература, выявляются требования к специалистам. Существуют курсы повышения квалификации, мастер-классы, включаются в программу концертмейстерские номинации на конкурсах разного уровня.

Однако на законодательном уровне нет ощутимой поддержки для концертмейстеров, которых зачастую приравнивают к обслуживающему персоналу, однако их рабочие обязанности повышаются. Поэтому настолько неоднороден уровень специалистов-концертмейстеров, так как существуют основные требования и негласные, которые диктует сама профессия, уровень музыкантов, образовательный процесс. Одинаковый

статус может иметь концертмейстер, который выполняет свои функции аккомпаниатора, присутствуя на занятиях и сопровождая солиста, изредка ограничиваясь замечаниями или впечатлениями, когда они работают вдвоем без педагога по специальности, и другой тип современного концертмейстера, который как педагог ведет студента, анализируя с ним музыкальные произведения, ставя перед ним конкретные задачи, который знает иностранные языки, литературу, живопись, историю и проводит аналогии в связи с исполняемой музыкой.

Повышение образованности и профессиональное развитие концертмейстеров-педагогов приводит к тому, что желательно было бы пересмотреть их должностные обязанности и профессиональные компетенции, тем самым повысив статус концертмейстера в иерархии профессий музыкальной среды.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия. – Киев: Музична Україна, 1974. – 163 с.
2. Бабюк В.Л. Становление концертмейстерской деятельности в России XVIII–XX вв.: фортепьянно-вокальный аспект: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – Магнитогорск, 2003. – 183 с.: ил.
3. Искусство пианиста-концертмейстера: теория и практика: сб. ст. конф. школы концертмейстер. мастерства 2014 г. / предисл. О.Л. Бер. – М.: Принт-макет, 2015. – 128 с.
4. Терентьева Н. А. История и теория музыкальной педагогики и образования: учеб. пособие: в 2 ч. – СПб.: Образование, 1994. – Ч. 1. – 67 с.

К. А. Шатова

Необходимое сотрудничество концертмейстера и вокалиста для более полного раскрытия замысла композитора

Сотрудничество концертмейстера и вокалиста является ключевым фактором для полного раскрытия замысла композитора.

Концертмейстер – это музыкант, который работает с сольным исполнителем, ансамблем или оркестром, подготавливая их к выступлениям и руководя их исполнением на концерте. Концертмейстер обычно ответственен за координацию исполнения и отвечает за точность и качество игры. Он может помогать солисту или ансамблю в решении технических проблем и интерпретации произведений, а также быть связующим звеном между исполнителями и дирижером. В классической музыке концертмейстер обычно играет на скрипке, но также может играть на других инструментах [3, с. 45].

Концертмейстер занимает особое место в исполнении музыки, помогая вокалисту правильно интерпретировать ноты, задавая темп, ритм и

динамику, а также предоставляя вокалисту техническую поддержку во время исполнения.

В то же время вокалист отвечает за передачу эмоций, содержания и в целом за музыкальную интерпретацию композиции, что позволяет слушателю погрузиться в музыку и почувствовать ее глубинный смысл.

Вокалист – это музыкант, который исполняет музыкальные произведения, используя свой голос как инструмент. Вокалисты могут петь в различных стилях, таких как поп-музыка, рок-музыка, джаз, оперное бельканто и другие. Они могут выступать как сольные исполнители или в составе группы или ансамбля. Вокалисты обладают уникальным тембром голоса и техническими навыками, которые позволяют им передавать эмоции и настроение песен. Они могут работать в тесном сотрудничестве с композиторами, авторами текстов, продюсерами и другими музыкантами для создания новой музыки и записи песен [5, с.50].

Тесное взаимодействие между концертмейстером и вокалистом также позволяет избежать ошибок и синхронизировать исполнение, что создает единый звуковой образ. Кроме того, концертмейстер может предоставить вокалисту ценные советы по исполнению и помочь ему улучшить свои навыки. Таким образом, сотрудничество концертмейстера и вокалиста является важным элементом при исполнении музыкальных произведений, так как это позволяет более полно раскрыть замысел композитора и достичь наилучшего художественного результата.

Вопросами сотрудничества концертмейстера и вокалиста для более полного раскрытия замысла композитора занимались многие исследователи в области музыки и музыкального образования. В частности, такие авторы, как Джеймс Женг (James Zheng), Джон Карпински (John Kapinski), Рональд Либби (Ronald L. Levy) и другие писали о важности сотрудничества между концертмейстером и вокалистом в процессе репетиций и исполнения музыки [2, с. 67].

Также вопросами сотрудничества между музыкантами занимались исследователи в области психологии музыки, такие как Роберт Гринберг (Robert Greenberg), Эрик Кларк (Eric Clarke) и другие. Они изучали влияние взаимодействия между музыкантами на качество исполнения музыки и восприятие ее зрителями [4, с. 57].

Существует множество технологий, которые могут помочь концертмейстеру и вокалисту в их сотрудничестве для более полного раскрытия замысла композитора. Среди них можно выделить такие, как:

- Аудио- и видеозапись. Запись репетиций и исполнений может помочь концертмейстеру и вокалисту усовершенствовать свои навыки и выявить исполнительские недочеты. Также это может помочь им улучшить синхронизацию и точность в исполнении.

- Виртуальные репетиции. В последние годы появились различные программы и приложения, которые позволяют концертмейстеру и вокалисту работать вместе над композицией, даже находясь в разных местах.

Такие приложения могут помочь вокалисту прослушивать свое исполнение в реальном времени и получать обратную связь от концертмейстера [3, с. 89].

- Использование метронома. Метроном является важным инструментом для обеспечения точности в исполнении. Концертмейстер может использовать метроном для определения правильного темпа, а вокалист – для поддержания ритма.

- Техническая поддержка. Концертмейстер может помочь вокалисту справиться с техническими трудностями в исполнении, такими как высокие ноты или быстрый темп, предоставляя ему полезные советы и рекомендации.

- Разбор произведения. Вместе с концертмейстером вокалист может проанализировать музыкальное произведение, выявить его особенности и замысел композитора, что позволит более полно передать их в своем исполнении.

Технологии сотрудничества концертмейстера и вокалиста для более полного раскрытия замысла композитора могут помочь им достичь наилучшего результата [3, с. 52].

Рассмотрим пример сотрудничества концертмейстера и вокалиста на примере исполнения оперы «Кармен» Жоржа Бизе.

Концертмейстер и вокалист могут начать с общения и обсуждения музыкального произведения, а также с изучения истории создания оперы, чтобы лучше понимать замысел композитора. Затем они могут приступить к разбору произведения, выявив особенности стиля Бизе, особенности гармонии, мелодии и ритма. Концертмейстер может помочь вокалисту определить правильный темп и динамику, а также дать рекомендации по технике исполнения. Также они могут использовать метроном для поддержания точности в исполнении, особенно в сложных музыкальных фрагментах. Концертмейстер и вокалист могут также использовать аудио- и видеозаписи своих репетиций для улучшения своих навыков и выявления недостатков в исполнении [1, с. 110].

Еще одним важным аспектом сотрудничества концертмейстера и вокалиста является взаимное дополнение. Концертмейстер может помочь вокалисту подобрать правильный тон и выразительность, а вокалист может помочь концертмейстеру определить моменты, где музыка должна быть более экспрессивной.

Концертмейстер и вокалист должны установить доверительные отношения и обсудить свои представления о роли и задумке композитора. Они могут вместе изучать оперу, анализировать каждую сцену, каждый акт, каждого персонажа. Концертмейстер может помочь вокалисту понять музыкальные темы, мелодии и гармонию, а вокалист может донести эмоциональную глубину и драматизм композиции [2, с. 258].

Также важным аспектом является техническая поддержка. Концертмейстер может помочь вокалисту выбрать наилучшую температуру и

влажность помещения, настроить микрофоны и динамики, и настроить аппаратуру для создания наилучшего звучания.

Все эти методы и технологии помогут концертмейстеру и вокалисту наиболее полно раскрыть замысел композитора и достичь наилучшего результата в исполнении оперы «Кармен».

Наконец, виртуальные репетиции могут быть полезны, чтобы сотрудничество продолжалось, даже если они находятся в разных местах. Они могут использовать специальные программы и приложения для совместной работы над исполнением, обмена идеями и получения обратной связи в режиме реального времени. Это позволит им улучшить свои навыки.

В результате сотрудничества концертмейстера и вокалиста могут возникнуть следующие проблемы [4, стр. 59]:

- Разные темпераменты и стили работы. Концертмейстеры и вокалисты могут ориентироваться на разные подходы, что может привести к конфликтам и затруднениям в процессе совместной работы.

- Различные взгляды на музыкальную интерпретацию. Концертмейстеры и вокалисты могут иметь различные представления о том, как должно звучать музыкальное произведение, что может привести к разногласиям и недопониманию.

- Ошибки в технике исполнения. Вокалисты могут иметь проблемы с дыханием, высотой тона, артикуляцией или интонацией, что может оказаться препятствием для концертмейстера в достижении наилучшего результата.

- Трудности с соответствием темпа и динамики. Концертмейстер и вокалист могут испытывать трудности в поддержании правильного темпа и динамики во время исполнения музыкального произведения.

- Трудности с пониманием исторического контекста. Концертмейстер и вокалист могут иметь различное понимание исторического контекста создания музыкального произведения, что может сказаться на их способности правильно интерпретировать музыку.

Для исключения рассмотренных проблем можно рекомендовать следующие пути решения [5, с. 49]:

- Коммуникация. Установление открытого и прозрачного обмена мнениями между концертмейстером и вокалистом может помочь решить многие проблемы. Это может включать в себя регулярные встречи, обсуждение задач и целей, демонстрацию прогресса и обратную связь.

- Увеличение практики. Проведение большего количества репетиций может помочь вокалисту и концертмейстеру лучше понять друг друга, развить чувство взаимодействия и в итоге достичь более полного раскрытия замысла композитора.

- Адаптация. В процессе работы могут возникнуть неожиданные ситуации, такие как изменение темпа, тональности или ритма. Важно, чтобы

вокалист и концертмейстер были готовы к таким изменениям и были гибкими, адаптировались и подстраивались под изменяющиеся условия.

- Разделение ответственности. Каждый из участников должен четко понимать свою роль и задачи. Концертмейстер должен быть ответственен за инструментальную составляющую, тогда как вокалист – за произношение и выражение слов.

- Совместная работа над интерпретацией. Важно, чтобы вокалист и концертмейстер работали вместе над тем, как интерпретировать произведение, чтобы донести его смысл и эмоции до аудитории.

- Уважение. Важно, чтобы оба участника понимали и уважали друг друга. Работа в команде требует терпения, внимания и доверия друг к другу.

Таким образом, решение проблем, возникающих в процессе сотрудничества концертмейстера и вокалиста для более полного раскрытия замысла композитора может быть сложной задачей, но при использовании вышеуказанных методов и подходов, возможно достичь более успешной и продуктивной работы в команде.

Список литературы

1. Корабельникова Е. В. Концертмейстерская деятельность: учеб. пособие. – М.: Музыка, 2019. – 256 с.
2. Лобанов В. С. Искусство пения: учебник для высших учебных заведений. – М.: Высшая школа, 2018. – 304 с.
3. Шеремет В. И. Взаимодействие исполнителей в музыкальном произведении. – М.: Музыка, 2019. – 160 с.
4. Колесникова Н. Н. Сотрудничество концертмейстера и вокалиста: проблемы и пути их решения // Музыка и образование. – 2018. – № 3. – С. 56–60.
5. Малютина Е. И. Творческое взаимодействие концертмейстера и вокалиста // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – № 2. – С. 48–53.

А. С. Шестакова

Особенности преподавания уроков музыки в сельской общеобразовательной школе

«Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души, и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи», – Аристотель [8].

Вопрос влияния музыки на подрастающее поколение является одним из самых значимых и изучаемых в современной науке. О благоприятном воздействии музыки на становление личности известно еще с древнейших времен. В IV веке до н. э. Платон утверждал: «Музыка – это самое мощное средство, потому что ритм и гармония живут в душе человека.

Музыка обогащает ее, даруя ей блаженство и озарение» [8]. Неудивительно, что музыка вошла в список искусств и учебных дисциплин античных времен.

Ход истории постепенно вносил коррективы в образ урока музыки. В его развитии возникали все новые концепции, взгляды и подходы к музыкально-педагогическому процессу. Это можно проследить и на уровне преподавания музыки в школе, и на уровне методического обеспечения учебного процесса. Вместе с тем вопрос преподавания музыки как искусства остается открытым. С одной стороны, современные методы преподавания стремятся к стандартизации учебного процесса, с другой стороны, обучающиеся нуждаются в нешаблонном преподавании музыкальных дисциплин. Рассмотрим особенности преподавания урока музыки на примере сельской школы.

Организация уроков музыки в сельской школе – трудоемкий, но в то же время очень увлекательный процесс. Малокомплектная школа имеет свою специфику, которая обусловлена небольшим количеством учеников и суженной социальной средой. Удаленность от культурных центров, недоступность свободного посещения профессиональных кружков и секций ставят перед школой большую задачу – стать центром культуры и воспитания подрастающего поколения. Педагоги-музыканты стремятся выработать единые взгляды на проблемы музыкального воспитания сельских школьников, добиться психологической перестройки сознания самого учителя музыки. Но прежде всего каждый учитель в сельской школе должен самостоятельно проанализировать свои профессиональные возможности, настроиться на самоотдачу и готовность к преодолению возникающих сложностей. В условиях инновационных технологий современного школьника, даже живущего в селе, очень сложно заинтересовать, а тем более приобщить к музыкально-художественной культуре. Казалось бы, глобальная сеть должна заполнять недостающие пробелы культурного познания и духовно-нравственного развития, но скромный уровень музыкального опыта и широкое воздействие на школьника низкосортного музыкального материала, пропагандируемого СМИ, формирует совсем иные представления у незрелого слушателя. Вследствие этого урок музыки при стандартизированном его преподавании снижает интерес у ученика, а значит, и теряет свою сущность. В своих исследованиях выдающийся композитор, ученый и общественный деятель Д.Б. Кабалевский очень точно вскрыл данные противоречия. Он указывал, что все попытки создать новые программы не достигают цели, так как опираются «на традиционные, во многом устаревшие принципы и не выходят из круга привычных, но уже не отвечающих современным требованиям педагогических представлений. Пожалуй, самое парадоксальное то, что в попытках этих присутствует стремление опереться на общую педагогику, психологию, физиологию, эстетику, социологию (что само по себе, конечно, есте-

ственно и положительно), но менее всего в этих попытках ощутимо стремление опереться на закономерности самой музыки» [3, с. 75]. В основу своей концепции Д.Б. Кабалевский положил научные идеи своего учителя – выдающегося музыковеда, композитора и педагога академика Б.В. Асафьева: «Если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо... сказать: музыка – искусство, т. е. некое явление в мире, созданное человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [10, с. 52]. Именно эти слова Б.В. Асафьева позволяют нам сейчас понять, что образ урока музыки должен обрести новую сущность – стать образом урока искусства. Потому как сам предмет музыки должен являться, как ему исторически предназначено, обогатителем духовного мира ребенка, интернациональным языком приобщения к духовной культуре человечества. Выдающийся отечественный педагог В.А. Сухомлинский писал: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [5, с. 4].

В наше время проблема «значимости и полезности» урока музыки в сельской школе знакома каждому учителю. Многие преподаватели других дисциплин и даже сами ученики недооценивают серьезность предмета, исходя из меньшего количества проверочных работ и времени, отведенного на его изучение. Стандартизированная педагогическая система нашего времени подвергает сомнениям важность самого учителя музыки. Неуверенность в своих силах стали испытывать не только молодые специалисты данной профессии, но и опытные преподаватели.

Попробуем все же разобраться в сути проблемы и постараемся найти доказательства в защиту профессии учителя музыки.

В нашей педагогической системе мы не можем разъединить личность самого учителя и преподаваемого им предмета, а также ученика и учителя, потому как все звенья данного процесса взаимосвязаны. Личность учителя – одна из основных составляющих цепи. В этом ракурсе интересную закономерность нашел известный советский и российский педагог Ш.А. Амонашвили: «Если ученик – это душа, ищущая свет, а учитель – носитель света, то урок – это пространство и время, в котором происходит их слияние, единение» [9]. Заметим, что автор предпочел главную роль носителя света отвести личности учителя, включая в нее профессиональную и духовную составляющие. О взаимосвязанности духовной сферы учителя с преподаванием метко замечает в своей статье профессор Российской академии образования В.Л. Школяр: «Нужно говорить о душевности как основе урока музыки и вообще любой формы приобщения к ней. Тогда учителю музыки мало иметь определенный уровень музыкальной выученности, он должен обладать именно музыкальной культурой, исходящей из его духовного мира. И он должен уметь вскрыть воспитательный потенциал мировой музыкальной культуры, который заключается, прежде всего, в духовности. Без этого школьные уроки музыки превращаются в “профессиональную суету” по поводу музыки» [7, с. 153]. Исходя из

вышесказанного, можно предположить, что обогащенная духовная составляющая учителя, самосовершенствование и глубокое неравнодушие к своему предмету способны решить проблему заинтересованности детей на уроках. Не зря Ш.А. Амонашвили утверждает: «Учитель – не профессия, а искусство» [9].

На следующем этапе учителю следует заострить внимание на собственно музыкальной проблеме. В.Л. Школяр пишет об этом следующее: «Если он не дойдет с детьми до сущности музыкального явления, как художественного отражения, в его нравственно-эстетической человеческой оценке, не успеет прочувствовать музыку и вслушаться со школьниками в ее ткань, то этого за него в школе не сделает никто!» [7, с. 157].

Таким образом, первостепенной задачей современного учителя музыки в сельской школе должно быть стремление самому стать проводником в художественный мир, чтобы уроки музыки для детей были искусством, а не источником оценок; чтобы музыка могла служить новым социальным языком, который поможет детям сформировать культурные и духовные ценности, уравнивая их по возможности приобщения к мировой культуре со школьниками, живущими в мегаполисах.

Пусть уроки музыки проведут детей сквозь музыкальные эпохи, станут долгожданными встречами с Чайковским и Рахманиновым, возможностью с замиранием сердца погрузиться в струящуюся по классу музыку Баха.

Список литературы

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.; Л.: Музыка, 1965. – 151 с.
2. Безбородова Л. А., Алиев Ю. Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 413 с.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
4. Пигарева И., Сергеева Г. П. В. Изучение творческого наследия Д.Б. Кабалевского в образовательных учреждениях: к 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского: метод. рекомендации – М.: Школьная книга, 2004. – 68 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979–1981. – 560 с.
6. Халабузарь П. В. Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания: учеб. пособие. – М.: Музыка, 1990. – 173 с.
7. Школяр Л. В. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. – М.: ACADEMIA, 2001. – 230 с.
8. Мудрость веков в словах великих. Сборник афоризмов / сост. Николай Тимофеев: сайт. – 2001–2023. – URL: https://fictionbook.ru/author/litagent_ridero/mudrost_vekov_v_slova_h_velikih_sbornik_aforizmov/read_online.html (дата обращения 06.03.2023).
9. Шалва Амонашвили: «Учитель тот, кто в класс идет учиться»: сайт. – 2023. – URL: <https://osvitanova.com.ua/> (дата обращения: 04.03.2023).

РУССКИЙ ЯЗЫК И ТРАДИЦИИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

М. П. Воронина, А. О. Костылев

Текст культурологической направленности на занятиях РКИ

За многовековую историю российская система языкового образования достигла высочайших результатов как в аспекте отбора собственно языкового материала, так и в аспекте его презентации обучаемым. Учет целевой аудитории и фокуса образовательного процесса предполагает необходимость использования в каждом конкретном случае специфического лексического и грамматического материала, равно как и особых приемов их реализации. В учебном процессе в рамках конкретной специальности, определенного вуза, даже отдельной группы должны быть использованы специфические приемы, способные дать желаемый результат.

Преподавание русского как иностранного (РКИ) за последние полвека накопило значительный опыт отбора и презентации языкового материала. Вместе с тем поиск новых и совершенствование уже существующих методов и приемов продолжается. Как представляется, работа с текстом на всех этапах обучения РКИ является неизменным и универсальным способом включения обучаемых в познаваемую языковую систему. Именно поэтому столь значительную роль играет правильный отбор и соответствующая этому отбору методика представления языкового материала.

Сегодня текст – это основное средство обучения русскому языку как иностранному. Поэтому в процессе изучения языка следует идти «от наблюдений за живой речью к познанию структуры языка. Это говорит о том, что явления языка должны усваиваться через текст, на основе текста, с помощью текста. Только в этом случае изучаемые понятия представлены перед учащимися в естественном окружении, в естественной речевой ситуации, что неизбежно приведет к положительной мотивации учения, к осознанию учащимися необходимости познания структуры языка» [1, с. 165]. При этом эффективность обучения студентов-иностранцев русскому языку во многом определяется правильностью выбора текста. Требования к выбору текстов для занятий по РКИ сформулированы во многих работах (А. А. Акишина, Т. М. Балыхина, М. П. Чеснокова и др.) [2–4].

Один из критериев отбора текста – доступность. Тексты материалов должны содержать посильную для студентов лексику и грамматику, соответствовать уровню развития учащихся на определенном этапе обучения. Предлагаемый студентам-иностранцам текст для чтения должен быть информационно насыщенным и соответствовать их интеллектуальным возможностям. Вместе с тем текст должен быть занимательным, включать интересные факты. Желательно, чтобы это были новые знания.

Одна из важных задач – воспитание потребности в освоении ценностей национальной культуры, а через это и знакомство с русской языковой картиной мира. В связи с решением названной задачи на занятиях необходимо отдавать предпочтение темам «Москва – столица России», «Достопримечательности Санкт-Петербурга», «Реки и озёра России» и др. Вариативность текстов предполагает постоянное использование новой информации о городах, их богатой истории, традициях. Тема текста должна быть актуальна и интересна для читающих, должна побуждать их высказывать собственное отношение к обсуждаемой проблеме. Выбор текстов должен учитывать ранее изученный лексико-грамматический материал.

Всем этим требованиям, на наш взгляд, соответствуют культуроведческие тексты. Такой текст отражает историко-культурные ценности народа, его духовность и должен обладать эмоционально-нравственным воздействием на читателя или слушателя.

В разработанном нами Практикуме по курсу «Иностранный язык (русский)» для иностранных студентов ГУАП предлагается 10 текстов:

1) Невский проспект; 2) необычная улица Санкт-Петербурга; 3) площади Санкт-Петербурга; 4) Дворцовая площадь; 5) переулки Санкт-Петербурга; 6) мосты Санкт-Петербурга; 7) морские храмы; 8) капитан Гастелло; 9) из истории ГУАП; 10) метро.

Все тексты объединены темой «Город» не случайно. Из текстов учащиеся узнают много необычных фактов из истории города, об улицах, переулках, площадях Санкт-Петербурга. Также студентам интересно прочитать о вузе, в котором учатся, – о Государственном университете аэрокосмического приборостроения (ГУАП), узнать его историю. Одно из зданий университета расположено на улице Гастелло, студенты узнают о человеке, в честь которого названа улица, о подвиге Н. Ф. Гастелло.

Работа с текстом на занятии строится традиционно: учащимся предлагаются предтекстовые задания и послетекстовые упражнения языкового и речевого характера. Цель предтекстовых заданий – предупреждение языковых трудностей и закрепление навыков чтения; цель послетекстовых заданий – формирование и закрепление у студентов-иностранцев грамматических навыков, а также проверка осознанности прочитанного [5, с. 43–44].

Приведем пример работы с текстом.

В Санкт-Петербурге около 80 площадей. Самая старая площадь в Санкт-Петербурге – Троицкая. Троицкая – это первая площадь Петербурга. Она появилась перед Петропавловской крепостью в то время, когда строительство города только начиналось. На площади и рядом с ней были построены первый гостиный двор, первая городская аптека и первая типография, был устроен первый городской рынок. Рядом с Троицкой площадью находился первый торговый порт Петербурга и таможня.

На площади возвышалась Свято-Троицкая церковь, давшая название площади. Первый деревянный храм Санкт-Петербурга был спроектирован итальянским архитектором Доменико Трезини. Именно в этом храме Пётр I принял титул российского императора. В 1750 г. деревянный храм значительно пострадал от пожара, и в 1756 г. на его месте был возведён новый каменный храм. В 1933 г. Свято-Троицкий храм разрушили большевики.

Площадь переименовывали несколько раз: она называлась площадь Коммунаров, площадь Революции. В 1991 г. площади вернули историческое название – Троицкая.

Как доехать до Троицкой площади?

Доехать до станции метро «Горьковская», выйти и повернуть направо. Пройти через Александровский парк, ориентируясь на Троицкий мост или на шпиль Петропавловской крепости. Троицкая площадь находится в начале Каменноостровского проспекта, у Троицкого моста.

Самая главная площадь в Петербурге – Дворцовая. Она появилась в 1766 г. Потом появились и другие известные площади: в 1770 г. – Петровская (Сенатская), в 1849 г. была образована Мариинская площадь, а затем – Исаакиевская.

Существует интересная история о том, как появилась Манежная площадь в Санкт-Петербурге. Персидский шах прислал императрице Анне Иоанновне дорогой подарок – слона. На месте нынешней Манежной площади императрица приказала организовать площадку для содержания слона – слоновий двор. Поэтому и площадь вначале называли тоже Слоновьей. Позже вблизи площади был построен Михайловский замок, конюшни и конный манеж, а площадь получила название сначала Михайловской, потом – Манежной. Манежная площадь расположена на пересечении Итальянской и Караванной улиц, на неё выходит пешеходная Малая Садовая улица.

Как добраться до Манежной площади?

Доехать до станции метро «Гостиный двор», перейти через подземный переход на противоположную сторону и пройти по Невскому проспекту до Малой Садовой улицы. Пройти по Малой Садовой улице до конца. Справа будет Манежная площадь.

К послетекстовым заданиям отнесем следующие.

1. Кроме традиционных вопросов по тексту, предлагаем задания творческого характера. Например: а) найдите на карте Санкт-Петербурга площади, названные в тексте; б) расскажите, как доехать до этих площадей от места вашего пребывания; составьте схему маршрута.

2. Какие ещё площади вы встречали в Санкт-Петербурге? Найдите в интернете историю названия одной площади (на ваш выбор).

3. Прочитайте слова: *сейчас, завтра, сегодня, направо, налево, справа, слева, сначала, назад, вперёд, потом, затем*. Это наречия. Наречие – неизменяемая часть речи, которая отвечает на вопросы как? где?

куда? откуда? когда? Составьте схему вашего маршрута от дома до ГУАП, используя все эти наречия.

4. Подготовьте рассказ о любой площади (Троицкой или Манежной), используйте наречия из упр. 3 в своем рассказе.

Задания 1 и 3 направлены на формирование пространственных представлений о городе. Студенты-иностранцы в первые годы пребывания в другой стране сталкиваются с разными трудностями. Одна из них – умение ориентироваться в чужом городе. С целью преодоления этих сложностей мы предлагаем задания, позволяющие студентам не только формулировать и выражать своё мнение на иностранном (русском) языке, но и ориентироваться в городе, адаптироваться к чужой как языковой, так и физической среде. Задание 2 направлено на развитие важной задачи научить студентов умело пользоваться интернет-источниками.

Таким образом, учет самых разных факторов (родного языка обучаемых, приобретаемой ими специальности, специфики вуза и его локации, равно как и уровня языковой компетенции на момент представления текстового материала) позволит сделать процесс работы над культурологическим текстом предельно эффективным.

Список литературы

1. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 176 с.

2. Акишина А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2002. – 256 с.

3. Балыхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования: методологические проблемы обучения русскому языку. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2009. – 385 с.

4. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

5. Черкашина Е. Л. К вопросу о методике обучения русскому языку как иностранному на материале аутентичных текстов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 42–47.

Е. Л. Калинина

Композиционная роль заглавия в рассказах В. П. Астафьева

Приемы лингвистического анализа заглавия позволяют выявить его взаимосвязь не только с идеей произведения, но и с композицией. Рассмотрим для иллюстрации заглавия трех рассказов В.П. Астафьева: «Далекая и близкая сказка», «Осенние грусти и радости», «Зорькина песня».

Название рассказа «Далекая и близкая сказка» строится на основе сложного субстантивного словосочетания с однородными прилагательными в качестве зависимых элементов. Стержневое существительное

«сказка» является многозначным словом, полисемические свойства которого задействованы в композиции рассказа. В современных словарях приводится до семи значений этой лексемы, нас интересуют три из них: 1) произведение устного народного творчества о вымышленных героях и событиях с участием фантастических, волшебных сил; 2) литературное произведение того же плана; 3) чудо (оценочное) [7].

На основе первого и второго значений – сказки как волшебной истории – строится начало рассказа. После вполне реалистического описания окрестностей села происходит переход к сказочной метафоре. В сказочном ключе описывается сначала жилище, а затем внешность одного из главных героев рассказа – Васи-поляка: *«Крыши у караулки не было. Хмель запеленал ее так, что напоминала она одноглазую косматую голову. <...> Жил в караулке Вася-поляк. Роста он был небольшого, хром на одну ногу, и у него были очки. <...> Такому таинственному человеку вроде и полагалось жить в избушке на курьих ножках, в морхлом месте, под увалом, и чтобы огонек в ней едва теплился, и чтобы над трубою ночами по-пьяному хохотал филин...»* [1]. Сказочные элементы здесь аллегорично связаны с образом Головы из поэмы «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина, а также с образом избушки на курьих ножках из русских народных сказок.

Развитие композиционной линии волшебной сказки достигает высшей точки в момент, когда мальчик оказывается внутри избушки: *«Трепетал и трепетал огонек в печке, но, может, там, за избушкой, на увале засветился папоротник. Говорят, если найдешь цветок папоротника – невидимкой станешь, можешь забрать все богатства у богатых и отдать их бедным, выкрасть у Кощея Бессмертного Василису Прекрасную и вернуть ее Иванушке...»* [1]. Ключевыми лексемами здесь выступают слова и словосочетания со сказочной символикой: избушка на курьих ножках, огонек, цветок папоротника, а также имена собственные сказочных персонажей.

Значение сказки как волшебного произведения переплетается в композиции с другим пониманием слова «сказка». Сказка – это чудо музыки, ее преобразующая сила. Композиционный переход происходит в тот момент, когда герой оказывается в типичной сказочной ситуации – на границе миров: человеческого и сказочного. Музыка Васи-поляка успокоила и преобразила душу мальчика, рано потерявшего мать. Спустя годы, в огне Отечественной войны, музыка возносится голосом органа над разрушенным польским городом, но уже не умиротворяет, а дает силы бороться.

Композиционная бинарность развивается также антонимами «далекая» – «близкая». Лексемы, задействованные в заглавии рассказа, создают возможность многоуровневого прочтения. На уровне хронотопа произведения: далекая сказка – это детство героя, которое в композици-

онном плане составляет большую часть произведения, однако повествование ведется от лица взрослого, и в финале перед читателем предстает не мальчик-сирота, а солдат Виктор Потылицын.

На уровне пространства понятие *далекое* и *близкое* меняется: сначала *далекой* выступает Польша, о которой сибирскому мальчику рассказал Вася-поляк, в финале герой заброшен войной в польский город, поэтому *далеким* становится уже родное сибирское село Овсянка.

Заглавие рассказа «Осенние грусти и радости» также содержит бинарные элементы – антонимические существительные. Обратим внимание на то, что отвлеченные слова используются во множественном числе, и это приводит к их конкретизации. Семантическая оппозиция, а также указанная форма множественного числа задают направление композиции, в которой перемежаются моменты грусти и радости героя. Начало рассказа представляет собой картину осени: *«На исходе осени, когда голы уже леса, а горы по ту и другую сторону Енисея кажутся выше, громадней, и сам Енисей, в сентябре еще высветлившийся до донного камешника, со дна же возьмется сонною водой, и по пустым огородам проступит изморозь...»* [1], но далее автор переключается с осеннего увядания на бурную человеческую деятельность: *«в нашем селе наступает короткая, но бурная пора, пора рубки капусты»* [1].

В детских воспоминаниях грустные моменты чередуются с радостными. В зримых, наполненных деталями образах предстает осенняя сибирская природа, опустевший огород, улетающие на зиму птицы: *От прощального ли клика гусей, оттого ли, что с огорода была убрана последняя овощь, от ранних ли огней, затлевших в окнах близких изб, от коровьего ли мыка, сделалось печально на душе. Санька с дедом тоже погрустнели* [1]. А далее передается детская радость, нетерпение в ожидании «капустной помочи». В рассказе описание помочи составляет самый яркий, кульминационный момент: *«Утром я убежал в школу, с трудом дождался конца уроков и помчался домой. Я знал, что в нашем доме сейчас делается, что полна горница вольной вольницы, мне там быть позарез необходимо <...> В два прыжка вымахнул я на крыльцо, распахнул дверь в куть. Батюшки-светы, что тут делается! Народу полна изба! Стукоток стоит невообразимый! Бабушка и женщины постарее мнут капусту руками на длинном кухонном столе. Скрипит капуста, будто перемерзлый снег под сапогами. Руки у этих женщин до локтей в капустном крошеее, в красном свекольном соку»* [1].

Завершением заготовки являлась дегустация капусты мужской частью семьи. В данном эпизоде воплощается развязка произведения. Грусть, вызываемая картинами увядания природы, ожиданием суровой сибирской зимы, исчезает в душе главного героя от тепла человеческого общения, замещается радостным чувством причастности к естественному крестьянскому труду.

Следующий анализируемый рассказ носит название «Зорькина песня». Заглавие произведения может иметь следующие прочтения: песня птицы – зорьки (зарянки) и песня зари.

Второе значение строится на омонимическом совпадении диалектного названия птицы: «зорька» (другие названия – зарянка, малиновка, ольшанка [2]) и уменьшительно-ласкательного от заря – зорька (явление природы). С точки зрения этимологии данные лексемы происходят от одного корня: существительное «заря» восходит к общеславянскому «зара». Данная лексема появляется еще в древнерусском языке, ее возникновение связано с процессом переогласовки праславянского *zrĕti* – «видеть». Соответственно, приход зари – это то, что делает все вокруг зримым, позволяет видеть мир [5].

Мотивация существительного «зорька» в значении «птица» возникла на метафорической основе. И здесь возможны два пути переноса. Первый объясняется тем, что зарянка начинает петь очень рано, с первыми лучами зари – это первая линия ассоциативной номинации. Вторая линия заключается в выявлении цветового сходства: лоб, горло птицы желто-красного цвета, цвета зари.

Все вышесказанное обуславливает второй план прочтения заглавия и соответствующее построение композиции: от конкретного плана – птичьей песни – к обобщенно-философскому. В финале произведения восприятие главным героем птичьей песни поднимается до философии вечно возрождающейся жизни, ее всепобеждающей стихии: *«А птицы все так же громко и многоголосо славили утро, солнце, и Зорькина песня, песня пробуждающегося дня, вливалась в мое сердце и звучала, звучала, звучала... Да и по сей день неумолчно звучит»* [1].

Список литературы

1. Астафьев В. Последний поклон. Повесть: в 2 т. Т. 1. – Красноярск, 1994.
2. Энциклопедический словарь – СПб.: Брокгауз-Ефрон. 1890–1907. [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/search?s=%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 14.04.2023).
3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1: А-Л. – М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2005. – 1168 с.
4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 2: Л-ояловеть / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1939. – 521 с.
5. Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н.М. [Электронный ресурс]. – URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky> (дата обращения: 13.01.2023).

Актовая письменность Тихвинского уезда XVII в. в контексте преподавания истории русского языка

Историческая грамматика русского языка, как известно, является неотъемлемой частью подготовки учителя русского языка и литературы: только через изучение истории языка можно понять и объяснить его современное состояние.

Давно доказано, что деловая письменность более чем иные типы текстов отражает и фонетические, и грамматические изменения в языке. Изучив значительный объем южновеликорусских письменных памятников, С.И. Котков пришел к выводу, что «периферийные писцы-профессионалы ... в подавляющем большинстве своем были местными уроженцами. ... письмо подобных грамотеев не отличается твердой орфографией и заключает приметы локальной речи» [2, с. 73].

В рамках данной статьи мы покажем возможности использования некоторых памятников деловой письменности на обобщающих практических занятиях по исторической грамматике русского языка. Мы рассмотрим документы из архива И.П. Мордвинова, хранящихся в архиве Санкт-Петербургского института истории РАН (ф. 89, оп. 1, ед. хр. № 78, 409 л.), которые были составлены жителями Тихвинского уезда (на что прямо или косвенно указывает сам текст документа). Как нам кажется, особый интерес представляют те источники, в которых отражена живая речь малообразованного населения Тихвинского посада и монастыря, так как именно в разговорной речи отражаются употребительные на определенном синхронном срезе языковые формы, некоторые диалектные особенности. «К числу наиболее ценных источников относятся челобитные, а также документы судопроизводства (расспросные речи). <...> Вследствие богатства и разнообразия языкового материала челобитные являются добротным источником для изучения не только лексических, но также и фонетических, морфологических и синтаксических особенностей отражаемой ими разговорной речи. Так, челобитные содержат богатый набор форм различных частей речи, в том числе и таких, которые в других памятниках почти не встречаются (например, формы личных местоимений, некоторые временные формы глаголов и др.)», – отмечает Л.Ф. Копосов [1, с. 45]. Этим обусловлен отбор материала для занятий по истории русского языка. Для выполнения комплексного анализа текста или анализа отдельных исторических процессов мы предлагаем студентам изучить языковые особенности следующих документов: Поручная Василья Афанасьева Шамшева за сермакского кабатчика Якушку Клементьева, заподозренного в тайной продаже вина на Тихвинском посаде 1646 г. (1); Явочное челобитье Ефима Бухарина, на поместье которого напали кре-

стьяне Евстафия Неплюева и учинили грабеж 1646 г. (2); Челобитная Тимошки Никитина 1648 г. (3); Челобитная Сенки Никитина 1648 (4); Сыск о краже денег 1663 г. (5); Тяжба пасынка с мачехою о наследстве 1668 г. (6); Судное дело по иску с Бориса Синягина, пойманного признными в блудодеянии со вдовою 1668 г. (7); Судное дело об избиении черного дьякона Боголепа 1668 г. (8); Допрос стариц – помещиц, не проживавших в монастыре 1671 г. (9); Челобитная дворянина Афанасия 1675 г. (10); Сыск о безчинии старца Дорофея, который, будучи пьян, мешал хлебодару раздавать милостыню 1677 г. (11).

Продемонстрируем, какие фонетические, морфологические и синтаксические явления можно обнаружить в перечисленных документах, попутно отмечая и некоторые лексические факты.

Примеры приводятся в минимальных контекстах, позволяющих объективно охарактеризовать ту или иную языковую форму. В скобках после примера указывается номер источника, откуда извлечен пример. Примеры даются в упрощенной орфографии.

Морфологические особенности. Имя существительное. В исследуемых памятниках отмечается факт перехода сущ. м. и ж. р. в ср. р.: он, Якушко (1); сукманишко свое (5); сежу я в избенке своем (5); сшита шубенко (6); и то шапчонко (6), шапчонко женское красное (6); клитенко в монастыре (6).

В текстах еще достаточно широко представлена категория собирательности, что выражено в употреблении сущ. в значении нерасчлененного множества: хворостье (5); жердья, жердюю (6); перенес он Тимофей образ святого пророка Илии и иное все божество (в значении «все иконы») (10).

Во всех проанализированных источниках наблюдается вариантность падежных флексий как в единственном, так и во множественном числе.

Для сущ. м. и ср. р. в Р. п. ед. ч. наряду с общерусским окончанием -а/-я частотным является окончание -у: ехал с вином из Устьерецкого стану (1); кроме заговору (2); и домишку своего не отстать (3); Бог помиловал добрых людей от его воровского замыслу (3); сроку упрашивал (4); нанялся мой муж с посаду (6); кошель пепелу (6). Одуш. сущ. ср. р. употребляется также с флексией -а: вино у него Якушка (1), ево Якушка в той пене простил (1).

Сущ. день и рубль в ряде случаев употребляются в своих архаичных формах: не было у его Семена того дни что ему всех кабаков не обойти (3); а того у меня дни был сторонной ... человек (5); полтора рубли (6).

Сущ. ж. р. на -а в форме Р. п. ед. ч. часто имеют окончание -е: яз взял у племянника своего у ваньке (3); Бог помиловал добрых людей от его воровского замыслу и от грамоте (3); и ево на подворьи у жене его спросила (5); к сей скаски вмисто Ивановой жене Почищая Агафье ... поп Автоном Хрисанфов сын руку приложил (5); у ней мачехе все, что в росписи

(6); сей очной ставке на соборе слушали (7); с очной ставке (7); из тое опчие часовне из старые (10).

Формы **Д. п. ед. ч. ж. р.** на *а употребляются с окончанием **-ы/-и**: медью отдать по той-же цены (3); что бы мне, сироты, от ней в конец не погннуть (5); и я к нему, Козмы, за ним вслед и пришла (5); а отписи в тех станках старец ей вдовы не дал (6); то клетенко дочери Матрены и зятю Ивану Миранову (6); вместе дочерем моим Авдотьи и Матерны (6); сходил к Ирины (7).

В соответствии с осмыслением имени собственного **Якушко** как сущ. ср. р., оно употребляется с окончанием **-у**, свойственным сущ. ср. р. склонения на *о: впредь ему Якушку ... вина не подвозить (1).

Некоторые **одуш. сущ. м. р.** выступают в старой форме **В. п. ед. ч.**, равной **И. п.**: А кражею взяли у меня, холопа твоего, во дворишке с конюшни **мерин** сир (2); так же и во **мн. ч.**: в таможенную избу перед **добрые люди** ... не шел (4).

В **Т. п. ед. ч.** сущ. м. р. склонения на *јо после мягких согласных обнаруживают употребление вариантных форм: с **ножем** за мною гонялась (6); суд перед старцом Игнатием Телепневым (6).

В форме **М. п. ед. ч.** сущ. м.р. и ср.р. склонения на *о употребляются с окончанием **-и**: На одном кабаки пропил он, государь... (3), а в вечери она, Марья, з денгами у меня на двори не бывала (5); Подчищаиха стоит на своем двори (5); на плечи ..., а на левой руки... (8); на усадищи ево на Чанозери (10). В случаях с безударным окончанием не исключено отражение редукции гласного в позиции абсолютного конца слова. Также сущ. м. р. встречаются в **М. п.** с окончанием **-у**: В вечеру (5), в дому (6).

Окончание **-и/-ы** наблюдается и в формах **М. п. ед. ч. ж. р.** на *а: А в житницы, государь, поймали жемчужного и серебряного... (2), бил челом Пречистой Богородицы властем по кабалам о уплатыы (3), в своей вины перед мною прощался (4); и посидила на лавки у Козмы в ызбы (5); ажно в улицы стоит приказной (5); Михаила лег в избы (7); хмелен спал в бани (7); седил де я на башни (8); на правой руки (8). Эти формы отражают развитие падежного синкретизма по форме **Р. п.**

Сущ. ж. р. склонения на *і имеют в форме **М. п. ед. ч.** несвойственное им окончание **-е**: На ево дочере (6); выехал на лошаде (8).

Материалы показывают, что в парадигме сущ. ж. р. склонения на *а формируется синкретизм **Д.-М. п.** в ед. ч.

Формы имен существительных **мн. ч.** также имеют некоторые особенности. Сущ. **м. р.** употребляются в **И. п. мн. ч.** с нехарактерным для типа склонения на *о-краткий окончанием **-а**: И людишка, государь, мои крестьянишка за теми ворами гонялися (2). Форма притяжательного местоимения и форма глагола однозначно указывают на **мн. ч.** существительных.

Сущ. **рубль** в **Р. п. мн. ч.** частотно с окончанием **-ев**: дватцать **рублев** (1), сорок пять **рублев**, на пятьдесят на пять **рублев** (2), **рублев** по пятьдесят (3), семдесят **рублев** (5); 12 **рублев** (6); пять **рублев** (7).

Дважды сущ. склонения на *о встретились в архаичной форме: допросить у Ивана священника и **у сосед** (6); осталось точива тонково **двадцать локоть** (6).

В **Д. п. мн. ч.** широко представлены варианты. Старое окончание склонения с основой на *i и *jo: великим **людем**, иногородным **людем** (3), яз сирота на его Семена бил челом Пречистыи Богородицы **властем** (3), он Семен в то время силен чинился **властем** и добрым **людем** (3), живот по **закладем** отдает (3); что им тело грешное мое погресть вместе дочерем моим (6); и вам, **государем** (4). В то же время сущ. м. р. встречаются с новыми окончаниями: **москвичам**, **новгородцам** и **ладожаном** и **тихвинцам** (3); **отдать исцом** (6);

В **В. п. мн. ч.** встречается старая форма В. п.: **под окны** не хаживал (6).

В **Т. п. мн. ч.** довольно часто употребляется старая форма: С товарищи (с товарищи) **своими** (2, 3, 4, 6, 7); С **потаковшики** **своими** (3), пропивает со **ставшики** **своим** и **советники** и **потаковшики** (3); со всеми **своими животы** и **выехала** (6). Однако в составе других словосочетаний в тех же текстах форма Т. п. употребляется согласно новой норме (т. е. с окончаниями -ами/-ями), например: за **тими ворами** (2).

Отдельные сущ. в **Т. п. мн. ч.** имеют односложное окончание: **Записми** хотели укрепитца (4); **бранил** всякими **речми** (11); **Меня денгам** подкинула (5); за **воротам** сунул в бочку руку (5); **серги** **одинки** с **бубенцам** (6).

В **М. п. мн. ч.** наряду с новыми формами (-ах/-ях) употребляются формы существительных с исконными окончаниями: на **посацких людех** не получил себе богатства (3); и в его **сенкиных** в **ложных поклепех** суда **никаково** на **посацкого человека** не **дать** (3); при **сторонных людех** (4, 6); в **прошлых, государи, годех** (6); в **сукромех** (6); в **дву местех** (8).

В двух примерах краткое прилагательное в составе сложного существительного имеет свои формы словоизменения: **а я холоп твои** был в **Великом Новгороде**, из **Великого Новагорода** **отпущен** к себе в **деревню** (2).

В реализации категории числа обращает на себя внимание форма мн. ч. слов **питье** и **пиво**: **Питья** всякие дорогие **покупал**, на **дорогих питьях** (3), **пива** **варит** (3), а также форма мн. ч. слова **береста**: **три клуба берест** (6).

Интересно употребление форм И. п. мн. ч. в сочетании с числительными **два** и **четыре**: **Два кресты** **серебряные** (6) (но здесь же **два креста** (!) **серебряных**); **Четыре возы** **жердя елового** (6).

Отмечается склонение сущ. м. р. по парадигме сущ. ж. р.: что он после **покойного брата** **взял** у **меня** **захватою** и **грабежом** **живота** (4).

Имя прилагательное. Имена прилагательные **м. р.** в **И. п. ед. ч.** имеют фонетически закономерное окончание **-ой**, хотя и находятся безударной позиции: **тихвинской** **посад** (1), **сторонной** (5); **иной** **всякой** **живот**

и домовной всякой запас + местоимения (6), топор новой, крюк железной (6); отец мой духовной черной поп Гедеон, Михаила Леонтьев Соснинской (6); он доброй (7); преображенской дьячок (7); черной диакон (8); образ местной (10); Никольской дьячок (10); то же в **В. п. ед. ч. м. р.**: По нынешней по 183 год (10).

Архаичное окончание сохраняется в форме **м. р. М. п. ед. ч.**: При тех сторонных людех (6); в форме **ж. р. Р. п. ед. ч.**: из тое опчие часовне из старые – **РП** (10); из старые часовни (10).

Краткая форма им. прил. употребляется в функции определения: пожалуй, **миленька** Огафьюшка, пусти меня (5); **домовны** статки (6); **3 государевы** службы (6). А я **хмелен** вышел в сени (7); **Нова** града (10).

Местоимение. В текстах можно увидеть архаичную форму вопросительного местоимения **чим** (3, 6). Личные местоимения употребляются в следующих формах: **яз** (3, 4); **у ней** (2, 5); **з тобя** (3); **и он**, Тимофей, избранил **мне** (4), а **яз тебе** тако-ж, **за тобя** (4); **от ней** (5); есть-де у меня чарка вина и ты **ею** выпей (5); и я **ей** не учала пускать (5); и я **ей** не видала (5); и **ею**, мачеху, тем прошеным хлебом кормил (6); судом Божиим **оне** без меня преставилися (6); взяла ... те деньги **у ней** (6); **у ней** мачехе все, что в росписи (6); **у ей** в клети (7). Эти примеры наглядно показывают употребление параллельно двух форм местоимения 1 л. (**яз** и **я**), наличие диалектной формы местоимения 2 л. (**тобя**, **тобе** и т. д.), 3 л. ед. ч. ж. р. (см. выше) и мн. ч. (**оне**); возвратное местоимение, как и местоимение 2 л. ед. ч., имеет в основе гласный [о]: **собя**, **собе** (3); меж **собя** (4).

В ряде форм личных местоимений 3-го лица не употребляется вставной [н] после предлога: не было **у его** (3); у меня **на его** выданы явки (3), **от его** Семена (3), были мы ... по их челобитью **меж ими** третьим (4).

Указательные местоимения несколько раз встречаются в членной форме: он его, Максим, на **тые** злые воровские составы поучает (3); В **тое** часовне (10), из **тое** часовне (10); о **тое** часовне (10); обращает на себя внимание форма **ти** в контексте **ти**: наши опчие иконы (10), так как в раннедревнерусском это была форма м. р. мн. ч. И. п., но здесь она выступает с сущ. ж. р.

Числительное. В анализируемых текстах можно наблюдать употребление собирательных числительных **обои** и **дъвои**: Преставилися **обое** – отец и мать (6); две рубахи мужские да **двои портки** тонких (6).

Встречается пример половинного счета, где сложное числительное имеет обе склоняемых части: Двесте бревен **полутретьих** сажен (6).

Глагол. В анализируемых текстах широко представлены итеративные глаголы с суффиксами -ыва-, -ива-, -ва-: за мною гонялась да меня устращивала (6); он не хаживал (6); а к вершишку пух я **прикладал** (6); денег не заимовал (7); приказным не даывал (7); я его не бивал и не увечивал (8).

Основным повествовательным временем является бессвязочный перфект, мы обнаружили лишь один пример перфекта со связкой: **дал есме** сию отпись тихфинцу (6).

Возвратный залог последовательно оформляется постфиксом **-ся**: в таможе не **объявляся** (3), **преставилися** (6), **осталосся** (6); не собирались (7); инфинитив оформлен по-разному: **погресть** (6); велел челобитную **чести** (8).

В одном из текстов есть несколько употреблений причастий на **-учи**: будучи, идучи, пойдучи муж на службу (6).

Синтаксис. Среди синтаксических особенностей отметим сохранение старого управления: мучитца смертное безвестное убивство (2); выслушав челобитной (5); приказала о дому и о статках (6); а сечь тех бревен с отцом своим был и я (6); дать очная тсавка с записью (7); выслушав челобитной (7); сей очной ставке на соборе слушали (7); **на** лесу (2).

В одном тексте отмечается беспредложное управление: И той меня **ночи** выпустили (Р. п. в значении времени); я де Марьи Белавины того **вечера** ко мне не бывала (5).

Довольно частотным является повторение предлогов: На пятьдесят на пять рублей (2), с его Остафьевым сыном с Васильем (2); на своево на преображенскаго священника на пантелея Афанасьева (4), а по челобитью посадцкого человека Семена Никитина **на** брата своего **на** Тимофея Никитина (4); у вотца своего Касьяна и у матери (6); у отца и у матери (6); з женою со вдовою с Ивановской женою палкина (7); по нынешней по 183 год (10).

Краткие действительные причастия часто выступают в функции самостоятельного сказуемого: И **приехав** он из стеколна домой **заперши** во всю зиму пил **лежа** (4); и я **шед** заложила к Костомашихине дочери с себя сукманишко свое (5); и **шед** я на реку купила на десять денег курвы (5); и **вышед** во двор нигде не **искав** **пришед** за воротам сунул в бочку руку (5); он-де старец Дорофей напився пьян **пришед** к нему старцу Виктору и учал ... хлеб хватать (11).

В то же время довольно широко отмечается и деепричастное употребление кратких действительных причастий: Не ведает, продал-ли отец ево Якимко **пошед** на государеву службу двор свои (6); **поидучи** на службу (6); и **испив** мы стали хмельны (7); и **отпраздновав** как поехали мы в дом (8); и **пришед** под башню являл государя архимарита (8); он-де старец Дорофей **напився** пьян, **пришед** к нему старцу Виктору... (11).

В анализируемых текстах обнаруживаются условные конструкции, оформленные с помощью союза **буде/будет**: **а буде**, государи, **не сочтется в Божью правду**, и вам, государем, на ево Тимофея будет в грабежном моем и захватном животе, что он грабежом и захватою у меня взял после покойново брата Ивана живота, **к суду имянная челобитная** (4); а будет Бог по душу мою сошлет (6); будет только он Иван домой **приедет** (6); а будет не будет Иван домой (6).

Союзы, служащие средством связи в сложных предложениях, часто сохраняют свою многозначность: союз **а**: сошлись они в таможенные сени и меж собою перед нами уговорилися и записми хотели укрепитца, **а** отложили (= но) (4); союз **что**: и мне к ней, Огафьи, на дров не мошно идти, что приказной стоит; союз **для того** – «потому что» (6); союз **как** – «когда» (6): а как зять мой утонул...; **разве** в значении «если только»: не виновата я никому ни в чем разве Богу и отцу своему (6).

Словообразовательные особенности немногочисленны: **покрали** (2); и я домой **сошла** (5); и черес в огородах **покинула** в хворостье (5); **волочася поподокны** (6).

Фонетические особенности. Наблюдается довольно последовательное употребление [и] на месте этимологического [ѣ]. Чаще всего такое употребление встречается в составе формулы, завершающей документ: к сей поручной записи **вместо того-то тот-то** по его велинью руку приложил (1, 5, 6, 10) или: К сим **ричем** поп Максимище руку приложил (4); Иванище Васильев к своим **ричам** руку приложил (6); к сим допросным **ричем** (9) **вместо** Онисима по ево велинью Марко Стефанов руку приложил (6). В отдельных памятниках письменности, однако, употребление [и] на месте этимологического [ѣ] отмечается и в других случаях: (мерин) **сир**, **цило**, **бигаючи**, **обризал**, **за тими** (2); **разбогатить** (3); **седил** (4, 7); **поседила**, **не смию-де пустить**, **на святой недили** (5); **те сержинка отданы священнику от обиден (обеден)**, **служил шесть обиден** (6); **А взяли с того двора дватцеть виников** (6); **из двора ево вон не гонила** (6); **седил-де я на башни** (8); **про нево Тимофия** (10).

В корне глагола **сѣдѣти** сохраняется этимологический [ѣ]: после обеда **сежу я** (5), **седит** (5); а у сей духовной памяти **седел** отец мой (6). Отмечается произношение [э] на месте [а] в безударном положении: **брань слышели** (11).

Оканье отражено непоследовательно. По данным письменных памятников нельзя однозначно утверждать наличие данной фонетической особенности, так как писец мог следовать сложившейся орфографической норме. Тем не менее нам кажутся показательными следующие примеры: **Якушко** (1); **Остафей, дворишко, розломали, розбежались** (2); с его Остафьевым сыном, **розделилися, роздел, розбойном** (3); **роспрашивал, розмолвив, розошлись**, у **роспросных речей** (4), у **Огафьи, Онтонов** (5); **розратное, Офонасью Окулову, розошлися, Онисима, отласная, Олексею** (6); **розвязали** (7); **Онтония, в роспросе** (8); **Офонька, роспросить** (10).

В графике отражен переход е > 'о: **счоту, ещо** (3, 4). Обнаружены случаи совпадения [а] с [э] в безударной позиции: **десеть** (6, 7), **девятнатцеть** (6), **дватцеть, слез с лошади** (8).

Однажды встречается старославянская огласовка в составе топонима – **Пашезерского погоста** (10).

В орфографии перечисленных памятников делового письма отражена вставка согласного [в] как в абсолютном начале, так и в середине слова: **убивство** (2); у **вотца** своего, **востался, восставлен, восталися** (6).

Однократно отмечается вставка согласного [д]: достальной живот свои (3). Отметим и несколько написаний типа ево, нево, ничево, тонково (6), что позволяет утверждать завершение процесса утраты взрывного [г] в окончаниях местоимений и прилагательных. В написании Тихфинского посада (6) отражается адаптация заимствованного звука [ф].

Итак, мы убедились, что актовая письменность отражает состояние живого русского языка периода их создания, что особенно ценно в плане изучения истории русского языка. Фонетические и грамматические особенности обследованных рукописей показывают, что памятники письменности, созданные на территории Тихвинского уезда в XVII в., в целом отражают специфику т. н. «севернорусской нормы» этого периода. Несмотря на достаточно позднее время создания исследуемых текстов, в них все еще сохраняются архаичные черты русского языка. Изучение подобных текстов на занятиях по истории русского языка способствует также более глубокому пониманию складывания диалектных черт на определенных территориях, в нашем случае – формирования говоров Ленинградской области.

Список источников

1. Поручная Василья Афанасьева Шамшева за сермакского кабатчика Якушку Клементьева, заподозренного в тайной продаже вина на Тихвинском посаде, 1646 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 14–15.
2. Явочное челобитье Ефима Бухарина, на поместье которого напали крестьяне Евстафия Неплюева и учинили грабеж, 1646 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 16–17.
3. Челобитная Тимошки Никитина, 1648 г. Ф. 89. Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 18–21.
4. Челобитная Сенки Никитина, 1648 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 21–24.
5. Сыск о краже денег, 1663 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 75–81.
6. Тяжба пасынка с мачехою о наследстве, 1668 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Л. 137–151.
7. Судное дело по иску с Бориса Синягина, пойманного признными в блудодеянии со вдовою, 1668 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 152–155.
8. Судное дело об избиении черного дьякона Боголепа, 1668 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 176–180.
9. Допрос стариц-помещиц, не проживавших в монастыре, 1671 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 228–229.
10. Челобитная дворянина Афанасия, 1675 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 233–234.
11. Сыск о безчинии старца Дорофея, который, будучи пьян, мешал хлебодару раздавать милостыню, 1677 г. // Архив СПбИИ РАН. Ф. 89 (фонд И. П. Мордвинова). Оп. 1. Ед. хр. № 78. Л. 239–240.

Список литературы

1. Копосов Л.Ф. Севернорусская деловая письменность XVII–XVIII вв. Орфография. Фонетика. Морфология. – М., 2002.
2. Котков С.И. Лингвистическое источниковедение и история русского языка. – М.: Наука, 1980.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС XIX–XX ВВ.: ОТ УЧИТЕЛЬНОГО К ТЕХНОЛОГИЯМ

А. Э. Васильева

Авторская позиция в прозе В. С. Маканина: судья или свидетель? (на примере сборника «Пойте им тихо»)

Владимир Семенович Маканин стоит вне каких-либо направлений, но тяготеет к постмодернистскому, где одной из тенденций является «смерть автора». Маканин в тексте не поучает, не направляет, а лишь приоткрывает дверь в художественный мир произведения. По справедливому высказыванию Марка Амусина: «Маканин в своем повествовании неизменно присутствует – но стоит вольно, руки в карманы <...> не судит, не учит жизни» [1, с. 442]. В своем произведении автор блуждает вместе с героями в поисках истины, растворяется в тексте. Критик И.Б. Роднянская также отмечает: «<...> Маканин осуществил достаточно новую, неопробованную версию взаимоотношений автора и его героев <...> Изобретенный им повествователь отличен и от рассказчика (тот доносит лишь доступные ему ограниченные сведения), и от «объективной» авторской инстанции (когда автору ведомо все, как Господу Богу)» [5].

Проблема авторской позиции в прозе писателя не единожды поднималась в научных исследованиях. Показательны работы М.А. Вершининой, А.С. Ефременкова, Т.Ю. Климовой, Е.А. Кравченковой, С.В. Переваловой и др., но в изучении малой прозы лакун еще достаточно. Объектом нашего анализа стал сборник 1974 года «Пойте им тихо».

Маканин в сборнике не разграничен с героями. Реализуется это разными способами: используется автобиографический материал (Маканин лежал в больнице после аварии, что послужило материалом для рассказа «Пойте им тихо»), в заглавие выносятся реплики героев («Пойте им тихо», «Не наш человек»), отсутствует оценивание поступков, мыслей, характеров героев.

«Ценностное отношение автора к той или иной ситуации в художественном мире Маканина максимально скрыто» [3, с. 7], авторская позиция практически не проглядывается в тексте. «Слово героя и слово автора сближаются. Герои-маски и сюжет все более условны и функциональны по отношению к идее произведения» [2, с. 5].

Открывает сборник рассказ «Дашенька». Здесь автор намеренно завуалировал свою оценку, открывая читателю возможность самому оценить хорошо или плохо живет Дашенька: *«Грустно, конечно. Но грустная жизнь – это ведь тоже жизнь. И кстати сказать, не очень она груст-*

ная» [4]. Это несобственно прямая речь самой Дашеньки, преподнесенная как авторское слово. Или подобный пример, точка зрения Вики: «*Бранить бранила, но, с другой стороны, Вика очень хотела Дашеньке счастья*» [4]. Жизнь Дашеньки описывается одновременно как счастье и как горе, героиня в начале повествования постоянно плачет, не зная почему, хотя ее мечта выйти замуж за Андрея сбылась: «*Она жалась в угол постели и <...> плакала непонятно отчего. Счастье было как-то неожиданно, как бы свалившееся с неба*» [4]. Ближе к концу рассказа герои меняются ролями. Например, зеркальная сцена отъезда на юг в начале и конце рассказа: «*Дашуля. Море замечательное – чудо чудес*», «*Андрюшенька! Если бы ты знал, как здесь хорошо. Не море – а чудо чудес*» [4], меняется наше отношение к героям, но все еще не видно авторского приговора. Маканин не дает четкого ответа на вопрос: удалась ли жизнь Дашеньки? Нам остается оценивать это самим.

Рассказ «Колышев Анатолий Анатольевич» построен как повествование от первого (по семантике) и третьего (по форме) лица одновременно. Таким образом, Маканин как бы остается в тексте, но, по сути, не произносит ни слова: «*Окончив институт, Толя Колышев дал себе самому суровую юношескую клятву, что этот трепет и эту дрожь он в себе выведет, убьет*» [4], «*Она испытывает некую дрожь и некий трепет, даже когда видит его из окна; что там ни говори, а ведь большой и уважаемый человек*» [4]. Также показательно, как герой говорит, что не волнуется о начальнике, но не говорить о нем даже во время интимной беседы с Зиной не может: «*Такая вот штука, Зина*», – объяснял Колышев, – *я с тобой встречаюсь, и на моего шефа мне почти наплевать!*», «*Я даже забываю с ним поздороваться. Не замечаю его. С тех пор как с тобой...*» [4]. В этом эпизоде авторское слово отсутствует полностью. И других героев мы видим тоже зачастую глазами Колышева: «*Журналистка была умна, знала массу новостей, плела разговор как хотела, искусница, но общаться от этого с ней было не легче, а труднее – холодновато было, жестко, лишний часок не подремлешь*» [4] или собственными.

В рассказе «Пойте им тихо» несколько героев, повествователь как бы постепенно переходит от одной истории к другой, не выделяя главного персонажа. В рассказе частная жизнь насыщена сложными философскими вопросами, которые подчас неразрешимы. Маканин не дает ответов, только подчеркивает важность поднятых проблем. Объединяющим героем здесь становится тетка Пети-солдата, которая меняет на мгновение мировосприятие пациентов. Бодрящие речи других посетителей и самого врача не имеют нужного эффекта. Орлов говорит врачу: «*Они не слышат барабанов, пойте им тихо...*» [4]. Сила тетки в понимании той истины, которая так необходима, чтобы оставаться человеком и не погрязнуть в море житейских забот.

В рассказе «Дождливые дни» повествование и вовсе ведется от первого лица. Хотя мы видим реплики не только главного героя, параллельно всегда идет оценка сказанного: *«А я думал, что вот ведь плохо живет она с мужем. И хоть было это мне совершенно ненужно, появилось от оброненного им «плохо живет» какое-то удовлетворение, пусть горьковатое. <...> И может быть, с полчаса я тешился неправдивой, но греющей мыслью»* [4]. Имени героя мы не знаем, со стороны его не видим, все происходящее проведено через призму сознания героя, и автор становится скриптером. История друга героя почти не затронула. Герой лишь оценивает рассказанное сквозь мысли о собственной любви: *«Да такая-то и у меня была», – сказал я неосторожно, не вникший». Оценивает герой и коллег: «<...> становилось, к примеру, понятным, что все женщины <...> хотят быть любимы. Я видел это по лицам, по тем же подсиненным их глазам и по выбору слов в разговоре»* [4] или *«Или наоборот: я мог думать, что все они неуголенные и все начеку и ждут большую любовь»* [4]. Мы наравне с автором остаемся наблюдателями, ищем решение сложившейся ситуации. С горьким чувством оставляет нас Маканин в финале произведения, но не судит героя, оставляя все так, как есть – без комментария.

В рассказе «Не наш человек» даны позиции главного героя и его окружения на одну и ту же ситуацию: *«Он просто и по-дружески открывает Зое свою беду, вот и все. Первое, что сделала Зоя, – расхохоталась»* [4]. Окружающим проблемы Якушина не кажутся серьезными, и опять мы видим восприятие мира его глазами – частотный прием Маканина. *«Конечно же, теща хотела этим сказать, что Якушин по своей недоразвитости читает только детские и глупые стишки»* [4], – это, безусловно, точка зрения героя. Поддерживает ли ее автор? А может, он, как и все, считает Якушина странным? Ответа нет. Герой запутался – как быть «нашим» для всех? Не замечая ничего вокруг, он всего себя отдает этой думе: *«Он наткнулся на спящего Леонтия, начал дергать его и клясться: – Я «наш», ребята... Ну честное слово даю «наш». И далее: «Он уже понял, что это не сон, не кошмар. Он только не мог сообразить, где он находится, как сюда попал»* [4]. А распутываться ему придется самому.

В заключительном рассказе «На зимней дороге» так же, как и во всем сборнике, автор сливается с героями. Чувство глубокой жалости к Анюте формируется у читателя мягко, без прямых указаний. Жалеет ли Анюту автор? Мы видим лишь описание трансформации героини из жизнерадостной веселой женщины в убитую горем: *«А Анюта как в игру играла. Смеялась, смотрела на него»* [4], *«Я различил теперь всхлипыванья. Но всхлипы были редки, а больше всего длилось это протяжное, однообразное»* [4]. Показательна и реакция мужа Анюты – нет осуждения: *«Муж Анюты тихо сказал: – Поплакала? – Поплакала. Помолчали. – Ты хоть поела? – Он вздохнул и добавил: – А эти-то легли?»* [4].

Владимир Семенович Маканин смотрит со стороны на своих героев, не выражая ни одобрения, ни гнева. Автор не ведет читателя по сюжету. Читатель становится «сотворцом», которому остается самому выбирать, как относиться к тому или иному герою. В маканинской прозе нет оглядки на авторитет писателя.

Список литературы

1. Амусин М. Ф. Алхимия повседневности: очерк творчества Владимира Маканина. – М.: Эксмо, 2010. – 448 с.
2. Климова Т. Ю. Притча в системе художественного мышления В. Маканина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 1999. – 22 с.
3. Кравченкова Е. А. Художественный мир В. С. Маканина: концепции и интерпретации: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 273 с.
4. Маканин В. С. Пойте им тихо // Онлайн-библиотека. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rulit.me/books/pojte-im-tiho-read-304830-1.html> (дата обращения: 14.04.2023)
5. Роднянская И. Сюжеты тревоги [Электронный ресурс] // Новый мир. – 1997. – № 4. – URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1997/4/rodn.html (дата обращения: 14.04.2023).

Л. И. Вигерина

Интермедиальная поэтика повести В. В. Голявкина «Рисунки на асфальте»: рама в искусстве как тема, эстетическая проблема и композиционный прием

Детская проза В.В. Голявкина, получившая в свое время высокую оценку у современников писателя и критиков (А. Битов, Г. Горышин, А. Найман, Е. Калмановский, М. Чудакова и др.) до сих пор серьезно не исследовалась в отечественной филологической науке.

Актуальность и новизна данной статьи связана с тем, что впервые предпринимается анализ книги В.В. Голявкина «Рисунки на асфальте» в интермедиальном аспекте. Выбор методологии исследования обусловлен спецификой литературного материала, созданного профессиональным художником. Автобиографическая повесть «Рисунки на асфальте» посвящена становлению художника, эстетическим проблемам, включает в себя живописный, фотографический, театральные экфрасисы. Гипотеза данного исследования состоит в том, что связь повести с изобразительным искусством проявляется не только на уровне тематики и проблематики, сюжетном и образном, но и на уровне построения литературного произведения. В повести писатель использует технику коллажа, характерную для изобразительного искусства и литературы авангардистских направлений.

На связь литературного творчества В.В. Голявкина с авангардными течениями 20 века, в частности с русским авангардом 1960–1970-х годов, указывали современники писателя. Так, А. Найман в эссе-воспоминании

о В.В. Голявкине писал о нем: «Авангардист, абсурдист, законченный стилист, несокрушимый иронист с уклоном в заумь» [8]

С.И. Иванова обратила внимание на «элементы авангардизма и театра абсурда» в прозе писателя [5].

В книге О.С. Октябрьской «Пути развития русской детской прозы XX века (1920–2000-е гг.)» подчеркивается единство поэтики, стилистики произведений писателя для детей с его взрослой авангардистской прозой и живописью [11, с. 307].

Гл. Горышин в статье, посвященной писателю, отметил: «Голявкин – разный: любители классификаций могут найти в его творчестве признаки авангардизма, андеграунда, театра абсурда, даже постмодернизма... Он пишет человеческую комедию...» [3].

Авангардистский характер поэтики повести «Рисунки на асфальте» проявляется во фрагментарности повествования, в ослабленной сюжетно-композиционной связи между главами, эпизодами, в игре со словом, в установке на синтез разных видов искусства, но более всего – в коллажной технике.

Коллаж соединяет в одном произведении «подчеркнуто разнородные элементы (различные по происхождению, материальной природе, контрастных по стилю и т.п.)» [7, с. 481]. В литературе, – подчеркивают исследователи, – «коллаж получает широкое распространение в направлениях, использовавших технику фрагментации текста, «склеенного» из не связанных внешней повествовательной логикой эпизодов, в том числе цитат, документов и т.п.» [7, с. 481].

В повести «Рисунки на асфальте» уже в первой главе повествование состоит из, казалось бы, не оправданных сюжетной логикой элементов: фрагмента речевого жанра экскурсии, которую ведет отец героя, ритуала фотографирования туристов, которых он водит по городу, описания виртуальных фотографий на фоне города Баку. Экскурсия как дискурс, «вклеенный» в текст повести, включает экфрасис архитектуры и скульптуры Баку. Функция названных выше разнородных включений – создание художественного пространства повести. Образ Баку возникает не как миметическое изображение действительности, но опосредованно – сквозь призму разных жанров: образ Баку в жанре экскурсии, на типичных групповых фотографиях туристов.

Тема фотографии всегда связана с проблемой времени, так как основная функция ее – запечатлеть (остановить) мгновения человеческой жизни, превратить их в вечность. Т.Е. Автухович подчеркивает, что «для фотоэкфрасиса характерна метапоэтическая функция – способность проблематизировать отношения между искусством и действительностью и тем самым быть индикатором эстетики» [1, с. 78]. В повести В.В. Голявкина фотографическая рамка подчеркивает особый ракурс восприятия действительности автором – эстетический. Образ родного для автора города остается в его воображении как образ на фотографии, которая,

«фиксируя (убивая) время, вводя прошлое в настоящее и будущее, соединяет их в контрапункте памяти как симбиозе живого и мертвого» [1, с. 83].

В.В. Голявкин использует еще один важный для поэтики повести «Рисунки на асфальте» композиционный прием, характерный для изобразительного искусства, - прием рамы. Название главы «Очень редкая рама» вступает в особые отношения со словами начала главы («...и вот бухта, вот корабли...»), так что читатель воспринимает начало главы (и книги) как описание картины в раме. Тем самым план реальности переводится в план эстетической действительности. Однако в дальнейшем повествовании становится очевидно, что рама – элемент предметного мира произведения, тема первой и второй глав, превращающаяся в сквозной лейтмотив всей книги.

В первой главе герой-повествователь приходит к отцу просить купить ему раму, он слышит экскурсию, разговоры туристов с отцом-экскурсоводом, которые «автоматически» (как бы бессознательно, не вызывая никакой рефлексии) входят в его слух. Такой прием напоминает опыты сюрреалистического автоматического письма (фроттажа), но не является основным приемом создания литературного произведения у В.В. Голявкина. Такое изображение, заключенное писателем в раму, то есть эстетически завершенное, подчеркивает временную дистанцию между автором и изображаемым миром, сюжет же детства героя-повествователя предстает в своем актуализированном настоящем.

Писатель, как авангардист, отказывается от «воссоздания мира в узнаваемых и жизненно достоверных формах» [4, с. 52], а изображает мир в его отражениях в детском рисунке, детском литературном творчестве, картинах, портретах, автопортретах героев-юных художников. Исследователи подчеркивают, что «условному языку деформаций авангардизм нередко находил обоснования в первобытных культурах, в искусстве непрофессионалов, душевнобольных, детском творчестве...» [4, с. 52]. Для автора повести детский взгляд на мир является принципиально значимым, с этим связано и название повести: «рисунки на асфальте», которые, по словам героя-повествователя, являются хорошей школой для всех великих мастеров. В авторском плане это означает, что в детском рисунке есть подлинная правдивость, свобода проявления творческого духа, «чистота нравственного чувства», – качества, важные для настоящего искусства.

Герой-повествователь Витя Стариков наделен художественным видением мира, и тема рамы для него является принципиально важной: «Если он (отец – Л.В.) мне не купит эту раму, я просто не знаю, что мне делать, где мне деньги доставать тогда... Картины без рам – не картины. Вот я был в музее. Там все картины в рамах. Висят, как настоящие. Напишу я потом картины масляными красками. А рам у меня не будет...» [2, с. 151].

Значение рамы для героя подчеркивается многократным повторением слова (20 раз) в его внутреннем монологе только в одной главе «Очень редкая рама».

Поиск рамы персонажами, разговоры о раме, частотность употребления слова «рама» связаны с постановкой важнейшей эстетической проблемы в повести – проблемы художественного пространства, которая рассматривается в современной науке как «проблема создания особого пространства, отделенного от всех прочих пространств культуры и таким образом – нашей жизни. Творческий субъект прежде всего должен выгородить в пространстве культуры некоторое пустое пространство, в котором нечто может быть создано, может появиться. Это пространство, в котором художник может творить из ничего, «как Бог». Это – возможность творения» [12].

Рама для юного художника Вити Старикова – сакральный предмет, имя которого он не называет вслух, как имя Бога: «**Она** (выделено мною – Л.В.) стояла в коридоре, громадная, до потолка.

Самая тусклая лампочка светила в этом коридоре. **Самая прекрасная рама** мерцала в полутьме. Покрытая пылью, увешанная тряпками, эта рама не сразу была заметна. На раме стоял горшок. Но я сразу заметил её. Протёр рукавом. Это была очень старая, очень красивая рама» [2, с. 154]. Контраст светящейся рамы и тусклой лампы подчеркивает ценностный аспект рамы для героя, которая осознается им как необходимое условие творческого акта, возникновения эстетического.

«Рама картины, – подчеркивает исследователь Н.Т. Рымарь, ссылаясь на работу Г. Зиммеля «Рама картины. Эстетический опыт», – обеспечивает эстетическую автономность произведения живописи, создавая завершение, «которое в одном акте равнодушно отталкивает внешнее и объединяет в единство внутреннее», делая произведение тем, «чем может быть только мир как целое или душа – единство из отдельных частей». Она «исключает всё что его окружает, в том числе и созерцающего произведение, способствуя созданию дистанции к нему, без которой невозможно эстетическое наслаждение» [12].

Для подростка Вити созерцание рамы и пространства внутри нее переживается как момент рождения искусства: «Рама простояла у нас весну, лето и осень.

Часто мечтал я о той картине. Которая будет в этой раме. Это должна быть замечательная картина. Может быть, это будет морская картина. Море и луна. Или море без луны. Или даже не море. А какая-нибудь пальма. Или даже не пальма. А какая-нибудь военная картина. А может быть, и не военная. Может быть, какая-нибудь другая замечательная картина» [2, с. 156].

Важнейшая функция рамы – смыслопорождающая: «Как и всякий акт изоляции, рама выделяет некое содержание, создавая определенную

перспективу смыслообразования, позволяющую увидеть в нем самостоятельное единство и самостоятельную ценность. В этой перспективации заключается **эстетический дар рамы** (выделено мной – Л.В.) отрешенному фрагменту действительности, и этот дар – дар другого – творит эстетическое завершение: практически любой объект может стать здесь ценностью» [12]. Для Вити Старикова рама – своего рода механизм, запускающий художественный процесс. Поэтому уничтожение рамы матерью героя, которая считает ее ненужной вещью в квартире, только хламом, воспринимается им как катастрофа: уничтожена не рама как материальный предмет, а воображаемые картины Вити, его мечты, его фантазии, условие его творческого полета. Нечуткость взрослых, их жестокость по отношению к детям связаны в прозе В.В. Голявкина с непониманием детского восприятия мира, утратой взрослыми того чистого, свободного, творческого взгляда, естественно присущего детству. Название повести «Рисунки на асфальте» отражает данное представление писателя, а детская идея героя повести о том, что все великие художники проходят школу «рисунков на асфальте», означает в авторском плане сохранность детского в художнике.

В качестве рамы в повести выступают также зеркало, окно, стеклянная дверь. Влюбленный в Тасю герой наблюдает за ней в зеркало: он видит ее отражение, восхищается ее образом в зеркале, то есть эстетизированном, очищенном от случайных, сопутствующих деталей обстановки.

Герой-повествователь представляет, как его друг Алька пишет свой автопортрет, сидя перед зеркалом, как Рембрандт: «Он пишет автопортрет. Сидит сейчас перед зеркалом и пишет себя масляными красками. Он, наверное, думает, что он Рембрандт! Он, наверное, так же, как Рембрандт, улыбается в это зеркало. И тень у него, наверное, такая же на лице. И беретку, наверное, на голову надел, как у Рембрандта...» [2, с. 195]. Портрет Альки в рамке зеркала создается как живописная аллюзия на автопортрет Рембрандта. Игра героя в Рембрандта, подражание великому мастеру – это и освоение творческого наследия старых мастеров, и поиск себя и собственного пути в искусстве. Для читателя образ Альки предстает опосредованно – через изображение его на виртуальной (в воображении Вити) картине, в которую – в свою очередь – вписан живописный автопортрет Альки и его отражение в зеркале. Автор выстраивает сложную систему отражений образа в рамке зеркала, автопортрета Альки, автопортрета Рембрандта, картины Вити, подчеркивая особенный дар видения юного художника. Фрагменты бытия, люди предстают в его восприятии как самостоятельные картины, рамой для которых может выступать рама окна: «Я глянул в окно. Парикмахер смотрел на меня. Он сидел на скамеечке возле парикмахерской и смотрел вверх. Я помахал ему. А он мне. К нему подошёл мальчишка. И он с ним ушёл в парикмахерскую», «Я глянул в окно. Этот парикмахер стриг того мальчишку» [2,

с. 194–195]. Рама изолирует, выделяет фрагмент действительности, который внутри нее становится эстетической ценностью. Созерцание героем внеэстетической реальности в рамке окна отмечает момент встречи реального и эстетического. Особенно показательна в этом отношении глава под названием «Окно», в которой запечатлено эстетическое восприятие героем цвета: «Никогда ещё я не видел такого красивого света в окне. И никогда я не видел такого красивого абажура. Абажур был сиреневый. А лампочка там, наверное, была красноватая. Никогда я не видел такого красивого цвета - это уж точно!» [2, с. 214].

Мальчики пришли под окно Таси, в которую они влюблены, но мечтающий стать художником Витя как будто забывает о Тасе, он испытывает эстетическое наслаждение от той игры света и цвета, что увидел в раме окна и что мог увидеть только человек, наделенный художественной чуткостью.

Изолирующая функция рамы, «отрешающей» «фикциональную действительность от реальности» [13], обеспечивает запуск творческого процесса, и герои уже видят Тасю в окне, ее банты, хотя на самом деле ее нет в квартире.

Мальчики спорят, видел ли кто из них действительно Тасю в окне или ее бабушку, Кафаров уверяет, что видел ее два банта: «И тут мы её увидели. Она быстро прошла мимо нас. Перешла на ту сторону. <...> Два громадных банта качались на её голове...» [2, с. 217]. Слова «И тут мы её увидели» читатель воспринимает как разрешение спора подростков (да, в окне была Тася), но последующее развертывание повествования – «Она быстро прошла мимо нас» – создает комический эффект. Рама окна и психологическая установка персонажей спровоцировали появление виртуальных картин в их воображении. Писатель в художественной форме, с юмором рассказывает подросткам-читателям о важнейших эстетических законах, о творческом процессе, порождающем произведение искусства.

Образ учителя Петра Петровича в последний день его жизни был увиден героем-повествователем в раме стеклянной двери: «Пётр Петрович развернул свой завтрак и стал есть яблоко. Кусок хлеба с маслом он положил на подоконник.

Я стоял за стеклянной дверью и тоже ел яблоко. Большой кусок хлеба с маслом я положил на подоконник» [2, с. 219].

Двойной портрет (созданный автором) учителя и ученика, которые зеркально отражаются друг в друге, должен был подчеркнуть преемственную связь между поколениями: учитель продолжается в ученике. Тема бессмертия подчеркнута символической деталью в руках персонажа – яблоком, которое он поднимает кверху и обращает внимание на него своего ученика. Однако с образом яблока в культуре связаны и иные смыслы. В христианской традиции яблоко – плод с Древа познания. Интересно, что на автопортрете Рене Магритта «Сын человеческий» (1964) вместо лица

модели изображено яблоко, что может свидетельствовать о том, что и современный человек, современный художник, - сын библейского Адама, стремящийся к разгадке тайны мира, как и первый человек.

Такова же, с нашей точки зрения, роль символа яблока в портретном изображении учителя Петра Петровича. Миссия художника – проникнуть в тайну человека и человеческого бытия и поделиться этой тайной с людьми.

В контексте повести возникает сопоставление этого «портрета в дверях» с кубистическим портретом Петра Петровича, который написал его сын, – «Кубик и красный квадрат». Кубистические эксперименты сына Петра Петровича отражают поиск молодым поколением своего художественного языка, способного выразить новую эпоху. В этом поиске художника подстерегают различного рода опасности и заблуждения. После смерти отца сын уничтожает кубистический портрет, который не способен передать представление о художнике, его внутреннем облике, его духе, уничтожает не потому, что кубистический, а потому что этот эксперимент был чем-то надуманным, фальшивым, экспериментом ради эксперимента, а настоящее искусство – как детский рисунок на асфальте – должно нести высшую правду людям. Концепт «рисунки на асфальте» в повести отражает представление писателя о правдивости детского рисунка. Однако правдивость эта особая. Исследователь детского рисунка К. Риччи в свое время отметил у детей «стремление к «правдивости» изображения в условиях ограничивающей двухмерности плоской рисовальной поверхности» [10, с. 9], которое выражается в символизме детского изобразительного творчества: «ребенок рисует не то, что в данный момент видит, а то, что знает» [10, с. 9].

Герой повести В.В. Голявкина Петр Петрович говорит о художественных экспериментах своего сына: «Рисует **специально, умышленно** (выделено мной – Л.В.) какую-то безграмотную чепуху и уверяет, что это и есть самое прекрасное на свете искусство» [2, с. 179]. Учитель обращает внимание учеников на то, что искусство – это не игра приемами, а высказывание художника о мире и человеке. Так писатель ставит перед юными читателями вопрос о смысле искусства, его назначении и миссии художника.

В повествование включен автопортрет юного Вити, запечатлевший его в момент завершения работы над картиной «Летучий голландец». Автор создает комический эпизод, когда Витя, весь перемазанный краской, так как смело бросал ее на холст, брызги летели во все стороны, получает замечание от матери посмотреть на себя в зеркало: «Я взглянул на себя. Мое лицо было красным, синим и фиолетовым...» [2, с. 201]. Этот портрет Вити в зеркале – своего рода аллюзия на известные автопортреты П. Сезанна (В.В. Голявкина современники называли сезаннистом) или Ван Гога: возможно, Витя станет таким же великим художником.

В конце повести Алька, который мечтает о монументальном искусстве, советует Вите: «А рамы ты выброси. Раз мы будем делать монументальное искусство. Раз мы будем писать на стенах. Как Микеланджело. Размах! Во! <...> Во! Вокруг небо! Плывут облака. И в облаках картина» [2, с. 226]. Это стремление Альки стать монументалистом отражает ситуацию в советском искусстве конца 1950-х – 1960-х годов, когда монументальная мозаика в урбанистическом пространстве активно развивается, используется в агитационных и пропагандистских целях. Но для этих монументальных картин своего рода рамкой выступают мироздание, небо, облака (о «картине в облаках» мечтает Алька). В этом смысле позиция В.В. Голявкина близка позиции его современника поэта Вс. Некрасова, одного из представителей «Второго русского авангарда»: «Но в принципе «рамка» неотменяема – без нее-то искусство и сваливается черт-те во что. <...> Именно условленная «рамка» и дает возможность безусловней, шире и непосредственней отнестись к тому, что внутри «рамки» – к искусству» [9, с. 313].

Функцию рамы выполняет и театральная сцена в последней главе книги. Образ сцены создает композиционное кольцо последней главы и завершает книгу в целом:

«Пляшут на сцене джигиты.

Летит оттуда к нам музыка.

Плывут по морю корабли и лодки.

<...>

Потом сцена потухла. Мы молчали некоторое время. Гудки с моря вовсю гудели. Как будто много пароходов плыло куда-то...» [2, с. 236–238].

Образ сцены проецируется на целое книги, которое приобретает еще одно измерение в этой проекции: картина мира, изображенная писателем, – это своего рода театр жизни, спектакль, «человеческая комедия». Прошлое при помощи этой театральной рамки приобретает эстетически завершенное оформление: спектакль под названием «Мое детство» закончился, наступает новый этап жизни героя.

Видение жизни как цирка, театра, где смешиваются комическое, драматическое, трагическое, характерно для В.В. Голявкина: не случайно В. Климов назвал свою статью о творчестве В.В. Голявкина «Клоунадная проза» [6], а в статье С. Ивановой цитируется следующее предварение к книге писателя «Знакомое лицо», которое разделяет и критик: «То, что он создал, можно назвать «Человеческой комедией» [5].

Таким образом, прием рамы в повести В.В. Голявкина – важнейший в создании им картины мира. Автор использует в качестве оформляющей рамы, подчеркивающей границу между внеэстетической реальностью и художественной, не только раму картины, но и раму фотографии, окна, стеклянной двери, зеркала, театральной сцены. Перед читателем повести «Рисунки на асфальте» предстает своего рода мозаика / коллаж из

портретов, автопортретов, жанровых сцен, рисунков, граффити, фотографий и пр., наклеенных на основу повествования о детстве Вити Старикова. Целостность книги создается за счет ассоциативных, символических и иных связей между отдельными образами, сюжетными ситуациями, а также за счет сквозных мотивов, художественных повторов.

Рама в повести, кроме сюжетообразующей, композиционной функций, выполняет важнейшую – миромоделирующую, которая состоит в том, что она оформляет художественное целое повести, участвует в создании ее пространственно-временного континуума, создает дистанцию между автором и его художественным творением, подчеркивая эстетический характер созданного писателем образа детства.

Список литературы

1. Автухович Т.Е. Эволюция фотоэпифразиса как отражение смены литературных эпох // Человек говорящий, пишущий, читающий в литературе: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч.1. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2018. – С. 78–87.
2. Голявкин В. Три повести. – Л.: Детская литература, 1977. – 239 с.
3. Горышин Г. Виктор Голявкин пишет рассказ // О литературе для детей. Вып. 32. – Л., 1989.
4. Зверев А.М., Крючкова В.А., Клинг О.А., Чередниченко Т.В. Авангардизм // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. Предс. Науч.-ред. Совета Ю.С. Осипов / отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2005. – 766 с. file:///C:/Users/User/Downloads/1797687.pdf [дата обращения: 23.04.23]
5. Иванова С. «Я думал, я один такой...» // Знамя. – 2001. – № 8. – URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=1514> [дата обращения: 25.04.23]
6. Климов В. Клоунадная проза // Детская литература. – 1993. – № 2.
7. Крючкова В.А. Коллаж // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. Предс. Науч.-ред. Совета Ю.С. Осипов / отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 14. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. 751 с. https://old.bigenc.ru/fine_art/text/2080711 [дата обращения: 23.04.23].
8. А. Найман. Эссе о писателе Викторе Голявкине. – URL: <https://arzamas.academy/mag/349-golyavkin> [дата обращения: 14.04.23]
9. Некрасов В. Лианозово – Москва // Журавлева А., Некрасов В. Пакет. – М.: Меридиан, 1996.
10. Некрасова-Каратеева О.Л. Детское творчество в музее: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 207 с.
11. Октябрьская О.С. Пути развития русской детской прозы XX века (1920–2000-е гг.). – М.: МАКС Пресс, 2012. – 359 с.
12. Рымарь Н.Т. Границы художественного пространства: рама и материал // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. – 2012. – № 1 (11). – С. 90–99. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/granitsy-hudozhestvennogo-prostranstva-rama-i-material> [дата обращения: 23.04.23].

Образ учителя в современной русской литературе

В современной русской литературе произведений, посвященных школе, работе учителей, немного. Из опубликованного в 2010-е гг. можно назвать роман М. Аромштам «Когда отдыхают ангелы» (2010) [1], рассказ Н. Дашевской «Крендельков» (2011) [3], роман О. Камаевой «Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы» (2013) [4], рассказ А. Ткачева «Учитель» (2016) [7], повесть И. Краевой «Дети неба, или Во всем виноваты бизоны» (2018) [5], «Записки учительницы» Т. Мирной (2018) [5] и некоторые другие. Ни в литературе для детей и подростков, ни во взрослой литературе образы учителей широко не представлены. Можно согласиться с героиней одного из названных произведений, размышляющей об отражении в литературе реалий современного общества: школьный учитель – не герой нашего времени, в отличие от олигархов, бандитов, ментов, бизнес-леди и домохозяек, его можно даже назвать антигероем современной эпохи.

Одна из задач литературы – самопознание человека и общества. Авторы повестей и рассказов об учителях стремятся на конкретных примерах раскрыть как роль учителя в современном мире, так и показать его самоощущение, осмысление роли своей профессии в обществе [2]. Не случайно поэтому многими авторами выбирается литературная форма личного дневника, в котором не только фиксируются конкретные события в жизни учителя, но и его отражаются попытки честно ответить самому себе на мучающие его вопросы.

Один из показательных примеров таких произведений – роман Ольги Камаевой «Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы» (2013) – лауреат премии «Рукопись года» журнала «Астрель-СПб» в 2012 г. Героиня этого романа-дневника – молодая, только что окончившая педагогический институт учительница истории в провинциальном городе Елена Константиновна, которой ученики дали прозвище «Ёлка». Автор произведения О. Камаева в течение 12 лет работала в школе учителем истории, и можно предположить, что дневник героини отражает события жизни автора, его собственные переживания и размышления. Однако этот роман-дневник – художественное обобщение, перед читателем проходит вся недолгая жизнь учительницы, проработавшей в школе всего один учебный год, в конце которого Ёлка переживает ряд серьезных потрясений и умирает, успев, однако, за этот год многое понять и записать в своем дневнике. Возможно, реальному учителю для прохождения такого пути самопознания необходимо несколько лет, но в художественном тексте этот путь сконцентрирован в событиях и их осмыслении на протяжении 9 месяцев одного учебного года.

Очевидно, роман О. Камаевой не относится к литературе первого ряда. В этом произведении использованы традиционные литературные приемы. Отметим, во-первых, романтическое противопоставление «героя» и «толпы» – противопоставление увлеченной своей работой, близкой, по мнению автора, к профессиональному идеалу Ёлки – другим учителям, которые без лишнего энтузиазма просто выполняют хуже или лучше свою работу, больше или меньше заинтересованы в качестве знаний учеников. Это противопоставление проявляется на страницах дневника с разной степенью яркости, особенно ярко – в «примеривании» Ёлкой на себя стихотворения А. Ахматовой «Нам свежесть слов и чувства простоту...» (1915), написанное автором о назначении поэта и поэзии и переосмысленное героиней О. Камаевой как стихотворение о судьбе современного учителя.

Другой традиционный прием литературы XX в. – использование аллюзий и реминисценций из других произведений. Так, например, в романе в связи с образом всеми уважаемой пожилой учительницы по прозвищу «Танюша» несколько раз называется художественный фильм «Сельская учительница» (1947), с героиней которого (в исполнении Веры Марецкой) Танюша ассоциируется. И себя автор дневника тоже сравнивает с художественными образами учителей, например, с учителем закрытой школы для мальчиков из кинофильма «Общество мертвых поэтов» (1989). При этом все сопоставления соединяются в исповедальном дневнике героини с самоиронией, например, в мысленном диалоге с подругой, которая называет ее «дурой», и в ответ на поправку «нет, не дура, идеалистка», отвечает: «Так это одно и то же».

В романе О. Камаевой, который нужно рассматривать как продукт своего времени, в образе Ёлки отражено сложившееся в обществе представление о современном учителе. Такой учитель любит и понимает детей, умеет находить с ними общий язык, подростки открывают ему свои заветные мечты и тайны, учитель защищает их интересы, стойко переносит словесные оскорбления, провокации, публичные унижения; при этом хорошо знает свой предмет и классическую литературу, имеет свои убеждения и не боится их отстаивать, критикует учебники и современное педагогическое образование, постоянно рефлексировать, пытается ответить на злободневные вопросы. Ёлка, в частности, размышляет на страницах дневника о том, почему нужно жить в «формате 4D» – говорить одно, делать другое, в отчетах писать третье, а думать четвертое; почему учителя не могут дать достойный ответ ученику-наглецу; почему покорно выполняют незаконные распоряжения администрации, не заявляют протест против фальсификаций на выборах; почему ученики и их родители не заинтересованы в знаниях, учебе, что делать учителю, если он не согласен с учебником. В пространственных рассуждениях о политике, современных общественных настроениях проявляется склонность Ёлки скорее к занятиям публицистикой, чем

собственно педагогикой и историей.

Отметим обилие размышлений в книге о русской истории советского времени, о том, как учителю-историку следует интерпретировать события XXI в., какие факты о Великой отечественной войне включать в учебник истории, о политическом устройстве современной России, о взаимоотношениях в ней власти и народа, – и в сравнении с этим практически полное отсутствие рефлексии о педагогическом мастерстве учителя, о методах обучения и воспитания.

В романе-дневнике обозначены два идеальных для Ёлки образа педагога – А. С. Макаренко, каким он предстает на страницах «Педагогической поэмы», и сельская учительница из одноименного советского фильма. Первый упоминается в связи с тем, что смог дать отпор хулигану, а также как авторитет, имевший право критиковать педагогическую науку, которая представлялась ему шарлатанством. Автор не просто сочувственно цитирует слова Макаренко о, а открыто с ним соглашается: «Действительно шарлатанство». Ёлка признается, что все, чему ее учили в пединституте, – «ерунда», поскольку там «не учили главному: что делать, случись конфликт?» Все секреты педагогического мастерства, которые считает важными героиня, укладываются в две формулы, представленные как высказывания уважаемых ею старших коллег: «В педагогике есть один-единственный метод – собственный пример» и «задач [у школы] всегда было только две – хорошо обучить и научить хорошему», тогда как пространные речи о «современных образовательных концепциях» – «не больше чем демагогия».

При постоянно подчеркиваемом в романе интересе героини к книгам, настоящей, глубокой увлеченности миром книг у героини нет: большинство образов и сопоставлений относятся к искусству кино, а собственно преподавательскую деятельность автор постоянно сравнивает с выступлением актера в театре. Это сравнение, с одной стороны, подчеркивает самоотдачу учителя, стремление воздействовать на учеников эмоционально, с другой же стороны демонстрирует неполноту «вживания» в роль учителя, которым все же важно быть, а не казаться, пусть и достаточно убедительно.

Помимо других известных литературных приемов, в книге О. Краевой представлена и саморефлексия – в рассуждениях героини об отражении школьной жизни и судьбы современного учителя в литературе, то есть размышление литературы о самой себе. Ёлка считает, что современная литература не должна писать об учителях исключительно восхваления, превращая их в подвижников и святых мучеников, как не должна и отмечать исключительно негативные стороны, становиться «чернухой». Литература, по мнению Ёлки, должна не очернять и не приукрашивать, а писать честно. Однако это трудно, даже в форме дневника. Учительница Елена Константиновна осознает несколько причин сложности писать в дневнике честно: страшно заглянуть в себя – есть риск увидеть там

дрянные мысли; страшно, если прочтут близкие и узнают нелицеприятную правду о себе или разочаруются в авторе дневника. Однако есть еще одна причина сложности – чтобы быть действительно искренним, нужно найти для дневника свои слова: если сбиваться на штампы, искать отражение своей жизни в чужих словах, стихах, кинофильмах, как это делает героиня О. Камаевой, то так и не выскажешь и не поймешь себя.

Список литературы

1. Аромштам М. Когда отдыхают ангелы. – М., 2010. – 208 с.
2. Галицких Е.О. Учитель и общество: художественная правда и правда жизни // Вестник гуманитарного образования. – 2018. – № 3 (11). – С. 106–112.
3. Дашевская Н. Крендельков // Кукумбер. – 2011. – № 9. – С. 34–37.
4. Камаева О. Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы. – М., 2013. – 285 с.
5. Краева И. Дети неба, или Во всем виноваты бизоны. – М., 2018. – 288 с.
6. Мирная Т. Записки учительницы. – М., 2018. – 352 с.
7. Ткачев А., прот. «Страна чудес» и другие рассказы. – М., 2016. – 256 с.

М. А. Жиркова, О. В. Капустина

Педагогическая деятельность И. П. Чехова и ее оценка советским государством (по материалам пенсионного дела)

Среди братьев писателя А. П. Чехова особое место занимает Иван Павлович (1861–1922), более сорока лет своей жизни посвятивший педагогической деятельности. Как подчеркивает О. А. Шипулина, «Московского педагога Чехова неоднократно награждали медалями “За усердие”. После 25-летнего юбилея его педагогической деятельности к нему направляли российских и даже зарубежных педагогов за опытом образцовой постановки учебного процесса <...> Дореволюционная московская общественность ценила заслуги Ивана Павловича: педагогу Чехову было присвоено потомственное почетное гражданство» [11, с. 46]. Биография И. П. Чехова известна, при этом всегда интересно взглянуть на установленные факты с нового ракурса, открывая ранее не изученные подробности.

Задача данной работы: на основании материалов хранящегося в Государственном архиве Российской Федерации (ГАРФ) личного пенсионного дела персонального пенсионера республиканского значения Ивана Павловича Чехова рассмотреть основные этапы его педагогической деятельности и уточнить оценку его трудов с точки зрения советского государства.

Исследуемые источники: Очерк деятельности И. П. Чехова, составленный секретарем Общества А. П. Чехова и его эпохи в 1923 г. [3, л. 13–14], а также Ходатайство Общества А. П. Чехова и его эпохи от февраля 1923 г. о пенсии вдове Ивана Павловича – Софье Владимировне [3, л. 6–

7], подписанное председателем Вл. Немировичем-Данченко и направленное в Главное управление научными, научно-художественными и музейными учреждениями Наркомата просвещения РСФСР (Главнаука), для последующего перенаправления в Народный Комиссариат социального обеспечения (НКСО) РСФСР.

Декретом от 16 февраля 1923 г. «О персональных пенсиях лицам, имеющим исключительные заслуги перед республикой» [5] в РСФСР было введено персональное пенсионное обеспечение для материальной поддержки нетрудоспособных граждан, имеющих значимые для советского государства достижения в области революционной и профессиональной деятельности, а также в области науки, искусства и техники. В случае смерти лица, имеющего право на персональную пенсию, семье умершего полагалось: при одном нетрудоспособном – половина, при двух – две трети, при трех и более – полная пенсия, которую получил или мог бы получить умерший. До вступления в силу данного Декрета, выдающимся российским гражданам с декабря 1921 г. устанавливались усиленные пенсии [6]. Так как Ходатайство поступило в Главнауку 7 февраля 1923 г., можно говорить об намерении членов чеховского общества добиться для вдовы Ивана Павловича установления именно усиленной пенсии. Однако, в результате изменения законодательства, ей была назначена персональная пенсия.

При этом личные дела как получателей усиленных пенсий, так и персональных пенсионеров значились в картотеке НКСО РСФСР под именами тех граждан, за чьи заслуги они были назначены. Соответственно, изучаемые нами документы находятся в деле умершего в 1922 г. Чехова Ивана Павловича и предназначены для материального обеспечения его вдовы – Чеховой Софьи Владимировны.

Предваряя анализ заявленных источников, необходимо обратить внимание на следующие факты биографии брата писателя. Примечательно, что заслуженный народный учитель – Иван Павлович Чехов – систематического образования так и не получил. Как отмечают биографы, он учился в Таганрогской гимназии, но гимназического курса в силу семейных обстоятельств не окончил, только пять классов из семи. Продолжить обучение в Москве также не получилось из-за финансовой несостоятельности семьи – нечем было платить за учебу. Поэтому необходимые знания И.П. Чехов приобрел путем самообразования. В 1879 г. он получил удостоверение о назначении «к исполнению должности учителя Воскресенского училища» [2, с. 155], а в 1880 г. сдал экзамен на звание учителя городского, приходского и начального училища [2, с. 155–156]. Важно, что служба в качестве учителя предполагала предоставление казенной квартиры, что, в свою очередь, позволяло наряду с определенной финансовой свободой приобрести и независимость от отца.

Возвращаемся к материалам пенсионного дела: сведения о трудовой деятельности Ивана Павловича Чехова изложены в двухстраничном документе, являющемся приложением к Ходатайству Общества А.П. Чехова и его эпохи о назначении пенсии вдове брата писателя. Сам документ названия не имеет, однако в Ходатайстве о нем говорится как об «Очерке деятельности И.П. Чехова» [3, л. 7], который «дает представление, как развертывалась жизнь этого крупного работника по народному образованию» [3, л. 6]. Очерк представляет собой перечень учебных заведений, в которых работал брат писателя с указанием дат начала деятельности или полных периодов работы и, в большинстве случаев, с суммой годовой оплаты. Документ оформлен на бланке Общества А.П. Чехова и его эпохи, подписан секретарем. Полная дата составления очерка отсутствует. В угловом штампе указан 1923 год.

В разделе «Народные школы» последовательно перечислены девять наименований:

1. Воскресенское Звенигородское уч<чилище> (с 18 декабря 1878 г.; 420 руб. в год),

2. Мещанское Училище купеческого общества (23 января 1884 г. – 7 апреля 1886 г.; 480 руб.),

3. Арбатское каз<енное> (7 апреля 1886 г. – 1 июля 1890 г.; 102–136 руб.),

4. Дубасовское двухклассн<ое> (с 1 сентября 1890 г.),

5. Судог<одское> уч<чилище?> Владимирской губернии Стекл<янный> Завод (с 1 сентября 1891 г.; 540 руб.),

6. Миусское 1-е гор. училище (1 августа 1891 г. – 1 сентября 1892 г.; 300 руб.),

7. Петровско-Басманное (1 сентября 1892 г. – 1 августа 1900 г.; 500-560 руб.),

8. Миусское 3-е <училище.> (1 августа 1900 г. – 15 августа 1906 г.; 760 руб.),

9. Миусское 6-е <училище> имени А.П. Чехова (15 августа 1906 г. – 13 января 1918 г.) [3, л. 13].

Во втором разделе «Ялта» указаны Штангиевское училище (1919 г. – август 1920 г.) и Аутское училище (1920 г. – август 1921 г.).

Кроме непосредственно учительской деятельности И.П. Чехов создавал и курировал народные библиотеки: заведовал 3-ей бесплатной народной читальней в Гавриковом пер<еулке> г. Москвы; являлся наблюдателем народной библиотеки-читальни имени Пушкина на Покровке; был организатором Аутской районной библиотеки-читальни имени А.П. Чехова в Ялте, открытой в 1919 г. [3, л. 13–14].

Необходимо прокомментировать представленный перечень рабочих мест педагога – Ивана Павловича Чехова. По данным биографов [11, с. 46], он несколько шире.

Например, в Арбатском городском начальном казенном училище г. Москвы И.П., действительно, работал с апреля 1886 по июль 1890 г., но на непродолжительное время его закрытия – в феврале 1887 г. – он перешел в Мясницкое городское начальное училище г. Москвы. И вернулся в Арбатское училище только на следующий учебный год 1888/1889. Есть неточности, связанные с датировкой сроков работы. Например, Н.Н. Бирюкова отмечает [2, с. 155], что свое первое назначение в Вознесенское училище И.П. Чехов получил не в декабре 1878 г., а годом позже – в декабре 1879 г. Вероятно, автор Очерка ошибся, так как и в Ходатайстве, к которому данный документ прилагается, также назван 1879 г. За службу в этом училище Иван Павлович получил свою первую благодарность.

Следующая неточность: Судогодское (Владимирская губерния) и 1-е Миусское (Московская губерния) училища отнесены к началу учебного 1891 г., что не верно. В перечне два раза под разными названиями Дубасовское (с сентября 1890 г.) и Судогодское при Стеклянном заводе (с сентября 1891 г.) указано одно учебное заведение. И.П. Чехов действительно работал в 1890-1891 учебном году в Дубасовском двухклассном училище Судогодского уезда Владимирской губернии при «Стеклянном» заводе, хозяином которого являлся знакомый его брата-писателя – М.Г. Комиссаров – меценат, один из основных пайщиков-вкладчиков Московского художественного театра.

Подтверждая этот факт, А.П. Чехов писал сестре – Марии Павловне – в январе 1891 г.: «Я утомлен, как балерина после пяти действий и восьми картин. Обеды, письма, на которые лень отвечать, разговоры и всякая чепуха. Сейчас надо ехать обедать на Васильевский остров, а мне скучно, и надо работать. Поживу еще три дня, посмотрю, если балет будет продолжаться, то уеду домой или к Ивану в Судорогу» [8, с. 161]. И даже собирался к нему приехать: «В марте приеду к тебе встречать весну» [8, с. 170] (письмо от 27 января 1891 г.). Но поездка к брату не состоялась, так как Антон Павлович отправился за границу: «Кричи, Иван, караул. К тебе я не скоро приеду. Поездка за границу уже решена окончательно и осуществится не позже 15-го марта. Едем в Вену, оттуда в Венецию и т. д. Вернемся к Пасхе» [8, с. 196], и письма из-за границы отправлялись младшему брату на адрес: город Судогда Владимирской губернии, Дубасовский завод [8, с. 202, с. 222].

В письме от 28 октября 1891 г. к А.В. Суворину, проживающий в Москве писатель рассказывает о зашедшем к нему брате, что подтверждает переезд последнего во вторую столицу Российской империи [8, с. 292].

Впрочем, авторы Ходатайства не претендуют на абсолютную точность представленных в Главнауку сведений, подчеркивая, что «прилагаемый фактический очерк этой работы не исчерпывает всех ее деталей» [3, л. 6]. Заслуживает внимания сама попытка систематизации педагоги-

ческой деятельности брата писателя. Примечательно, что со своей будущей женой, Софьей Владимировной Андреевой, для материальной поддержки которой была назначена персональная пенсия, И.П. Чехов познакомился в период работы в Петровско-Басманном городском училище [10, с. 33].

Анализируя сведения о годовых заработках Ивана Павловича, можно сказать, что его труд в качестве народного учителя оплачивался невысоко. Характеризуя уровень доходов учителей начальных школ Иваново-Вознесенска, относящегося, как Москва и Владимир, к Центрально-промышленному району Российской империи, К.Е. Балдин, приводит следующие данные: «В начале 1890-х гг. заработная плата была установлена в 300 р. <...> Затем на протяжении довольно длительного периода уровень заработной платы не менялся. Существовавшая в это время система оплаты первоначально не отличалась справедливостью. Одинаковое жалование получал и опытный учитель, трудившийся десятки лет, и выпускница гимназии, только что пришедшая на работу в школу. В связи с этим в 1898 г. городская дума приняла решение каждые 5 лет делать прибавки к годовому жалованию по 50 р. Таких прибавок было шесть, следовательно, опытный учитель мог рассчитывать на жалование в 600 р. (50 р. в месяц), т. е. в два раза больше базового» [1, с. 19–20]. Для сравнения: в конце 19-го века «учителя гимназий и реальных училищ по-прежнему получали жалованье по штатам 1871–1872 гг.: начальный оклад составлял 750 руб. за 12 уроков, через 5 лет он повышался до 900, через 10 – до 1050, через 15 – до 1250 и через 20 – до 1500» [7, с. 53].

За свою педагогическую деятельность И.П. Чехов получил множество благодарностей и медалей. Можно назвать некоторые, например, серебряная медаль «За Усердие» на Александровской ленте для ношения на груди (1891), в память Коронования Государя Императора Николая II серебряная медаль для ношения в петлице на Андреевской ленте (1896), серебряная медаль в память Александра III для ношения на Станиславской ленте на шее (1897), золотая медаль «За Усердие» для ношения на Александровской ленте на шее (1915) [2, с. 157; 11, с. 46]. А.П. Чехов в 1898 г. хлопотал о возможности получения для брата гражданского чина и с гордостью писал: «...состоит на службе учителем уже почти 20 лет и давно хочет примазаться к какому-нибудь казенному училищу ради чиновничества – и никак не может. Как бы ему в конце концов получить коллежского регистратора? Увы, он так же, как и я, не имеет никакого чина. И<ван> П<авло- вич> не кончил ни в университете, ни в гимназии, так как свою педагогическую карьеру начал чуть ли не с 18 лет. Но зато он считается заслуженным и образцовым педагогом. Он получил много наград, и грудь его подобна иконостасу: у него медалей, как у фельдфебеля, и если бы служба была государственной, то давно бы уже его произвели, по крайней мере, в статские советники» [9, с. 299].

С любовью и теплотой его вспоминали ученики. Вот такая его характеристика содержится в архивных материалах: «Человек кроткий, добрый, деликатный, в высшей степени любезный, предупредительный и гостеприимный он привлекал людей всех возрастов и всевозможного общественного положения. Снисходительный и отзывчивый, всегда готовый оказать ближнему услугу, дать совет, посочувствовать, он пользовался громадным уважением и любовью. Человек бескорыстный, никогда не стремившийся к жизненным благам» [Цит. по: 2, с. 159-160].

После смерти брата-писателя Иван Павлович оказался хранителем его писем и рукописей. В Москве он подыскивал банк, куда можно было поместить те материалы, что присылала Мария Павловна из Ялты специально для дальнейшей передачи в будущий Московский музей Чехова. После революции 1917 г. на семью И.П. Чехова выпали тяжелые потрясения: в учебных заведениях занятия хотя и продолжались, но жалование не выплачивали. В декабре 1917 г. супруги потеряли сына, покончившего жизнь самоубийством, а в январе 1918 г. заслуженный педагог лишился не только работы, но и крыши над головой: вооруженные солдаты его фактически выгнали из квартиры. А семейный архив Чеховых по распоряжению советской власти был изъят и передан в ЛИТО (литературный отдел Наркомпроса) [4, с. 237]. На какое-то время супруги уехали в Ялту к сестре Марии Павловне в чеховский дом в Аутке. В 1921 г. супруги вернулись в Москву. Иван Павлович устроился табельщиком на кирпичный завод, но проработал недолго, заболел: октябрь 1921 г. – февраль 1922. В марте 1922 года он умер.

Признание заслуг И.П. Чехова в Советской республике состоялось уже после его смерти и во многом благодаря родству с известным писателем. Не случайно в качестве ходатая за установление республиканской пенсии для обеспечения его вдовы, Софьи Владимировны, выступает Общество А.П. Чехова и его эпохи. Также в документах личного дела народного учителя имеется Справка об увеличении пенсии вдове, в которой в перечне его заслуг наряду с педагогической деятельностью читаем: «Чехов И.П. является братом писателя А.П. Чехова» [3, л. 5].

Если рассмотренный выше Очерк перечисляет учреждения в которых работал Иван Павлович, то в самом Ходатайстве подводятся итоги его педагогических трудов: «Деятельность И.П. Чехова, как учителя начальной народной школы, организатора и руководителя народных и детских – школьных библиотек – читален, деятеля и члена различных культурно-просветительских Обществ, Обществ взаимопомощи – началась с 1879 г. и окончилась в 1922 г. в год кончины. Эти 42 года его трудовой жизни были исключительно положены на служение народу в самой тяжелой форме – народного учителя» [3, л. 6].

В заключение нужно отметить следующее: Декрет от 16 февраля 1923 г. декларировал возможность установления пенсий за исключитель-

ные заслуги. Среди основных получателей персональных пенсий республиканского значения 1920-х гг. – военачальники Гражданской войны, профессиональные революционеры, выдающиеся ученые, писатели, композиторы. Впрочем, наряду с известными личностями в числе персональных пенсионеров имелись совершившие подвиги красноармейцы, рабочие-профессионалы, заслуженные врачи и учителя. Оценивая труды Ивана Павловича на ниве народного просвещения, члены чеховского общества так объясняли свое ходатайство: «Отмечая работу крупных государственных и общественных деятелей, Государство едва-ли пройдет мимо показательной по преданности долгу и даровитости работы Народного учителя Ивана Павловича Чехова, внесшего свою долю тяжелого труда в дело Народного Образования России» [3, л. 6]. Называя И.П. Чехова «Народным учителем» с большой буквы, ходатаи подчеркивали значимость личных трудов брата писателя в контексте ценностей Советского государства.

Список литературы

1. Балдин К.Е. Педагогическая интеллигенция в провинциальном городе на рубеже XIX–XX веков (на примере города Иваново-Вознесенска) // Интеллигенция и мир. – 2015. – С. 9–27.
2. Бирюкова Н.И. Иван Павлович Чехов – народный учитель // Мелихово. Альманах. Мелихово. – 2008. – С. 155–162.
3. ГАРФ. Ф. А539. Оп. 3. Д. 280.
4. М.П. Чехова. «Сейф № 315». Воспоминания в записи С.М. Чехова. Публикация Г.А. Шалюгина и А.Г. Головачева // Чеховские чтения в Ялте: Чехов и XX век. Сб. науч. трудов. Вып. 9. – М.: Наследие, 1997. – С. 234–246.
5. О персональных пенсиях лицам, имеющим исключительные заслуги перед республикой: Декрет СНК РСФСР от 16 февраля 1923 г. // СУ РСФСР. 1923. № 15. Ст.198.
6. Об усиленных пенсиях: Декрет СНК РСФСР от 5 декабря 1921г. // СУ РСФСР. 1921. № 80. Ст. 697.
7. Пашкова Т.И. Вопрос о материальном положении учителей средней школы в контексте образовательных реформ начала XX в. // Герценовские чтения. 2020. Актуальные проблемы русской истории / отв. ред. А. Б. Николаев. – СПб.: Астерион, 2021. – С. 51–60.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 4. Письма, январь 1890 – февраль 1892. – М.: Наука, 1975. – 656 с.
9. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 7. Июнь 1897 – декабрь 1898. – М.: Наука, 1979. – 816 с.
10. Шевченко О.В., Морозова О.Л. Учитель в роду Чеховых // Вехи Таганрога. – 2010. – № 45 (декабрь). – С. 32–33.
11. Шипулина О.А. Педагоги Чеховы // Вехи Таганрога. – 2016. – № 65-66. – С. 45-46.

Мировоззренческие аспекты русской подростковой приключенческой прозы начала XX в.

В начале XX в., в сложный период для России, на страницах художественных произведений высказывались разные точки зрения на царизм, некоторые авторы во всем поддерживали власть, другие, не вступая в прямую конфронтацию, указывали на недостатки существующего строя. Борьба в литературе развернулась и за «детские души», ведь, как пишет Е.О. Шацкий, «в младшем школьном возрасте у ребенка начинает формироваться мировоззрение. Опыт показывает, что наиболее эффективным методом воспитания в педагогике является пример. Он дает конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирует сознание, чувства, убеждения, активизирует деятельность. Большую воспитательную силу имеют и герои книг. На примерах из художественных произведений в детях формируется любовь к родной стране» [16, с. 97]. Конечно, важную воспитательную роль играют книги не только для младших школьников, но и для подростков.

К числу писателей, в чьих трудах прослеживается восторженное отношение к царской власти, принадлежит Лидия Чарская (1875–1937), автор множества книг для детей. Некоторые произведения Чарской относятся к жанру приключений, подробно рассмотрим «Смелую жизнь», одну из ее лучших повестей. Впервые она была опубликована в журнале «Задушевное слово» № 1-52 за 1905 г. «Смелая жизнь» основана на «Записках кавалерист-девицы» (1836) Надежды Дуровой, а также вообще на ее биографии. Надо сказать, что к тому времени уже вышли несколько книг об этой отважной девушке, хорошо осознающей свою женскую сущность, но вынужденной в те годы выдавать себя за мужчину, чтобы послужить Родине: «Двенадцатый год» (1879) Даниила Мордовцева, «Кавалерист-девица» (1898) Дмитрия Дмитриева и др.

Как подчеркивает писатель В. Приходько в статье «Скачи, мой конь, во весь опор...», впервые опубликованной в 1991 г. и цитируемой далее по изданию 2018 г., «Чарская, в силу многих причин далекая от политической оппозиции, писала „Смелую жизнь“ на фоне взбаламученного моря надвинувшейся первой русской революции 1905 года, которая грозила затопить страну в волнах народного гнева. Девочкой-подростком она, возможно, была очевидцем торжественного посещения монархом (Александром III) института, где училась, и невольно объединила верноподданные чувства „кавалерист-девицы“ со своими» [11, с. 9–10].

Чтобы напомнить о патриотизме читателям, Чарская показала через призму восприятия Дуровой и русско-пруско-французскую войну 1806–1807 гг., и Отечественную войну 1812 г.

Н.Н. Пуряева замечает в работе «Надежда Дурова: миф о кавалерист-девице»: «Тема девичьей судьбы – центральная в творчестве Чарской, и в этом смысле ее обращение к сюжету о Дуровой вполне закономерно. „Смелая жизнь” – типичное дидактическое произведение с определённой читательской аудиторией – подростки. Характер главной героини обозначен очень четко и односторонне – патриотка своей родины. Вектор ее восприятия задан в самом начале повести: ролевой моделью для Дуровой является Жанна Д’Арк, о которой она читает и портрет которой висит у нее в комнате.

Факт наличия у Дуровой семьи Чарская предсказуемо игнорирует, она придерживается канвы „Записок” и романа Мордовцева, даже заимствует у него некоторые детали, которые работают на героизацию образа. Таким образом, глубокого анализа внутренних причин поступков Дуровой в повести нет, все происходящее представлено как восторженный патристический порыв, своего рода образец того, как надо любить Родину» [12, с. 227].

Далее Пуряева резюмирует: «Перерабатывая историю Дуровой, Чарская подгоняет ее под свои цели, акцентирует нужные аспекты и игнорирует ненужные. В итоге литературный образ Дуровой окончательно отрывается от своего прототипа, утрачивает черты реального человека и становится воплощением исключительно авторского замысла.

Повесть Чарской – первое произведение, в котором ведущей в представлении героини становится *дидактическая идея*» [12, с. 227].

На несоответствие отдельных эпизодов повести «Смелая жизнь» Чарской реальным событиям указывает и Е.О. Шацкий: «В воспоминаниях Надежды Дуровой есть сюжеты, выбивающиеся из идеальных представлений о фронтовом братстве. Дважды Н. Дурова стала жертвой казаков: один раз – продали ее коня, другой – во время сна украли конскую упряжь. Л.А. Чарская не включила эти эпизоды в повесть» [16, с. 98]. У Чарской Дурова иначе лишается коня: он, ускакав от хозяйки, гибнет, напорвшись на плетень. «Там, на плетне, тяжело опустившись на острые колья, трепетало в конвульсиях обезображенное тело ее несчастного Алкида...» [14, с. 208].

В повести «Смелая жизнь» интересна реакция сослуживцев Дуровой на то, как их товарищ переживает из-за смерти коня.

«В тот же вечер глубоко растроганный Галлер говорил своему эскадрону, собравшемуся на молитву:

– Ребята! Наш юный приятель Дуров достоин теперь еще большего уважения. Сколько любви и преданности обнаружил он к своему злосчастному коню!.. Каждый истинный кавалерист должен чувствовать такую именно привязанность к лошади. Конь и кавалерист – это одно целое и на войне, и в походе... Честь и слава молоденькому товарищу за его неподкупную привязанность к коню!..

А молоденький товарищ бился в это время в нервном истерическом припадке на руках своего друга – Вышмирского» [14, с. 210].

Разумеется, всякий кавалерист переживал бы из-за гибели любимого коня, даже, возможно, пустил «скупую мужскую слезу», но если бы он стал биться в нервном истерическом припадке, вряд ли товарищи начали бы его за это больше уважать. Допустимы ли подобные преувеличения и искажения реальной истории в угоду сюжетным перипетиям, отход от принципов историзма? Грешат этим многие писатели-приключенцы, даже Александр Дюма.

В. Приходько пишет: «Сегодня известно (и было, наверно, известно Чарской), что знака равенства между героиней „Записок” и автором все-таки нет, ее автобиография не документ, ведь чутье художника подсказало Дуровой: у предания своя правда, необязательно совпадающая с анкетной. Так, в действительности она оставила не отца с матерью, а мужа с ребенком, и не в шестнадцать, а... Но не станем продолжать, чтобы не портить удовольствие юному читателю. Чарская пошла за созданной Дуровой лирической легендой, разворачивая скуповатые эпизоды „Записок” в приключения в своем обычном духе, расстелила пышный ковер из радужных романтических цветов» [11, с. 9].

В повести «Летят мои кони...» Борис Васильев писал: «Если Григорий Петрович Данилевский впервые представил мне историю не как перечень дат, а как цепь деяний давно почивших людей, то другой русский писатель сумел превратить этих мертвецов в живых, понятных и близких мне моих соотечественников. <...> Я говорю о Лидии Алексеевне Чарской, чьи исторические повести – при всей их наивности! – не только излагали популярно родную историю, но и учили восторгаться ею. А восторг перед историей родной страны есть эмоциональное выражение любви к ней. И первые уроки этой любви я получил из „Грозной дружины”, „Дикаря”, „Княжны Джавахи” и других повестей детской писательницы Лидии Чарской» [3, с. 169–170].

Анализируя труд Чарской, Е.О. Шацкий делает вывод: «Как видим, повесть „Смелая жизнь” воспевает чувство соучастливости в границах семьи и общества; ее чтение может помочь в воспитании чувств любви к Родине, уважения к ее защитникам» [16, с. 99].

Прекрасное знание психологии подростков, особенно девочек, умелое использование реальных исторических фактов, патриотической темы привело к популярности «Смелой жизни» Чарской: повесть выдержала несколько изданий в начале XX в., а с 1991 г. вновь и вновь переиздается и дорепечатывается. В советские годы ко всем трудам Чарской отношение было не столь теплое. На Первом Всесоюзном съезде советских писателей 1934 г. С.Я. Маршак говорил: «Убить Чарскую, несмотря на ее женственность и мнимую воздушность, было не так легко. <...> Но революция нанесла ей сокрушительный удар» [7, с. 22].

На том же Первом Всесоюзном съезде советских писателей, приводя позже в пример то, как она в одной из повестей описывает убийство спящих врагов, К.И. Чуковский возмущался: «В 1910 г. нам, писателям, в том числе и мне, стало известно, что самый популярный и самый влиятельный из детских журналов „Задушевное слово” получил от военного министерства субсидию на пропаганду милитаризма среди малолетних читателей и многотысячную ссуду от министерства двора за прославление и популяризацию царской фамилии. <...> И Чарскую тоже нельзя трактовать (так ее трактуют теперь) как пошлую романтическую институтку. Чарская отравляла детей тем же сифилисом милитаристических и казарменно-патриотических чувств» [15, с. 180]. Но разве плохо призывать детей любить свою Отчизну, быть готовыми умереть за нее в случае нужды? Конечно, нет!

Недостаток той же «Смелой жизни» Чарской не только в отклонении от историзма, но и в ее далеко не безупречном стиле, в подчеркнута «слезливо-сахарных» эпизодах, как тот, где Надежда Дурова беседует с отцом, готовясь убежать из дома.

«Но Андрей Васильевич не заметил нового волнения дочери. Он еще раз поцеловал смуглое личико и, не обернувшись, исчез за дверью.

И хорошо сделал, что не обернулся. Его Надя, его бедный, милый „рябчик”, стояла теперь на коленях перед креслом, на котором он только что сидел, и покрывала его старенькую кожаную обивку иступленными поцелуями, смешанными с беззвучными слезами...» [14, с. 34].

Леонид Пантелеев рассказывал в очерке «Как я стал детским писателем» о своих юношеских впечатлениях от произведений Чарской: «...ворвалась в мою жизнь Чарская. Сладкое упоение, с каким я читал и перечитывал ее книги, отголосок этого упоения до сих пор живет во мне – где-то там, где таятся у нас самые сокровенные воспоминания детства, самые дурманящие запахи, самые жуткие шорохи, самые счастливые сны.

Прошло не так уж много лет, меньше десяти, пожалуй, и вдруг я узнаю, что Чарская – это очень плохо, что это нечто непристойное, эталон пошлости, безвкусицы, дурного тона. Поверить всему этому было нелегко, но вокруг так настойчиво и беспощадно бранили автора „Княжны Джавахы”, так часто слышались грозные слова о борьбе с традициями Чарской – и произносил эти слова не кто-нибудь, а мои уважаемые учителя и наставники Маршак и Чуковский, что в один несчастный день я, будучи уже автором двух или трех книг для детей, раздобыл через знакомых школьниц какой-то роман Л. Чарской и сел его перечитывать. <...>

И вот я читаю эти ужасные, неуклюжие и тяжелые слова, эти оскорбительно не по-русски сколоченные фразы и недоумеваю: неужели таким же языком написаны и „Княжна Джавахы», и „Мой первый товарищ”, и „Газават”, и „Щелчок” и „Вторая Нина”?..

Убеждаться в этом я не захотел, перечитывать другие романы Л. Чарской не стал. Так и живут со мной и во мне две Чарские: одна та, которую я читал и любил до 1917 года, и другая – о которую вдруг так неприятно споткнулся где-то в начале тридцатых...» [10, с. 16]

И правда, до революции патриотические, дидактические книги Чарской, как и сейчас, пользовались спросом. Одним из авторов, придерживающихся более критического отношения к царизму, был плодовитый писатель и идеолог Леонард Пирагис (1876–1944), также известный под псевдонимами Л. Кормчий, Л. Король-Пурашевич и др.

Исследователь Б. Хеллман пишет: «Каковы были темы дореволюционных детских книг Кормчего? Сразу надо сказать, что в дореволюционном творчестве будущего сотрудника „Правды” не встречается критики буржуазного менталитета и капиталистического строя общества, нет изображения классово-борьбы или разоблачения социального неравенства и несправедливости» [13, с. 26–27]. С точкой зрения Хеллмана нельзя полностью согласиться. Невзирая на то, что далеко не все произведения для юношества Кормчего содержат критику существующего строя, она все-таки присутствует в некоторых его работах, как будет наглядно показано на примере повести «Путешественники» (1908).

Всё тот же Хеллман заявляет: «Как детский писатель Кормчий до Октябрьской революции не отличался от многих своих коллег, его темы были сквозными для тогдашней русской детской литературы. <...> Если читатели не в достаточной мере обращали на него внимание, то причина проста – как писатель Кормчий был посредственностью» [13, с. 27].

Такое же скептическое отношение к книгам Кормчего высказывает и Юрий Абызов в очерке «А издавалось это в Риге, 1918–1944». «Л. Король-Пурашевич до революции подвизался в Петербурге в качестве детского писателя и журналиста невысокого полета. Перенес в Ригу все самое дурное, чем была отмечена петербургская бульварная печать» [1, с. 29].

Однако писатель и издатель В. Ф. Бутлер более лестно отзывался о его работах, в 1931 г. он написал в статье «Четверть века в литературном строю (к 25-летию литературной деятельности Л. Кормчего)», вошедшей в качестве предисловия к изданной им же книге «Мир любви» Кормчего: «Если имя Л. Кормчего в настоящее время не пользуется широкой популярностью, то это объясняется причинами, несколько независимыми от талантливости его носителя. <...> Более ценны труды Л. Кормчего в другой области – в литературе для юношества, которой писатель посвятил почти всю первую половину своей деятельности. С 1908 по 1917 год появилось свыше двадцати его книг: романов, повестей и рассказов для подрастающих поколений» [2, с. 3-4]. Филолог П. Лавринец так высказался касательно статьи Бутлера о Кормчем: «Дилетанту, поздно вступившему на литературное поприще, Кормчий представлялся старшим, более опытным и успешным товарищем по перу» [6, с. 127].

В рецензии на выпущенный уже в XXI в. сборник «Проклятие капуцина» Кормчего, в котором переиздали его рассказы и романы разных лет для взрослых, П. Моисеев пишет: «...„Блуждающий мертвец” откровенно разочаровывает. По стилистике это довольно типичный для 1910-х – 1930-х годов авантюрный роман, и основная сюжетная ситуация (случайная встреча двух двойников, один из которых занимает место другого) тоже отнюдь не нова. Разумеется, шедевры уровня „Принца и нищего” или „Пленника Зенды” создаются редко, но романы вроде „Двойника” Бриджеса тоже можно прочесть с удовольствием. Однако не случайно рассказы Кормчего так коротки: выбрав завязку, он начинает писать книгу, еще толком не представляя, что будет дальше. И сюжет моментально сдувается: Мориц фон Лауч, только что присвоивший себе документы и деньги миллионера Давида Кея, начинает бестолково метаться по белу свету, меняя планы, настроение и характер» [9]. В этом смысле произведения для юношества Кормчего смотрятся намного выигрышнее, они более концептуальны, в них он временами как бы полемизировал с той же Чарской, особый интерес представляет его повесть «Путешественники. Приключения двух юных беглецов», впервые изданная в «Библиотеке „Всходов”» № 2-3 за 1908 г.

В «Путешественниках» он исподволь показал недостатки существующего строя. Фабула повести типична: юные Ленька и Володька бегут из дома, где их любят, по пути они встречают самых разных людей: бродяг, богомольцев, лесника и т. д. Но если героиня Чарской стремится послужить Отечеству, то персонажи Кормчего, начитавшись книг Майн Рида, Фенимора Купера и других, жаждут приключений, мечтают добраться до Америки. До Америки они не доедут, их странствия завершатся на Валааме, но до этого они успеют побывать на территории Финляндии. (Великое княжество Финляндское тогда входило в состав Российской империи.)

Ребята считают себя путешественниками, а не бродягами или беглецами, в чем ярко выражается их мировоззрение. «Не беглец, а путешественник! – с досадой поправил Володька. – Беглецы – это что из тюрьмы убегают» [4, с. 25]. И далее: «А она-то! Бродягами назвала, дура! – презрительно заметил Володька. – Хотел бы я знать, как бы она посмотрела, если бы увидела нас в Америке!» [4, с. 160].

Там, где у Чарской пафос и патриотизм, у Кормчего – горечь и ирония. Уже в самом начале повести он позволяет себе с насмешкой отозваться об отдельных военных, порой чрезмерно приукрашивающих свои подвиги. Так тетя Миля, воспитывающая Леньку, повествует о том, как дядя Ваця получил вторую рану: «Собрались они там где-то возле леса. (Тут дядя начинал волноваться.) Ждали помощи. Вдруг откуда ни возьмись появились три казака, должно быть разведчики. Обычно в его глазах все увеличивается в тысячу раз, – ну, и казаков оказалось бесчисленное множество. (Дядя нервно вертел папиросу и делал вид, что не слушает рассказа.) Он и гаркнул: „Панове! До лясу!” – да сам первый и пустил свою

клячу в чашу... По дороге большая ветка зацепила за его чамару, он и повис, а кто-то из своих, проезжая мимо, вытянул его плетью. Вот откуда его вторая рана!» [4, с. 10].

Герои Кормчего – и главные, и второстепенные, – как и у Чарской, верят в Бога, но и здесь можно встретить ироничные замечания. Один из пассажиров парохода, на котором оказываются ребята, говорит: «Мы в обители грех-то замолим! Ведь грех – как орех: скорлупу бросил, а зернышко – в горлышко... И утеха, и польза!» [4, с. 62].

Чарская в «Смелой жизни» воспевает отношения отцов и детей, Кормчий дает и отрицательные примеры. Лесник, встретившийся мальчишкам по пути, сначала рассуждает о русских мужиках: «А русский бес-талантный мужик все зверем себя чувствует. Он школу-то и нюхом не нюхал, одно дубье на спине чуял. Ну, и пьет водку-то... До газеты ли ему, коли он и аза не знает? Полушубок пропьет, льны бабьи, кровные, на водку перегонит и не одному рублю голову сломает. Потом ночью, пьяный, ребятенка до болести испугает да жену побоями в сухотку вгонит» [4, с. 146].

Затем всё тот же лесник рассказывает ребятам о гибели своего отца, его история показывает недостатки существующего строя. В неурожайный год его отец пошел просить хлеба у помещика для жены и детей, но тот ничего не дал. Разозлившись, отец поджег амбары помещика. «Народ переполошился, побежали – глядь: амбары горят. „Подожгли“, – галдят. С голодухи-то еще больше озверели люди. Подумали аль сам помещик в ту пору сказал, что злой человек поджег хлеб, что он-де хотел его мужикам раздать (как бы не так!). Ну, и осерчали мужики. <...> Батьку моего тут же, у амбаров, изловили. Он и не запирался. „Я, говорит, поджег, а вы больше верьте этому кровопийце (это на барина-то), даст он вам хлеба – держите карман шире, дурни. Даст разве с отравой только“. Где ж там, никто и слушать не стал – ослепли с голодухи-то. Кинулись что зверье, истерзали, изорвали, каблуками истоптали... <...> Забили... А потом, когда очухались, жалели. Лучшего, говорят, человека из всего общества убили...» [4, с. 149–150].

У Чарского и Кормчего принципиально разные литературные стратегии в рассматриваемых повестях. Чарская в «Смелой жизни» показывает Надежду Дурову как идеал, легенду, на которую надо равняться, уж если девушка служит Родине, то грешно и юношам не послужить! Кормчий живописует, как поступать не надо. Он изображает хулиганистых ребят, которые и курят, и лодку могут украсть, он акцентирует внимание на дурных поступках и их последствиях, наглядно демонстрирует, что если дети сбегут из дома, ничего хорошего из этого не будет, они не станут героями, их ждут голод, травмы и неприятные встречи как с бродягами, так и с представителями властей.

Через десять лет после выхода «Путешественников», в 1918 г., Кормчий в своей программной статье «Забываемое оружие (о детской книге)» рассуждал о важности книг для детей: «Министерство просвещения стремилось, главным образом, к затемнению народного сознания. Вся его деятельность сводилась исключительно к **воспитанию**. Оно воспитывало рабов, конечно. <...> Обучали скверно, воспитывали виртуозно» [5, с. 3]. И далее: «Просмотрите список книг, одобренных министерством и ознакомьтесь с содержанием хоть одной из них. Сразу станет понятна гнусная, предательская роль, навязанная книге. На первом плане стоят исторические повести и рассказы. Сплошь бездарные, они проникнуты зато монархическим духом настолько, что чернота чуть ли не окрашивает пальцы, когда перелистываешь книгу» [5, с. 3].

Любопытно, что, осуждая царское правительство, которое контролирует распространение книг для детей во всех подведомственных министерству учреждениях просветительного характера, призывая создавать принципиально новую детскую литературу, он требует от новой власти вести себя не менее жестко. «Обязанность государства – воспитать детей. На обязанности государства и лежит снабжение детей духовной пищей, не отравленной вредными примесями. Борясь за свободу, мы обязаны освободить и души наших детей. Только создав поколение, свободное от предрассудков и суеверий, навеянных вековым рабством тела и духа, мы можем сказать, что кончили дело завоевания свободы» [5, с. 3].

С. Маслинская в статье «“Наследство и наследственность”: эволюция критики русской детской литературы 1910–1920-х гг.» справедливо замечала: «Статья Кормчего провозглашала „новые” принципы детской литературы, которые практически ничем не отличались от тех, которые формулировались в статьях либеральных педагогов-реформаторов до февраля 1918 года, например, в статьях В.С. Мурзаева и С.И. Шохор-Троцкой» [8, с. 243].

Как выше уже упоминалось, в начале XX в. книги Лидии Чарской пользовались огромным спросом среди читателей, не только детей, труды Л. Кормчего не обрели такой армии поклонников. Минувло больше века, сейчас переиздаются как лучшие произведения Чарской, так и Кормчего, но ныне, как и более ста лет назад, Кормчий не может сравниться с Чарской по популярности. Важную роль в этом играет мировоззрение героев. Все же читательские массы предпочитают те произведения для детей и подростков, где авторы не критикуют свою страну, а по-настоящему любят ее.

Список литературы

1. Абызов Ю.И. А издавалось это в Риге, 1918–1944. – М.: Русское зарубежье; Русский путь, 2006.
2. Бутлер В.Ф. Четверть века в литературном строю (к 25-летию литературной деятельности Л.Кормчего) // Кормчий Л. Мир любви. – Рига: «Школа жизни» В.Ф. Бутлера, 1931. – С. 3–6.

3. Васильев Б. Летят мои кони... – М.: Советский писатель, 1984. – С. 133–200.
4. Кормчий Л. Путешественники: повесть. – М.: Энас-книга, 2016.
5. Кормчий Л. Забытое оружие (о детской книге) // Правда. – 1918. – 17 февр. – № 28.
6. Лавринец П. В. Бутлер, Л. Кормчий и Литва // Inkluzīvi / сост. Я. Курсите. – Рига: LU Akadēmiskais apgāds, 2012. – С. 126–134.
7. Маршак С.Я. Содоклад С.Я. Маршака о детской литературе // Первый Всесоюзный съезд советских писателей, 1934: стеногр. отчет. – М.: Худож. лит, 1934. – С. 20–38.
8. Маслинская С. «Наследство и наследственность»: эволюция критики русской детской литературы 1910–1920-х гг. // Revue des études slaves. – 2017. – Т. 88. – № 1–2. – С. 237–255.
9. Моисеев П. Мистика, гиньоль, бульварщина и исторический эпос [Электронный ресурс]. – URL: <https://godliterature.ru/articles/2019/12/17/mistika-ginol-bulvarshhina-i-istori> (дата обращения: 10.12.2022)
10. Пантелеев Л. Как я стал детским писателем // Детская литература. – 1979. – № 11. – С. 16–18.
11. Приходько В. «Скачи, мой конь, во весь опор...» // Чарская Л. Смелая жизнь. – М.: Дет. лит., 2018. – С. 5–10.
12. Пуряева Н.Н. Надежда Дурова: миф о кавалерист-девице // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2018. – № 3. – С. 224–233.
13. Хеллман Б. Детская литература как оружие: творческий путь Л. Кормчего // «Убить Чарскую...»: парадоксы советской литературы для детей (1920–1930-е гг.) / сост. и ред. М.Р. Балина и В.Ю. Вьюгин. – СПб.: Алетейя, 2013. – С. 20–45.
14. Чарская Л. Смелая жизнь: повесть / предисл. В. Приходько. – М.: Дет. лит., 2018.
15. Чуковский К.И. Речь К.И. Чуковского // Первый Всесоюзный съезд советских писателей 1934: стеногр. отчет. – М.: Худож. лит., 1934. – С. 179–182.
16. Шацкий Е.О. Патриотический потенциал повести Л.А. Чарской «Смелая жизнь» // Начальная школа. – 2010. – № 3. – С. 97–100.

Ю. А. Скиба

Интеллектуально-познавательная сфера духовного развития ребенка в повести С.Т. Аксакова «Детские годы Багрова-внука»

Эмоциональная сфера является одной из основных регулирующих систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Всякая эмоция есть позыв к действию или отказ от него. Ни одно чувство не может остаться безразличным и безрезультатным в поведении. Эмоции и являются таким внутренним организатором наших реакций, которые напрягают, возбуждают, стимулируют или задерживают те или иные реакции. Таким образом, за эмоциями остается роль внутреннего организатора нашего поведения [1, с. 100–107].

Именно эмоции придают смысл и значение человеческому существованию. Они окрашивают восприятие окружающего мира от ликующего, светлого, радостного, яркого к тусклому, угрюмому, серому. Они могут направлять наши мысли, детерминируя соответствующее отношение к

ним или обеспечивая эмоциональное постижение истины. Эмоции меняют характер наших действий от неловких, неадекватных, неуклюжих к грациозным, целесообразным, выразительным. Богатство эмоционального мира – великое благо для человека. Чувства и эмоции делают жизнь полнокровной, насыщенной, интересной.

Эмоции [1, с. 614] (франц. *emotion* – волнение, от лат. *emoveo*, *emovege* – потрясаю, волную) – реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний. Связаны с удовлетворением (положительные эмоции) или неудовлетворением (отрицательные эмоции) различных потребностей организма. Это состояния, зависящие от оценки значимости для индивида действующих на него факторов и выражающиеся прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Эмоции являются одним из главных регуляторов деятельности. Базовой формой эмоций выступает эмоциональный тон ощущений, представляющий собой генетически обусловленные переживания гедонического типа, сопровождающие жизненно важные впечатления, например вкусовые, температурные, болевые.

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря им мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше перенастраиваться на совместную деятельность и общение. Замечательным, например, является тот факт, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать выражения человеческого лица, определять по нему такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление. Это, в частности, относится и к тем народам, которые вообще никогда не находились в контактах друг с другом. Главная особенность человеческих эмоций состоит в том, что в общественно-исторической практике был выработан особый эмоциональный язык, который может передаваться как некоторое общепринятое описание. На этой основе существует, в частности, эмоциональный отклик на произведения искусства, которые имеют достаточно жесткую привязку к определенной исторической эпохе.

Повесть «Детские годы Багрова-внука» построена в форме воспоминаний-размышлений взрослого, уже пожилого человека о своем детстве. Вероятно, именно в силу такого подхода основными событиями в ткани повествования оказались те, которые вызвали в ребенке наиболее сильные эмоции и оттого запомнились навсегда, не изгладившись со временем как все второстепенное и ненужное. По большей части эти события не являются сколько-нибудь значительными в понимании взрослого человека, но имеют огромную ценность для еще не устоявшегося внутреннего мира ребенка. Воспоминания сгруппированы именно вокруг эмоций и объектов, их вызывающих. Миропонимание маленького Сережи

основывается всего лишь на двух понятиях: «приятно» и «неприятно». Оба полюса варьируются от элементарных ощущений-реакций до сильных и глубоких чувств. Причем положительной стороне впечатлений уделено даже большее внимание, чем отрицательной. Повесть «Детские годы Багрова-внука» в силу ее автобиографичной достоверности можно считать достойным материалом для изучения эмоционального мира ребенка.

Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называются *чувствами* (интеллектуальными, эстетическими, нравственными).

Немаловажное значение в процессе формирования духовно направленной личности имеет такой аспект, как переживание прекрасного. Имеется в виду не эстетическая сторона развития личности, а нечто большее: когда к восприятию и осознанию красивого примешивается нечто глубоко интимное, связанное уже и не только с эмоциями, а с чувствами. «Но как хорош был Ик! Легкий пар подымался от быстро текущих и местами заветрывающихся струй его. Высокие деревья до половины были закутаны в туман. Как только поднялись мы на изволок, туман исчез и первый луч солнца проник почти сзади в карету и осветил лицо спящей против меня моей сестрицы» [3, с. 331]. В этом коротеньком отрывке мы наблюдаем уже не только способность юного мозга воспринимать красоты природы и отвечать им эмоциональным всплеском, здесь мы видим, как исключительно эстетические впечатления переходят в глубоко индивидуальные переживания родственных чувств. Таким образом, первый луч солнца, столкнувшись с лицом любимой сестрицы, переходит из объектов эстетического порядка уже в духовный план.

Все высшие животные умеют передавать опыт, необходимый для выживания вида, от старшего поколения к младшему. Любая взрослая особь, произведя на свет потомка, знакомя детеныша с окружающей действительностью, одновременно обучает его навыкам, свойственным каждому конкретному виду, таким, например, как охота, или, напротив – умение прятаться от хищника, формам социальных внутривидовых контактов и проч. Многие заложены в каждое животное на инстинктивном уровне, другое приходит в процессе познания в период детства. Однако процесс познания, свойственный животным, ограничивается только прямой передачей опыта, необходимого для выживания вида. В результате вид выживает, но остается в целом неизменным внутри себя (в масштабах геологических эпох) и не влияет сколько-нибудь значимо на вмещающий его ареал. Другое дело человек. Каждый индивид способен не только к восприятию и передаче опыта поколений, но и к действиям, изменяющим окружающую действительность и самого индивида, и вид в целом. Способность не только использовать уже существующее, но и создавать нечто новое и выделило человека из природы. Иными словами, человека возвышает над другими высшими животными способность к творчеству.

Испытывая определённые эмоции, индивид проявляет соответствующие чувства, которые, в свою очередь, реализуются в непосредственном их виде – творчестве.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. В психологии творчество изучается главным образом в двух аспектах: как психологический процесс созидания нового и как совокупность свойств личности, которые обеспечивают её включенность в этот процесс. Наряду с объективной обусловленностью процесса творчества большое значение имеют и субъективные факторы, прежде всего внутренняя мотивация личности, наличие продуктивного воображения, развитой фантазии, в воспитании которой существенную роль играет искусство. Сергей Тимофеевич Аксаков, занявшись глубоким исследованием истоков своей личности, сумел обнаружить прямое событие, с которого началась его литературная деятельность. «С этого времени глубоко запала в мой ум склонность к театральным сочинениям и росла с каждым годом» [3, с. 349] – это прочтение пьески с двойным названием, первое из которых он не сумел вспомнить, а второе «Драматическая пустельга».

В детстве, на первичном этапе формирования личности, огромное значение имеет раскрытие и развитие творческих качеств личности, таких как фантазия и воображение. Воображение представляет собой особую форму отражения, которая заключается в создании новых образов и идей путем переработки имеющихся представлений и понятий. Развитие воображения идет по линиям совершенствования операций замещения реальных предметов кажущимися и воссоздающего воображения. Ребенок постепенно начинает создавать на основе имеющихся описаний, текстов, сказок все более сложные образы и их системы. Содержание этих образов развивается и обогащается. Развивается творческое воображение, когда ребенок не только понимает некоторые приемы выразительности (гиперболу, метафору), но и самостоятельно их применяет. Воображение становится опосредованным и преднамеренным [4, с. 26].

Сергей Тимофеевич Аксаков придавал большое значение своим детским фантазиям, он много о них пишет в повести «Детские годы Багрова внука», уделяя им особое внимание. «Я очень помню, что пускался в разные выдумки и рассказывал разные небывалые со мной приключения, некоторым основанием или образцом которых были прочитанные мною в книжках или слышанные происшествия. Так, например, я рассказывал, что у меня в доме был пожар, что я выпрыгнул с двумя детьми из окошка (то есть с двумя куклами, которых держал в руках); или что на меня напали разбойники и я всех их победил; наконец, что в багровском саду есть пещера, в которой живет Змей Горыныч о семи головах, и что я намерен их отрубить» [3, с. 344]. Следует отметить, что такое реалистичное

описание детских фантазий, из которых не вышли никакие события, едва ли можно встретить в других произведениях русской или зарубежной литературы. Однако именно такие фантазии имеют едва ли не решающее значение в процессе формирования духовно направленной личности. В этом контексте следует обратить внимание на содержание этих фантазий: маленький Сережа не только представлял себе события значимые, мощные эмоционально (трагические), но и отводил себе в них роль положительного героя, он спасал детей, пусть даже они и были куклами, он побеждал разбойников и змея Горыныча. В другом эпизоде Сережа представляет себя героем-мучеником, воплощая в свои фантазии глубокие эмоционально-нравственные переживания. «Я представлял себя каким-то героем, мучеником, страдающим за истину, за правду. Я уже видел свое торжество: вот растворяются двери, входят отец и мать, дяди, гости; начинают хвалить меня за мою твердость, признают себя виноватыми, говорят, что хотели испытать меня, одевают в новое платье и ведут обедать... Множество тому подобных картин роилось в моей голове, но везде я был первым лицом, торжествующим или погибающим героем. Слова „герой“, конечно, я тогда не знал, но заманчивый его смысл ясно выражался в моих детских фантазиях» [3, с. 368]. В этом эпизоде воображение, направленное на переживание героического, служит не развивающим развлечением, как в первом приведенном эпизоде, а является как бы инструментом, при помощи которого хрупкая, несформировавшаяся еще личность пытается выстоять среди бурного накала страстей. Ведь Сережа очень серьезно заболел, даже впал в беспамятство на несколько суток в результате только лишь внутренних переживаний, без всяких биологических факторов.

Итак, творческие проявления в поведении и даже самом способе существования ребенка являются значимым элементом духовной сферы. Уже совершенно точно установлено, что способность творить – врожденная способность любого ребенка. Видный американский этолог (этология – наука о врожденных формах поведения) Д. Моррис пишет: «Творчество есть не более как проекция детских качеств на жизнь взрослого... если бы процессы, с которыми они связаны, – чувство удивления и любопытства, тягу к пробам, поискам и находкам – можно было бы предохранить от возрастного увядания, если бы можно было добиться того, чтобы они преобладали в поведении взрослого, тогда мы бы победили в важной битве – битве за творчество» [5, с. 13]. Не зная о будущих научных изысканиях в области человеческой психологии, Сергей Тимофеевич Аксаков сумел в полной мере оценить значимость творчества в процессе становления детской духовности и бесхитростно изложить свои интуитивные открытия в повести о маленьком Сереже Багрове.

Результативная значимость деятельности эмоциональной сферы человека состоит в том, что эмоции и чувства совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и заканчивая высшими чувствами, относящимися к творчеству, духовным ценностям и идеалам. Формирование личности, обладающей духовными качествами, происходит на протяжении всей жизни. И, разумеется, детство является одним из основополагающих моментов в этом процессе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Пед. – 1996. – С. 100–107.
2. Психологический энциклопедический словарь / под ред. А.А. Гусейнова. – М.: Гардарики. – 2004. – 614 с.
3. Аксаков С. Т. Собрание сочинений: в 4 т. Т 1. Детские годы Багрова-внука. – М.: Худож. лит. – 1956. – 566 с.
4. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей: популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Акад. развития. – 1996. – 26 с.
5. Сикорски Н.А. Битва за творчество // Литературная газета. – 1972. – 2 февр.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Ю. А. Беляева

Актуальные аспекты преподавания иностранного языка в неязыковом вузе

В последние десятилетия при преподавании иностранных языков сложилось несколько концепций. Одна направлена на изучение иностранного языка с позиции осознания грамматических конструкций, это так называемый грамматический подход к обучению. Представителями грамматического направления при изучении английского языка были Л.В. Щерба, Б.В. Беляев, на современном этапе данные традиции продолжают исследователи Е.А. Соболева, Г.Н. Папоян. Вслед за Л.В. Щербой приверженцы данной концепции утверждают «Лексика – дура, грамматика – молодец» [2, с. 157]. Данные ученые полагают, что грамматика формирует тот необходимый каркас, на котором затем базируется лексика. Так, например, Е.А. Соболева и Г.Н. Папоян в своей статье подчеркивают, что «недостаточный уровень сформированности грамматических навыков является непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и социокультурной и речевой компетенции обучаемых» [6]. По мнению психолога Б.В. Беляева, «надо не столько знать правила о том, как конструировать иноязычные предложения, сколько практически овладевать различными грамматическими конструкциями в своей речи» [1, с. 15].

Однако современное преподавание в неязыковом вузе все больше отходит от классического понимания изучения языка через грамматику и тексты и их грамматические структуры: в области интересов все больше и больше разговорный иностранный язык, и речевые формулы и шаблоны для коммуникации. В результате начиная с 90-х гг. прошлого века начинает складываться коммуникативный аспект преподавания иностранных языков. К представителям такого подхода относятся Е.И. Пасов, О.Ю. Сурженко, А.А. Хохлова, А.А. Нечаева. Представители данного направления в основу обучения кладут принцип интуитивного запоминания через большое количество повторений определённых самых частотных речевых формул языка, что безусловно облегчает речевую практику учащихся, однако значительно усложняет работу преподавателя, так как ему необходимо отобрать эти речевые образцы и постоянно их тренировать в аудитории, в то время как грамматический подход предполагает

только помощь преподавателя в прочтении текста и в осмыслении грамматических конструкций и не требует постоянного преподавательского включения в процесс коммуникации.

Учебные материалы при коммуникативном подходе имеют неограниченный разнообразный характер, однако все они подчинены единой цели – стимулировать речь учащегося, провоцировать на языковую реакцию. В этом направлении выделяют три вида учебных материалов: с опорой на текстовую составляющую; с опорой на решение коммуникативной задачи или ситуации; с опорой на обсуждение культурных реалий. Грамматика в такой методике присутствует в очень ограниченном формате, лексика преобладает, а практика опирается на решение жизненных ситуаций, часто привлекается аутентичный материал для занятий в аудитории. Основная цель этого метода преодолеть барьер говорения, который есть у 70 % студентов в аудитории, однако существенным недостатком данного метода становится то, что не уделяется достаточное внимание грамматике: лексический запас представлен достаточно, барьеры в коммуникации преодолены, но понимать такого собеседника очень сложно из-за обилия грамматических ошибок в речи.

Чтобы преодолеть минусы одной методики изучения иностранных языков и второй, в современной педагогике проанализированы существующие подходы и сделан закономерный вывод, что учащийся не должен обладать теоретическими навыками по грамматике изучаемого языка, он их должен понимать на интуитивном уровне и отбирать те модели речевого высказывания и те формы, которые соответствуют арсеналу лексических средств, необходимых для выражения этой мысли. Поэтому в методике обучения иностранным языкам в 2000-х годах появилась концепция метамодельного обучения, активным разработчиком данной концепции стала исследователь Е.В. Комовская, которая доказала, что любые структуры языка могут усваиваться интуитивно иностранными учащимися, главное представить через метамодели речевые образцы метаязыком, понятным для всех без переводной составляющей. В статье «Двусоставные инфинитивные, односоставные и нечастотные коммуникативные метамодели» [3] проклассифицированы частотные речевые образцы русского языка для иностранных учащихся и представлены как минимальные структурные схемы с распространяющим компонентом, который может варьироваться. Кроме того, автор попытался представить варианты тренировки данных абстрактных моделей языка в статье «Эффективная система упражнений для тренировки грамматических навыков по русскому языку иностранных курсантов с помощью метамодельного принципа обучения» [4], внимание уделяется также и современному цифровому подходу обучения, который в условиях пандемии стал особенно актуальным. Суть данного подхода заключается в том, что грамматические явления запоминаются как условные формы через знаковую систему, разработанную ещё В.В. Виноградовым в «Грамматике-80», но на качественно более

новой основе, внимание уже не столько структуре простого предложения любого языка, сколько возможным речевым распространителям этой структуры. Абстрактно представленная речевая модель интуитивно осознается учащимся, а затем наполняется активной лексикой его же словарного запаса и расширяется дополнительными вариантами.

Эффективность данного метода доказана на практике преподавания русского как иностранного на подготовительном отделении Санкт-Петербургского государственного университета, потому что, исходя из тестовых контрольных заданий по сравнению с грамматическим и коммуникативным методами уменьшается количество следующих ошибок:

1) подстановка лексически верного слова в грамматическую конструкцию, заданную в тексте, увеличилось на 80 %;

2) построение грамматически верного высказывания по заданной ситуации увеличилось на 40 %;

3) реакция на реплику стимул у учащихся сокращается, процент верных высказываний увеличивается на 30 %;

4) способность верно построить собственное письменное высказывание с сохранением логики и последовательности высказывания увеличилось на 60%;

5) способность воспринимать грамматические явления в тексте и их вычленять увеличилось на 75 %;

6) построение монологического сообщения на заданную тему без грамматических ошибок увеличилось на 56%.

Исходя из вышесказанного, современная методика изучения иностранных языков претерпевает существенную трансформацию – больше нет четких последователей грамматического или коммуникативного метода, предпринимаются попытки в современном сообществе найти компромисс и создать такую методику, которая бы учитывала при изучении иностранного языка как лучшие аспекты грамматического, так и коммуникативного подходов.

Более того, ориентация на цифровую составляющую образования заставляет искать новые методы и методики в преподавании иностранного языка.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Формирование грамматических навыков. Методика обучения иностранным языкам. Комплект пособий. – Воронеж, 2003. – № 9. – 17 с.

2. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 864 с.

3. Комовская Е.В. Двусоставные инфинитивные, односоставные и нечастотные коммуникативные метамоделли // Филология: научные исследования. – 2022. – №1. – С. 95–105.

4. Комовская Е.В. Эффективная система упражнений для тренировки грамматических навыков по русскому языку иностранных курсантов с помощью метамоделльного принципа обучения // Филология и культура. – 2022. – №1 (67). – С. 202–208.

5. Комовская Е.В. Система грамматических упражнений при цифровом обучении в вузе русскому как иностранному // Педагогика. – 2023. – Т.87. – №1. – С. 82–88.
6. Комовская Е.В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс. – 2021. – Т.26. – № 2. – С. 234–245.
7. Соболева Е.А., Папоян Г.Н. Формирование грамматических навыков школьников в процессе обучения английскому языку // Наука и образование сегодня. – 2019. – №1 (36). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grammaticheskikh-navykov-shkolnikov-v-protssesseobucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 23.03.2023).

Т. В. Грецкая, П. С. Ревенкова

К вопросу о способах преодоления грамматических трудностей русского языка в процессе обучения студентов из КНР

В последние годы отношения между Россией и Китаем укрепляются на многих уровнях. Международное сотрудничество способствует тому, что молодые люди стремятся не только изучать язык другой страны, но и обучаться за рубежом, а, следовательно, количество китайских студентов, которые захотят получить образование в России, будет увеличиваться. Укрепление отношений, в особенности в сфере образования, приводит к такому явлению как «академическая мобильность студентов» [1].

Однако, несмотря на становление и развитие более тесных отношений между странами, процент учащихся из КНР в России всё ещё остаётся сравнительно небольшим. Одной из причин является проблематика изучения русского языка китайскими студентами. Русский язык представляет собой серьёзную трудность на пути обучения в нашей стране, так как он отличается от китайского языка на всех уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом.

С начала обучения русскому языку грамматический аспект является одним из наиболее трудных для студентов из Китая. «Это обусловлено, во-первых, лингвистическими причинами, а именно различиями в грамматической структуре языков. Во-вторых, лингводидактическими причинами, поскольку преподаватели русского языка в России используют бесперебойной коммуникативно-ориентированный метод в объяснении и отработке грамматического материала, не уделяя при этом должного внимания психологическому и культурному аспекту обучения китайских учащихся, а также особенностям их методики обучения в КНР» [9].

Преподавание в Китае имеет свой национально-ориентированный этнопсихологический характер, а значит традиционные подходы к работе над грамматикой, которые используются русскими преподавателями в китайской аудитории, не принесут должного результата. Корректирование методов, подача материала в национально-ориентированном формате приведёт, по нашему мнению, к тому, что китайские учащиеся смогут добиться успеха в овладении русским языком.

Следует также сказать о принципе «опоры на родной язык» в процессе обучения. Необходим учёт знаний «грамматических норм родного языка», так как именно эта информация окажет помощь в прогнозировании трудностей, в предупреждении ошибок и в поиске наиболее эффективных путей их преодоления [7]. Наблюдения за учебным процессом показали, что при овладении определённой конструкцией, у учащихся возникает проблема с применением её в речи, а это может быть связано как с недостаточной автоматизацией грамматического навыка, так и с отсутствием подлинно коммуникативных заданий на уроке.

Определение грамматических трудностей, которые могут возникнуть на любом этапе обучения языку, способствует, на наш взгляд, оптимизации обучения грамматическому аспекту русского языка и происходит по плану:

1. Поиск и классификация трудностей при помощи сопоставительного анализа грамматических систем русского и китайского языков;
2. Анализ: определение источника возникновения трудности;
3. Пути работы над трудностями: разработка и использование в учебном процессе заданий и упражнений [3].

Китайский и русский языки не являются схожими в типологическом плане. Система китайского языка изолирована, в ней нет словоизменений или противопоставлений служебных и знаменательных слов, однако присутствует строгий порядок слов [4].

Так, нами был проведён сопоставительный анализ грамматики обоих языков и определены основные трудности, которые могут возникнуть у китайских студентов:

1. Видовременная система глагола;
2. Предложно-падежная система, категория рода;
3. Спряжение глаголов;
4. Виды сложного предложения;
5. Порядок слов в предложении.

Кроме того, нами были установлены типичные ошибки в речи китайских студентов на русском языке, вызванные грамматической интерференцией:

– использование инфинитива глагола совершенного вида + вспомогательного глагола «быть»: «Я буду пригласить вас погулять // Я буду возвращаться в город», вместо того чтобы оформить свои мысли как: «Я приглашу... // Я вернусь...»;

– использование инфинитива глагола несовершенного вида + вспомогательного глагола «быть» для определения однократного действия: «Я буду оплачивать... // Я буду покупать...», где также следует сказать: «Я оплачу... // Я куплю...» [4];

– неправильное использование согласования по родам: «мой семья», «моя брат», «этот книга» и т. п.;

– сложности в использовании падежных форм (неправильное применение предлогов: «в – на, из – с», а также ошибки в окончаниях существительных);

– неверное использование союзов для соединения двух простых предложений в одно сложное: «Если будут изменения, потом я напишу тебе, пока видимо тогда я свободна.» // «Давай занимаемся сегодня, тогда не занимаемся завтра»;

– ошибки в порядке слов в предложении: «Если будут изменения, потом я напишу тебе!» // «Завтра вечером восемь часов тебе удобно встретиться?» В русском языке порядок слов в предложении зависит от его коммуникативной цели и не является строго структурированным, в отличие от китайского языка.

Наиболее ярким примером грамматической интерференции представляется категория вида и времени. В китайском языке у глагола нет категории вида. В русском языке нет «такого разнообразия вспомогательных глаголов для образования видовременных форм», и это является серьёзным «типологическим несоответствием между языками» [2].

Мы полагаем, что при изучении видовременной системы необходимо отталкиваться от формы настоящего времени несовершенного вида, а затем переходить к глаголам совершенного вида. «Знакомство с видами глаголов и видовой оппозицией начинается с изучения глаголов со значением непосредственного процесса (процессуальные), например, читать, смотреть, делать, листать, ходить, гулять; далее со значением результативности действия, например, проспать, отлежать, исписать, и, наконец, глаголов общефактического значения, например, (буду) звонить/звонил, (буду) готовить/готовил, (буду) ужинать/ужинал. Позже изучаются глаголы, обозначающие повторяемость, например, перечитывать, переделывать, узнавать, и единичность действия, например, написать, встретить, объяснить, показать» [8]. При этом учащиеся должны понимать, ориентируясь на контекст или коммуникативную ситуацию, почему они используют ту или иную форму.

Приведём примеры упражнений, разработанных нами по грамматической теме «Видовременные формы глагола».

Перед выполнением серии упражнений необходимо напомнить учащимся правила и привести примеры. Работа с упражнениями начинается с языковых упражнений [6], затем студенты переходят к условно-речевым [5] и речевым заданиям [10].

Языковые упражнения направлены на отработку формы грамматического явления и имеют такие формулировки заданий, как: «Впишите правильный вариант глагола // Выберите нужный вариант глагола // Преобразуйте глагол в правильную форму // Раскройте скобки, употребляя нужную форму // Замените выделенное слово на правильный вариант и т. д.», например:

Прочитайте предложения, выберите нужный глагол:

1. Она начала (читать/прочитать) книгу.
2. Фильм был скучным, и он перестал (смотреть/посмотреть) его.
3. Друзья собрались вместе, чтобы (обсудить/обсуждать) как провести праздники.

Условно-речевые упражнения привязаны к речевым образцам и учебной обстановке. Здесь делается упор на учебной коммуникации и предлагаются такие формулировки заданий как: «Составьте диалог, используя образец... // Прокомментируйте, используя (грамматическую) конструкцию... // Согласитесь с утверждением, используя (грамматическую) конструкцию... и т. д.», например:

Закончите диалог по образцу:

Образец: – Анна опаздывает на урок?

– Обычно она не опаздывает, но сегодня она проспала (опаздывать – опоздать).

1. – Где ты покупаешь хлеб?

– Я обычно покупаю хлеб в магазине у дома, но сегодня я куплю в магазине рядом со школой (покупать – купить).

2. – Что ты смотришь по вечерам?

– Я обычно смотрю любимый сериал, но сегодня я посмотрю этот фильм (посмотреть – смотреть).

Главная трудность заключается в использовании тех или иных грамматических конструкций в коммуникации, поэтому необходимы речевые упражнения, например:

Разыграйте диалог по следующим ситуациям:

1. Вы сейчас берёте книгу в библиотеке.

2. Вы сейчас выбираете подарок другу.

Таким образом, чтобы помочь учащимся из Китая преодолеть грамматические трудности при изучении русского языка, преподавателю необходимо, во-первых, заранее знать зоны возникновения грамматических ошибок. Для этого нужно опираться на сопоставительный анализ русского и китайского языков. Во-вторых, формирование грамматических навыков у учащихся должно происходить при выполнении специально разработанных языковых и условно-речевых упражнений, направленных на преодоление трудностей. В-третьих, выполнение речевых упражнений при изучении грамматического материала способствует формированию грамматических умений и приводит к тому, что учащиеся уверенно используют грамматические структуры в своей речи на русском языке.

Список литературы

1. Баранова И.И., Чуваева К.М. Учёт межъязыковой интерференции при обучении студентов из Китая русскому языку // Русистика. – 2012. – № 1. – С. 56–62.
2. Ван Х. Сопоставительный анализ грамматических категорий глагола в русском и китайском языках в аспекте определения зоны интерференции // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике: сб. ст. Международной научно-практической конференции. – Ереван: Изд-во Российско-Армянский (Славянский) университет, 2015. – С. 238–243.
3. Козлякова Т.А. О некоторых трудностях усвоения русской грамматики на начальном этапе обучения // Труды БГТУ. История, философия. – 2013. – № 5. – С. 171–172.
4. Орехова Е.Е., Саввина С.Л. Об интерференции грамматической типологии китайского языка при изучении русского синтаксиса на продвинутом этапе // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сб. ст. V Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2018. – С. 226–231.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1977. – 214 с.
6. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII–X классах. – М., 1956. – 343 с.
7. Самарская С.В. Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3. – С. 210–216.
8. Смурова Т.В. Лексико-грамматические трудности и способы их преодоления при изучении русского языка китайскими студентами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-1. – С. 287–290.
9. У Я. Грамматические трудности, испытываемые китайскими студентами при изучении русского языка в русской языковой среде // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2-2 (80). – С. 420–424.
10. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – М., 1985. – 268 с.

Т. В. Грецкая

Модель обучения студентов языкового вуза аудированию на немецком языке как втором иностранном

В современном мире целью обучения иностранному языку является обучение общению, поэтому такие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование, приобретают первостепенное значение. Они взаимосвязаны, поскольку, общаясь с другими людьми, человек должен не только говорить, но и понимать речь собеседника. Н.Л. Федотова пишет, что «в реальной коммуникации четыре вида речевой деятельности распределяются следующим образом: аудирование – 42 %, говорение – 32 %, чтение – 15 %, письмо – 11 %» [3]. Следовательно, на занятиях по иностранному языку аудированию должно быть отведено значительное место, а преподаватель должен грамотно организовать учебный процесс, чтобы развитие навыков и умений аудирования было систематическим на всех этапах изучения языка.

В методической литературе подчеркивается, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, т. к. в процессе аудирования происходит напряженная психическая и умственная работа. Так, учащиеся воспринимают информацию в виде звуковой формы, распознают и понимают ее, перерабатывают и сличают информацию с эталонами, хранящимися в долговременной памяти, и запоминают услышанное. Поэтому для успешного понимания речи на слух необходимы хорошо развитые механизмы аудирования, такие как речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и артикулирование. Следует также отметить, что аудирование невозможно без слухо-произносительных, лексических и грамматических навыков.

Развитию механизмов аудирования преподаватель должен уделять внимание с первых занятий по иностранному языку. Для этого используются такие задания, как аудирование со зрительной опорой в виде печатного текста, способствующее развитию речевого слуха, задание на нахождение различий в аудиотексте и в печатном тексте, которое тренирует память учащихся, а также лексические упражнения на сочетаемость лексических единиц, которые развивают вероятностное прогнозирование [3]. Аудирование также является средством обучения, поскольку информация из аудиотекста может быть использована для развития у учащихся умений говорения и письменной речи.

Однако на занятиях по второму иностранному языку в ряде языковых вузов преподаватель сталкивается с трудностями при обучении аудированию, поскольку количество аудиторных часов, отводимых на изучение второго иностранного языка, является недостаточным для того, чтобы уделять этому аспекту много времени на занятии. Так, немецкий язык характеризуется сложной грамматической системой, поэтому для формирования только грамматических навыков требуется выполнение большого количества некоммуникативных и условно-коммуникативных грамматических упражнений, что отнимает много времени на занятии. Поэтому занятия по аудированию часто носят случайный характер.

Чтобы оптимизировать обучение аудированию и сделать его систематическим, мы предлагаем использовать аудирование как обязательный компонент домашнего задания. Нами была разработана и апробирована модель обучения аудированию на немецком языке. В словаре методических терминов под моделью обучения понимается «индивидуальная интерпретация на занятиях метода обучения применительно к конкретным целям и условиям работы» [1]. Мы понимаем под моделью обучения аудированию последовательность этапов работы с аудиотекстом с учетом того, что определенные этапы выполняются учащимися дома.

В качестве аудиотекста мы выбрали аутентичные видеоролики канала Deutsche Welle. Важность использования аутентичных материалов

объясняется тем, что они создают естественную языковую среду, знакомят учащихся с лексикой, речевыми клише и фразеологическими единицами.

Т.И. Краснова видит преимущества использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку в том, что они повышают мотивацию учащихся, предлагают богатый культурологический контекст, а также способствуют пониманию паралингвистических особенностей разговорной речи [2].

При отборе видеороликов необходимо учитывать темы учебной программы, а также интересы и возраст учащихся. Материалы должны вызывать желание не только слушать, но и думать. Кроме того, учащиеся должны видеть связь домашней и аудиторной работы, например, на занятии преподаватель предлагает прочитать текст на определенную тему, а в качестве домашнего задания дает видео, которое освещает данную тему в новом аспекте.

Итак, разработанная нами модель обучения аудированию включает пять этапов. На первом этапе происходит введение в тему. На занятии учащиеся знакомятся с лексикой по новой теме, читают текст, выполняют лексические и грамматические упражнения.

Второй этап – предтекстовый. Учащиеся получают в качестве домашнего задания видео и упражнения к нему. На предтекстовом этапе предполагается снятие лексических трудностей, т. е. учащиеся должны ознакомиться со списком незнакомых слов из текста. Далее предлагается задание на развитие смыслового прогнозирования, например, прочитать название видео и написать возможные темы, которые в нем могут быть затронуты, а также на развитие лингвистического прогнозирования, например, задание на лексическую сочетаемость слов, на установление значения композитов и пр.

Третий этап – притекстовый. Учащимся предлагается посмотреть видео и заполнить таблицу основной информацией из текста, которая представляет собой ответы на вопросы по содержанию текста. Это задание важно, т. к. оно дает учащимся опору не только для запоминания услышанного, но и материал для последующего обсуждения видео в аудитории. Далее учащимся предлагается выполнить ряд заданий, направленных на проверку понимания текста, например, тест множественного выбора, определение верных или неверных высказываний, задание продолжить предложение максимально близко к тексту. Также на данном этапе предусмотрена работа с новой лексикой из списка слов, предложенных на дотекстовом этапе. Например, вставить в предложения пропущенные слова. Для закрепления новых лексических единиц мы предлагаем также

перевод предложений с русского языка на немецкий. Это задание позволяет не только закрепить лексику, но и повторить ряд грамматических конструкций, которые вызывают трудности у учащихся.

Четвертый этап – этап контроля. Данный этап уже проходит в аудитории. Преподаватель проверяет задания, выполненные учащимися дома, активизируя тем самым новые лексические единицы. Также на данном этапе может быть предложен тест. В данном случае учащимся придется удерживать в памяти информацию из видео дольше, что способствует, на наш взгляд, более эффективному запоминанию лексики.

Пятый этап – послетекстовая работа. На этом этапе предлагаются подлинно-коммуникативные задания, например, в форме монологического высказывания с выражением своей точки зрения на проблему, затронутую в тексте, либо в форме дискуссии по проблеме текста или ток-шоу с известным ученым, который отвечает на вопросы журналистов.

Использование такой модели требует от преподавателя большой подготовки, т. к. ему приходится подбирать видеоматериалы и разрабатывать задания к ним. Однако данная модель позволяет оптимизировать процесс работы с аудиотекстом, поскольку большую часть заданий учащиеся выполняют дома, а на проверку домашнего задания в аудитории уходит 10–15 минут. Таким образом, на занятии есть время на развитие умений говорения. Кроме того, каждый учащийся получает возможность работать с видео в своем режиме, в спокойной обстановке, посмотреть видео столько раз, сколько необходимо. Опыт использования этой модели продемонстрировал ее эффективность.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Краснова Т.И. Видео. Интернет ресурсы в учебном процессе // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 281–283.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

В. С. Жукова

Использование нейронной сети Твее при разработке заданий по иностранному языку (английскому)

С каждым годом всё более значимую роль в профессиональных областях жизни социума приобретают информационные технологии. Особенно заметна эта тенденция в образовательных сферах, где информационные технологии активно применяются на всех этапах обучения и подготовки к образовательному процессу.

На сегодняшний момент многие эксперты в сфере преподавания признают, что информационные технологии обладают колоссальным методическим и дидактическим потенциалом [3, с. 21]. Приведем определение, данное в статье Е. Ю. Балалаевой, согласно которому «информационные технологии являются инструментарием для решения педагогических задач и способствуют развитию новых форм обучения» [1, с. 1]. В эпоху информатизации общества невозможно исключить использование цифровых технологий из процесса обучения [4, с. 12]. К основным мультимедийным ресурсам, используемым сегодня на занятиях иностранного языка, принято относить:

- 1) прикладные компьютерные программы;
- 2) средства электронной коммуникации;
- 3) электронные словари и УМК;
- 4) учебные интернет-ресурсы [2, с. 24].

Как один из компонентов целостной системы обучения, ИКТ способствует организации и разработке практического материала, применяемого на занятиях по иностранному языку.

В 2018 году интернет-портал «Яндекс.Учебник» провел опрос среди учителей и преподавателей, целью которого стало выявления затрат временных ресурсов на подготовку материала для проведения занятий. Почти половина опрошенных респондентов уделяют более двух часов ежедневно на разработку релевантного и интересного материала [6]. Компания Яндекс проводила это исследование в рамках запуска образовательной платформы для общеобразовательных школ. Однако сегодня существует ряд ресурсов, которые могут стать надежным инструментом преподавателей высшей школы при подготовке к практическим занятиям по английскому языку и значительно сократить трату временных ресурсов.

Одним из таких инструментов является образовательная нейросеть **Twee**. Согласно электронному словарю Cambridge Dictionary “neural network is a computer system or a type of computer program that is designed to copy the way in which the human brain operates” [7]. Впервые понятие «нейронная сеть» было сформулировано в 1943 году американскими учеными в области логики [5, с. 365]. С тех пор нейросеть развилась от одноуровневой системы обучения до многослойных нейронных сетей с многоуровневыми процессами обучения.

Сегодня нейросети используют во многих жизненных сферах, и образование не стало исключением. Эксперты Кембриджского университета считают их применение трендом в образовании 2023 года [8]. Корпорация Google также подтверждает рост интереса к нейронным сетям, так как технология позволяет сделать обучение персонализированным [9]. Всё это демонстрирует, что нейросети меняют процесс обучения, как для студента, так и для преподавателя.

Образовательная нейросеть Twee была разработана для учителей английского языка, она открывает широкий спектр возможностей при подготовке материала к практическим занятиям. Нейросеть была создана в 2023 году и всё еще находится на стадии обучения, однако даже на этом этапе возможности Twee помогают сократить время на подготовку материала и облегчить работу преподавателя.

Reading

- Create a text
- Dialogue based on topic
- Open questions
- ABCD questions
- True / False statements

Writing

- Essay topics
- Famous quotes

Vocabulary

- Fill in the gap
- Word definition matching
- Sentences with target vocabulary
- Essential vocabulary

Listening

- Video Transcript
- YouTube video with questions

Speaking

- Dialogue based on topic
- Discussion questions
- Find facts
- Advantages and disadvantages
- Famous quotes

Grammar

- Fill in the gap
- Scramble the words
- Open-the-brackets (verbs)

Сеть работает с шестью основными направлениями: reading, writing, speaking, listening, vocabulary, grammar. В каждом направлении есть два уровня сложности – simple and advanced – и ряд упражнений.

Каждое из направлений содержит базовый блок заданий, которые могут быть разработаны нейросетью. Например, Vocabulary позволит создать упражнение Fill in the Gaps или же выдаст список слов по заданной теме. А категория Reading позволит создать разного рода вопросы на основе загруженного текста или темы изучения.

Приведем пример создания вопросов открытого типа по содержанию видео “How simultaneous interpreting works”. Для этого необходимо зайти в раздел Listening и выбрать категорию **YouTube Video with questions**. Далее в поисковую строку нужно вставить ссылку на выбранное видео и нажать кнопку **Do the Magic**. Через считанные секунды сеть начнет генерировать вопросы и предлагать варианты ответов на них.

1. How did Khrushchev's statement "We will bury you" impact the Western world during the Cold War?	1. Khrushchev's statement "We will bury you" heightened tensions between the Soviet Union and the US, setting East/West relations back a decade.
2. What was the intended meaning behind Khrushchev's statement, and how was it mistranslated?	2. Khrushchev's statement was mistranslated and should have been translated as "We will live to see you buried," meaning that Communism would outlast Capitalism.
3. How does interpretation technology work, and what is the difference between consecutive and simultaneous interpretation methods?	3. Simultaneous interpretation involves interpreters instantly translating speaker's words into a microphone while he speaks, while consecutive interpretation involves pauses for the speaker and interpreter to speak.

Разработанные нейросетью Twee вопросы по видео и ответы к ним

Из десяти вопросов, предложенных нейросетью, два оказались слишком похожими и требовали редактуры, однако остальные восемь четко отражают сказанное в видео, грамматически правильно построены, оперируют интересными лексическими единицами и требуют от студентов развернутого ответа по содержанию просмотренного материала.



В ряд минусов можно включить то, что все задания на данном этапе развития нейросети нужно перепроверять. Иногда уровень сложности не соответствует заданному, или составленные нейросетью диалог/монолог состоят из большого количества нерелевантной информации.

Однако, несмотря на перечисленные минусы, сеть является инструментом, способствующим сократить время на подготовку к занятиям по английскому языку, так как большая часть ее инструментов уже налажена и выдает отличные результаты. На данный момент регистрация и использование нейросети Twee абсолютно бесплатны для всех пользователей.

В условиях роста темпа применения цифровых технологий использование нейросетей для подготовки занятий кажется естественным этапом развития образовательного процесса. Это возможность не только упростить процесс подготовки к занятиям, но и повысить информационную компетенцию преподавателя.

Список литературы

1. Балалаева Е.Ю. Информационные технологии как фактор модернизации образования // Современная техника и технологии. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://technology.snauka.ru/2015/04/6418> (дата обращения: 17.03.2023).
2. Беляева Н.В. Роль средств мультимедиа и интернет-ресурсов в развитии умений чтения, восприятия и понимания художественного текста читателем-школьником // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании: сб. науч. ст. – Вып. 9. – Т. 2. – М.: МГПИ, 2010. – С. 20–28.
3. Бешенков С. А., Ракитина Е. А. Моделирование и формализация. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. – 336 с.
4. Информационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.
5. Мак-Каллок У. С., Питтс В. Логическое исчисление идей, относящихся к нервной активности / под ред. К. Э. Шеннона и Дж. Маккарти. – М.: Изд-во иностр. лит., 1956. – С. 363–384.
6. Урманцева А. Перегруз: учителя тратят на подготовку к уроку два часа в день // Известия, 2018. [Электронный ресурс]. – URL: <https://iz.ru/796774/anna-urmantceva/peregruz-uchitelia-tratiat-na-podgotovku-k-uroku-dva-chasa-v-den> (дата обращения: 18.03.2023).
7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/neural-network> (дата обращения: 16.03.2023).

8. Kevin Martin. Top 5 EdTech trends for 2023// Cambridge University Press, 2023. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/02/02/top-5-edtech-trends-for-2023/> (дата обращения: 17.03.2023).

9. Google for Education. Future of Education// Trend Forecast Google Report, 2022. [Электронный ресурс]. – URL: https://services.google.com/fh/files/misc/foe_part2.pdf (дата обращения: 18.03.2023).

Е. В. Комовская

Специфика преподавания специальной лексики иностранного языка

Язык специальности – это «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям» [2, с. 27].

Изучение профессиональной лексики иностранного языка для подготовки докладов, выступлений и презентаций научного характера на этом языке вызывает особую трудность у инофонов, но современный подход к научным знаниям требует подготовки специалистов международного уровня, а без знания профессиональной иноязычной терминологии это невозможно. Следовательно, необходимо исследовать профессиональную терминологию иностранного языка с позиции наиболее эффективного её усвоения иностранными учащимися. Однако если пособия по медицинскому, экономическому, филологическому профилю созданы и выпущены в достаточно большом количестве для изучающих иностранный язык, то агрономического профиля крайне мало, отдельные попытки предприняты кафедрой иностранного языка и культуры речи по созданию таких пособий на английском и немецком языках по профилю «Зоотехния», «Защита растений», «Агрономия», однако профильного пособия по языку специальностей для иностранных учащихся, прибывающих в РФ, не разработано ни одним сельскохозяйственным вузом, следовательно, возникают проблемы на этапе преподавания в магистратуре, аспирантуре, так как «язык для специальных целей представляет собой специфическую разновидность „языка в целом“, которая используется при общении на ту или иную специальную тему». Язык для специальных целей неоднороден: с одной стороны, он максимально приближен к повседневной жизни, с другой – содержит специфическую лексику, которая имеет конкретную понятийную ориентацию [4, с. 5]. Поэтому преподавание затруднено, необходимо выбрать наиболее частотные термины для запоминания по каждой специальности и определить их основное лексическое окружение, чтобы исключить дальнейшие речевые ошибки при выступлении учащихся инофонов на конференциях и защитах различных проектов.

Существует четыре основных подхода при отборе и организации речевого материала по языку специальности.

1. Семиологический подход. Представители: В.Д. Табанакова (2001), В.А. Звягинцев (2009), А.В. Супиранская (2009) [7]. Под термином они понимают «некий символ, который в плане содержания характеризуется принципиальной однозначностью, а в плане выражения – строгой заданностью языковых и грамматических структур» [7].

2. Дефинитивный, или номинативный подход. Яркими представителями его стали Л.А. Капанадзе (1965), В.В. Виноградов (1972). «Они полагают, что термины необходимо рассматривать как языковые единицы не только называющие, но и дающие понятие обозначаемому ими явлению действительности» [5, с. 235].

3. Когнитивный подход. Приверженцы его в лингвистике В. Ф. Новодранова (2012), О. А. Зяблова (2004) «считают, что дефиниция является основанием для определения статуса слова как термина», но отмечают, что «если в дефиниции применяются не специальные знания, а знания, понятные обыденному сознанию, то это слово является словом общеупотребительного языка; если же в дефиниции используются специальные знания, это слово, скорее всего, стало термином» [6, с. 85].

4. Функциональный подход. Основатели: А.А. Реформатский (1961), Г.О. Винокур (1939). «Приверженцы этого направления во главу угла ставят значимость функции термина, его способность сосуществовать в языке со словом и употребляться в определенных стилях» [5, с. 235].

Как показывает практика преподавания русского как иностранного, функциональный подход при изучении инофонами терминологического аппарата специальности является самым эффективным, так как они изучают не отдельное лексическое значение термина, а усваивают его в научном грамматическом контексте, что исключает на 80 % речевые ошибки при выступлении с устными докладами на конференции в момент открытой дискуссии или при ответах на вопросы.

Однако кафедрой русского языка и культуры речи разработаны только отдельные тематические блоки, для изучения специальной сельскохозяйственной терминологии предстоит ещё достаточно обширная работа. В результате работы по отдельным тематическим блокам конкретных сельскохозяйственных специальностей мы пришли к следующим выводам.

1. Сельскохозяйственную терминологию лучше всего представлять по метамодельному принципу, так учащийся получает наглядный образец употребления конкретного термина в речи.

2. Исследования преподавателя Ю.А. Беляевой доказывают, что при изучении иноязычной профессиональной терминологии «акцент должен быть сделан на аутентичных собственно профессиональных терминах и их лексическом окружении» [1, с. 511], а для их актуализации в речи инофона необходимо разработать систему упражнений по следующей

схеме: 1) подстановочные упражнения простого типа и усложненного; 2) грамматические упрощенного и усложненного типа; 3) лексические упражнения по чтению, пересказу текста и реферированию.

3. В пособии по сельскохозяйственной терминологии для инофонов планируется научные тексты полуадаптированного характера и полностью аутентичного, обязательные творческие задания для студентов, быстро усваивающих материал, чтобы соблюсти индивидуальный подход в обучении, и задания реферативного типа, подготавливающие учащихся в будущем к написанию курсовых и дипломных проектов.

Выводы:

1) разработанного пособия по сельскохозяйственной терминологии в России нет, оно необходимо для преподавания после подфака иностранным учащимся;

2) разработанные учебные материалы либо имеют другой профиль, либо содержат тексты неадаптированного характера с плохим вводом терминологии в активный запас учащихся и слабой продуманностью притextовых и послетextовых упражнений. В частности, исследованные пособия подобного характера содержат большое количество textовых заданий, ориентированных не на активизацию специальной терминологии, а на знание и понимание прочитанных textов. Кроме того, они из-за своих методических ошибок в построении и неинтересном подбору материала не получают широкого распространения и остаются локальными для их вуза и преподавателя, который является автором. Однако, на наш взгляд, в условиях отсутствия таких пособий это становится некоторым выходом, но, как отмечал методист А.Н. Щукин, «занятие должно учить, а не занимать время учащегося» [8, с. 13].

Список литературы

1. Беляева Ю.А. Отбор и систематизация иностранной лексики для создания пособия по языку специальности агроинженерного профиля // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Году науки и технологий. – СПб., 2021. – С. 511–513.

2. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1993. – 371 с.

3. Капанадзе Л.А. О понятиях «термин» и «терминология» // Развитие лексики современного русского языка / под. ред. С.Н. Ерофеевой. – М.: Наука, 1965. – С. 23–41.

4. Комарова А.И. Теория и практика изучения языка для специальных целей: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996. – 40 с.

5. Комовская Е.В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс. – 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 234–245.

6. Комовская Е.В. Система грамматических упражнений при цифровом обучении в вузе русскому как иностранному // Педагогика. – 2023. – Т. 87. – №1. – С. 82–88.

7. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. – М.: ЛИБРИКОМ, 2009. – 248 с.

8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус. яз., 1990. – 231 с.

Интертекстуальные связи в аспекте киноперевода

В современной лингвистике актуальной проблемой является изучение и описание категории интертекстуальности, которая представляет собой новый уровень интерпретации текста. Исследование интертекстуальных связей в кинотексте и особенностей их передачи при переводе помогают понять, как текст может достигать смысловой новизны и передавать культурную традицию.

Интертекстуальные связи в кинотексте

Как известно, феномену интертекстуальности посвящены научные труды многих отечественных и зарубежных исследователей (Барт, 2009; Кристева, 1993; Эко, 1996; Байко, 2019; Арнольд, 2001 и др.). Обобщая выводы ведущих учёных, можно заключить, что интертекстуальность – это проникновение некоего прецедентного текста в текст-реципиент, благодаря чему происходит расширение смыслового пространства последнего, повышается информационная насыщенность его смысловых фрагментов и происходит непрерывный процесс взаимодействия текстов и мировоззрений в рамках мировой культуры. Интертекстуальными связями, в свою очередь, являются те элементы иного текста, которые присутствуют в смысловой структуре рассматриваемого текста как неотъемлемая её часть [6] и расширяют связь между автором и читателем.

Мы разделяем точку зрения И. В. Арнольд о том, что интертекстуальность в тексте проявляется через маркированные следы других текстов в форме аллюзий, цитат и других проявлений, а также что внедрение интертекстуальных связей в текст будет эффективным только при наличии у реципиента фоновых знаний, а также его умения распознавать текст в тексте [1]. В случае, если автор не уверен в прецедентной компетенции адресата, он может прибегнуть к использованию сносок для пояснения.

Исследования показывают, что современная культура не склонна к текстопорождению, а дискурс наполнен разными по степени эксплицитности фрагментами и оценками «чужих текстов» [7]. Активная визуализация культуры обуславливает то, что всё большую роль в осуществлении дискурсивных стратегий играют реминисценции, основой которых служат синтетические тексты: фильмы (художественные и мультипликационные), комиксы, рекламные плакаты и видеоролики, ранее остававшиеся вне области внимания лингвистики текста.

Особого внимания заслуживает кинотекст как аудиовизуальный феномен. В данной работе под кинотекстом вслед за Г. Г. Слышкиным понимается связное, цельное и завершённое сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (иконических и /или

индексальных) знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями [7].

Интертекстуальные связи реализуют несколько взаимосвязанных функций, набор которых соотносится с набором функций языка, описанным Р. Якобсоном: апеллятивную, фатическую, референтивную метатекстовую и экспрессивную [9]. При просмотре современного фильма любого жанра можно легко найти отсылку к литературным, политическим, историческим и другим общекультурным реалиям. Авторы кинотекстов, стараясь заинтересовать зрителя, используют интертекстуальность в качестве стилистического приема, рассчитывая на эрудицию получателя сообщения.

Материалом исследования послужил британско-американский художественный фильм 1999 г. *“Onegin”* режиссёра Марты Файнс, являющийся экранизацией романа в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина. Сюжет экранизации представляет вольную интерпретацию романа. Герои изъясняются прозой, только письма цитируются стихами. Оригинальный кинотекст практически не опирается на поэтические переводы «Евгения Онегина» на английский язык.

Способы передачи интертекстуальных связей при переводе художественного фильма

Исследование различных способов передачи интертекстуальных связей представляется важным, поскольку от корректной передачи этого явления при переводе зависит полное и неискаженное понимание сообщения зрителем. Для того чтобы правильно понять имплицитно выраженный смысл одной сцены или всей экранизации, зритель должен иметь фоновые знания в разных областях, знать культурные особенности, на которых основано произведение, а также быть знакомым с самим прецедентным текстом. Это важно для того, чтобы зритель смог вычленить отсылку на прецедентный текст, понять заложенный в неё смысл, а также адекватно воспринять информацию.

При анализе передачи интертекстуальных связей в аспекте киноперевода выявляются различные механизмы использования претекста (романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина на русском языке), формирующие в свою очередь специфические механизмы смыслопорождения.

Один из таких механизмов – использование прецедентной цитаты в тексте оригинала и расширенной цитаты в тексте перевода. На 48-й секунде фильма зритель видит карету, в которой сидит мужчина и говорит такую фразу: *“Summoned to the sick bed. Oh, God. The dying platitudes of the half-dead. Arranging the pillows... the stench. All the time thinking... When will the Devil take him?”* Конечно, зритель, который знаком с произведением А.С. Пушкина, сразу понял, что в данной сцене показано самое

начало романа в стихах: Евгений Онегин едет ухаживать за тяжело больным дядей. Наиболее ярким примером интертекстуальности в данном контексте является фраза “*When will the Devil take him?*” Режиссёр подразумевает, что зритель в той или иной мере знаком с содержанием прецедентного текста. Данная мысль появляется у Евгения Онегина на пути к дяде [10, гл. I, I]. В русской озвучке фраза звучит так: «*Я призван к смертному одру. О боже. Мне придётся полуживого забавлять, Ему подушки поправлять... Вздохнуть и думать про себя: “Когда же чёрт возьмёт тебя!”*» В данном случае интертекстуальная ссылка несёт метатекстовую функцию, так как позволяет автору выразить наличие актуальных связей между текстом романа и кинотекстом: в прозаический кинотекст включены рифмованные строки из произведения А. С. Пушкина. Пример интертекстуальности был переведен с использованием оригинальных строк А. С. Пушкина, так как именно эта фраза, заключённая в стихотворный контекст, знакома очень широкому кругу людей в России. Многие в школе учили эти строки наизусть, поэтому среднестатистический российский зритель способен провести аналогию между экспозицией фильма и началом романа.

Другой механизм использования претекста – это включение модифицированной прецедентной цитаты как в текст оригинала, так и перевода. Пример такой интертекстуальной связи тесно связан с предыдущим. После первых фраз главный герой несколько раз повторяет: “*When will the Devil take me?*” Данная фраза отсылает нас к похожей реплике героя, посвящённой его дяде. В переводе на русский язык фраза также является интертекстуальной ссылкой к предыдущей реплике Онегина, а также косвенно отсылает нас к оригинальному произведению: «*Когда же чёрт возьмёт меня?*» Эта аллюзия несёт экспрессивную функцию, так как эмоционально обогащает смысл текста.

Третий механизм использования претекста еще более усложняет смыслообразование: интертекстуальные связи возникают только в тексте перевода. Так, один из друзей говорит Онегину: “*Has our philanderer an assignation?*” Лексическая единица “*philanderer*” имеет словарное соответствие «донжуан» [5], однако при переводе на русский язык была использована устаревшая лексическая единица, которая встречается в тексте романа: «*У нашего повесы тайное свидание?*» Переводчик рассчитывает на фоновые знания реципиента, делая отсылку на произведение и апеллируя к культурному коду зрителя фильма на русском языке. Такая интертекстуальная ссылка помогает воссоздать колорит эпохи при переводе.

В заключение важно отметить, что исследование интертекстуальных связей в аспекте киноперевода позволяет понять механизм прирастания смысла и создания новых смыслов в тексте в результате взаимодействия с другими текстами.

Интертекстуальные связи в фильме “*Onegin*” – экранизации романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» – позволяют авторам сохранять связь с прецедентным текстом. При переводе кинотекста на язык прецедентного текста очень важно выявить и передать интертекстуальные связи, поскольку они обогащают смысл текста, помогают воссоздать колорит эпохи, а также демонстрируют актуальные связи между прецедентным текстом и кинотекстом. Способы перевода интертекстуальных включений могут различаться и зависеть от возможностей интерпретации текста реципиентом перевода.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики (в интерпретации художеств. текста) // РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Образование, 1997. – 59 с.
2. Байко В. А. Интертекстуальность в пейзажных описаниях современного британского детектива: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Север. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск, 2019. – 200 с.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
4. Кристева Ю. Семиотика: исследования по семанализу / пер. с фр. Е.А. Орловой. – М.: Акад. проект, 2013. – 285 с.
5. Мюллер В.К. Большой англо-русский и русско-английский словарь // Muller V.K. Comprehensive English-Russian Russian-English Dictionary. – М.: Эксмо, 2001. – 1008 с.
6. Толочин И.В. Метафора и интертекст в англоязычной поэзии: лингвостилистический аспект. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 96 с.
7. Слышкин Г.Г., Бочарникова Н.В. Интертекстуальность как инструмент лингвистического маркетинга (на материале переводов названий текстов массовой культуры) // Интертекстуальность и фигуры интертекста в дискурсах разных типов: коллектив. моногр. 3-е изд. – М., 2016. – С. 238–255.
8. Эко У. Отсутствующая структура: введение в семиологию / пер. В. Резник, А. Погоняйло. – СПб., 2004. – 416 с.
9. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». – М., 1975. – С. 193–230.
10. Russian Dual Language Book: Eugene Onegin in Russian and English. Alexander Pushkin. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016. – 136 с.

И. А. Свистунова, С. А. Свистунов

Паразитизм как явление и его отражение в метафорах на примере английских идиом

Происхождение термина «метафора» связано с греческими корнями – *meta* и *phero*, которые в сочетании обозначают «перенос» [1, р. 3]. В основе этого явления лежит творческий прием, используемый для образной репрезентации сути изучаемых явлений. Часто можно отметить близость метафоры к аналогии, причем последняя часто может выступать основой для образования метафоры.

Метафора незаменима и по праву занимает одно из первых мест среди наиболее эффективных средств генерации вторичных терминов в развитии языковой научной картины мира, таких известных, как *дрон*, *мышка*, *жучок*, *вирус* [2] и т. д. При запуске метафорического переноса в сознании человека формируются пересечения смысловых пространств, комбинации которых генерируют новые смыслы. Постепенно они могут становиться общеупотребимыми и выступать в качестве языковых метафор.

Данная статья рассматривает отдельный тип метафорического переноса из семантической сферы «животное» (терминов, обозначающих общеизвестных паразитов) на семантические сферы «явление» и «человек», в соответствии с типологией регулярных метафорических переносов, автором которой является Г.Н. Скляревская [3, с. 97].

Для анализа примеров зоонимических метафор-идиом необходимо ознакомиться с существом явления паразитизма, характеристиками и повадками отдельных представителей, отражение которых нашло место в известных выражениях.

Паразиты в природе – довольно распространенное явление, с которым человечеству приходилось встречаться на протяжении всей истории с самых древних времен [4, с. 47]. Даже в наше время, когда уже выработаны эффективные механизмы борьбы с большинством имеющихся патогенных паразитов, столкновение с ними вызывает психологический дискомфорт у любого человека. Отчасти это вызвано памятью о тяжелых эпидемиях прошлого, вызванных случаем передачи патогенов от паразитов людям, таких как Великая эпидемия чумы в Лондоне, унесшая жизни около 100 000 чел., или малярия, записи о свидетельствах лихорадки которой восходят к 2700 г. до н. э. [5, р. 43].

Паразиты представляют собой очень интересные организмы, обладающие множеством специализированных качеств и особенностей, которые позволяют им колонизировать хозяев. Трудно назвать это сосуществование взаимовыгодным, хотя некоторые ученые отмечают вклад паразитов в передачу генетического материала между видами, способствование эволюционному изменению и т. д. Несмотря на то, что обычно эти организмы заинтересованы в поддержании жизнеспособности популяций хозяев, существуют виды с многоступенчатым жизненным циклом, которые идут на некоторые особые ухищрения, чтобы убить своего хозяина. Например, некоторые ленточные черви заставляют отдельных рыб вести себя таким образом, чтобы стать легкой добычей для хищных птиц. Таким образом паразит обретает нового хозяина вместо «отработанного материала».

Некоторые распространенные черты и особенности поведения паразитов получили распространение в английском языке благодаря метафорическому переносу на сферу человеческих и социальных явлений. Ниже приведены примеры подобного переноса:

(as) *fit as a flea* [6] – здоров как блоха, в добром здравии. В данной идиоме подчеркивается такая характеристика паразитов, как их невероятная живучесть. Эквивалентом в русском языке может считаться идиома *здоров как бык*;

to send someone away with a flea in his ear – сообщить человеку откровенные, но нежелательные факты (как блохи в доспехах рыцарей). Скрытый смысл идиомы указывает на надоедливые, отвлекающие, выводящие из себя повадки паразита, которые будут упорно преследовать человека;

a fly on the wheel – человек, который думает, что он более могуществен, чем является на самом деле. Эта фраза восходит к басне Эзопа о мухе, сидящей на оси движущейся колесницы и говорящей: "Смотри, какую пыль я поднимаю". Афоризмом, похожим по смыслу, в русском языке может быть «*мы пахали*» из басни И.А. Крылова. В данном случае имеется в виду не просто заблуждение личности о собственной значимости, а именно приписывание себе заслуг других людей, паразитирование на чужом труде и вытекающая отсюда излишняя самоуверенность;

a fly in amber – пережиток из ушедшей эпохи (например, древнее насекомое, сохранившееся в янтаре). Идиома использует название паразита, подчеркивая смысл навязчивого явления, которое трудно искоренить. *Осколки прошлого* – наиболее близкое по смыслу образное выражение в нашем языке;

be like a fly in milk – быть чрезвычайно заметным, бросающимся в глаза или выделяющимся. Использование названия известного паразита намекает на нежелательное присутствие инородного объекта, поскольку муха в молоке «портит» полезный продукт, обладает инфекционным воздействием;

the worm has turned – человек, ранее уступчивый, начал проявлять свою индивидуальность. Выражение имеет насмешливый и скептический оттенок благодаря употреблению названия паразитического животного. Имеется в виду тот факт, что паразит полностью живет за счет другого, поэтому его независимость и собственное мнение вызывают сильные сомнения;

to worm one's way in – *втереться* в доверие к кому-либо. Интересно использование в идиоме намек на скрытое манипулирование, влияние с коварными, разрушающими целями;

someone can't hurt a fly – и мухи не обидит. Выражение имеет почти полный эквивалент в русском языке и означает, что человек, к которому оно применяется, имеет очень дружелюбный характер и доброе сердце, поскольку не может причинить вред даже такому отталкивающему, вредному и назойливому существу, как муха.

Такое явление, как паразитизм, не могло не получить отклика в языковой системе любого языка, в том числе английского. Психологическое напряжение, шок, связанные с отталкивающими образами этих существ,

рождают мощные ассоциации, служащие основой для хорошего запоминания английских выражений. Использование их в речи повышает шансы донести мысль в любой точке мира, поскольку выражения по большей части универсальны и имеют эквиваленты во многих языках.

Список литературы

1. Renton N. E. *Metaphorically speaking: a dictionary of 3,800 picturesque idiomatic expressions*. 1992.
2. Свистунова И.А. Особенности семантического поля «пчеловодство» в английском словаре и целесообразность его составления для профессионального перевода // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитар. исслед. – 2022. – № 1 (34). – С. 105–108.
3. Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. – СПб.: Наука, 1993.
4. Беляков В.Д. *Эпидемический процесс. Теория и метод изучения*. – Л.: Медицина, 1964.
5. David McDowall. *An Illustrated history of Great Britain*. Longman Group UK Limited. 1989.
6. Judith Siefring. *The Oxford Dictionary of Idioms/ Oxford university press*. 2004.

И. А. Свистунова

Сочетание тезаурусного подхода с элементами геймификации при изучении английской лексики

В настоящее время применяются различные подходы к подготовке студентов вузов в изучении иностранного языка, одним из которых является тезаурусный подход. Его применение в высшем профессиональном образовании формирует у студентов словарный запас и помогает свободно оперировать терминами, активно используя весь функционал, благодаря пониманию семантической связи между лексическими единицами. Сочетание классического метода с элементами игры позволяет более полно усваивать и запоминать большой объем нового материала.

По определению Ю.Н. Караулова, тезаурус – это словарь, в котором в явном виде представлены семантические отношения между составляющими его единицами [1].

Ассоциативно и ситуационно связанные слова способствуют скорейшему запоминанию лексической единицы и выработке умения интуитивно правильно употреблять слова в соответствии с коммуникативной ситуацией [2].

Успешное применение иностранного языка в профессиональной деятельности требует понимания терминов письменных текстов, восприятие их на слух, а также использования при письме и говорении. Таким образом, при обучении специалистов ставится задача обеспечения усвоения терминосистемы соответствующей профессии. В этом случае для достижения цели используется терминологическая лексика тезаурусного

типа, в которой учтены особенности формирования понятий и психологических значений слов, ассоциативные связи лексических единиц, все виды операций и в первую очередь операции обобщения, деления и определения понятий.

Цель данной статьи – предложить вариант эффективного сочетания тезаурусного подхода и игрового подхода для закрепления терминов английского языка при обучении специальности, что в конечном итоге будет способствовать росту профессиональной компетенции будущих специалистов.

Запоминание терминов – одна из самых трудных задач при освоении иностранного языка. Существует множество техник для развития памяти, большинство из них, несмотря на различия и подходы, предполагает неоднократное повторение, воспроизведение материала.

Геймификация в образовании характеризуется включением игровых элементов в курс обучения. Она с успехом применяется в учебных курсах и содействует повышению мотивации, фиксации материала с помощью многократных повторений и использования творческих техник. Кроме того, применение практики геймификации благоприятствует созданию комфортной психологической обстановки.

Тип игры, основанной на тезаурусе, – лексическая игра. Эти игры применяются в качестве дополнительного средства в овладении лексическим материалом. С помощью их приобретается и расширяется словарный запас, тренируется употребление лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, идет развитие речевой деятельности.

В общем смысле игра является изначальным естественным средством овладения языком. При использовании в образовательной среде она может выполнять следующие задачи [3]:

- 1) стимулирует и автоматизирует выбор нужных фраз;
- 2) заставляет многократно повторять выбранные термины;
- 3) помогает преодолеть языковой барьер и развивать психологическую готовность к реальному речевому общению.

Для процесса запоминания также немаловажно понимание связей между запоминаемыми словами, поэтому тезаурус, предлагающий осмысление связи слов, особенно актуален. Каждому слову соответствуют несколько связанных с ним лексических единиц.

Наиболее подходящей для раскрытия полезных особенностей данной техники является игра Taboo, цель которой заключается в объяснении термина, при этом не употребляется определенный набор слов. Задача остальных участников отгадать термин, они могут также уточнять и задавать вопросы. К примеру, рассмотрим ситуацию, когда необходимо описать слово ***impediment***.

Согласно словарю, имеются синонимы: *bar, clog, encumbrance, obstacle, barrier, difficulty, hindrance, obstruction*

Антонимы: *health, robustness, soundness, strength, sturdiness, vigor* [4, p. 226].

На основании этого набора создается карточка слова, обычно включающая сам термин и около пяти «запрещенных слов»: *impediment, obstacle* [5, с. 124], *barrier, difficulty, bar*. К этому списку полезно добавить глаголы, например *overcome*, а также некоторые прилагательные, чтобы спровоцировать максимальное изучение синонимов участником. Для достижения цели придется искать синонимы или описывать слова, находящиеся в списке «taboo». Нужно отметить, что данная задача все же не представляется непосильно сложной, возможный ответ будет выглядеть как: *Something that is located on your way and interferes with the achieving your aim*. Другие участники высказывают свои предположения, и если этого объяснения недостаточно, то диалог продолжается.

В качестве интересного варианта этой игры можно использовать объяснение на основе рассказа, истории, это придаст игре более творческий оттенок, запустит также ассоциативный ряд, полученный из собственного опыта, что, безусловно, будет способствовать фиксации термина в памяти.

Хорошим дополнением к объяснению может служить рифма или слово, созвучное искомому. Она применяется, когда синонимов термина очень много, и непонятно, какой именно подходит в качестве ответа. Кроме того, это очень оживляет процесс, служит еще одним средством усвоения понятия.

В некоторых случаях студентам удается использовать в качестве иллюстративного материала идиомы и пословицы английского языка, не называя интересующего термина. Если пословица общеизвестна, очень легко догадаться о значении загаданного слова: “...of feather flock together” (*birds*).

Данная техника не требует какой-либо длительной подготовки или специального оборудования. Даже за неимением распечатанных карточек возможно главное слово и список «табу» просто написать на листке и передать участнику. В онлайн-режиме, например в Zoom-конференции, это делать еще более удобно, поскольку список легко переслать личным сообщением, незаметно для окружающих.

Применение тезаурусного подхода в сочетании с элементами игры при обучении иностранному языку позволяет соответствующим образом организовать специальную лексику, причем терминологический словарь тезаурусного типа служит важным подспорьем при достижении эффективной коммуникации будущих специалистов по своей профессиональной сфере.

Совмещение тезаурусного подхода и игровой основы позволяет достичь лучшего восприятия связей между понятиями, а также разнообразить применение терминов, запустить механизмы ассоциативного мыш-

ления, основанные как на собственном опыте, так и на сходстве по звучанию. Таким образом, игра Taboo может считаться универсальным средством закрепления лексики как при дистанционном, так и очном обучении.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 363 с.
2. Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции // Язык и культура. – 2015. – С. 139–145.
3. Чайникова Г.Р. Формирование иноязычной речевой лексической компетенции на основе учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Пермь, 2014. – 236 с.
4. James C. Fernald. English synonyms and antonyms. NY, Funk & Wagnalls Company. 2010.
5. Свистунова И.А. Зоонимические термины-метафоры в английском языке // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитар. исслед. – 2022. – № 4 (37).

Ж. М. Семенихина

Особенности обучения деловому английскому языку взрослых в системе дополнительного образования

В настоящее время в мире все большую популярность приобретает английский язык, особенно в сфере делового общения. Закономерен вопрос, чем это вызвано? Как отмечают многие исследователи (Н. В. Баграмова [1], И. А. Зимняя [2], Е. И. Пассов [3], Е. С. Полат [4] и др.) ответ на этот вопрос может предоставить анализ особенностей развития современного мирового сообщества, который позволяет прийти к выводу, что популярность делового английского языка вызвана целым рядом объективных факторов экономического, социального, информационного и культурного характера. Распространенность делового английского языка обусловлена условиями экономической глобализации, финансовой интеграции государств в процессе формирования международного рынка товаров и услуг. Глобализация и информатизация бизнеса предполагает общение с представителями разных культур, поэтому профессионал в XXI веке должен владеть хотя бы одним иностранным языком. Необходимость удовлетворить социальный заказ способствует существенному увеличению числа учреждений дополнительного образования, где взрослые студенты могут приступить к изучению иностранного языка с “нуля”, либо совершенствовать уже имеющиеся языковые умения.

Цель статьи заключается в освещении основных подходов в обучении деловому английскому языку взрослых в системе дополнительного образования.

Понимание особенностей преподавания взрослым учащимся в системе дополнительного образования предполагает определение сути и задач дополнительного языкового образования. Учреждения дополнительного образования, под которыми мы понимаем различные языковые курсы и школы, призваны обеспечить овладение студентами языковыми умениями и навыками. На них возложена не менее ответственная задача, заключающаяся в организации учебного процесса в соответствии с целями взрослых обучающихся. Существует большой спрос на обучение деловому английскому языку со стороны широкого круга студентов, однако есть и ряд трудностей с поиском преподавателей, способных удовлетворить этот спрос. Многие преподаватели общего курса английского языка приглашают вести курс делового английского языка, но они чувствуют себя плохо подготовленными для его преподавания, поскольку никогда не работали в бизнесе и не разбираются в нем.

В настоящее время уровень преподавания делового английского языка часто сомнительного качества и недостаточно хорошо структурирован в соответствии с потребностями студентов, особенно по сравнению с очень высоким качеством преподавания общего курса. Но рынок постепенно обеспечивает совершенствование данного процесса.

Основываясь на исследовании доступных материалов, можно выделить три основных подхода в обучении деловому английскому языку:

1. Преподавание общего курса английского языка людям из бизнеса. Это вероятно, самый распространённый подход и он похож на обучение английскому языку других типов студентов, за исключением того, что преподавание может проводиться на территории компании, рабочим языком которой считается английский, а также в курс включается обучение навыкам общения по телефону, встречи и приема посетителей и т.д.

2. Лексический подход, который имеет множество различных форм, и как правило, фокусируется на обучении лексике, словосочетаниям и фразам, используемых в бизнесе.

3. Контекстуальный подход, который поощряет студента изучать и использовать бизнес-английский в деловых ситуациях. Он включает обучение английскому языку для ведения переговоров, подготовки презентаций и совещаний, а также более конкретный подход, основанный на деловой тематике, такой как использование английского языка в маркетинге, продажах, производстве или финансах.

Эти подходы частично пересекаются, но большинство курсов делового английского приспособлены к ним. Кроме того, существуют более специализированные курсы английского языка, такие как английский для инженеров, юристов, архитекторов. Но именно при контекстуальном подходе преподаватель сталкивается с наибольшими трудностями.

На наш взгляд, не стоит преподавать деловой английский язык до тех пор, пока взрослые студенты не достигнут хотя бы среднего уровня владения английским языком, пока не станут достаточно компетентны в

языке, чтобы понимать и быть понятыми в большинстве коммуникативных ситуаций. Обучающиеся не смогут эффективно общаться в деловых условиях и возможны недоразумения, которые вполне могут иметь серьезные последствия.

Если потенциальные студенты с более низким уровнем владения языком просят обучать их деловому английскому, следует настоятельно рекомендовать изначально пройти общий курс языка. Если студент настаивает на изучении делового английского языка, возможно предложить компромисс, состоящий из двух-трех частей общего английского языка и одной части делового. Студентам определенно понравится разнообразие, и они признают логику преподавания.

Перед началом преподавания важно определить основные требования к предмету обучения и коммуникативные потребности. Это означает детальный анализ трудовой деятельности обучающихся: для чего им нужен английский язык, чем они занимаются, что обсуждают с носителями языка, в какой области бизнеса они работают - маркетинг, продажи, финансовый персонал, управление, экспорт, как планируют обучаться - группами или индивидуально.

Какие коммуникативные навыки требуются студентам? Если на общем курсе английского языка можно было бы стремиться к балансу четырех коммуникативных навыков: чтения, письма, разговорной речи и аудирования, то на бизнес-курсе это не всегда соответствует действительности и требованиям студентов. Часто им требуется один или два навыка (или по крайней мере таково их восприятие), а преподаватели должны чутко реагировать на пожелания клиентов. Деловому человеку может понадобиться только устное общение на английском языке, например, по телефону. Другому, возможно потребуются читать деловые или управленческие документы. Это довольно распространенное явление. Есть много людей, которые используют английский только для прослушивания, когда посещают конференции и семинары.

Это может показаться констатацией очевидного, но удивительно, как редко проводится надлежащий анализ потребностей обучающихся, хотя это не так уж и сложно. Тридцатиминутной структурированной беседы может быть вполне достаточно, чтобы получить много ценной информации о запросах студента.

Многие преподаватели английского языка концентрируются или думают, что они должны концентрироваться на теме финансов, особенно на таких вопросах как счет прибылей и убытков, анализ движения денежных средств, балансовые отчеты. Может случиться так, что преподавателю, который не занимался бизнесом, это кажется "настоящим бизнесом", и эта тенденция может поощряться самими студентами. Однако, преподаватель обязан обучать языку, а не проводить тренинги по менеджменту. На самом деле очень не многие деловые люди тратят время на обсуждение этих специализированных финансовых вопросов и это не является

настоящим бизнесом делового мира. Основными темами, которые люди в бизнесе действительно обсуждают на английском языке, являются:

- поставки: как продукт будет произведен и доставлен клиентам;
- маркетинг: каким образом возможно убедить клиентов рассмотреть вопрос о покупке, качестве;
- продажи: как будут продаваться товары/услуги, розницей или оптом, в кредит, за наличный расчет, спецзаказом;
- цены, маржа, наценки, проценты, валюта;
- затраты по доставке, накладные расходы, прямые, косвенные расходы;
- управление, импорт, экспорт, нормативные акты, налоги, контракты;
- бюджет, продажи, оборот, затраты, прогнозы;
- деловая среда, страны или регионы, социальные, экономические, политические факторы, которые могут повлиять на бизнес (в основном, это относится к руководителям высшего звена, сотрудникам отдела сбыта и маркетинга).

Большая часть формулировок этих предметов не очень сложна, в отличие от более технически сложных языковых вариаций отчета о прибылях и убытках или бухгалтерского баланса.

Ещё один важный момент, который не должен быть упущен из виду преподавателем, - это уровень обучающихся в бизнес иерархии компании, когда название позиции или должности не представляет достаточно информации. Помощником генерального менеджера, например, может быть секретарь или высококвалифицированный специалист, советник. Точно также следует с осторожностью отнестись к самооценке студентов. Человеческая природа такова, что люди часто хотят вписаться в категорию выше той, в которой они занимаются на самом деле.

Что касается преподавания, используются три основных уровня бизнес иерархии:

- секретарский, административный, стажерский, младший менеджмент, делопроизводство;
- руководство среднего звена, руководители отделов;
- высшее руководство, директора.

Хотя не все студенты четко попадают под эти уровни, они являются полезной отправной точкой. Нет смысла обсуждать бизнес слияний и поглощений, глобализацию или высокие финансы со студентами первого уровня, которые хотят знать об основах бизнеса. И можно быстро потерять доверие, если знакомить старших менеджеров с основными процедурами бухучёта.

Если уровни в пределах одного класса слишком смешаны, у преподавателя возникает проблема. Смешение первого и третьего уровней является наихудшим. Предпочтительно распределить студентов в отдельные группы.

Дизайн учебной программы будет в значительной степени основан на анализе потребностей: имеются в виду языковые потребности, предметные области и уровни должностей, а также общего уровня английского языка. Например, параметрами трех различных классов могли бы быть:

1. Уровень английского языка *intermediate* – топ-менеджеры, международный бизнес, общий профиль;
2. Уровень *advanced* – административный персонал, младшие менеджеры, общие деловые навыки с акцентом на продажи и маркетинг;
3. Английский язык, уровень *upper intermediate* – руководители среднего звена, финансы и банковское дело.

Это всего лишь три примера, но существует множество возможных комбинаций. Очень часто отделы персонала компаний просто собирают группу своих сотрудников, которые хотят выучить деловой английский язык, и они вполне могут не знать о потенциальных проблемах с обучением. Возможно, придется потратить некоторое время на объяснение того, как и почему необходимо разумно организовывать рабочие группы.

Определяя параметры, преподаватель имеет гораздо более четкое представление о том, что необходимо для эффективного обучения.

Опыт работы автора на языковых курсах свидетельствует о том, что в системе дополнительного образования преподаватель бизнес-английского сталкивается с определенными проблемами. Однако сегодня относительно легко получить информацию о любой бизнес дисциплине. Есть множество книг и публикаций, написанных для неспециалистов по разным аспектам бизнеса. Студенты не ожидают, что преподаватель будет экспертом, просто необходимо разумно разбираться в контексте того, что преподаётся. Часто учащиеся с удовольствием сами делятся своими познаниями в области бизнеса, так что можно учиться у них, поощряя общаться на английском языке.

Стоит потратить время на выбор учебного материала, убедившись, что он соответствует потребностям студентов. Доступно множество современных учебных пособий по деловому английскому языку, но с учетом предоставленного выбора, скоро обнаруживается, что необходимо использовать более одной основной книги, дополнительные материалы, чтобы составить успешный курс, подходящий для студентов.

Некоторые студенты-бизнесмены намерены сосредоточиться на конкретных деловых навыках, таких как, например, ведение переговоров, проведение презентаций. Большинство преподавателей считают, что такие навыки ближе к навыкам общения в рамках общего курса английского языка, и следовательно, представляют меньшую проблему, чем другие области делового английского. Тем не менее, необходимо напомнить, что студенты должны быть как минимум на среднем уровне, чтобы эффективно представлять или вести переговоры на английском языке.

Таким образом, рассмотрев основные подходы и методические аспекты процесса организации и преподавания делового английского языка

взрослым в системе дополнительного образования, можно сделать следующие выводы:

Рекомендуется, чтобы студенты владели английским языком на среднем уровне в своих целевых навыках общения.

Начните с анализа требований.

Проясните уровень студентов в бизнес иерархии компании.

Определите параметры обучения и оптимальную программу.

Изучите бизнес предмет, который собираетесь преподавать.

Преподавайте реальные бизнес темы, избегайте узкоспециализированные финансовые дисциплины.

Выбирайте учебные материалы, соответствующие языковым и деловым потребностям студентов.

Список литературы

1. Баграмова Н. В. Обучение иностранным языкам в контексте модернизации Российского образования // III международные Лихачевские чтения. «Образование в условиях формирования нового типа культуры». – СПб.: [б.и.], 2003. – С. 67–68.

2. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

3. Пассов Е. И. Кузовлев В. П., Коростелев В. С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 2001. – С. 15–20.

4. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве. – М., 2000. – С. 37.

И. Г. Серова

Когнитивно-коммуникативный стиль языковой личности как маркер социальной идентичности: аспект перевода

Термин «когнитивный стиль» первоначально употреблялся в психоанализе, однако «в широком смысле он имеет отношение к принципиальной способности человека осуществлять свою языковую деятельность, осуществляя важнейшие когнитивные процессы» [4, с. 80]. Когнитивный стиль определяется как комплекс вербально реализуемых когнитивных процедур обработки знаний [7], как стратегия обработки информации и ее оценка [3].

Под коммуникативным стилем предлагается, в частности, понимать «относительно устойчивые особенности коммуникативного поведения личности в различных ситуациях общения, включая проявляющиеся в дискурсе данной языковой личности типовые коммуникативные роли, коммуникативные тактики и стратегии, выбор регулятивных средств и структур, отношение к коммуникативным нормам, ориентацию на адресата, выбор речевых жанров» [2, с. 179].

Исследование когнитивно-коммуникативного стиля личности особенно интересно в аспекте перевода, так как текст, получаемый в результате, является продуктом когнитивно-коммуникативной деятельности двух личностей: писателя и переводчика. При этом авторский текст выступает как константа, а текст перевода – как вариант перекодирующей интерпретации этого текста.

Своеобразие когнитивно-коммуникативного стиля языковой личности связывают обычно с этнолингвистическими канонами мышления и коммуникации, однако немаловажными в данном аспекте являются и другие социокультурные характеристики личности, в частности ее гендерная идентичность.

В этом плане интересно проследить специфику интерпретации текстов русской поэзии при переводе на английский язык переводчиками-мужчинами и переводчиками-женщинами, принадлежащими к англоязычному и российскому социумам, что дает возможность отследить влияние социальной (в частности, этнической и гендерной) идентичности на процесс переводческой деятельности.

Включенность гендерных характеристик субъекта и объекта речемыслительной деятельности в процессы когниции и коммуникации привлекает внимание лингвистов-гендерологов с середины прошлого века, так как гендерная идентичность рассматривается как модус социальной ситуации индивида, который, наряду с другими статусами (возрастом, этничностью, классом) рассматривается как способ переживания социальных событий. В соответствии с этим взглядом когнитивные стили (стили познания) гендерно символизированы. Дедуктивные, аналитические, неконтекстуальные и количественные стили маркируются как маскулинные, а интуитивные, синтетические, холистические, контекстуальные и качественные – как фемининные [5].

Основополагающей в рассмотрении проблемы «язык и гендер» стала в свое время статья Р. Лакофф «Язык и место женщины» [6], в которой автор предприняла попытку выделения отличительных характеристик «женского» языка (сегодня мы назвали бы эти характеристики скорее маркерами гендерно обусловленных когнитивного и коммуникативного фемининного стиля). Среди них: склонность к употреблению эвфемизмов; гиперкорректность; высокая концентрация эмоционально-оценочной лексики; высокий уровень вежливости, которая иногда может показаться излишней; использование специфичных дефиниций, связанных исключительно со сферами женской деятельности; более точное обозначение цветов и оттенков; использование разделительных вопросов; частое употребление слов-интенсификаторов и аффективных прилагательных; интенсификация преимущественно положительной оценки и т. д. [6].

Эти положения не раз подвергались критике, однако в целом наблюдения Р. Лакофф молчаливо признаются верными. В дополнение к этим тезисам приведем данные Е.В. Вохрышевой, исследовавшей гендерно

обусловленные особенности диалогических стратегий, которая пришла к выводу о том, что женская коммуникативная модель отличается большей эмоциональностью и романтической окраской, в то время как мужская характеризуется большей прямоотой и директивностью [1, с. 7].

Попытаемся проследить на материале переводов поэзии Серебряного века с русского на английский язык особенности когнитивно-коммуникативного стиля мужчин и женщин, отражающие специфику мужского и женского стилей восприятия и коммуникации.

Рассмотрим с этих позиций переводы стихотворения «Лес» Николая Степановича Гумилева Майей Журавель и Владимиром Марковым.

*Может быть, тот лес – душа твоя,
Может быть, тот лес – любовь моя,
Или может быть, когда умрем,
Мы в тот лес направимся вдвоем.*

1) *Well, perhaps that forest is a soul of yours,
Well, perhaps that forest's always my remorse.
Or perhaps, one day when we will die,
To this forest we will travel – you and I (Майя Журавель)*

2) *Perhaps this is true: that forest is your soul.
Or that forest is our love which I extol.*

Or, perhaps that forest is where you and I
Will go, both of us, at that hour when we die (Владимир Марков)

Вторая строка переведена Майей Журавель с явной подменой слова *love* – «*well, perhaps that forest's always my remorse*». Слово *remorse* имеет значение *a strong feeling of guilt and regret about something you have done wrong* [10, с. 1401]. Майя, возможно, ассоциирует воспоминание о любви Гумилева с его чувством сожаления и вины и с этих позиций трактует импликацию данной строки, достаточно произвольно налагая свою модель на тип любовных отношений Л. Гумилева и А. Ахматовой.

Сравним перевод еще двух строк из этого стихотворения.

*...На твои зеленоватые глаза
Как персидская больная бирюза.*

1) *Looking at your ever changing greenish eyes,
They're akin to Persian feverish turquoise (Майя Журавель)*

2) *Looking deep into your sick-green turquoise eyes,
Like a pair of Persian gems which hypnotize (Владимир Марков)*

Здесь мы наблюдаем более точный перевод у Майи Журавель, прежде всего в связи с соблюдением передачи цветовых оттенков. Владимир Марков, однако, переносит акцент на впечатление, которое женские глаза производят на мужчину.

Обратимся также к анализу переводов стихотворения «Я не любви твоей прошу» Анны Андреевны Ахматовой, женский вариант перевода которого выполнен Евгенией Саркисянц, а мужской – Энтони Клайном.

Я не любви твоей прошу.

Она теперь в надежном месте.

1) *No, for your love I do not strive*

It's elsewhere safe now, I suppose (Е. Саркисьянц)

2) *I won't beg for your love.*

It's safely laid aside (Э. Клайн)

В первом варианте наблюдаем эмоциональную интенсификацию глагольного значения в связи с использованием *strive – to make a great effort to do or to get smth.* [110, с. 1656] вместо *beg – to ask to give food or money* [10, с. 139]. В значении *beg* имплицитруется смирение просящего, однако с употреблением *strive* связано представление о страстном стремлении получить желаемое. Женщина-переводчик в данном случае явно интенсифицирует исходное высказывание. Читаем далее.

Дай ей читать мои стихи

1) *Entrust my verses to her eyes* (Е. Саркисьянц)

2) *Give her my poems to read* (Э. Клайн)

Евгения Саркисьянц прибегает к подбору окказионального соответствия *entrust to her eyes*, которое выводит читателя на более высокий литературный регистр, чем вариант, данный в оригинале. Такой выбор переводчицы, несомненно, был сознательным: видимо, она сочла буднично-нейтральный тон оригинала исходного текста неподходящим для описания драматического напряжения, характерного для всего стихотворения. В то же время Э. Клайн «честно» следует нейтральности регистра оригинала.

Таким образом, мы наблюдаем в мужском переводе преимущественное стремление автора к буквальному и нейтральному переводу, в то время как женщина-переводчик прибегает к ряду приемов (возможно, бессознательно), чтобы создать более эмоциональную и романтическую атмосферу.

Список литературы

1. Вохрышева Е.В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – СПб., 2001. – 474 с.
2. Болотнов А.В. Коммуникативный стиль языковой личности (на материале публичного дискурса ведущего радиостанции «Эхо Москвы») // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 3. – С. 179–186.
3. Дейк Т. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Лузина Л.Л. Когнитивный стиль: кратк. слов. когнитив. терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филология, 1995. – 245 с.
5. Anderson E. Feminist Epistemology and Philosophy of Science. – URL: <https://scholarscompass.vcu.edu/jhhs/vol8/iss1/> <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>
6. Lakoff R. Language and Woman's place. – N. Y., 1975.
7. Leech G., Short M. Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. L.: 1992. – 425 p.
8. Николай Гумилёв. Стихи // Gumilev.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://gumilev.ru/verses/> (дата обращения: 23.03.2023).

9. Анна Ахматова «Я не любви твоей прошу...» // RuVerses [Электронный ресурс]. – URL: <https://rustih.ru/anna-ahmatova-ya-ne-lyubvi-tvoej-proshu/> (дата обращения: 23.03.2023).

10. CCED – Collins Cobuild English Dictionary. Ed. John Sinclair. 2nd ed. – Harper-Collins Publishers, 1997. – 1952 p.

Е. Б. Тимофеева

Особенности цифрового обучения иностранному языку в нефилологическом вузе

Цифровому образованию в современном образовательном процессе уделяется достаточно большое внимание. При обучении иностранному языку исследователи А.А. Акиншина, О.Е. Каган выделяют 12 методов обучения [1, с. 14–16]:

1. Переводно-грамматический метод направлен на анализ грамматических моделей, словоформ. Сознательное запоминание через перевод. Однако для цифрового обучения мало эффективен, так как использует перевод как главный тип упражнений, не формирует при цифровом формате интереса и мотивации у учащихся при обучении.

2. Прямой (активный) метод, так как приоритет отдается устной речи и стимулам преподавателя, и реакциям обучающегося практически невозможен при цифровом обучении, так как прямое общение, не записанное ранее из-за сложностей соединения, не всегда реализуется также как в аудитории.

3. Когнитивный, сознательно-практический метод, так как предполагает отсылки к родному языку при цифровом формате обучения возникают сложности, так как контингент учащихся может быть неоднороден, следовательно, не понятно, отсылки к какому языку применять в цифровом формате. Если дублировать контент на несколько родных языков, это занимает большое количество времени и его сложно реализовать в плане программирования данного контента. Это обучение предполагает использование многих схем и таблиц, поэтому роль учителя при дистанционном обучении усиливается, так как необходимы пояснения данных таблиц и схем.

4. Аудиолингвальный метод, чаще других методов используется в цифровом формате обучения, так как в этом методе главное – аналогия, а не анализ, запоминание и звучащая речь находится в центре внимания. Минус данного метода заключается в том, что у учащегося не формируется аналитическое мышление, без аналогии речевая реакция невозможна.

5. Аудиовизуальный метод, также активно используется в цифровом формате, так как представляет собой набор тем, ситуаций, речевых образцов и их зрительного выражения, много картинок, схем, рисунков,

наиболее эффективен в цифровом формате обучения из-за принципа наглядности.

6. Метод действий практически не используется в цифровом формате, так как предполагает команду учителя и реакцию учащегося, обучение осуществляется через многократные физические действия, этим методом в существующем контенте по иностранным языкам представлены глаголы движения разных языков, но в большом количестве данный метод не используется.

7. Молчаливый метод в цифровом контенте используется в основном при контроле полученных знаний. Представлена система упражнений и ключи к ним, то есть учащийся пишет и сам себя проверяет, опираясь на ключи.

8. Суггестопедический метод в цифровом формате используется редко, так как предполагает живое общение и вопросно-ответные реакции, парные виды работ и диалоги, формы обучения, ориентированные на устную речь, мало представлены в цифровом формате.

9. Коммуникативный метод в цифровом формате в основном представлен на уровне свободного общения с носителями языка, однако это возможно только на продвинутом этапе изучения иностранного языка, на начальном этапе он не используется.

10. Аудиолингвальный метод активно используется в цифровом формате, так как формирует навык быстро реагировать на речевые ситуации, имеет перечень тем, ситуаций, речевых образцов с обязательным зрительным выражением, за счет наглядности активно используется в цифровом формате обучения.

11. Натуральный метод, так как предполагает погружение в речевую среду, то активно начинает использоваться в цифровых тренажерах по иностранным языкам, однако мало применяется при дистанционном формате обучения, так как виртуальные шлемы для погружения в определённого рода контент стоят достаточно дорого, метод эффективен, но из-за высокой себестоимости виртуального оборудования активно не используется.

12. Ситуативный метод предполагает многократное повторение, нет перевода, нет объяснений, часто используется при обучении иностранному языку на краткосрочных курсах для запоминания частотных активных речевых форм, применяется в разработке ускоренного обучения, но не подходит для классического образования.

Исследователь Е.В. Комовская в коллективной монографии отмечает, что «на современном этапе исследователи выделяют две группы ресурсов в цифровом образовании:

1. Ресурсы, которые не имеют офлайн-пробразов, представлены исключительно в цифровом формате.

2. Цифровые копии традиционных образовательных источников, или оцифровка документов, книг, пособий, методических рекомендаций, выпущенных ранее материалов» [4, с. 102].

Все цифровые контенты, на наш взгляд, должны отвечать четырем основным требованиям: целостностью образовательной среды, вариативностью материала, открытостью, полифункциональностью. Под целостностью, мы понимаем, – единое представление лексического и грамматического материала. Под вариативностью – возможность формирования компетенций у учащихся в четырех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании и говорении. Под открытостью – способность контента отсылать к аутентичным текстам или к живому общению с носителями языка. Под полифункциональностью – способность организовать не только образовательный процесс, но и самостоятельное обучение учащихся. Однако не один из перечисленных методов не может ответить всем перечисленным требованиям, поэтому при изучении иностранного языка в цифровом формате мы предлагаем использовать метамоделный принцип, который описан в работах Е.В. Комовской [2; 3]. И заключается в следующем: абстрактными наглядными средствами представляется грамматическое явление языка как некий «скелет», который затем наполняется лексическим содержанием. В результате сохраняется целостность образовательной среды, так как все грамматические явления представляются единообразно через метамоделли. Кроме того, сохраняется вариативность материала, так как грамматический «скелет» наполняется исходя из личного активного словарного запаса и введения новых слов через наглядно-образное представление. Данная система обладает открытостью, так как предполагает и живое общение с носителями языка, и построение диалогов по заданным грамматическим схемам, не ограничивает учащихся в выборе лексических единиц, но контролирует их строго фиксированной грамматической структурой метамоделли, в результате речь активизируется, а речевые ошибки уменьшаются. Данный цифровой контент, построенный по принципу метамоделлей, обладает безусловной полифункциональностью, так как является не только источником активных знаний, но и подготавливает и предполагает контент для самостоятельной организации деятельности учащихся, за счет формирования навыка анализировать аналогичные грамматические структуры учащиеся достаточно быстро способны воспринимать контент самостоятельно без помощи преподавателя.

Кроме того, метамоделный принцип представления материала может стать единой концепцией и создать общую цифровую среду. Пока при изучении иностранных языков нет единого связующего целого, каждая тема рассматривается как отдельный блок, а это нарушает основной принцип эффективного обучения, которое должно восприниматься как единая образовательная среда.

При таком подходе в цифровом формате может реализоваться трех-уровневая система упражнений: ориентирующие, стандартизирующие, варьирующие.

Список литературы

1. Акиншина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. – М.: Курсы, 2002. – 256 с.
2. Комовская Е.В. Эффективная система упражнений для тренировки грамматических навыков по русскому языку иностранных курсантов с помощью метамоделного принципа обучения // Филология и культура. – 2022. – №1 (67). – С. 202–208.
3. Комовская Е.В. Система грамматических упражнений при цифровом обучении в вузе русскому как иностранному // Педагогика. – 2023. – Т. 87. – №1. – С. 82–88.
4. Комовская Е.В. Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Коллективная монография // Глава VIII. Эффективные приёмы преподавания грамматики иностранным курсантам в условиях цифровизации образования. – Киров, 2022. – С. 101–111.

Е. Д. Тимощук

Формирование основ читательской компетенции учащихся начальных классов на основе произведений немецкоязычной детской прозы

Осмысленная работа с текстом выходит далеко за рамки самого текста, она предполагает обращение к фоновым знаниям, аналитическую и творческую деятельность на основе прочитанного для осмысления полученной информации и для открытия новых знаний. Более того, работа в области чтения и уровень читательской грамотности носят личностно-ориентированный характер, так как затрагивают жизненный опыт читателя, обращаются к его чувствам и переживаниям.

Однако, только навыков, умений и даже понимания недостаточно, чтобы быть компетентным в определенной области. Именно связь с правильным применением позволяет говорить о компетенции. Майк Филипп описывает это следующим образом: компетентность – это „не просто приобретенная способность понимать, она проявляется в применении навыков в данной ситуации. Компетентен тот, кто добивается успеха в использовании своих возможностей“ [Weinert F.E.; 1994]. Понимая текст, мы воспринимаем информацию, можем размышлять над ней, оценивать ее. И это только первые компоненты сформированной читательской компетенции.

Можно сказать, что формируя читательскую компетенцию, мы, используя уже сформированные навыки и умения в области чтения (аналитическое чтение), задаем вектор дальнейшего личностного развития ученика в этом направлении (синтетическое чтение).

Читательская компетенция, это не только способность понимать прочитанное, но и умение работать с текстом, использовать полученную информацию в практических и образовательных целях, умение выстраивать цепочку умозаключений и выражать собственное мнение. Чтение является необходимой основой для мыслительных операций, развития потенциала.

Необходимо отметить, что ассоциативная психология, основоположником идей которой был Дж. Локк, рассматривала мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти. “Вопрос о репродукции идей был одним из центральных вопросов ассоциативной теории мышления, поскольку движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти”. [Шаповаленко И.В.; 2019] Говоря о формировании читательской компетенции следует обратить внимание на эту прямую связь мышления и памяти, так как идеи, которые репродуцируются из запасов памяти могут быть взяты в первую очередь именно из литературы и далее интерпретироваться самим учеником. И.А. Зимняя, рассматривая психологические и лингвистические концепции обучения иностранным языкам, отмечает, что требуется укрупнить единицу обучения. Теперь в ее роли выступает не иноязычное слово, а предложение или даже текст на иностранном языке. [Зимняя И.А.; 1978]

Однако, что в требованиях к предметным результатам в области чтения на иностранном языке, акцент делается именно на техническую составляющую этого процесса и содержится только упоминание об умении читать с разной глубиной понимания. Такое понятие, как “читательская компетенция”, четко сформулированные требования к ее формированию отсутствуют, однако, необходимость ее формирования прослеживается в требуемых личностных и метапредметных результатах. Поэтому можно сделать вывод, что читательская компетенция не отражена в новых требованиях ФГОС, но ее составляющие и ее необходимость отражены в планируемых результатах. В таком случае вполне обосновано более детальное рассмотрение проблемы формирования читательской компетенции в научных работах и разработках иностранных коллег. Так как совершенно иная ситуация наблюдается в образовательных документах зарубежных коллег, в частности, в Германии. Читательская компетенция является самым важным компонентом содержания обучения в начальной школе в Германии, это ключ к дальнейшему успеху в образовании, его значимость культурно обусловлена и влияет на все сферы жизни (“Lesekompetenz ist der Schlüssel zum Bildungserfolg”). В немецкоязычных источниках говорится не только об умениях и навыках чтения, но и об искусстве чтения, которое предполагает постоянное расширение области чтения.

Например, OECD (Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) рассматривает термин “читательская компетенция” как

способность понимать тексты, представленные в письменном виде, их использовать, размышлять над ними для того, чтобы добиться поставленной цели, расширить знания и потенциал, реализовать себя в общественной жизни. (die Fähigkeit „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ Кроме того, в данном определении интересно то, что иностранный источник отмечает необходимость сформированной читательской компетенции для социализации (am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen).

Особенное внимание уделяется читательской компетенции в исследованиях PISA, где результаты понимания не только текста, но и выраженных и невыраженных связей на основе содержания этого текста, обозначаются на различных уровнях компетенции. Особенно наглядно это отражено в модели с несколькими уровнями компетенции. Модель была разработана Корнелией Роузброк в 2008 году и впервые объяснена в книге "Основы дидактики". Модель представлена в виде дифференциации от „группы отдельных достижений разного рода" [Rosebrock, C.; 2014] и разделена на три уровня:

- 1) уровень процесса;
- 2) уровень субъекта;
- 3) социальный уровень.

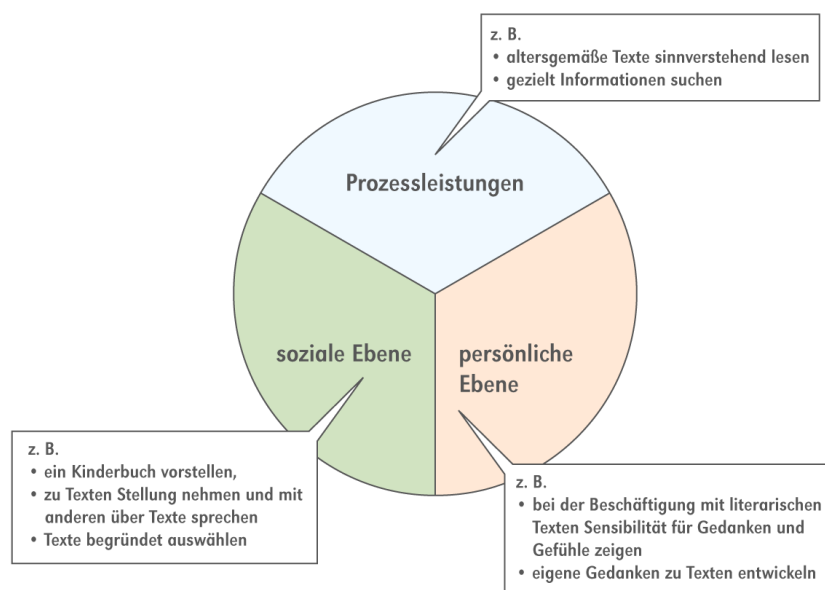
Уровень процесса - это первый уровень многоуровневой модели чтения, который состоит из следующих категорий: идентификация слов и предложений, локальная согласованность, глобальная согласованность, распознавание надстроек и определение стратегий репрезентации. В совокупности эти категории могут быть названы когнитивными требованиями акта чтения. Главная задача учителя на этом уровне – качественно сформировать у учащихся навыки и умения чтения.

Второй уровень в этой модели – это уровень субъекта. На этом этапе речь идет о мотивациях, эмоциях, размышлениях и субъективном познании мира читателем. Все эти факторы также оказывают большое влияние на чтение, поскольку они демонстрируют субъективную вовлеченность читателя. „Читатель должен активировать, упорядочить и при необходимости реструктурировать свои предыдущие знания, он также должен быть эмоционально готов к переживаниям и чувствам, которые предлагает текст, и, наконец, должен быть в состоянии отразить значение текста за пределами его четко сформулированных рамок“. [Rosebrock, C.; 2014]

На этом уровне Роузброк говорит о движущих силах, которые оказывают положительное влияние на уровень процесса, то есть о мотивации, которую учитель может и должен формировать у учащихся.

Последний, но в то же время самый сложный уровень - это социальный уровень, который связан с влиянием социальной ситуации читателя. Это семья, школа, группы сверстников, люди с одинаковыми интересами,

культурная жизнь. "Чтение - это не "занятие в одиночестве"; обучение стабильной практике чтения на протяжении всей жизни зависит от личных отношений". [Rosebrock, C.; 2014] Этот вывод еще раз подчеркивает социальный характер чтения. Благодаря чтению происходит социализация с другими людьми в окружающей среде. К формам организации и реализации данного уровня можно отнести чтение вслух в раннем детстве, литературные беседы на уроках в школе, рекомендации друзей и кружки чтения. Благодаря обмену опытом чтения с другими людьми возникает последующее общение, которое, как и на уровне субъекта, представляет собой самооценку как (не) читателя / читателя, своего рода объединение различных факторов на социальном уровне.



Modell nach Rosebrock und Nix.

Таким образом, мы рассмотрели уровни читательской компетенции, с которыми соотносятся и основные компоненты читательской компетенции:

1. der konkrete Lesevorgang;
2. Textkenntnisse;
3. Textsortenwissen;
4. der Fähigkeit zur Reflexion;
5. der Fähigkeit zur subjektiven Beteiligung.

Рассматривая уровни и компоненты читательской компетенции становится очевидно, что эта последовательная работа должна осуществляться в начальной школе с самого начала обучения.

Применяя эти требования к работе над чтением, учащиеся должны не только понимать прочитанное, пользуясь сформированными навыками и умениями в области чтения с привлечением полученных знаний, но и критически анализировать полученную информацию, использовать ее для саморазвития.

Сопоставив тот развивающий, воспитательный и образовательный потенциал, который заключает в себе художественная литература и требования, обозначенные в обновленных ФГОС НОО можно утверждать о необходимости не просто формировать навыки и умения чтения, которые подробно отражены в требованиях к предметным результатам, но формировать именно читательскую компетенцию, которая как раз и позволит использовать весь этот потенциал правильно подобранной детской прозы на иностранном языке.

Делая выбор в пользу детской прозы для формирования основ читательской компетенции стоит рассмотреть классификацию О.И. Никифоровой, которая выделяет три стадии в развитии восприятия художественного произведения:

1) непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе – работа воображения);

2) понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление);

3) влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание). [Никифорова О.И.; 1972]

Данная классификация очень точно доказывает включенность всех психологических процессов. Значит, детская литература, действительно подходит для формирования и развития мышления, памяти, воображения и т. д. Кроме того, эти стадии, в том виде, в каком они представлены у О.И. Никифоровой, очень напоминают стадии формирования именно читательской компетенции, что также доказывает целесообразность использования детской прозы не просто для формирования и развития навыков и умений чтения. К тому же, детская художественная литература обладает рядом преимуществ:

1) направленность на общее познание человека;

2) широкая тематическая направленность, а значит специализированные фоновые знания не требуются;

3) композиционное построение текста. Речь идет о фабульности, отсутствии фрагментарности, целостности повествования, что позволяет сохранять интерес к чтению на протяжении всего процесса. (Классификация Цвирко К.А.)

Пассов Е.И. также упоминает огромный потенциал художественных текстов в иноязычном образовании, так как с их помощью могут быть решены задачи всех аспектов иноязычного образования. Так в познавательном аспекте в процессе обучения смысловому чтению формируется культурный фон (*cultural background*), расширяется кругозор, происходит освоение действительности через призму другой культуры, осознание достоинств родной и иностранной культур.

Здесь интересно отметить то, как данная классификация этапов работы с текстом Е.Н. Солововой соотносится с тремя стадиями развития

восприятия художественного произведения, которые выделяет О.И. Никифорова.

Выстраивать работу по формированию читательской компетенции следует с опорой на классификацию этапов работы с текстом.

Этапы работы с текстом (по Е.Н. Солововой)	Стадии развития восприятия художественного произведения (по О.И. Никифоровой)	Психическая функция в основе
дотекстовый	непосредственное восприятие, воссоздание, переживание обра- зов	воображение
текстовый	понимание сюжетной линии про- изведения, его идейного содер- жания	мышление
послетекстовый	влияние художественной литера- туры на личность читателя	эмоционально-чув- ственная сфера

На предтекстовом этапе следует сформировать мотивацию учеников, целесообразно предложить упражнения для актуализации фоновых знаний, упражнения для снятия лексических и грамматических трудностей.

На текстовом этапе осуществляется параллельный контроль понимания содержания текста, его смысловых частей с помощью соответствующих упражнений.

На послетекстовом этапе можно выделить две фазы: контроль понимания всего содержания текста и рефлексивно-оценочная фаза. Последняя и будет наиболее важной для формирования читательской компетенции.

Таким образом, в период младшего школьного возраста у ребенка есть все предпосылки для успешного включения в читательскую деятельность. Важно, что уровень и темп развития ребенка в начальной школе наиболее оптимален для успешного формирования основ читательской компетенции при грамотном учете педагогом всех вышеперечисленных психических функций, уровне обученности и обучаемости, интересов и потребностей ребенка, особенностей условий его развития и воспитания.

Следовательно, можно сделать вывод, что для формирования основ читательской компетенции в начальной школе мы используем синтетическое чтение, процесс которого эффективнее всего выстраивать именно на материалах детской прозы.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

2. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы – М.: Книга, 1972. – 152 с.
3. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: Система упражнений и система занятий. – М.: Высш. школа, 1966. – 252 с.
4. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для СПО. – 3-е изд., пер. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 457 с.
5. Rosebrock, C. Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler, 2014
6. Weinert F.E. Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe (S. 183– 205). Bern: Huber, 1994

М. С. Фомкин, К. Ш. Казимирзоева

Педагогический потенциал немецкоязычной рекламы на уроках немецкого языка в средней школе (из опыта преподавания)

Поиск путей повышения качества и эффективности целенаправленного образования – одна из важнейших проблем в области педагогики, которая все чаще привлекает внимание методистов. Особое внимание при поиске новых форм и методов организации учебной деятельности уделяется отбору нового учебного материала, который помогает не только сформировать необходимые умения и навыки, но и удержать внимание детей, повысить их мотивацию к изучению иностранного языка. Учебные материалы должны отвечать новым социальным, культурным и образовательным требованиям, новым пристрастиям молодого поколения, чтобы стимулировать познавательный интерес и активность.

Использование рекламных материалов в процессе обучения иностранным языкам давно стало предметом научных исследований. На сегодняшний день данный вопрос становится особо актуальным. Предлагаемая статья посвящена разработке и апробации серии уроков немецкого языка в средней школе с использованием рекламных материалов как способа повышения мотивации к изучению немецкого языка. Положительная мотивация к познавательной деятельности, вызывающая активность ребенка, может быть результатом возникшего интереса к предлагаемым заданиям, с которыми прежде ребенок не сталкивался, к организации учебной деятельности, построенной в форме игры, соревнования или же творчества. У детей позитивные эмоции возникают, в частности, от успехов в их деятельности и такие эмоции сильно влияют на процессы обучения и воспитания ребёнка [1, с. 84].

Для апробации этих методических принципов была разработана и проведена серия уроков для седьмых классов с использованием рекламных материалов, что, согласно коммуникативной методике, приближает детей к реальному иноязычному общению и является одним из эффек-

тивных средств обучения. В отечественной лингводидактике принято считать, что все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций [4, с. 42]. Именно поэтому ученикам средних классов в рамках темы «Kleidung kaufen» предстояло разыграть речевую ситуацию, в которой один из учеников выступал в роли покупателя, а другой в роли продавца. В качестве опоры к изучаемой теме был использован рекламный постер с названиями предметов одежды и их ценами.

В начале урока дети отреагировали на рекламный постер неоднозначно – некоторых напугала сложность материала. Однако весь класс был заинтересован, ведь дети почувствовали погружение в культуру изучаемого языка, реальную ситуацию, где нужно «купить» одежду в немецком магазине.

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный. При использовании дедуктивного метода, обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Диалог-образец является диалогическим комплексом, он состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый [5, с. 30]. Именно поэтому школьникам был выдан образец диалога в качестве второй опоры. После тщательного разбора материала с учителем они приступили к игре. Уровень активности был крайне высок, так как дети прежде не видели немецкоязычные рекламные материалы и были заинтересованы благодаря интересной подаче учебного материала. У них сразу же появилось желание применить накопленные знания в игре и получить хорошие оценки. В качестве домашнего задания детям были выданы новые рекламные постеры, с опорой на которые предстояло составить диалог. Результаты домашнего задания оказались отличными.

Таким образом, в средних классах рекламные постеры с яркими изображениями одежды способствовали привлечению внимания детей, повышению их мотивации к изучению иностранного языка, что делает возможным их эффективное использование на уроках немецкого языка.

В рамках темы «Lebensmittel» для школьников был разработан урок с применением рекламного ролика на немецком языке. Так как в телевизионной рекламе присутствует звук и картинка, она значительно повышает интерес детей к изучению иностранного языка. После просмотра ролика, в котором присутствовала немецкая лексика, веселая музыка и яркая анимация, соответствующая изучаемой теме, дети отвечали на вопросы по ролику. Не всем это давалось легко, но весь класс активно участвовал в обсуждении, произошло погружение в культуру страны изу-

чаемого языка. Далее школьники разобрали с учителем незнакомую лексику из ролика, зафиксировали новые грамматические конструкции в тетрадях и приступили к практике. Каждому ученику были выданы карточки с названиями продуктов питания. Один из учеников загадывал блюдо и рассказывал рецепт его приготовления, не называя блюдо. Второму должен был отгадать название блюда. Происходила коллективная работа в парах сменного состава. Она принципиально отличается от групповой и просто парной работы. На таких занятиях каждый ученик по очереди работает с другим.

В качестве коллективного способа обучения следует особо выделить такую форму работы, как занятия в парах сменного состава. Такая организация урока позволяет не только реализовать принцип сотрудничества, но и учесть неоднородность учебных способностей учеников, предоставить каждому возможность регламентировать свое время на ознакомление и усвоение нового материала [2, с. 142]. Учитель, в свою очередь, контролировал работу в классе и помогал школьникам, но не перебивал их. В качестве контроля усвоения материала было задано сочинение на тему «mein Lieblingsgericht» с образцом шаблона к нему. После проверки и анализа работ, был сделан вывод: большая часть класса справилась с заданием на отлично. Незначительные грамматические ошибки присутствовали, но оригинальность работ, применение пройденного материала и творческий подход к домашней работе четко прослеживались.

Учитывая психологические особенности детей данного возраста, можно сделать вывод, что немецкоязычный рекламный ролик, связанный с изучаемой темой, создал насыщенную и захватывающую среду для обучения, необходимую для повышения эффективности урока. Дети не только научились анализировать медиатекст и извлекать детальную информацию, содержащуюся в нем, но и развили диалогическую и монологическую речь, навыки письма и аудирования, познакомились с культурой страны изучаемого языка, что способствовало развитию коммуникативной компетенции.

Таким образом, грамотно отобранные рекламные материалы в рамках изучаемой темы не только способствуют росту мотивации к изучению иностранного языка, но и формируют социокультурную компетенцию обучающихся и отвечают всем современным требованиям ФГОС. Рекламные материалы способны сделать уроки немецкого языка интереснее и познавательнее, они помогают воссоздать на уроке реальные речевые ситуации живого общения. К таким материалам можно отнести рекламные тексты, слоганы, баннеры, визитки, листовки и рекламные каталоги, универсальность которых заключается в способности осветить любую изучаемую тему [3, с. 40]. Подводя итоги, следует отметить, что использование рекламных материалов в преподавании иностранного языка требует от педагога особого творческого подхода, который нужен для поддержания мотивации к изучению иностранного языка у школьников.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1998. – 189 с.
2. Габдулхаков В.Ф., Гараева Н.Г. и др. Педагогическая риторика: учеб. пособие для студентов педучилищ. – Казань: Дом печати, 2002. – 204 с.
3. Дорохина Я.М. Использование рекламы в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков. Материалы межвузовского семинара. – Тверской гос. ун-т, Тверь, 2001. – 179 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2011. – 162 с.
5. Саломатов К.И. Проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. – 2007. – №6. – С. 29–32.

М. С. Фомкин, И. О. Разумей

Страноведение на уроках немецкого языка как средство повышения мотивации у обучающихся

В современных реалиях направление работы школьного педагога определяет Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Согласно этому нормативному документу, изучение предметной области «Иностранный язык» должно обеспечить приобщение к культурному наследию стран изучаемого языка, формирование коммуникативной иноязычной компетенции и развитие у обучающихся культуры владения иностранным языком [4]. На формирование данных навыков положительно влияет включение в процесс обучения страноведческого материала.

В статье рассматривается ещё одна грань такого влияния, а именно, влияние страноведческого материала на формирование положительной мотивации у обучающихся на уроках немецкого языка. Также на основе реального опыта работы со школьниками и с учетом современных педагогических исследований анализируются особенности внедрения страноведческого аспекта в образовательный процесс.

Понятие «страноведение» имеет большое количество определений в зависимости от сферы использования. В данной статье мы рассматриваем понятие «страноведение» в образовательной сфере. Здесь принято считать, что страноведение – это учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка [3, с. 82].

В современной немецкой лингводидактике страноведение разделяют на три вида: фактическое, коммуникативное и межкультурное страноведение. Немецкие методисты выделяют следующие особенности каждого из видов страноведения [5, с.189]:

1. **Фактическое страноведение**, целью которого является передача информации (фактов, данных, цифр). Эта информация относится к различным областям: история, география, экономика, политика, а также – к определенным культурным феноменам, таким, как обычаи и традиции. В страноведческом материале встречаются таблицы, статистика и графики. Фотографии должны передавать соответствующую немецкую действительность.

2. **Коммуникативное страноведение**, которое ориентировано на коммуникативную компетенцию. Последняя нацелена на понимание повседневных культурных явлений. Страноведческий материал соответствует коммуникативным потребностям обучающихся и позволяет им вступать в разговор в повседневной жизни. К данному материалу относятся расписания, меню, объявления, формуляры и т.д.

3. **Межкультурное страноведение** является продолжением коммуникативного. Данный вид страноведения нацелен на то, чтобы объяснить обучающимся, что их восприятие, мысли и установки сформированы их собственной культурой, которая оказывает влияние на их отношение к другим культурам. Для того, чтобы развить объективный взгляд на другие культуры, важную роль играет работа с предрассудками и стереотипами.

Уже само содержание термина «страноведение», содержательные особенности его видов позволяют обоснованно предположить, что использование на уроках материалов страноведческого характера положительно повлияет на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и на их приобщение к культурному и историческому наследию стран изучаемого языка, а также позволит развить культуру владения данным языком.

На протяжении всего периода обучения педагогам необходимо поддерживать устойчивую мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. С решением данной проблемы может помочь включение в образовательный процесс упражнений и заданий, содержащих страноведческую информацию. Мотивация при изучении иностранного языка – это не застывшая, статичная величина, это – процесс создания условий, при которых появится внутреннее побуждение к получению новых знаний о языке и культуре страны изучаемого языка.

Принято выделять шесть видов мотивации, четыре из которых в процессе изучения иностранного языка будут развиваться благодаря использованию именно страноведческого материала [1, с. 95]. Виды мотивации:

1) учебно-познавательная мотивация – это деятельностный подход обучающихся к учёбе, реализация желания хорошо учиться;

2) целевая мотивация – хорошо усваивается то, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется;

3) страноведческая мотивация – язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны, в нем находят отражения нравы и обычаи народа-носителя языка; все это имеет большую ценность для понимания менталитета этого народа, для изучения и осмысления языка этого народа.

4) эстетическая мотивация помогает превращать изучение языка в удовольствие, наполняя учебный процесс позитивными эмоциями и художественными впечатлениями.

Важно отметить, что в учебно-познавательной мотивации выделяют два основных типа мотивов – внутренние и внешние, которые принято называть внутренней и внешней мотивацией. В своей совместной работе Э. Деси и Р. Райн указывают, что «причины, порождающие внутреннюю мотивацию, лежат внутри индивида, он сам является источником мотивации, активная познавательная деятельность сама по себе доставляет ему удовольствие и представляет интерес и ценность. Она проявляется в поисковой активности и инициативе ребенка, в стремлении выбирать новые пути для решения задач, ставить перед собой цели» [6, с. 55]. Внешняя мотивация способствует выполнению действий для достижения внешних целей, заданных самостоятельно или другими людьми. Эти методисты считают, что «внешняя мотивация описывает разного рода стремления, стимулирующие выполнение деятельности не ради неё самой, а ради вознаграждений, повышения самооценки, похвалы» [6, с. 56].

Эти идеи развили Е.А. Успенская и Ю.В. Пасько [2]. Согласно проведенному ими анкетированию среди 50 человек, на начальном этапе изучения иностранного языка 95% обучающихся руководствовались, в первую очередь, внешними мотивами: родители владеют иностранным языком, возможность найти престижную работу, поступить в университет и т.д. Лишь 10% при опросе указали, что хотят узнать особенности культуры страны изучаемого языка, понимать фильмы, музыку, читать литературу на языке оригинала и общаться с носителями языка. По окончании курса при ответе на вопрос «Что Вам больше всего понравилось / запомнилось на занятиях по иностранному языку?» около 80% респондентов отмечали именно страноведческие элементы: праздники, знакомство с традициями, историю страны изучаемого языка. Исходя из этих данных, названные учёные сделали вывод, что внутренняя мотивация может развиваться в процессе обучения иностранному языку в том случае, когда в процесс обучения интегрировано формирование социокультурной компетенции [2, с. 84].

Для создания уроков, отвечающих основным целям и задачам обучения иностранному языку, отбор страноведческого материала должен происходить согласно определенным принципам. Учебный материал должен

быть информативным, нацеленным на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, прагматичным, актуальным, доступным, аутентичным, наглядным, дифференцированным и формировать мотивацию к изучению иностранного языка.

Разработка уроков с использованием страноведческого материала подразумевает создание интересной, насыщенной и увлекательной атмосферы для повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. Наглядный видеоматериал позволяет учителю увлечь детей страноведением и культурой Германии. На уроках приветствуется использование игровой методики как вида контроля полученной информации. Интерактивный формат подачи информации играет важную роль в формировании устойчивого интереса к изучению иностранного языка.

Серия школьных уроков, разработанных и проведённых с учетом изложенных теоретических положений, с очевидностью показала, что использование страноведческого материала на занятиях оказывает большое влияние на формирование и поддержание положительной мотивации к изучению немецкого языка. Надо отметить, что интересные тексты, содержащие страноведческий материал, занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. Благодаря таким текстам, ученики знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры и истории. Уроки с элементами страноведения вызывают у обучающихся неподдельный, живой интерес и потребность в дальнейшем самостоятельном знакомстве со страноведческим материалом, который не только способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся, но и является сильным рычагом для формирования и поддержания интереса к изучению иностранных языков.

Список литературы

1. Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. № 2. – С. 95.
2. Пасько Ю.В., Успенская Е.А. Занимательное страноведение как средство поддержания мотивации при изучении иностранного языка // Иностранные языки: теория и практика. – 2013. – №3. – С. 78–85.
3. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. № 1891. – М.: Просвещение, 2019. – 64 с.
5. Rösler D. Lernmaterialien und Medien /D. Rösler, N. Würfell // Ernst Klett Sprachen. Stuttgart – 2017.
6. Ryan R.M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions / R.M. Ryan, E.L. Deci // Contemporary Educational Psychology. – 2000. Vol. 25. P. 54–67.

Диалогичность в научно-популярном стиле: определение понятия

Актуальность настоящей работы обусловлена недостаточностью исследований, которые раскрывали бы понятие «диалогичность» в рамках научно-популярного стиля. Несмотря на то, что этот термин получил свое определение на материале научного, публицистического, политического, рекламного и художественного текстов, представляется невозможным выбрать в качестве опорного ни одно из них. Это связано с комплексным характером научно-популярного стиля, сочетающего в себе черты научного и публицистического стилей. Существующие же определения раскрывают понятие «диалогичность» только со стороны одного стиля.

Объектом настоящего исследования выступает диалогичность как текстовая категория. Предметом является определение термина «диалогичность» в рамках научно-популярного стиля. Методы исследования включают общенаучные методы анализа, синтеза и сопоставления. Анализ позволяет выявить существенные признаки диалогичности в различных стилях, сопоставление необходимо для сравнения различных подходов к характеристике исследуемой категории, с помощью синтеза становится возможным объединение выявленных признаков при формулировании определения диалогичности.

Цель статьи состоит в определении понятия «диалогичность» с точки зрения научно-популярного стиля. Для ее реализации необходимо выполнить ряд задач, а именно 1) рассмотреть существующие трактовки данного термина; 2) выбрать из них наиболее существенные признаки диалогичности в рамках научно-популярного стиля; 3) предложить свое определение, наиболее полно отражающее их.

Для того чтобы приступить к раскрытию термина «диалогичность», необходимо сначала обратиться к проблеме места научно-популярного стиля, который нередко считают разновидностью научного, поскольку важной является его функция информирования о научных достижениях. Такую точку зрения можно встретить в работах Р.А. Будагова, М.Н. Кожиной, Г.Я. Солганика. Существует другой взгляд, согласно которому научно-популярный стиль выступает как отдельный, независимый от научного, из-за выраженной функции воздействия [Воронова 2016; 8]. Задача воздействовать на адресата также характеризует публицистический стиль, для которого она является основной [Солганик 2005; 15]. Очевидно, что научно-популярный стиль наиболее тесно связан с научным и публицистическим стилями по основным функциям информирования и воздействия. Это позволяет говорить о том, что определение диалогичности следует начинать рассматривать именно на их примере. Так, в рамках научного стиля диалогичность принято анализировать с точки зрения

отношения к потенциальному читателю: «Выраженное в тексте средствами языка взаимодействие общающихся, понимаемое как соотношение двух или больше смысловых позиций, как учет адресата (в широком смысле, в том числе второго Я), отраженный в речи, а также эксплицитированные в тексте признаки собственно диалога» [Кожина 1986; 36]. М.Н. Кожина также ставит акцент на взаимодействии нескольких смысловых позиций и имитации устного диалога.

К несколько иной точке зрения исследователи приходят на основе изучения англоязычных научных текстов, они предполагают, что диалогичность в таком случае обозначает такую форму «существования языка, которая выражается в наличии признаков диалога во всякой речи, и учете реакции адресата в языковых особенностях высказывания» [Савич 2015; 185]. Общим для обоих определений выступает отражение любым текстом признаков диалога и учет фактора адресата. В связи с последним следует упомянуть необходимость настроиться на адресата, предположить его возможный уровень фоновых знаний, разъяснить ему непонятные термины. Отмечается, что по сравнению с подлинно научными в научно-популярных текстах используется меньшее количество сложных специальных терминов, больший акцент сделан на практический опыт читателя [Солганик 2005; 15].

Анализ определений диалогичности в публицистических текстах позволяет выявить в них значительное внимание к взаимодействию между участниками коммуникации и их влиянию друг на друга. Диалогичность может раскрываться как «выраженность в тексте многосторонности речевого общения (как проявление социальности речи и мышления), реализующуюся в собственно диалогических текстах, диалоге между текстами – макротексте», в монологических текстах, насыщенных средствами, с одной стороны, заимствованными из устного диалога, с другой стороны, текстами специально для этого созданными в сфере самой письменной речи (с учетом позиции адресата и тем самым косвенного его воздействия на речь говорящего)» [Дускаева 2012; 22].

Кроме того, существует подход, учитывающий воздействующий потенциал текстов научно-популярного стиля: «диалогичность – свойство текста создавать интеллектуально-ценностные позиции». Коммуникативный процесс таких отношений развивается в вертикальном (текстовые авторского сознания и Другого в текстовом пространстве), а также горизонтальном (отношения дискурсивного характера между автором и читателем) направлениях [Деминова 2002; 10]. Предложенное определение акцентирует родство научно-популярного и публицистического стилей по функции воздействия. Однако в данном случае речь идет не только о распространении знаний о научных достижениях в той или иной области, но и о воздействии на самого адресата, формировании у него новых ценностей.

Представляется, что ни одно из приведенных выше определений не является достаточно исчерпывающим при попытке охарактеризовать диалогичность в комплексном научно-популярном стиле, соединяющем в себе черты и функции научного и публицистического. Учитывая вышеизложенное, можно предложить определение диалогичности в научно-популярном стиле как текстовой категории, отражающей отношения между участниками коммуникации, проявляющейся в учете фактора адресата при выборе языковых средств для обеспечения взаимодействия смысловых позиций участников и их взаимовлияния друг на друга. Можно утверждать, что предложенное определение включает в себя все ключевые параметры, важные для научно-популярного стиля: социальность речи и мышления (отношения между участниками коммуникации), внимание к когнитивным установкам читателя (учет фактора адресата при выборе языковых единиц), отражение разных точек зрения (обеспечение взаимодействия смысловых позиций участников), воздействующий потенциал текстов данного стиля (обеспечение взаимовлияния смысловых позиций участников друг на друга).

Таким образом, научно-популярный стиль обладает комплексной природой, объединяя в себе черты научного и публицистического стилей. Это приводит к трудностям при выборе опорного определения диалогичности из уже существующих. Соответственно, понятие «диалогичность» применительно к научно-популярному стилю необходимо дефинировать с учетом ключевых характеристик последнего (отражение отношений между участниками коммуникации, выбор доступных для адресата языковых единиц, представленность различных смысловых позиций и возможность воздействовать на мировоззрение читателя) и его многоплановости.

Список литературы

1. Воронова А. В. Научно-популярные тексты как объект функционально-стилистического анализа // Русистика. – 2016. – №2. – С. 7–12.
2. Деминова М. А. Синтаксические приемы диалогичности в публицистических текстах В. М. Шукшина (риторический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2002. 20 с.
3. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров: 2-е изд., доп., испр / под ред. М. Н. Кожинной. – СПб.: СПбГУ: Филол. факультет, 2012. – 274 с.
4. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи: [учеб. пособие по спецкурсу] / М. Н. Кожина; Перм. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Пермь: ПГУ, 1986. – 91 с.
5. Савич З. Э. К вопросу о категориях диалогичности и монологичности текста // Thesaurus, 2015. – Вып. 1. – С. 184–188.
6. Солганик Г.Я., Дроняева Т. С. Стилистика современного русского языка и культуры речи: учеб. пособие для студ. фак. Журналистики. – 3-е изд. стер. – М.: Академия, 2005. – 256 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. В. Беломестнова, Е. А. Исупова

Понимание переносного смысла пословиц и уровень развития интеллекта

Исследование метафорического мышления является одним из обязательных компонентов в диагностической практике клинического психолога, коррекционной практике педагога-психолога и развивающих программах для детей дошкольного возраста.

Понимание метафоры, как самостоятельной сферы знания, как и способность её творить, отцом психологии, Аристотелем полагалось началом разума [1]. Он считал, что именно способность переносить или «поворачивать» («троп» – поворот, разворот) смысл и значение с одного «имени» (наименования предмета или явления) на другое «имя» (другой предмет или явление) отличает разум человека от его же конкретно-чувственного восприятия, где одно имя (совр. сигнификат) соотносится с одним предметом или группой сходных предметов (совр. денотат). В дальнейшем метафорическое мышление, охватывающее все виды тропов (по Аристотелю все выражения с переносным смыслом именовались «троп», то есть это было родовое понятие), исследовалось не столько философами, сколько филологами и лингвистами с точки зрения формальной структуры тропа, видов тропов и их классификации [7].

В клинической психологии идея связи метафорического мышления и интеллекта легла в основу одной из проб на вербальное мышление [4]. Имея в виду, что в XX веке все виды выражений с переносным смыслом разделили на две крупных группы – тропы (слова и выражения, теперь это часть метафорических форм) и идиомы (фразеологизмы), Б.В. Зейгарник для исследования метафорического мышления взяла две формы – метафору (троп в узком смысле) и пословицу (идиому). Предполагалось, что способность или неспособность испытуемого понять и словесно выразить переносный смысл связана с уровнем развития или недоразвития интеллекта. Эта гипотеза полностью подтвердилась, а сама проба на метафорическое мышление (трактовка метафор и пословиц) вошла в золотой фонд не только патопсихологических проб, но и возрастной психологии (определение этапа когнитивного развития ребёнка). В её клинико-

психологических работах интерпретация ответов испытуемых (пациентов) включает два уровня: мышление конкретное, переносный смысл недоступен (или доступен частично – только в знакомых выражениях) и мышление абстрактное, переносный смысл доступен [5]. За 60 лет применения этой пробы двухуровневая квалификация ответов пациентов не изменилась. Но в 2003 г. была предложена более дробная количественно-качественная система оценки ответов в этой пробе [2]. Предварительные результаты эмпирической верификации этой системы оценок и представлены в данной работе.

Цель исследования – выявление зависимости уровня интерпретации пословиц и уровня развития интеллекта. Всего обследован 31 респондент. Исследование 20 пациентов с разной степенью интеллектуальной недостаточности проводилось в медицинских учреждениях Санкт-Петербурга, 11 испытуемых без признаков интеллектуального дефекта обследованы в вузах СПб.

В обследовании применялись пять пословиц с разной степенью известности. Уровневая шкала квалификационной оценки ответов испытуемых: эхололия (Э); тавтология (Т); буквальная трактовка (Б); конкретно-ситуационная (Кс); широкий круг конкретных ситуаций (Ш); правильное понимание переносного смысла (Пр); аналогия (А). Неквантифицируемые (неуровневые) квалификации: нет ответа – О; осознанно нелепая трактовка (шутливая, ироническая, издевательская – проявление негативизма) – Н; нетрадиционная трактовка в переносном смысле – НП («нетрадиционная пословица») [2].

Для оценки уровня развития интеллекта использовался показатель общего IQ в тестовой батарее Д. Векслера WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) [8].

Выборка была распределена по разным уровням развития интеллекта в соответствии с критериями, принятыми в патопсихологии [2].

Полученные в процессе исследования данные подвергались математико-статистической обработке. Использовались специализированные пакеты прикладных программ «Excel 7.0», Statistica for Windows ver.10.0 и «SPSS 19.0 for Windows». При исследовании взаимосвязей был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена, производился анализ первичных статистик.

Интеллектуальные уровни и количественное распределение испытуемых с указанием количества ответов, данных по каждому виду интерпретации, представлены в таблице.

Таблица

Распределение обследуемых в соответствии с уровнем интеллекта и видами интерпретаций

Уровень интеллекта по клин. критериям	Кол. исп.	О	Н	НП	Э	Т	Б	Кс	Ш	Пр	А
Глуб и умер. выраж. степень дебильн.	43%	3 75%	0	0	1 25%	0	4 100%	1 25%	0	2 50%	0
Легкая степень дебильн.	7 23%	2 28%	1 14%	1 14%	4 57%	6 86%	5 71%	3 43%	0	0	0
Погранич умственная отсталость	4 13%	1 25%	0	2 50%	0	0	4 100%	2 50%	0	1 25%	0
Средняя норма	9 28%	0	0	6 67%	0	1 11%	6 67%	2 22%	1 11%	5 55%	1 11%
Высокий интеллект	7 23%	0	0	5 71%	0	0	2 28%	3 43%	1 14%	7 100%	0

Анализ ответов респондентов показал, что буквальную трактовку пословиц при интеллекте на уровне глубокой, умеренной и легкой дебильности дают 82 % (9 человек) респондентов, также 100 % респондентов с пограничной умственной отсталостью (ПУО) дают ответы на буквальном уровне. При этом среди респондентов с нормальным средним и высоким уровнем интеллекта выявляется 46,7 % (8 человек) ответов в буквальной трактовке. При более детальном рассмотрении на уровне глубокой, умеренной, легкой дебильности и ПУО среднее количество ответов у одного респондента, данных на буквальном уровне, равно 3, а на уровне нормы и высокого интеллекта это число сокращается до 1, что свидетельствует о том, что несмотря на то, что буквальные ответы встречаются при разных интеллектуальных способностях, респонденты с более высоким уровнем интеллекта дают меньше трактовок на данном уровне. Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа. Выявлены обратные сильные взаимосвязи буквальной интерпретации пословиц и общего показателя IQ ($r_s = -0,56$; $p = 0,001$). Причины появления буквальных трактовок у респондентов без интеллектуального дефекта надо искать не в патологии, а в нормативных явлениях – когнитивном стиле, влиянии функционального состояния, характере образования и т.д.

Ответы с реакцией негативизма представлены только в группе с легкой степенью дебильности. Эхололические, тавтологические трактовки

встречаются только на уровнях легкой, умеренной и глубокой дебильности. Отказ от интерпретации конкретной пословицы представлен на уровнях глубокой, умеренной, легкой дебильности и ПУО, что показывает, что данные виды ответов в наибольшей степени характеризуют ответы респондентов с дефицитарным интеллектом.

Конкретно-ситуационная трактовка пословиц встречается на всех интеллектуальных уровнях: при умеренной и глубокой дебильности у 25 % респондентов, на уровне легкой дебильности у 42,8 %, при ПУО у 50 %, на уровне нормы у 22 %, при высоких интеллектуальных способностях у 42,8 % респондентов.

Интерпретация на широком круге конкретных ситуаций наблюдается на более высоких интеллектуальных уровнях (средней нормы и высокого).

Ответы с правильной интерпретацией выявляются в основном на уровне средней нормы и высокого интеллекта. Однако также встречаются при ПУО и при умеренной и глубокой дебильности. Наличие правильных трактовок на уровне пограничного интеллекта ожидаемо, тем более что ответ с правильной трактовкой встречается у респондента с наиболее высоким уровнем интеллектуального развития в данной группе. Наличие же подобных интерпретаций на уровне умеренной и глубокой дебильности можно объяснить, тем, что данные выражения были известны респондентам. Зачастую подобные выражения изучаются в детских садах и коррекционных школах. Также эти результаты могут быть связаны с качеством воспитания и обучения конкретных респондентов. Таким образом они могут быть заучены и интерпретированы за счет наличия речевого штампа.

Результаты корреляционного анализа подтверждают данные первичных статистик. Выявляются прямые сильные взаимосвязи правильной интерпретации пословиц и уровня общего IQ ($r_s=0,64$; $p=0,0001$).

Интерес представляет анализ неквантифицируемых ответов, а именно трактовок в форме нетрадиционной трактовки, когда респондент дает ответ в переносном смысле, но в нетрадиционном значении. Предполагалось, что данный уровень в наибольшей степени связан с расстройствами шизофренического спектра, и, действительно, отмечается тенденция в использовании подобных интерпретаций пациентами с этой нозологией. Однако также было выявлено, что склонность респондентов к этому виду трактовок имеет связь с уровнем интеллекта. По результатам корреляционного анализа были выявлены прямые сильные взаимосвязи уровня развития интеллекта с интерпретацией в виде нетрадиционной пословицы ($r_s=0,54$; $p=0,002$). Подобный результат может быть связан с тем, что при интерпретации пословицы, значение которой оказывается неизвестным, респондент старается дать выражению трактовку, опираясь на личный опыт, что может привести к вариативности в ответах.

Таким образом, эти предварительные данные показали, что двухуровневая система оценки понимания переносного смысла пословиц может быть заменена на более дробные критерии количественно-качественной оценки уровня и качества метафорического мышления, что позволит более дифференцированно подходить к квалификации интеллектуального дефекта в клинической практике и создавать более эффективные программы развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Аристотель Поэтика // Аристотель. Сочинения. В 4 т. (Серия «Философское наследие»). – М.: Мысль, 1975–1983 Т. 4. / ред. и вступ. ст. А. И. Доватура, Ф. Х. Кессиди. 1983.
2. Беломестнова Н. В. Клиническая диагностика интеллекта. Психометрическая и клиничко-психологическая оценка уровня развития интеллекта в клинической и судебно-психологической экспертной практике: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 128 с.
3. Зейгарник Б.В. Патология мышления. – М.: МГУ, 1962. – 244 с.
4. Зейгарник Б.В. К проблеме понимания переносного смысла слова или предложения при патологических изменениях мышления // Новое в учении об апраксии, агнозии и афазии: сб. ст. – М; Л.: Госуд. медиц. изд-во, 1934. – С. 132–146.
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: МГУ, 1976. – 238 с.
6. Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988.
7. Теория метафоры: сб.: пер. с англ., фр., нем., исп. польск. яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
8. Филимоненко Ю.И., Тимофеева В.И. Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAIS). – СПб.: Иматон. 1995. – С. 5–16.

Н. В. Беломестнова, О. В. Марченко

Эмпирическое исследование дефинитивного мышления в его связи с пространственно-аналитическими характеристиками интеллекта

В педагогической практике у студентов необходимо формировать умение определять понятие, а дефинитивное мышление связано, имеет корреляты с иными интеллектуальными функциями. Дефинитивное мышление как способность сформулировать определение понятия в родо-видовой конструкции [5] является одной из операций вербального мышления (вербального интеллекта). А вот способность оперирования пространственными структурами – проявление невербального интеллекта. Этот подход заложен в самом понятии многофакторного интеллекта, состоящего из некоторого числа отдельных интеллектуальных свойств. Считается, что вербальный интеллект есть результат интериоризации мыслительных операций в конкретном типе культуры [7], а невербальный интеллект – это гипотетический «природный» интеллект, свободный от

влияния культуры [10]. То есть уровневые показатели каких-либо операций вербального мышления (показатели уровня развития конкретной вербальной функции) должны быть независимы от уровневых показателей невербальных интеллектуальных функций. Эта парадигма заложена в эмпирических программах исследования интеллекта и в практических тестовых батареях в психометрии интеллекта.

С другой стороны, в фундаментальных теориях существует иной взгляд на сущность интеллекта. В трудах ленинградской школы полагается, что именно способность отражать пространственные отношения в физическом пространстве связана с общими интеллектуальными способностями человека [1; 2]. Л.М. Веккер, также представитель ленинградской школы, доказывал, что показателем интеллекта является способность «разводить уровни обобщённости», то есть понимать родо-видовые отношения [6]. В знаменитых феноменах сохранения Ж. Пиаже [8] есть проба на родо-видовые отношения «Цветы», где ребёнок, достигший школьной зрелости (устойчивого категориального мышления), понимает, чем родовое понятие «цветы» отличается от видовых понятий «розы, примулы, тюльпаны» и т.д. А эти отношения явно носят пространственный характер. В пробах на семантическую афазию А.Р. Лурия при поражениях в темпорально-окципитально-париетальной зоне левой гемисферы пациент не понимает отличий «отец брата» и «брат отца», и это сопряжено с нарушением понимания пространственных отношений.

Таким образом, существует противоречие во взглядах на отношения вербального мышления (оперирования словами) и невербального (оперирования пространственными схемами) – это зависимые способности или независимые?

Цель исследования – показать зависимость или, наоборот, независимость вербальных операций интеллекта и невербальных.

Для реализации целей исследования было обследовано 32 респондента: 20 мужчин, 13 женщин, возрастом от 16 до 73 лет, из которых 18 обладают клиническими диагнозами, включающими интеллектуальный дефект, а 14 не имеют признаков интеллектуального снижения.

В качестве вербальной пробы использовалась проба на дефинитивное мышление, которая была впервые предложена для патопсихологического обследования в 2003 г. [3]. Применялся список из 10 понятий, где респонденту надо было ответить на вопрос: «Что такое? Объясните». Квалификация ответов производилась в соответствии с описанными ранее видами дефиниций: остенсивная (ОС), перцептивная (ПД), дескриптивная (ДД), функциональная (ФД), родо-видовая конструкция (РД) [3; 4]. Поскольку в выборку входили и лица с интеллектуальной недостаточностью, а проба была предложена именно в патопсихологии для определения интеллектуального дефекта, то в квалификацию ответов входили и

порочные виды дефиниций – тавтология (ТД), через отрицание (ОТ), через неизвестное (НЗ), метафорическая (МФ) и отсутствие ответа (ОО). Также добавлена категория неправильных ответов (НО).

В качестве теста на невербальное мышление применялся IX субтест интеллектуальной батареи Д. Векслера «Кубики Кооса», отражающий, как считается, способность человека к аналитико-синтетической деятельности в области пространственных отношений.

Дальнейший анализ полученных данных происходил посредством общепринятого в патопсихологии качественного анализа и при помощи математической обработки в прикладных программах «Excel 19» и «SPSS 19.0 for Windows» [9].

Корреляционный анализ показал прямую связь между повышением балла по субтесту «Кубики Кооса», то есть между повышением уровня понимания пространственных отношений и склонностью давать ответы на уровне дескриптивной дефиниции ($r=0,68$; $p\leq 0,001$) и родо-видовой конструкции ($r=0,51$; $p\leq 0,01$). Обнаружены и обратные тенденции: чем выше уровень понимания пространственных отношений, тем менее вероятен ответ испытуемого на уровне перцептивной ($r= -0,35$; $p\leq 0,05$), тавтологической ($r= -0,37$; $p\leq 0,05$), а в особенности функциональной ($r= -0,66$; $p\leq 0,001$) дефиниции.

Результаты качественной обработки ответов приведены в таблице.

Таблица

Количество респондентов, трактующих понятие на определенном уровне

Кубики Кооса	Кол-во человек	Квалификация дефиниций					
		НО	ТД	ФД	ПД	ДД	РД
Менее 10 баллов	17	4	5	14	17	9	0
От 10 баллов	15	0	0	3	11	15	11

Примечание: учитывается количество людей, дававших хотя бы один ответ на указанном уровне. Виды дефиниций без единого ответа в обеих группах в таблице не отражены.

У испытуемых с относительно низкими баллами по «Кубикам Кооса» (менее 10) преобладают функциональные (14 из 17) и перцептивные ответы (17 и 17), также у некоторых встречаются неправильные и тавтологические формулировки. В то время как у респондентов с более высокими баллами (от 10 и выше) в основном отмечаются дескриптивные (15 из 15) и перцептивные (11 из 15) ответы, также они способны приводить родо-видовые конструкции (11 из 15), функциональные ответы встретились всего три раза.

Отдельно был проведен качественный анализ результатов всех испытуемых, приводивших хотя бы один функциональный ответ. Обнаружено, что подобные ответы перестают появляться в выборке при достижении испытуемым 12 баллов по «Кубикам Кооса», то есть ответы по типу функциональной дефиниции характерны для респондентов с довольно низким уровнем понимания пространственных отношений.

Далее рассмотрению подверглись результаты всех испытуемых с перцептивными формулировками. Анализ происходил по убыванию количества ответов данного уровня у испытуемых. Никакой закономерности между данным видом дефиниции и уровнем понимания абстрактно-пространственных отношений замечено не было. Четверо испытуемых с аналогичными баллами по 9-ому субтесту не привели ни одной перцептивной формулировки, но при этом давали понятия более высокого уровня. Это говорит о том, что умственные операции, способствующие формированию понятия на уровне перцептивной дефиниции, не зависят от понимания пространственных отношений испытуемым.

Среди респондентов, расположенных по убыванию дескриптивных формулировок, обнаружено, что данный вид дефиниции начинал появляться при достижении десяти баллов по «Кубикам Кооса». Среди испытуемых с меньшим количеством баллов дескриптивные ответы также встречались, но таких испытуемых было меньше (9 из 24). Это означает существование связи между пониманием пространственных отношений и способностью строить дескриптивные определения.

Особенно отчетливо видна закономерность при анализе результатов испытуемых с родо-видовой конструкцией. Среди них (11 из 32) нет ни одного человека, чей балл по «Кубикам Кооса» был бы ниже 10. Это означает, что более высокий уровень понимания пространственных отношений является облигатным для способности строить формулировки на уровне родо-видовой конструкции.

Неожиданным оказалось то, что функциональная дефиниция относится к более низкому уровню понимания, чем дескриптивная, что противоречит более ранней гипотезе [3–5]. Если это явление подтвердится в дальнейших исследованиях, то квантитативно-кавалитативную уровневую иерархию видов дефиниций придется пересмотреть.

Таким образом, имеется связь между пониманием абстрактно-пространственных отношений и уровнем определения понятия, что говорит о связи невербальных и вербальных умственных операций. Чем выше уровень реализуемой вербальной задачи, тем большим невербальным потенциалом необходимо обладать для её успешного разрешения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. 230 с., Т. 2. 287 с.
2. Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф., Веккер Л.М., Ярмоленко А.В. Осознание в процессах познания и труда. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

3. Беломестнова Н. В. Клиническая диагностика интеллекта. Психометрическая и клинико-психологическая оценка уровня развития интеллекта в клинической и судебно-психологической экспертной практике: метод. пособие. – СПб.: Речь, 2003. – 128 с.
4. Беломестнова Н.В. Дефиниция психики как методологическая проблема // 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: в 4 т. Т. 1 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, Ю.П. Зинченко. – М.: МАКС-пресс, 2011. – С. 81–83.
5. Беломестнова Н.В. Формирование научного мышления у учащихся: операция определения понятия в клинико-психологической практике // Психология XXI века: Организация психологической службы в образовательных учреждениях: сб. материалов XV междунар. науч.-практ. конф. 28–29 нояб. 2019 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. – С. 25–28.
6. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л.: ЛГУ, Т. 1. 1974, 335 с.; Т. 2. 1976, 343 с.; Т. 3. 1981, 327 с.
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. III / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–328.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 349 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Н. В. Беломестнова

Категория знака в преподавании психологии

В преподавании общей психологии постоянно применяется категория знака. Этот концепт впервые возникает в курсе общей психологии при изучении идей Л.С. Выготского и культурно-исторической психологии. При этом идея знака-орудия и слова-орудия механически заучивается студентами без реального понимания фундаментального смысла, что легко выясняется давно известными в педагогике приёмами – студент повторяет одну и ту же формулировку, а просьба пояснить другими словами и формулировками и привести примеры приводит его в тупик. В учебниках по общей психологии категория знака не рассматривается достаточно подробно, чтобы учащиеся могли осознать фундаментальный смысл концепта знака как орудия.

Впервые заговорил о роли знаков как орудия мышления человека Джон Локк (1636–1704). В ту эпоху он имел ввиду математические знаки и иные символы в науке. Готфрид Лейбниц (1646–1816) также рассуждал о том, что без применения знаков (знаков в том же смысле, только математических и иных столь же абстрактных символов) человек не может подняться до категориального мышления (позже названного абстрактным). Фердинанд де Соссюр (1857–1913), разрабатывая проблемы структурной лингвистики, предложил понятие семиологии как науки о знаках,

распространив при этом понятие знака до всех слов, а не только математических символов [10]. Понятие «знак» расширилось с узкого содержания как математического знака до всего словесного тезауруса человечества. В ту же эпоху Чарльз С. Пирс (1839–1914), основатель семиотики, тоже науки о знаках, подошёл к понятию знака ещё более широко – он ввёл классификацию знаков: знаки-индексы, знаки-иконы и знаки-символы [9]. Становится понятно, что знаки могут быть не только математические или словесные. Но это всё ещё чисто сапиентное явление, это принадлежность только человека. Ч.У. Моррис полагал, что знак есть и в мире животных, а в трудах И.М. Сеченова и И.П. Павлова понятие сигнала (знака) в психической деятельности стало одним из основополагающих [1].

Зарождающейся научной (естественно-научной) психологии этот концепт пригодился в трудах Пьера Жане (1859–1947) [11]. Он разделил все психические функции на низшие, элементарные (те, что есть у животных) и высшие (те, что есть только у человека). Понятно, что в группу элементарных, низших психических функций (ЭПФ, НПФ) вошли ощущения, перцепция, простые эмоции, двигательная активность животных (психомоторика), примитивные формы внимания и памяти. Высшими психическими функциями (ВПФ) были названы речь, сознание, воля, мышление (в ту пору мышление атрибутировалось только человеку и было синонимом разума), воображение, осознанная память, внимание и поведение. Поскольку на рубеже XIX–XX вв. было известно только два средства, механизма появления психических свойств – воспитание (в современной терминологии «социализация») и созревание (современный термин «генетическая детерминация»), то встал вопрос о механизме формирования высших психических функций. Уже были достаточно многочисленные находки детей-маугли, выросших вне человеческого общения и не обладающих человеческим сознанием. Уже было понятно, что «воспитать» у них высшие психические функции не удаётся, а сами они не созревают. Решая этот вопрос, Пьер Жане предложил понятие «интериоризации», «овнутривления» звуков (слов), моторных действий, мыслительных действий (операций мышления). Так был открыт ещё один механизм формирования психических функций, и стало понятно, как именно формируется знак в сознании человека.

Суммируя эти идеи, Л.С. Выготский (1896–1934) стал строить культурно-историческую концепцию генезиса высших психических функций, где ключевым концептом является слово как знак, психическое орудие, опосредствующее общение людей и формирующее их мышление. Следует отметить, что слово «опосредствование» пишется через «ст», так как слово является «средством» общения и мышления, а не «средой», о чём неоднократно говорил В.П. Зинченко [4; 5], последний из учёных советской психологической школы, разрабатывавший концепцию сознания.

Эта идея – слова как знака и знакового орудия – стала основополагающей для фундаментальной психологии советского периода.

Решая вопрос об этапах филогенеза психики и объективном критерии наличия элементарной формы психического отражения, А.Н. Леонтьев (1903–1979) приходит к выводу, что элементарное психическое отражение начинается с простейших, одноклеточных гетеротрофов [7; 8]. Главным признаком такого психического отражения является способность отражать абиотическое свойство среды, т.е. свойство, не принимающее непосредственное участие в жизнедеятельности организма. Это свойство является посредником между самим организмом-гетеротрофом и его пищей. Так родился концепт сигнального отражения и сигнального опосредствования. Термин «сигнал» стал традиционным для фундаментальной психологии советского периода вместо «знака». Так понятие знака стало применяться не только для мира человека, но и для мира животных – как ключевое понятие для анализа развития и функционирования психики. В настоящее время во всех учебниках культурологии концепт знака применяется именно в этом, самом широком, смысле – знаки есть во всём мире животных и классифицируются на множество видов – от 5 до 12, в каждом учебнике число в перечне видов знаков разное. Но следует отметить и тот факт, что в самой философии и её части, логике, тоже ещё не достигнуто общее согласие в понимании содержания знака, сигнала и символа, и их соотношений [1].

Рассмотрим само понятие знака и виды знаков, а также применение этого понятия в психологии.

Знак – чувственно воспринимаемый предмет или явление, замещающий собой другой предмет или явление. Знак должен восприниматься органами чувств, но замещаемое явление не обязательно должно иметь чувственный коррелят (не обязательно воспринимаемо органами чувств). Например, словом можно обозначить конкретный предмет (куст, книга, стол), но можно и абстрактное явление (идея, совесть).

Три вида знаков по Ч.С. Пирсу – знак-индекс, знак-икона, знак-символ.

Знак-индекс – это часть замещаемого объекта. Например, чёрная шапочка магистра является знаком магистерской степени в эпоху средневековых университетов. Изображение черепа – знак смерти (как часть того, что останется после смерти).

Знак-икона – это изображение предмета с какой-то степенью достоверности. Такой знак похож на замещаемый объект, подобен ему. Например, рисунок стола замещает сам реальный стол. Перечёркнутое изображение чашки означает отсутствие обеденного перерыва. Любой рисунок замещает собой конкретный предмет, а это начало письменности [6].

Знак-символ обозначает предмет произвольно, конвенционально (на основании некоего общего соглашения, конвенции); он ничем не похож на

замещаемый объект, поэтому пригоден для обозначения абстрактных понятий. Например, буква А ничем не похожа на звук, который она обозначает, хотя и начиналась как рисунок «алеф» – «бык» по-финикийски. И любые звуковые обозначения (слова) никак не похожи на реальные зрительно или тактильно воспринимаемые предметы. Именно поэтому, как показывает Ф. Кликс, человеческая речь как сигнификативная, знаково-символическая коммуникация могла сформироваться только в аудиальной модальности, а не визуальной. Вся человеческая речь (устная и письменная) – это знаково-символическая деятельность. Именно использование знаков-символов отличает человека от остального животного мира.

Рассмотрим знаки в мире гетеротрофов.

Для простейшего: запах как часть жертвы, свет как сигнал того, что там есть пища (в верхних тёплых слоях водоёма) являются знаком-индексом в ситуации поиска пищи.

Ощущение, сенсорный психический образ – отражение отдельного свойства предмета или явления при непосредственном воздействии стимула на органы чувств, это знак-индекс (часть предмета или явления).

Перцепт, психический образ восприятия, перцептивный образ – целостное, во всех свойствах отражение предмета или явления при непосредственном воздействии предмета или явления на органы чувств. Это знак-икона, этот образ подобен замещаемому объекту, похож на него.

Репрезентант, образ-представление – целостное, во всех свойствах отражение предмета или явления в отсутствие объекта отражения в поле восприятия. Это тоже знак-икона. Уровень репрезентаций (представлений) – необходимый и обязательный этап развития и уровень организации психики в её отражательной, когнитивной функции. Это методологический вклад ленинградской школы фундаментальной психологии в проблемы организации и функционирования психики [2].

Слово, знак-символ, является операндом рационального мышления. Слово как знак-символ создало всю знаково-символическую деятельность человека, породив разумное мышление и сознание.

Понимание содержания понятия «знак» и знание его видов необходимо студентам не только при изучении основ общей психологии. В прикладных дисциплинах этот концепт также необходим. В психологии развития онтогенез речи рассматривается не только с точки зрения направления развития речи от внешней через эгоцентрическую к внутренней [3], но и с точки зрения появления и окончательной зрелости сигнификативной функции речи. В клинической психодиагностике (патопсихологии) этот же концепт применяется для дифференцировки глубоких степеней недоразвития интеллекта, а концепт категориального (понятийного) мышления (появление родового, абстрактного, понятия) необходим для диагностики школьной зрелости.

Таким образом, подробное рассмотрение концепта «знак» необходимо не только для фундаментальных дисциплин, но и для практической деятельности психолога.

Список литературы

1. Беломестнова Н.В. Знак, сигнал и символ в психологии, философии и семиотике // Ананьевские чтения – 2007: Материалы научно-практической конференции / под ред. Л.А.Цветковой. – СПб.: Изд-во Петерб. Университета, 2007. – С. 3–4.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. – Л.: ЛГУ, Т. 1. 1974, 335 с.; Т. 2. 1976, 343 с.; Т. 3. 1981, 327 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т. II / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–360.
4. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
5. Зинченко В.П. Мышление и язык: учеб. пособие. – Дубна, 2001. 141 с.
6. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта: пер. с нем. / общ. ред. Б.М. Величковского. Предисловие Б.Ф. Ломова. – М.: Прогресс, 1983. 302 с.
7. Леонтьев А.Н. Очерк развития психики, 1947.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1959.
9. Пирс Ч.С. Что такое знак? // Вестн. Томского гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 3 (7). – С. 88–95.
10. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.
11. Ярошевский М.Г. История психологии. 3-е изд. перераб. – М.: Мысль, 1985. 576 с.

О. В. Ванновская

Современные тенденции цифровизации высшего образования: психологические аспекты

Стремительный массовый переход к цифровым технологиям в образовании, вызванный объективными реалиями времени, актуализировал целый ряд психолого-педагогических проблем. Цифровая трансформация образования – это системный процесс изменений на всех его уровнях и структурах, включая целеполагание, содержание и процесс обучения, оценку качества и управление. Этот процесс должен быть основан на взаимной адаптации цифровых и психолого-педагогических технологий. Однако столь быстрое развитие цифровых технологий привело к тому, что система образования не успевает за реалиями времени и требованиями рынка труда. Рефлексия процессов, происходящих в вузах вследствие цифровизации высшего образования в значительной степени запаздывает: как студенты, так и преподаватели оказываются не готовыми к переходу к новым технологиям в образовании. Это вызывает необходимость тщательного научно обоснованного психолого-педагогического сопровождения цифровизации образования на всех его уровнях [1; 2; 5].

Для выявления основных проблем внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и мишеней психолого-педагогического сопровождения цифровизации образования нами было проведено исследование, в котором приняли участие 304 испытуемых, в том числе 187 студентов и 117 преподавателей. В исследовании были использованы авторские анкеты, включающие вопросы о том, какие изменения внесла цифровизация в преподавательскую и учебную деятельность респондентов, как они относятся к этим изменениям, с какими преимуществами и недостатками цифровизации образования столкнулись участники образовательного процесса.

В результате исследования мы выявили, что преподаватели чаще всего отмечают следующие негативные изменения внедрения:

1. Много времени уходит на подготовку к занятиям и проверку домашних заданий;
2. Повышенная психофизическая нагрузка, гиподинамия;
3. Недостаток личной коммуникации со студентами, обезличивание аудитории;
4. Зависимость от скорости интернет-соединения, электричества и оборудования;
5. Разнообразие образовательных платформ, приходится работать в нескольких сервисах;
6. Нарушение приватности и цифровой безопасности.

К позитивным изменениям цифровизации преподаватели отнесли следующее:

1. Возможность работать удалённо, экономия времени и денег на дорогу;
2. Проще использовать наглядный материал;
3. Больше студентов присутствует на занятиях;
4. Совершенствовать свои профессиональные компетенции и компетенции в сфере ИКТ, знакомство с новыми платформами.

Несмотря на то, что преимуществ в образовании с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) преподаватели видят меньше, чем недостатков, в целом обучение в ДОТ у 24 % респондентов-преподавателей вызывает негативное отношение, у 46 % – спокойное отношение и 30 % преподавателей в целом хорошо относятся к цифровизации образования. При этом 80 % преподавателей отметили, что преподавание в условиях цифровизации способствует их саморазвитию, а 64 % преподавателей считают, что внедрение цифрового образования помогло им адаптироваться к стремительно растущему технологическому прогрессу. Однако 38 % преподавателей считают, что цифровизация образования негативно влияет на его качество, 43 % – положительно влияет и 19 % – не влияет на качество образования. Очевидно, что мнения преподавателей по поводу качества образования разошлись. Возможно, это связано с уровнем ИКТ-компетентности самих преподавателей и/или с их

индивидуально-психологическими и личностными особенностями, что требует дальнейшего изучения.

Также в результате исследования мы выявили, что студенты чаще всего отмечают следующие негативные изменения, связанные с цифровизацией образования:

1. Трудности с самоорганизацией и волевой регуляцией;
2. Снижение мотивации к обучению, плохое качество усвоения информации;
3. Отсутствие личной коммуникации с преподавателями и одногруппниками;
4. Утомление, усталость после работы за компьютером, перенапряжение зрения;
5. Затраты на обновление материально-технического оснащения;
6. Проблемы с интернет-соединением и техническими устройствами.

Некоторым студентам мешает то, что не все преподаватели обладают достаточной ИКТ-компетентностью и испытывают трудности при использовании цифровых образовательных платформ.

К позитивным изменениям цифровизации студенты отнесли следующее:

1. Удобство, комфорт, экономию времени на дорогу;
2. Возможность совмещать обучение с работой;
3. Активное использование электронных источников и баз данных, легкость поиска информации, удобство хранения данных;
4. Возможность развития и совершенствования информационно-коммуникативных компетенций.

Также 69% обучающихся считают, что обучение в условиях цифровизации способствует их саморазвитию и помогает адаптироваться к стремительно растущему технологическому прогрессу. Однако мнение об эффективности образования с использованием ДОТ у студентов также разделилось: 28 % респондентов-студентов считают, что оно негативно влияет на эффективность обучения, 23 % – не влияет на эффективность и 49 % отмечают положительное влияние цифровизации на эффективность обучения. В целом можно отметить, что студенты более положительно относятся к применению ИКТ-технологий в образовании, чем преподаватели. Скорее всего, это связано с тем, что в исследовании приняли участие преимущественно обучающиеся дневного отделения в возрасте 18–23 лет, а это поколение, которое уже выросло в эпоху интернета и с раннего детства использует различные технические устройства для общения и поиска информации. А у опрошенных преподавателей большей возрастной диапазон от 26 до 70 лет со стажем преподавательской деятельности от года до 44 лет. Очевидно, что для более возрастных преподавателей переход к ДОТ стал намного сложнее и вызвал больше переживаний и негативных эмоций.

Результаты проведенного исследования согласуются с результатами исследований и выводами других авторов [3; 4], в частности, с выводами А.А. Вербицкого о том, что на данный момент отсутствует психолого-педагогическая теория цифрового обучения, что у значительного числа преподавателей существует осознанное или неосознаваемое сопротивление цифровизации обучения, а также о том, что информация и знание – это разные понятия, и поэтому нужно искать собственно психологические закономерности и механизмы превращения значений в смыслы [3]. Без этого нет возможностей для передачи социокультурного опыта в образовательных системах.

На основании проведенного исследования психолого-педагогических проблем цифровизации образования можно сделать следующие выводы.

1. Необходимо выработать нормы для применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании с привлечением психологов, психофизиологов и представителей здравоохранения для максимального сохранения здоровья участников образовательного процесса. Не секрет, что использование ИКТ связано с воздействием электромагнитного излучения и может приводить к нарушениям физического и психического здоровья, а также влияет на психические процессы и личность обучающихся. В связи с этим первоочередной задачей является создание психологически безопасной образовательной среды.

2. Необходимо по-новому структурировать и представлять содержание учебной информации: простой перевод лекционного материала в цифру и размещение их на образовательных платформах, а также использование привычных мультимедийных презентаций в онлайн-формате показывает свою не достаточную эффективность. В онлайн-лекциях в большей степени необходим интерактивный компонент, т. к. это поможет дольше сохранять устойчивость и концентрацию внимания, а также повысит внутреннюю мотивацию у обучающихся и будет способствовать лучшему пониманию учебного материала. Эти задачи могут быть решены в рамках развивающейся цифровой психодидактики как одного из направлений современной педагогической психологии.

3. Необходимо прогнозировать и предупреждать риски виртуальной среды: влияние на здоровье, психические процессы, коммуникативную и эмоционально-волевою сферы участников образовательного процесса, влияние на аддиктивное поведение и информационную безопасность личности в электронной среде. Из этого следует насущная задача разработки программ психолого-педагогического сопровождения цифровизации образования для повышения адаптации к ИКТ и повышения эффективности образования с использованием ДОТ.

Список литературы

1. Булат Р.Е., Ванновская О.В. Проблемы и перспективы цифровой психодидактики в системе высшего образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – СПб., 2022. – № 4. – С. 258–278.

2. Ванновская О.В. Психолого-педагогические проблемы цифровой трансформации высшего образования в Российской Федерации // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары: Среда, 2022. – С. 111–113.

3. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал "Номо Cyberus". – 2019. – №1(6).

4. Гнедых Д.С. Тенденции и перспективы использования нейрокомпьютерных интерфейсов в образовании // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 108–129.

5. Маклаков А.Г., Ванновская О.В. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения / Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / под науч. ред. Т.С. Овчинниковой. – СПб., 2022. С. 129–140.

И. Е. Васьковский, О. В. Ванновская

Теоретические основания исследования адаптированности студентов к обучению в цифровой образовательной среде

В настоящее время образовательная среда переживает цифровую революцию. Глобальные технологические изменения приводят к тому, что преподавание становится всё более интерактивным и гибким. Цифровая образовательная среда не только облегчает доступ к обучению и повышает его качество, но и предоставляет студентам возможность качественно расширять свой кругозор. Вместе с тем проблемы с адаптацией к новым условиям обучения могут стать причиной неудачи студентов в достижении образовательных целей.

Адаптация рассматривается как процесс приспособления организма или системы к новым условиям и требованиям. В контексте обучения в цифровой среде, адаптация означает способность студентов успешно справляться с новыми требованиями, ограничениями и возможностями, которые предоставляет цифровая образовательная среда.

Процесс адаптации к обучению студентов требует учёта индивидуальных потребностей каждого студента и эффективной адаптации учебной программы и методов преподавания, соответствующих этим потребностям. Адаптированность студентов к обучению в цифровой образовательной среде является одной из существенных частей успешного овладения учебным материалом. Цифровая образовательная среда, стремительно развивающаяся в последние десятилетия, предъявляет свои требования к уровню компетентности студентов в работе с различными интерактивными и информационными технологиями. Перечислим некоторые из них:

1. Умение эффективно пользоваться интернет-ресурсами для поиска и извлечения необходимой информации в процессе обучения. Студенты должны уметь осуществлять целенаправленный поиск на сайтах образовательных учреждений, в базах данных электронных библиотек, научных порталах и пр.

2. Наличие компетенций для работы с современными программами для упорядочивания и визуального отображения информации (текстовый редактор Microsoft Word, программа для работы с электронными таблицами Microsoft Excel, программа подготовки и просмотра презентаций Microsoft PowerPoint), различными информационно-образовательным платформами (Открытое образование, Coursera, Культура.РФ и др.) и сервисов дистанционного обучения и контроля знаний (Blackboard, Moodle).

3. Готовность взаимодействовать с преподавателем и другими студентами в цифровой информационно-образовательной среде, в том числе для совместного решения учебных задач.

4. Осведомленность о современных тенденциях развития цифровых технологий в образовании и способность быстро осваивать новые средства и инструменты цифрового обучения.

Так, адаптированность студентов к обучению в цифровой образовательной среде становится актуальной проблемой, требующей теоретического обоснования и практических решений. Разработка критериев адаптации и интегративного показателя адаптированности к обучению в цифровой образовательной среде поможет преподавателям и студентам более эффективно использовать доступные технологии и достичь успеха при достижении целей обучения в рамках образовательного процесса.

Одной из основных особенностей цифровой среды обучения является ее интерактивность и возможность индивидуализации обучения [3]. В цифровой среде студенты имеют доступ к большому количеству образовательных ресурсов, которые могут использоваться для углубленного изучения материала или для развития конкретных навыков. Однако, цифровая среда также может создавать ряд объективных трудностей для студентов. В их числе может быть отсутствие прямой обратной связи, возможность отвлечения на другие задачи или проблемы, связанные с техническими сбоями [5].

В отечественной академической литературе вопрос факторов адаптации и дезадаптации к обучению в высшей школе в значительной степени проработан. В качестве показателя, определяющего успех адаптации, И.Н. Симаева формулирует обобщённую личностную характеристику, в объём которой входит интернальный локус контроля, устойчивость к стрессу, коммуникативная компетентность, мотивы достижения, избегания и аффилиации и другие [6].

А.Г. Маклаков выделяет личностный адаптационный потенциал как интегративную психологическую детерминанту адаптированности. В неё

входят следующие компоненты: уровень поведенческой регуляции (или нервно-психической устойчивости), коммуникативный потенциал и уровень моральной нормативности личности [4].

Ряд исследователей связывают успешную адаптацию студентов к учебному процессу с их мотивацией к учебной деятельности (Л.И. Божович, А.А. Реан, В.Д. Шадриков) [2; 7].

В проанализированных работах выше описаны факторы социально-психологической адаптации, применимые к учебной деятельности студента. Однако, в них не рассматривается аспект взаимодействия с цифровой образовательной средой – специфической системой, обуславливающей достижения целей образования.

Исходя из вышесказанного, для комплексной оценки адаптации студентов к обучению в цифровой образовательной среде возможно разработать интегральный показатель, состоящий из значимых и релевантных объективных и субъективных критериев адаптации обучающихся к цифровизации образования. В этой связи, предлагается рассмотреть следующие критерии:

1. Уровень академической успеваемости студента по результатам контрольных работ, тестовых заданий, практических заданий в цифровой образовательной среде.

2. Количество фактических пропусков лекций, семинаров и других видов занятий и учебных мероприятий, проходящих в цифровой образовательной среде.

3. Уровень тревожности у студентов при обучении в цифровом режиме, работе с технологиями обучения онлайн, электронными материалами и т.д. Выявляется при помощи психодиагностических методик.

4. Уровень удовлетворенности студентов обучением в цифровой образовательной среде, который возможно определить на основе анкетирования.

5. Наличие высокого уровня цифровой грамотности, включающего знание основных цифровых инструментов, умение работать с электронными ресурсами, а также способность применять полученные знания в практических задачах. Определяется в рамках тестирования.

Исходя из указанных критериев, можно разделить всех испытуемых на три группы: адаптированные, неадаптированные и средние. Адаптированными будут считаться те студенты, которые демонстрируют высокие академические достижения в цифровой образовательной среде, имеют низкий уровень фактических пропусков, низкий уровень тревожности, высокий уровень удовлетворенности обучением и высокий уровень цифровой грамотности. Неадаптированными будут те, кто имеет низкий рейтинг успеваемости, высокий уровень пропусков, высокий уровень тревожности, низкий уровень удовлетворенности обучением и низкий уровень циф-

ровой грамотности. Средней группой будут студенты, которые не являются крайними по каждому из критериев, включая уровень цифровой грамотности.

Каждый из этих показателей можно оценить по 10-балльной шкале, после чего, сложив все показатели и получив композитную оценку, можно определить степень адаптированности студента к обучению в цифровой образовательной среде. Также с помощью регрессионного анализа можно вычислить удельный вес каждого показателя адаптированности и вывести интегральный показатель и формулу адаптированности обучающихся к цифровой образовательной среде.

Таким образом, в результате анализа в рамках данной статьи были предложены критерии адаптации к обучению в цифровой образовательной среде, в числе которых совокупность качества успеваемости, количества пропусков, уровня тревожности и удовлетворенности цифровым режимом обучения студентов, а также наличие высокого уровня цифровой грамотности. При этом уровень тревожности и удовлетворенность к обучению в цифровой среде – это субъективные критерии адаптированности, а успеваемость, пропуски и уровень цифровой грамотности можно считать объективными критериями адаптированности обучающихся к цифровой образовательной среде. Выявление интегрального показателя адаптированности позволит в дальнейшем разработать методы профилактики и коррекции дезадаптации обучающихся [1] в условиях цифровизации образования.

Список литературы

1. Ванновская О.В. Причины и механизмы психологической дезадаптации личности // Психология XXI века: Психологические исследования и психологические технологии современности: сб. материалов XVII Международной научно-практической конференции. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 6–9.
2. Горпенко А. А. Мотивация как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа. – 2021. – № 2-2(21). – С. 81–84.
3. Косарева Н. Ф. Методы обучения в условиях цифровой трансформации профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 4(32). – С. 154–166.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
5. Маклаков А.Г., Ванновская О.В. Психологические проблемы цифровой трансформации системы образования и дальнейшего развития дистанционного обучения / Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса обучающихся разного возраста: монография / под науч. ред. Т.С. Овчинниковой. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 129–140.
6. Симаева И.Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2006. – 42 с.
7. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. – Ярославль: ЯрГУ, 1974. – 142 с.

Психологические границы личности

Изучение психологических границ или жизненного пространства человека привлекает внимание психологов всех подходов. Их интерес в первую очередь связан с психологическим содержанием данного конструкта, а именно с той феноменологией, которая отражает личностное бытие человека [6]. В науке это попытка понять, каким образом организована внутренняя активность личности, как человек формирует своё отношение к жизни, находит оптимальный для себя вариант соотношения внутреннего и внешнего и взаимодействия со средой. Фактически, когда мы говорим о психологических границах, речь идет о некоторых фрагментах жизни человека, имеющих особый статус и осознаваемых как наиболее важные и значимые.

Несмотря на повсеместное использование понятия «психологические границы», их изучение в пределах жизни человека или в качестве социального феномена сохраняет свою актуальность по причине того, что от степени их сформированности и гибкости зависит качество отношений между людьми. Открытая позиция в отношениях, способность вступать в контакт с другим, незнакомым позволяет строить близкие, доверительные отношения. Возможность удерживаться от нежелательного контакта, опираться на собственные ценностные границы и чувствовать границы тела удовлетворяет потребность в безопасности. Контакт возможен только во взаимодействии с чем-то иным, с различным. Если он строится с оглядкой на самоощущение, представление о себе, такие отношения обогащают каждого.

Сложно представить психотерапевтический процесс без следующих вопросов. Каким образом человек организует взаимодействие со средой, с другими людьми? Как человеку удерживать свою целостность, открывая свои границы? На какие аспекты жизненного пространства человек опирается, делая выбор в различных жизненных ситуациях? Фактически описание психологических границ – это совместный поиск ответов на эти и другие вопросы психологом и тем, кто обратился за помощью.

В 1912 г. В. Тауск ввел понятие «ego-boundaries», использовалось оно для описания ощущений себя у людей, больных шизофренией. Его взгляды стал развивать П. Федерн, считающий границы личности «органом чувств, который отличает то, что является частью личности в данный момент времени от всех других психических элементов», указывая, что границы личности способны сжиматься и расширяться [7].

Согласно теории систем Л. Берталанфи, пространственность границ любой системы определяется длиной, шириной, высотой и т. д., динамичность – в непрерывном изменении. Это происходит потому, что на любую систему влияет окружающая среда. Также под границей можно понимать

степень, вне которой деятельность или функция не могут или не должны происходить [2].

Границы с точки зрения психоанализа рассматриваются как преграды на пути удовлетворения потребностей (имеются ввиду ограничения в связи с взаимодействием с другими людьми), а также как границы между внутренними структурами личности (сверх-я, я, оно).

Появление границ личности рассматривают в контексте отношений ребенка с матерью и другим значимым взрослым, в этих отношениях формируется целостность психологических границ между «я» ребенка и окружающим миром. Представители клинического психоанализа называют психологическими границами совокупность именно представлений человека о телесной ограниченности и локализованности своего тела в окружающем пространстве. Границы помогают человеку дифференцировать себя от внешнего мира [7].

Такой взгляд сопоставим с теорией привязанности Джона Боулби [1], который выделяет особую роль ощущению безопасности. В ситуации реальной или вымышленной угрозы реакция значимого взрослого формирует у ребенка определенные поведенческие стратегии. Достижение ощущения безопасности – это конечная цель поведения привязанности и обретение этого ощущения обозначает собой прекращение активизации системы привязанности. От этого ощущения зависит дальнейшее взаимодействие ребёнка, а позже взрослого с окружающими, будет ли оно строиться на ощущении надежности, положительной оценки себя и окружающих или отношения с людьми будут строиться с напряжением и ожиданием угрозы.

Один из способов характеристики и исследования психологических границ личности предложила С.К. Нартова-Бочавер, в конструкт «психологическое пространство личности» она включила личностные качества человека, его идентичность и уникальность и среду, в которой человек формируется и осуществляет свою деятельность.

Она дополнила и расширила предложенные ранее термины изучаемого феномена, вдохновившись теорией эмпирической личности У. Джемса, который расширил взгляд изучения личности, дополнив когнитивную структуру внешними проявлениями личности. Джемс первым обратил внимание на то, что мотивирует человека (имение, дом, лошади, одежда, но также идеи и репутация), каким образом человек присваивает себе те или иные элементы внешнего и внутреннего мира, с чем себя отождествляет. Свой вклад в появление нового феномена «психологическое пространство» внесли другие теории: предложенная К. Левиным [6] теория поля и предложенный им в рамках этой теории термин «жизненное пространство», т. е. человек и то, как для него существует психологическая среда, включающая в себя потребности, цели, настроение, мотивации, идеалы, «контакт и границы». По смысловому содержанию «суве-

ренность» – основная составляющая теории, близко по смыслу с «самостью» К. Г. Юнга, «я-концепцией» Э. Эриксона, «приватностью» И. Альмана, «личностной автономией», «локусом контроля».

Э. Хартманн в своей концепции психологических границ рассматривает «границы в психике» («boundary in mind») – два показателя: степень связанности разных структур внутри психики и степень связанности «Я» и окружающего мира. Так как любые психические феномены (мысли, чувства, процессы памяти и проч.) связаны между собой, Хартманн разработал метод по измерению границ, ссылаясь на то, что в основе данного феномена лежат нейробиологические законы. Автором был разработан опросник, позволяющий измерять четыре типа границ личности: тонкие, плотные, внутренние, внешние.

У человека с «тонкими» границами можно наблюдать: текучесть и нехватку связанности самоидентичности, открытость и уязвимость в социальных ситуациях и общая нехватку надежных психологических защит. Плотные границы – это про противоположное: прочность и связность самоидентичности, устойчивость в межличностном взаимодействии и постоянство общего функционирования. Люди с тонкими границами более «невротичны» или «интровертированы», чем обладающие плотными границами. Проницаемость границ определяет чувствительность к психической реальности другого. Закрытые границы способствуют ригидности и паранойяльности в паттернах поведения. Границы уплотняются вместе с взрослением человека [10].

Важно отметить, что ни один из вариантов не может быть заведомо верным или неверным. Человек сам определяет меру проницаемости границ, исходя из контекста конкретной ситуации и его внутреннего развития. Умение «чувствовать границы» позволяет наблюдать, «где они расположены, какая из них утрачена, какая никогда не существовала, кто вторгается в пространство, которое ему не принадлежит, а кто или что недопустимо внутри границ» [3].

Для адекватного взаимодействия с миром человеку необходимо уметь использовать все функции границ.

Среди функций границ можно выделить следующие:

- 1) границы определяют, что есть «Я» и что есть «не Я»;
- 2) границы определяют личную идентичность человека, то, каким способом человек представляет себя окружающим, его мера свободы по отношению к другим и себе;
- 3) устойчивость границы создает условия для равноправного и зрелого взаимодействия. Контакт возникает и происходит именно на границе территорий и качество его определяется сбалансированностью, сохранением целостности участников контакта. Несформированные границы могут привести к подмене контакта пассивной манипуляцией либо агрессивному неуважению к другим;

4) важная роль границ – защита от чужого влияния, зависимостей и разрушительных вторжений. Нарушение границ ведет к развитию у человека склонности к виктимизации и развитию комплекса жертвы;

5) границы определяют пределы личной ответственности, защищая человека от губящей сверхответственности или её инфантильного избегания.

Т.С. Леви рассматривает психологическую границу как функциональный орган, который реализуется как система из шести функций:

1) защитить себя, противодействовать внешним воздействиям, если эти воздействия оцениваются как вредные, – не пропускающая функция;

2) пропустить внешние воздействия, если они оцениваются как полезные, – проницаемая функция;

3) вобрать желаемое из внешнего пространства – вбирающая функция;

4) выразить себя, пропустить из внутреннего во внешнее – отдающая функция;

5) сдерживать себя, не пропустить внутреннее во внешнее – сдерживающая функция;

6) удерживать спокойное равновесие на границе – спокойно-нейтральная функция [5].

По мнению Леви, данной функционально-структурной модели, важнейшими характеристиками психологической границы являются ее сила и сбалансированность. Сила проявляется через усилия, энергию, направленную на удовлетворение потребности, а сбалансированность – в равном распределении выраженности силы функций. Иначе говоря, способность человека обращаться в той или иной ситуации к различным функциям позволяют человеку гармонично взаимодействовать с другими и с миром. Психологическая граница, как функция жизни, имеет скорее «энергичную природу: те или иные ее характеристики возникают как временное сочетание сил для решения задачи осуществления конкретного взаимодействия человека с миром» [5].

Существует большое разнообразие видов границ.

З. Фрейд выделял внешние-внутренние, Э. Хартманн и Г. Аммон тонкие-толстые (Э. Хартманн также рассматривал границы как внешние-внутренние), Н. Браун – гибкие-жесткие, Г. Клауд и Дж. Таунсенд – здоровые-поврежденные, К. Левин классифицировал внешние-внутренние, открытые-закрытые, сильные-слабые границы, Ф. Перлз описывал открытые-закрытые границы.

В отношениях с позиций гештальтподхода присутствуют три функции Self: Id, Ego, Personality. Их описывает П. Филиппсон как три вида границы Self.

1. Граница Id, находится между организмом и окружающей средой, ее функция – получение чувственного опыта.

2. Граница Его, находится между Я и Другим, Я и не Я, ее функция – контакт.

3. Граница Personality, располагается между моим и не моим, ее функция – автономия, стабильность. Эта граница играет важную роль в отношениях, сохранении стабильности, выполнении определенной задачи, обязательств [9].

Интересной и полной видится классификация С.К. Нартовой-Бочавер [16], которая, предлагая термин «психологическое пространство», включила в него шесть элементов реального психологического пространства личности, которые описывают его разные аспекты с точки зрения суверенности.

1. Суверенность физического тела. Через тело человек знакомится сперва с самим собой, а затем с миром. Осознаёт свои витальные потребности и транслирует их окружающим. В этот период формируется базовое доверие к миру, самопринятие, целеполагание, субъектность (независимость от среды), формируется тип привязанности.

2. Суверенность территории. Освоение человеком территории начинается с навыка хватания и присвоением себе территории вытянутой руки (того пространства, которое ребенок может контролировать сам). Тот факт, что существование на территории связано с присутствием на ней других людей, определяет необходимость установления правил взаимодействия. В этот период формируется возможность контролировать внешние стимулы (социальные контакты, информацию), осознавать свой статус и роль в группе, осваиваются средства защиты от вторжений, включая психологическую реабилитацию.

3. Суверенность личных вещей. Мир материальных вещей, их преобразования, установления коммуникативных связей. Вещи могут быть использованы по своему прямому назначению, а могут служить средством самопрезентации, статусности и принадлежности к определенному сообществу. Из этого вытекают ведущие функции данного периода (самопрезентация, орудия деятельности, контакт с окружающим миром, самоподдержка). Этим же и объясняется реакция на вторжение в данное пространство, ведь речь может идти не о пропаже кошелька, заменить который не составляет особого труда, а о дорогом памятном подарке.

4. Суверенность привычек. Привычки призваны снижать неопределенность среды, это наш субъективный контроль. Выстраивая определенную последовательность и режим своих действий, мы упорядочиваем нашу жизнь, вносим в неё предсказуемость. Нарушением границ суверенитета привычек будет нарушение порядка или прерывание действий (эффект Зейгарник). Функциями этой части жизненного пространства является защита от фрустраций, снижение уровня неопределенности среды, обозначение социального статуса, разграничение права пользования вещами, а также сфер территориального влияния.

5. Суверенность социальных связей. Начиная формироваться к концу дошкольного возраста, дружеские отношения становятся ведущим типом и мотивом деятельности в подростковом возрасте. Суверенность социальных связей позволяет устанавливать отношения, которые характеризуются психологической (а позже сексуальной) интимностью. Устойчивостью данной суверенности обуславливается выбор значимого другого и референтной группы, обретение личной и социальной идентичности и развитие самосознания («зеркальное» Я), ответственности за отношения. Способность выделять себя из группы, осознавая своё «Я», Кули считал важным навыком для социального взаимодействия. Общаясь с другими, человек формирует мнение о себе (считывая отражение своих чувств в других – нашем зеркале). Он подчеркивал основополагающую роль сознания в формировании социальных процессов (С.Н. Cooley). «Человеческая жизнь» – это целостность индивидуального и социального. Несформированные привязанности могут проявиться в инфантильности и конформности, к холодности и отстраненности либо зависимости и слиянии.

6. Суверенность ценностей. Имея возможность отстаивать свои привычки, свой выбор вещей, присваивая себе право иметь предпочтения в повседневной жизни, человек формирует свое мировоззрение, привносит в свою жизнь творчество и креативность, формирует критичность к стороннему влиянию и учится брать личную ответственность за происходящее в своей жизни. Дефицит уважения к ценностям и предпочтениям ребенка, психологические травмы, отсутствие семейных традиций может привести к неспособности противостоять идеологическому вторжению других людей, к конформизму, непроявлению себя как личности.

По мере формирования каждого аспекта жизненного пространства закладывается «осознание человеком своего собственного внутреннего пространства и его отстаивания, преодоления симбиотических отношений», т. е. присвоение «права на самоопределение, свободу, но вместе с тем и ответственность за себя». Чувствительность человека к границам физического тела способствует переживанию «я есть», а способность к осознанию и использованию в полной мере различных аспектов психологического пространства обеспечивает «переживание «я могу». Первое отвечает за формирование идентичности, второе – за активность человека [5].

Постепенно расширяя своё жизненное пространство, мы создаём «новые и сложные формы взаимосвязей с окружающей реальностью», мы сами принимаем решение о том, где проходят границы нашего жизненного пространства, отделяющие его от остального мира. По отношению к этому миру мы не обладаем авторским правом, его неизбежная реальность оставляет нам только одну возможность – выбора способа своих отношений с ним, возможность человека быть автором своей собственной жизни и того, как он взаимодействует в пространстве, с которым он себя идентифицирует [4].

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Габбард Г., Лестер Э. Психоаналитические границы и их нарушения / пер. с англ. К. Немировского. – М.: Класс, 2014. – 272 с.
3. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям. – М.: Perse, 2002.
4. Гришина Н.В., Костромина С.Н. Жизненное пространство в психологии. Теория и феноменология: сб. ст. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2020.
5. Леви Т.С. Телесно-энергетический подход к пониманию психологической границы человека – М.: Москов. гуманитар. ун-т, 2008.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. 3-е изд. – М.: Акад. проект, 2019. – 313 с.
7. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психол. – 2008. – № 3.
8. Франчессети Дж., Джечеле М., Рубал Я. Гештальттерапия в клинической практике. От психопатологии к эстетике контакта – М.: Ин-т общегуманитар. исслед. – 2017. – 668 с.
9. Филиппсон П. Self в отношениях. – М.: Центр гуманитар. инициатив, 2021.
10. Hartmann E., Harrison R., Zborowski M. Boundaries in the Mind: Past Research and Future Directions. – North American Journal of Psychology. 2001. 347 p.

Н. С. Киселева, А. Д. Савина, И. В. Юдина

Эмоциональный портрет первокурсника направления «Лингвистика»

Цель любого высшего учебного заведения – подготовить специалиста, профессионала в своей области. Профессиональная подготовка предполагает интерактивный процесс общения, как живого, так и опосредованного цифровой средой. Общение – это не только восприятие и понимание друг друга сторонами общения, но и передача, получение информации, взаимовлияние и взаимодействие, сплоченность, конфликтность и многое другое. В широком смысле сторонами общения в образовательном процессе являются вуз и абитуриенты текущего года поступления.

Абитуриенты на этапе выбора вуза собирают информацию о том, в каких высших образовательных учреждениях им хотелось бы обучаться, руководствуясь различными побуждениями при этом. В отличие от абитуриентов, вуз ограничен инструментами выбора своих будущих студентов до практически полной обезличенности и осуществляет набор по результатам профильных предметов ЕГЭ. Поэтому любая информация о том, кто окажется в учебных группах, представляется для преподавателей и администрации вуза важной.

Некоторое представление о том, с какими особенностями первокурсников предстоит встретиться и какие определяющие факторы будут влиять на процесс построения общения, могла бы дать, например, Классическая теория поколений У. Штрауса и Н. Хау в адаптации Российской школы теории поколений, представленной Е. Никоновым и Е. Шамис. Но в 2022 году вузы принимали абитуриентов 2004 года рождения – это молодые люди, которые родились на стыке поколений 1999–2005 годов, между так называемыми миллениумами и зетами, а Российская теория поколений относит рожденных в этот период к поколению пограничников. В пограничных поколениях есть ценности и предыдущих, и последующих, и, как следствие, их очень сложно изучать, измерять соотношение ценностей. Поэтому эти теории поколений недостаточно точны, чтобы понять, как именно планировать процесс образовательного взаимодействия.

Комплексное междисциплинарное исследование, проводившееся в рамках реализации проекта «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ в 2015 году, охватившего более 16 000 школьников до 17 лет и ориентированного на исследование фундаментальных характеристик постсоветских поколений – участников образовательных отношений второго десятилетия XXI века в образовательных организациях разного уровня образования быстро устареваает, ведь идет уже третье десятилетие.

Возрастная психология дает описание возрастных кризисов, сопровождающих процесс становления личности, и может быть полезна в понимании, что большинство абитуриентов находятся в наиболее сензитивном периоде (17–21 год) для удовлетворения потребности в самоопределении, включая профессиональное, а также в активной фазе нормативного кризиса перехода к взрослости и так называемым «отрывом от родительских корней».

Нами было предпринято исследование для уточнения данных об эмоциональном состоянии первокурсников, составления пилотного портрета первокурсника, уточнения проявлений возрастного нормативного кризиса с целью дальнейшего использования в выстраивании эффективной образовательной коммуникации.

Исследование эмоционального портрета первокурсника направления подготовки лингвистика Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета (ГИ СПбПУ) Петра Великого было проведено в октябре 2022 года. В исследовании приняли участие 108 студентов набора 2022/23 годов, возраст студентов 17–21 год, девушки и юноши.

Основным методом получения первичной эмпирической информации был выбран метод опосредованного облачными цифровыми технологиями массового анкетного опроса, который представляет собой систематизированный сбор информации структурированного порядка. Учебные

группы студентов отвечали в совместном документе на восемь одинаковых вопросов, средства выражения допускались любые из доступных в облачной версии табличного редактора Google – различные шрифты, кегль, написание, цвета, мемы, тематические картинки. Наблюдение за тем, что публикуют другие участники исследования, стимулировало групповую динамику творческого самовыражения.

Основным методом обработки первичной эмпирической информации был выбран контент-анализ. Слово «контент» (содержание) имеет отношение к словам, рисункам, символам, понятиям, темам или же иным сообщениям, которые могут быть объектом коммуникации, включающим в себя одновременно случайную выборку, точное измерение и операциональные дефиниции абстрактных конструкторов с целью выявления аспектов содержания, репрезентирующих содержание в количественных параметрах.

В нашем исследовании был проведён контент-анализ слов, словосочетаний, которые студенты использовали при продолжении предложений: «Я стремлюсь...», «Люблю...», «Мечтаю...», «Не успеваю...», «Раздражаюсь, когда...», «Меня вдохновляет...», «Я горжусь...».

Получены следующие результаты (проранжированы в порядке наибольшей частоты встречаемости в ответах; в процентах от общей выборки):

«Я стремлюсь...» (влечение, побуждение к действию):

1. Потребность в саморазвитии (самопознание, самовыражение, самореализация, стать умной, грамотной, образованной, закончить университет, овладеть конкретным видом деятельности, достичь внутренней гармонии) – 30%;

2. Желания и страхи, связанные с учебной деятельностью (сдать сессию, не потерять стипендию, не отчислиться, сдать конкретные учебные дисциплины, преодолеть лень, все успевать) – 26 %;

3. Материально обеспеченная жизнь (материальные блага, финансовая независимость, хорошо оплачиваемая работа, карьера), успешность, стабильность, положение в обществе – 24 %;

4. Физические потребности (выживание, сон, отдых, питание) – 17 %;

5. Счастье свое и близких – 10 %;

6. Эстетические потребности (посетить концерт, заснять закат, побывать в Париже), путешествия, новые впечатления – 7 %.

«Мечтаю...» (эмоционально положительные устремления):

1. Успех в учебе, университете (сдать сессию, сдать конкретный предмет, окончить университет, перевестись на бюджет, бесплатное образование) – 26 %;

2. Достижение успеха (карьера, работа в удовольствие, деньги, положение, признание, вклад в жизнь общества) – 24 %;

3. Самостоятельность, большая мобильность (иметь свободу, независимость, путешествовать по миру, переезд в другую страну, иметь свой дом, квартиру) – 24 %;

4. Развиваться, самовыражаться (творческое самовыражение совершенствоваться или научиться новому, сохранять психическое здоровье) – 18 %;

5. Общечеловеческие ценности (счастье, мир во всем мире, в будущем иметь семью и любовь) – 18 %;

6. Отдых (массаж, выходные, каникулы, сон) – 7 %.

«Люблю...» (вызывает положительные эмоции):

1. Физические потребности (вкусная еда, спать) – 48 %;

2. Искусство, культура (красота жизни, книги, чтение, музыка, любимый певец, любимый фильм, актер, персонаж) – 36 %;

3. Другие люди и общение (семья, мама, родственники, друзья) – 30 %;

4. Хобби, игры, увлечения (видеоигры, интернет, ноутбук, аниме, манга, танцевать, петь, фотографировать, решать филворды, рисовать) – 21 %;

5. Животные, питомцы – 16 %;

6. Природа, погода, прогулки – 13 %.

«Меня вдохновляет...» (положительные эмоции):

1. Другие люди (семья, успехи близких, время с близкими, однокурсники, друзья, люди, добившиеся целей, трудолюбивые, продуктивные, хорошие люди, сильные личности) – 68 %;

2. Искусство, культура (произведения искусства, любимая музыка или певец, кино, театр, книги, чтение) – 52 %;

3. Все, что окружает, прогулки (природа, погода, СПб) – 17 %;

4. Хобби, увлечения (спорт, танцы, видеоигры, аниме, красивые фото и т. д.) – 13 %;

5. То, что связано с учебой (сессия, педагоги, отдельные учебные дисциплины) – 7 %;

6. Мысли о будущем – 5 %.

«Я горжусь...» (положительные эмоции):

1. Собой и своими качествами (волевыми; коммуникативными – эмпатия, уважение к другим, доброта, воспитанность, юмор; умственными – анализировать ситуацию, гениальные идеи; эмоциональными – неунывающий, юмор) – 42 %;

2. Своими успехами и достижениями (в университете, своими достижениями вне учебы, умениями) – 37 %;

3. Родителями, семьей, близкими – 30 %;

4. Друзьями – 13 %;

5. Родиной, родным городом – 5 %.

«Не успеваю...» (отрицательные эмоции):

1. Удовлетворение физических потребностей (сон, отдых, вовремя питаться) – 40 %;

2. Учебная деятельность (учиться, готовиться к сессии, набрать баллы, сдать долги, успевать на пары) – 32 %;

3. Хобби, развлечения (спорт, развивающие занятия, чтение, фильмы, видеоигры) – 24 %;

4. Жить осознанно (осознавать себя, делать приятное для себя, собой заняться, обниматься, мечтать) – 13 %;

5. Конкретные дела (уборка, работа, купить билет домой, оформить БСК) – 6 %.

«Раздражаюсь, когда...» (вызывает отрицательные эмоции):

1. Раздражают люди (конкретные люди или действия однокурсников, не умеющие слушать, недалекие, некультурные, безответственные, конфликтные, агрессивные и т. д.) – 50 %;

2. Неэффективная деятельность (не получается, помехи в деятельности, всё идет не по плану, ошибки в работе, дедлайн, отвлечения и т. д.) – 42 %;

3. Физический дискомфорт (жарко, холодно, темно, накурено, не выспалась, не балую себя вкусной едой) – 10 %.

Можно условно разделить предложенные студентам незаконченные предложения на 3 группы:

1) мотивационная («Я стремлюсь...», «Мечтаю...») – влечения, побуждения к действию, эмоционально положительно заряженные устремления);

2) положительные эмоции («Я люблю...», «Меня вдохновляет...», «Я горжусь...»);

3) отрицательные эмоции («Не успеваю...», «Раздражаюсь, когда...»).

Куда влечет студентов-первокурсников направления «Лингвистика», что мотивирует: по большей части это мотивы саморазвития – до 30 %, желание достичь успехов в учебной деятельности – до 26 %, в будущей профессиональной деятельности – до 24 %, достижение самостоятельности и материальной обеспеченности – по 24 %.

Положительные эмоции вызывают (люблю, вдохновляет): общение, семья (до 68 %), мир искусства и прекрасного (до 52 %), удовлетворение физических потребностей (сон, отдых, вкусная еда) (до 48 %), занятия хобби, увлечения (до 21 %). Первокурсники гордятся своими качествами, (42 %), своими успехами и достижениями (37 %), родителями и семьей (30 %).

Отрицательные эмоции вызывают разные «неудобные» люди, с которыми затруднено общение – 50 %, и неэффективная деятельность – 42 %, а также фрустрирует студентов то, что они не успевают делать: в удовлетворении в полном объеме физических потребностей (отдых, полноценное и своевременное питание) – 40 %, выполнение учебных заданий – 32 %, занятия хобби – 24 %, жить осознанно – 13 %.

Итак, прежде чем завершить анализ полученных нами данных и составление пилотного портрета первокурсника, обратимся к работе доктора психологических наук Д.А. Леонтьева, который писал, что выбор профессии – есть вариант смыслового выбора, «при котором формирующаяся личность, проясняет собственные цели, прогнозирует перспективы и последствия выбора, совершает выбор самостоятельно, несет ответственность за выбор, и прежде всего, несет ответственность перед самой собой» [8]. И это при том, что хоть сколько-нибудь прогнозируемых альтернатив будущего нет, но, осуществляя смысловой, жизненно важный выбор, необходимо учиться конструировать смыслы этого выбора самостоятельно, искать и находить новые точки опоры внутри себя [4]. Подобный поиск точек опоры сродни, по нашему мнению, феномену осознанности или осознанного выбора профессии, что созвучно с утверждением профессора медицины Джона Кабат-Зинна о том, что сейчас «человеку особенно не хватает некоего неуловимого, но важного элемента жизни – самого себя, готовности или умения присутствовать в собственной жизни» [1]. Готовность к осуществлению осознанных жизненно важных решений способствует более качественному проживанию человеком собственной жизни, развивает способность по-другому воспринимать и разрешать жизненные трудности, воспитывает ориентировку, в том числе на «внутренний ландшафт сознания», а не только на внешние обстоятельства.

Описывая обобщенный портрет студента-первокурсника направления «Лингвистика» Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета, полученный методом контент-анализа, можно заключить, что это молодой человек, в основе выбора профессии лингвиста которого лежат интенции одновременно к получению как положительных (68 %), так и отрицательных (50 %) эмоций в общении, а следовательно, можно разглядеть и внутриличностный конфликт [9] в области коммуницирования, тем самым проясняя для заинтересованного круга лиц возможное основание выбора профессии.

Список литературы

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 545 с.
2. Денисова А. С., Миханова О. П. Теория поколений: хоумлендеры // Актуальные исследования. – 2020. – №22 (25). – С. 83–85. – URL: <https://apni.ru/article/1435-teoriya-rokolenij-khoumlenderi> (дата обращения: 12.04.2023)
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии: Фундаментальная психология. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
4. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.
5. Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б., Курактин А.В., Лазарева Д.А. Комплексное междисциплинарное исследование, проводившееся в рамках реализации проекта

«Цифровое поколение. Портрет в контексте образования», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ (Соглашение № 15-06-10018 (а) от 26 мая 2015 г.). Подходы, обоснования, организация проекта // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет конференция с международным участием (Москва, ноябрь – декабрь 2016 г.) / под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2017. – С. 7. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29336720_79846627.pdf, (дата обращения: 10.09.2023).

6. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsii-teorii-pokoleniy-v-kontekste-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.11.2023).

7. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений: необыкновенный Икс. – М.: Университет «Синергия», 2016. – 140 с.

8. Юдина И.В. Психолого-педагогические особенности осознанности выбора направления подготовки студентами 2 курса университета: выпускная квалификационная работа магистра: URL:<http://elib.spbstu.ru/dl/3/2021/vr/vr21-5065.pdf>, (дата обращения: 20.10.2023).

9. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. Generations. – HarperCollins, 1992. – 548 p.

Е. И. Лебедева

Готовность к выбору профессии и тревожность у старшеклассников

Каждый год огромное число юношей и девушек, завершивших школьное обучение, вступают «во взрослую жизнь», начинают искать применение своим способностям и силам. Однако немалая часть выпускников сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования и последующим трудоустройством. Причины не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных, но и в том, что подавляющая часть старшеклассников имеет весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях, оказываются не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью [4].

В силу ряда объективных и субъективных причин современная молодежь часто оказывается недостаточно подготовленной к новым требованиям социально-экономической и кадровой ситуации. Вместе с тем современные исследователи отмечают, что система представлений о престижности образования подверглась серьезному искажению, произошла переоценка нравственных ценностей, снизилась культура труда [4].

Проблемные вопросы профориентации освещены в основном в работах психологов (Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, М.В. Дорн, Л.А. Митюрниковой, В.И. Лях, И.А. Сазонова, Э.Ф. Зеер, Л.А. Йовайша).

К одному из важнейших психических новообразований ранней юности следует отнести формирование жизненных планов как программы возможных действий. В целом можно сказать, что большинство старшеклассников достаточно реалистичны в своих ожиданиях относительно будущей профессиональной деятельности и семьи. Однако здесь есть определенные противоречия, в частности, относительно готовности к дальнейшему выбору профессии.

Так, например, высокий уровень ожиданий от дальнейшей жизни в целом не подкрепляется столь же высоким уровнем профессиональных устремлений. У многих выпускников школ желание получать больше не сочетается с психологической готовностью к более интенсивной и квалифицированной работе. Профессиональные планы старшеклассников часто недостаточно верны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они излишне оптимистичны в определении возможных сроков их реализации.

Школьный этап обучения заканчивается сдачей единого государственного экзамена. Это очень важный этап в жизни каждого школьника. Во-первых, конечно же, достаточное количество набранных на ЕГЭ баллов предопределяет дальнейший образовательный путь выпускника, в частности, то учебное заведение, где он сможет получить дальнейшее образование. А во-вторых, сам выбор набора предметов, которые выпускник планирует сдавать, определяет его профессиональную судьбу. Это очень важное решение, и практически все старшеклассники понимают это. Необходимость принять такое решение вкупе с довлеющей ответственностью за успешную сдачу ЕГЭ не может не отразиться на тревожности старшеклассников.

Исходя из актуальности рассматриваемой темы, нами (А. Сулеймановым, Е. Лебедевой) было проведено исследование, целью которого стал анализ готовности к выбору профессии и уровня тревожности у обучающихся 10-х и 11-х классов.

В исследовании приняли участие 20 одиннадцатиклассников МАОУ гимназии № 91 и 20 десятиклассников МАОУ гимназии № 9 г. Уфы. Выборку составили 13 юношей и 27 девушек в возрасте 16–18 лет.

Для определения изучаемых характеристик были использованы: опросник для выявления готовности к выбору профессии Успенского, методика самооценки личности и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн, тест Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

И в 10-х, и в 11-х классах отсутствуют испытуемые, которых можно обозначить как *неготовых* к выбору профессии. Количество обучающихся с *низкой готовностью* в каждом классе одинаково – по 5 %. Однако количество молодых людей с *высокой готовностью* к выбору профессии возрастает к завершению школьного обучения (30 % – в 10-м классе и 45 % – в 11-м). Это выглядело бы оптимистично, если бы большую часть в каждом классе не составляли бы обучающиеся со *средней готовностью* к выбору профессии (65 % – в 10-м и 50 % – в 11-м классах).

По результатам методики Спилбергера-Ханина можно сказать, что у десятиклассников преобладает высокий уровень тревожности, как личностной (75 % испытуемых), так и ситуативной (50 % испытуемых). Однако к выпускному классу показатели тревожности в выборке снижаются (55 % испытуемых демонстрируют высокий уровень личностной тревожности, 20 % – высокий уровень ситуативной). Вероятно, это может быть связано с тем, что выпускники адаптировались к требованиям и ожиданиям. Но некорректно будет говорить о том, что к выпускному классу тревожность тотально снижается: количество одиннадцатиклассников с умеренным уровнем тревожности достаточно (40 % – ситуативной тревожности и 60 % – личностной).

Анализ самооценки и уровня притязаний по методике Дембо-Рубинштейн не показал значимых различий между выборками – в обеих примерно одинаковые средние значения.

Для статистического анализа полученных различий был использован U-критерий Манна-Уитни. Проведенные расчеты показали статистическую значимость различий у испытуемых 10-го и 11-го классов по таким показателям, как *готовность к выбору профессии* (она значимо выше в 11-м классе) и *ситуационная тревожность* (тоже статистически выше в 11-м классе). Уровень значимости различий в обоих случаях – 0,05.

Таким образом, в 11-м классе показатели готовности к выбору профессии выше, чем в 10-м. Однако нельзя однозначно утверждать, что это связано с тем, что одиннадцатиклассники более личностно зрелые, практически одинаковые показатели самооценки, уровня притязаний и личностной тревожности не подтверждают эту гипотезу. Вероятно, более высокий показатель готовности к выбору профессии связан с тем, что к выпускному классу обучающиеся уже должны определиться с теми экзаменами ЕГЭ, которые и определяют их будущий профессиональный выбор, в то время как в 10-м классе еще остается пространство для маневра в этой сфере.

Понятие ситуационной тревожности, показатели которой выше в выпускном классе, предполагает напряжение, беспокойство, нервозность, возникающие как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, выше у десятиклассников. Поскольку показатели личностной тревожности у испытуемых в 10-х и 11-х классах значимо не различаются – вероятно, различия связаны с какой-то учебной ситуацией.

Можно предположить, что это указывает на то, что показатель готовности к выбору профессии у них ниже, чем у одиннадцатиклассников, а следовательно, и набор экзаменов к ЕГЭ еще до конца не сформирован. Неопределенность ситуации и необходимость сделать окончательный выбор, который в значительной мере повлияет на их дальнейшую жизнь, вполне может быть причиной повышения ситуативной тревожности в 10-м классе.

Таким образом, очевидной становится необходимость проведения качественных профориентационных мероприятий, в частности, еще до поступления обучающихся в 10-й класс. Это позволит повысить уровень готовности к выбору дальнейшей профессии, сделает их подготовку к единому государственному экзамену более осознанной и ответственной и снизит уровень ситуационной тревожности.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Academia, 2005. – 302 с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 113 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – 119 с.
4. Кривневич В.В. Автоматизация и удовлетворенность трудом. – М., Мысль, 1991. – 216 с.

С. И. Лустин, К. Н. Снарова, М. С. Лустин

Особенности спортивных страхов и психических барьеров у спортсменов

Современный спорт можно охарактеризовать как специфическую социальную сферу, выступающую фактором воздействия на личность спортсмена, особенно в период его становления, а спорт высших достижений – как наилучшую модель для реализации стремлений человека к самосовершенствованию, самоутверждению и переживанию своей значимости [6].

В настоящее время спорт отличается высокой интенсивностью, большими физическими и психическими нагрузками, жесткой конкуренцией, высокой напряженностью и ответственностью.

Атлеты, занимающиеся профессиональным спортом, постоянно сталкиваются со стрессом как в подготовительный (тренировочный) период, так и в период соревнований. Поэтому столкновения с различными страхами в спорте также являются неизбежной частью спортивной карьеры. Многие виды спорта связаны с риском напрямую, который проявляется как по отношению к здоровью, так и к жизни спортсмена.

Существует ряд подходов к классификации психических барьеров и страхов. Однако, учитывая специфику каждого вида спорта, многообразие проявлений барьеров и страхов, зависимость их развития от индивидуальных психологических особенностей спортсменов, выделить единую типологию барьеров и страхов представляется затруднительным. Поэтому чаще всего выделяют барьеры, которые препятствуют человеку в удовлетворении его определенных потребностей.

Под спортивным страхом понимается эмоциональное состояние спортсмена, сопровождающееся ожиданием какой-либо угрожающей ему опасности [9].

Барьер обычно определяют как психологический феномен, представленный в форме образов, ощущений, переживаний и др., в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей.

Психический барьер – это психическое состояние, которое проявляется в неадекватной пассивности субъекта и препятствует выполнению тех или иных действий [1].

Проявление и реакции атлета на страх зависят от ряда факторов, среди которых следует отметить такие, как: пол, возраст, индивидуальные личностные особенности, мотивы и установки, функциональное состояние организма спортсмена.

Е. П. Ильин приводит несколько блоков страхов, характерных для спортсменов: из-за получения травмы, из-за неудачи, страх успеха – никкофобия, страх соперника и страх ответственности [4].

В высшем спорте чаще всего психологические барьеры, отрицательно влияющие на спортивную деятельность, связаны с личностными кризисами спортсменов, негативными ожиданиями от социума (общественные, семейные и т. п.) и такими личностными качествами, как робость, самолюбие, гордость, боязливость и др. Преодоление блоков во многом зависит от степени выраженности преграды и побудительной силы мотива для успешного преодоления барьера [8].

В когнитивной сфере у спортсмена в качестве барьеров могут выступить такие элементы, как смыслы, представления, знания. В аффективной сфере психологические барьеры проявляются в виде эмоциональных переживаний и негативных психических состояний, например таких, как тревога, фрустрация, страх. В поведенческой сфере спортсмена барьеры выражаются в виде неадекватного снижения активности субъекта.

В числе психологических барьеров спортсменов-легкоатлетов исследователи Г.В. Бугаев, И.Е. Попова, О.Н. Савинкова называют следующие: хроническое утомление, боязнь услышать замечание тренера, страх не оправдать надежд, боязнь нарушить правила соревнований, предстартовое напряжение, тревожные мысли, плохой сон [3].

Страхи и барьеры, с которыми сталкиваются спортсмены в своей деятельности, могут значительно снижать результативность тренировок и

быть препятствием к достижению высоких результатов. Осознаваемые спортсменами их психологические барьеры имеют определённые индивидуально-типологические особенности, к которым можно отнести стремление к избеганию неудач, некоторые свойства темперамента и другие характеристики личности.

Успешное преодоление барьеров прежде всего связано с личностными особенностями спортсмена: ориентацией и направленностью, особенностями концентрации, контролем и регуляцией своего поведения. Спорт, его особенности и условия способствуют развитию многих важных для успешной деятельности атлетов психологических характеристик, что помогает им в быстрой адаптации, поиске лучшей стратегии достижения нужного решения и преодоления возникающих трудностей. Однако далеко не все спортсмены и не всегда могут справиться самостоятельно, правильно распределив свои психофизиологические ресурсы.

Помимо технического и физического развития, большое внимание следует уделить психологической подготовке спортсменов, а именно формированию мотивов, умению регулировать свои эмоции, построению преодолевающих стратегий поведения. Поэтому психологическая подготовка спортсменов и их консультирование важны для поддержания высокого уровня функционального состояния [7].

Психологическое сопровождение спортсмена или команды в процессе спортивной деятельности является важным фактором формирования личности и должно включать в себя мероприятия, направленные на профилактику спортивных страхов. Страхи, которые могут при интенсивном воздействии привести к возникновению барьеров, негативно влияют на личностные качества спортсмена, мешают идти к поставленной цели, вызывают дискомфорт и даже могут стать причиной ухода из спорта.

Чем сильнее у спортсмена стремление к реализации своих талантов и к достижению мастерства, чем выше готовность к преодолению препятствий, решению трудных проблем, конкурентной борьбе, соревнованию, чем ярче способности переживать спортивную настрой и азарт, тем реже он будет встречаться с возможностью развития психологических барьеров [5]. Поэтому мотивационная составляющая занимает особое место в личности спортсмена. Направленность атлета на свое внутренне «я» или внешнюю четко поставленную задачу определяют его успешность и пути достижения цели. Способность к целеполаганию и саморегуляция являются важными навыками, которые способствуют более успешному преодолению возникающих страхов и барьеров в спортивной деятельности.

В литературе на сегодняшний день можно найти описание лишь не специфичных для данной проблемы методов преодоления психологических барьеров. Все они входят в классический перечень направлений работы спортивного психолога: психологические тренинги, психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекция, психологическое просвещение, обучение, психологическое консультирование, воспитание и др. [2].

Результаты наших исследований позволяют говорить о том, что в психологической работе со спортсменами достаточно результативным является использование методики самоанализа. Он позволяет атлетам самостоятельно отслеживать текущие изменения своего функционального состояния, анализировать их, понимать и осознавать их причины. Особенно эффективными являются упражнения самоанализа в рамках когнитивно-поведенческой терапии и, в частности, ведения дневника самоконтроля и поведения. Это позволяет провести более глубокий анализ возникшей ситуации, своих ощущений и эмоций в ее контексте, продумать и сформировать адекватную стратегию поведения.

Список литературы

1. Горвая А.Е., Галко А.И. Преодоление психологических барьеров после спортивной травмы у спортсменов-бальников // Спортивный психолог. – 2017. – № 2 (45). – С. 39–42.
2. Дубовицкая Т.Д., Романова Г.М., Макарова И.Н., Овсянникова И.Н. Психологические барьеры профессиональной карьеры спортсменов // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 2 (980). – С. 51–54.
3. Ильин Е.П. Психология страха. – СПб.: Питер, 2017. – 352 с.
4. Манина В.А. Психологическое консультирование в преодолении психологических барьеров // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – № 4. – С. 15–20.
5. Огородова Т.В. Психология спорта. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2013. – 120 с.
6. Осипова А.А., Прокопенко М.В. К вопросу о стратегиях преодоления психологических барьеров // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 38–54.
7. Самыгин С.И., Самыгин П.С., Осипова А.А. Молодежь и спорт: психологические барьеры в спорте высших достижений // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 9. – С. 280–284.
8. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. – М.: Изд-во МПСИ. 2005. – 252 с.
9. Шишкина Ю. С. Место страха и тревожности в структуре подготовки спортсмена к соревнованиям // Modern European Researches. – 2022. – № 4. – С. 24–29.

Е. С. Максимова

Особенности временной перспективы студентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт

В отечественной психологии юношеский возраст, совпадающий с периодом студенчества, характеризуется как время зарождения новообразований, детерминирующих развитие значимых структур личности, происходит перестроение прежних отношений к миру и самому себе. Б. Г. Ананьев, выделяя две фазы юношеского возраста, характеризовал первую как границу с детством, а вторую как период ранней взрослости. Таким образом, если первый этап характеризуется неясностью позиций молодого человека в обществе, размытостью представления о себе в

рамках континуума ребенок-взрослый, то второй этап предполагает развитие основных социогенных потенций человека. Студенческий возраст соединяет в себе два основных возрастных периода: юность и раннюю зрелость. Поэтому можно выделить его как особый период развития личности, относящийся ко времени обучения в вузе [1].

В рамках деятельного подхода к развитию личности А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин ведущей деятельностью юности признается учебно-профессиональная деятельность. Именно в ней мотивы самоопределения, подготовки к самостоятельной жизни и образования становятся ведущими. Л. И. Божович, описывая мотивационную сферу в юношеском возрасте, выделяет следующие мотивы: поиск и определение своего места в жизни, формирование мировоззрения, самосознание и моральное сознание [2].

Профессиональное самоопределение играет важную роль в развитии личности в юношеском возрасте и на долгое время определяет жизненный путь индивида, является значимым фактором в будущей профессиональной эффективности, социальной значимости, удовлетворенности работой и жизнью в целом. Однако, даже если вчерашний школьник сделал осознанный выбор в отношении обучения, то представления о будущей профессиональной деятельности остаются у него неточными, приблизительными. Процесс обучения в вузе относится к одной из первых стадий профессионализации и на его эффективность влияет уровень сформированности профессиональных намерений [3; 7].

Временная перспектива – способ, которым человек проживает, осмысляет, структурирует время своей жизни. Юность характеризуется доминантой будущего в общей структуре субъективной картины жизненного пути личности [4; 5].

Период обучения в вузе можно рассматривать как сензитивный для становления временной перспективы личности ввиду актуализации процесса интернализации профессионально значимых ценностей и смыслов. Именно в период обучения в вузе происходят существенные подвижки в системах личностных смыслов [6].

Как показали исследования А. С. Шумиловой, большинство студентов оптимистично смотрит в будущее, считая, что их жизнь рассчитана на большой диапазон жизненного пути, по сравнению с тем, которым располагают студенты в действительности. Учащиеся склонны определять временную перспективу своего будущего как оптимистичную и сознательно удлинять ее. При этом оценка их возможностей в настоящем достаточно реальна, что подкрепляется определенной личной ответственностью за их реализацию. Однако в студенческом возрасте у испытуемых нет уверенности в своей способности и возможности контролировать ход событий жизни [8].

Описывая тенденции современного общества, следует выделить ускорение темпов жизни, при которых само время становится важным ресурсом. В процессах социализации возрастает роль средств массовой коммуникации, возможностей сети Интернет. Заметны тенденции к возрастанию потребительства, гедонизма, индивидуального благополучия, достижений. Формирование фрагментарной картины мира, построенной на обрывочном восприятии информации, может оказывать влияние на представления молодых людей о развитии своей профессиональной карьеры и временной перспективы.

Нами было проведено исследование студентов с целью оценки особенностей построения временной перспективы обучающихся, получивших первый профессиональный опыт в реальных условиях трудовой деятельности, и их ровесников, не имеющими подобного опыта и сосредоточенных исключительно на учебной деятельности. Также была проведена оценка различий представлений студентов о построении будущей карьеры. В исследовании приняли участие 79 студентов обоих полов, обучающихся на различных направлениях, в возрасте 18–20 лет.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: существуют различия в построении временной перспективы у студентов, имеющих и не имеющих профессиональный опыт.

В ходе планирования исследования были поставлены следующие задачи: 1) определить особенности временной перспективы обеих групп студентов; 2) оценить отношение студентов к полученному профессиональному опыту; 3) провести количественный и качественный анализ ответов респондентов.

Объект исследования: студенты 1–3 курса вуза, имеющие и не имеющие профессиональный опыт.

Предмет исследования: временная перспектива студентов и представления о развитии профессиональной карьеры.

Методы и методики исследования:

1) теоретические: обзор исследований на заданную тему;
2) психодиагностические: для оценки временной перспективы учащихся использовался одноименный опросник Ф. Зимбардо (ZPTI), включающий 5 основных шкал (негативное отношение к прошлому, гедонистическое отношение к настоящему, будущее, позитивное отношение к прошлому, фаталистическое настоящее). Также предложена анкета для оценки полученного профессионального опыта;

3) математико-статистические: t-критерий Стьюдента. Проведен качественный анализ ответов респондентов.

Полученные результаты выявили значимые различия двух групп студентов (на уровне значимости $p < 0,01$) по двум шкалам опросника ZPTI: позитивное прошлое ($t = -4,8$), фаталистическое настоящее ($t = -3,66$). Студенты, имеющие опыт работы, склонны к принятию собственного жизненного опыта более позитивно. Высокие баллы по этой шкале говорят о том,

что в их представлении события прошлого способствовали развитию, а также стали причиной текущего состояния. В целом, они более разумны и осторожны в своих решениях, менее склонны к риску, что подтверждается и низкими результатами по шкале «гедонистическое настоящее», описывающей более приземленное, контролируемое отношение к жизни, нацеленность на реализацию поставленных планов и задач. В свою очередь, низкие оценки по шкале «фаталистическое настоящее» говорят о том, что студенты, имеющие профессиональный опыт, представляют себе жизнь контролируемой субъектом, менее склонны к принятию событий как предписанных судьбой, считают, что жизненные процессы зависят от решений и действий человека. Студенты данной группы, таким образом, более удовлетворены своей жизнью, способны точнее оценивать текущие события в перспективе будущего. Следует отметить, что более 90% респондентов оценили опыт работы как полезный, при этом половина испытуемых отметила, что он не был связан с образованием, получаемым в данный момент.

Студенты, не имеющие профессионального опыта, согласно оценкам шкал опросника, в меньшей степени склонны принимать прошлый опыт как позитивный, а в оценках настоящего больше склонны придерживаться позиции предрешенности событий, предпочитая подстраиваться под их течение. Таким образом, их временная перспектива менее сфокусирована.

Приведенные результаты исследования позволяют сделать вывод, что наличие профессионального опыта у студентов на раннем этапе юности помогает им в принятии событий прошлого как части жизненного пути, имеющего позитивное влияние на настоящее и будущее. Профессиональный опыт помогает молодым людям обрести уверенность в возможности влиять на события настоящего и контролировать течение жизни, подчиняя их собственным целям и задачам. При этом профессиональный опыт не обязательно должен быть связан с получаемым в настоящий момент образованием.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 280 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. [Текст] / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практической психологии, 1995. – 349 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инс-та; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 329 с.
4. Кошельская Т. В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» // Инновационная наука. – 2016. – № 1-2(13). – С. 256–258.
5. Молокостова А. М. Жизненные цели студентов в связи с профессиональным самоопределением // Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Смысл, 2004. – С. 155–156.

6. Прокониц О. А. Ценностно-смысловые предикторы сбалансированной временной перспективы личности студентов вуза в период обучения: дис. ... канд. пс. наук 19.00.07. – Кемерово, 2016. – 251 с.

7. Ширинская Н.Е. специфика профессиональной направленности в структуре эмоционального интеллекта // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – №6. – С. 201–204.

8. Шумилова А. С. Переживание временной перспективы в обыденном сознании студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.01. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

***Е. А. Муляр, А. Д. Румянцева,
Е. С. Пристав, А. С. Скороход***

Проблема готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В настоящее время наблюдается тенденция увеличения числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью среди детей и молодого поколения. В России, как и в большинстве западных и европейских стран, одним из приоритетных направлений в области образования становится интеграция и инклюзия. Согласно статье второй закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [1], обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Как видно из определения, понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» характеризует детей, которые в силу физических, психических и умственных недостатков не могут овладеть обычной школьной программой, поэтому эти дети нуждаются в специальных условиях для получения образования.

Интеграция детей с особенностями психического и физического развития в общество, их обучение среди детей без нарушений имеет целью улучшение их развития и образования, а также приближение максимально способствующих условий социальной адаптации личности. Организация образовательного процесса в случае интеграции приводит к тому, что необходимо изменять модели, формы и содержание, учитывающие социокультурные факторы данного процесса. Эти формы, модели и содержание влияют на становление и развитие ребенка с ОВЗ, характер и глубину нарушения развития такого ребенка, его индивидуальные особенности.

Современные требования к содержанию и характеру дошкольного образования указывают на необходимость совершенствования развития ребенка дошкольного возраста, важным направлением которого является

становление психических функций. В связи с этим большую значимость приобретают вопросы готовности дошкольников к обучению, а также квалификация и компетенция педагогов, воспитывающих данный контингент детей.

Решение данных вопросов имеет особое значение для дошкольников с ОВЗ, поскольку одной из актуальных задач психолого-педагогического воздействия является формирование предпосылок успешного обучения в школе, предупреждение нарушений письма, чтения, математического счета.

К сожалению, в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей, имеющих проблемы психического и физического развития. Так, например, если в 1995 году число детей с особенностями психофизического развития составляло 93 342, то к 2006-му году их число увеличилось до 126 379 человек, что составило 6,5 % от общей детской популяции. По данным министерства образования московской области, в 2020 году, по сравнению с 2019 годом, увеличилась численность детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих дошкольные образовательные организации, на 12,5 %, численность детей-инвалидов – на 4,8 % (для сравнения – в 2019 году численность детей с ОВЗ составляла 46792, а детей-инвалидов – 4595)» [3].

Дети с особенностями психического и физического развития в нашей стране могут обучаться и воспитываться как в специальных учреждениях образования, так и в условиях интегрированного обучения и воспитания. И даже в том случае, когда педагоги не имеют специального образования, они вовлекаются в педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития. Данный факт означает, что современные требования, предъявляемые к педагогической подготовке, а также сфера профессиональной реализации педагогов определяют целесообразность и необходимость изучения таких учебных дисциплин, как «Основы дефектологии», «Специальная психология», «Специальная педагогика» и смежных с ними дисциплин. Теоретические и практические знания специфики детей с особенностями психофизического развития дают возможность педагогу организовать образовательный процесс с опорой на принципы коррекции и компенсации нарушения, избежать ошибок в определении путей и методов обучения и воспитания ребенка [4].

Проблема воспитания и обучения детей с особенностями в развитии является достаточно сложной и социальной, и педагогической проблемой. Различные аномалии развития по-разному отражаются на совершенствовании познавательных функций, формировании социальных связей детей, а также на их трудовой деятельности. Преодоление нарушений психического и физического развития зависит от характера данного нару-

шения, в связи с чем, одни из недостатков развития могут полностью преодолеваются, другие – только корригироваться, а некоторые поддаются компенсации [4].

Для уточнения особенностей нарушений среди детей с ОВЗ, было проведено пилотажное исследование, которое заключалось в изучении особенностей развития детской речи среди детей, посещающих логопедическую группу детского сада. Выбор контингента исследования обосновывается тем фактом, что все эти дети зачастую поступают в общеобразовательные учебные заведения, где физические и психологические нагрузки оказываются для детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно большими, с чем сталкиваются впоследствии учителя и родители.

Экспериментальное исследование проводилось в ГБДОУ № 45 Невского района Санкт-Петербурга. Было обследовано 15 детей старшего дошкольного возраста (6–6,5 лет) второго года обучения в логопедической группе. Все дети в соответствии с решением ПМПК по психолого-педагогической классификации нарушений речи имели логопедическое заключение: общее недоразвитие речи третьего уровня речевого развития (ОНР – III); по клинико-педагогической – стертая дизартрия.

За основу исследования были взяты следующие методики исследования: методика обследования фонетико-фонематические нарушения у дошкольников Л. В.Лопатиной и методика обследования лексической стороны речи Н. В.Серебряковой [2].

Анализ результатов пилотажного исследования показал, что у всех испытуемых имеется дефектное произношение звуков: межзубный и боковой сигматизм, ротацизм (увулярное произношение [р], одноударный [р]), межзубный ламбдацизм, парасигматизм ([с] - [ш]; [з] - [ж]; [с] - [ч]; [с] - [щ]), параротацизм ([р] - [л], [р] - [ы]), параламбдацизм ([л] - [j], [л] - [в], [л] - [ы]). Вследствие этого, у данных детей чаще всего нарушается слуховая дифференциация артикуляторно близких фонем. Нарушение слухоносительной дифференциации фонетически близких звуков проявлялось в пропусках и заменах согласных звуков. Необходимо отметить, что данные нарушения зависят от сложности артикуляторного уклада, от вида повторяемого слога, от моторных навыков самих детей, о чем свидетельствуют ошибки уподобления второго слога первому, замена согласных звуков.

Вычленение первого и последнего согласного звука из слова детьми экспериментальной группы осуществлялось гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова, что объясняется более поздним появлением в онтогенезе данного вида анализа. Об этом свидетельствуют ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия акустически близких звуков, с нарушением фонематической дифференциации звуков, с нарушением фонематического анализа, с нарушением временной последовательности звуков.

Анализ результатов исследования особенностей лексической стороны речи показал, что имеющееся у детей расхождение пассивного и активного словаря носит не ярко выраженный характер. Ограниченность словаря дошкольников с ОВЗ заключается в том, что дети неправильно называют или вовсе не знают некоторых названий диких животных, птиц, рыб и насекомых, ягод, цветов, названий профессий и частей предметов. Это, по всей видимости, обусловлено трудностью запоминания отличительных признаков предметов и явлений окружающей действительности, их сходством. Дети без труда относят некоторые слова к родовому понятию, например, сороку к птицам, потому что «она летает», запомнить само название птицы труднее и в силу нарушения воспроизведения звуко-слоговой структуры слова, и в силу того, что сорока имеет сходство с вороной и грачом.

У детей встречаются затруднения в актуализации некоторых родовых понятий (например, головные уборы, инструменты, школьные принадлежности). Они также затрудняются в актуализации глагольного словаря и словаря прилагательных. В объеме словаря преобладают замены названий предметов и явлений по сходству.

Таким образом, можно сделать вывод, что испытуемые отстают в овладении умениями и навыками, предусмотренными образовательной программой для детей дошкольного возраста. Лексико-грамматическое развитие оказывается недостаточным для усвоения программного материала. Нарушения звукопроизношения, ограниченный словарный запас, нарушение грамматического строя речи являются сами по себе серьезным препятствием для успешного усвоения школьных знаний.

Как показывает практика, в школе эти дети часто становятся неуспевающими. Для их обучения педагогам требуется особый уровень профессиональной и психологической готовности, а также особые компетенции в области обучения детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023)
2. Логопедическая диагностика и коррекция нарушения речи у детей // Сборник методических рекомендаций. – СПб.; М.: САГА-ФОРУМ, 2006. – 215 с.
3. Макушкин Е. В., Демчева Н. К. Динамика и сравнительный анализ детской и подростковой заболеваемости психическими расстройствами в Российской Федерации в 2000–2018 годах // Российский психиатрический журнал. – 2019. – №4. – С. 4–15.
4. Хитрюк В.В. Основы дефектологии: учеб. пособие. – Мн.: Изд-во Гревцова, 2009. – 280 с.

Базовые национальные ценности воспитания молодежи как философско-педагогическая проблема

Роль ценностей в жизни человека и общества чрезвычайно велика, что подтверждается повышенным вниманием к этой проблеме, начиная от античности и заканчивая современностью. Во все эпохи человек ориентировался на определенные ценности, составляющие ядро культуры: материальной и нематериальной [1].

Ценности играют важную роль в формировании и сохранении личности и объединяют принципы, значимости и значения, нормы, принятые в обществе, оценки и установленные человеком правила в качестве основы своего существования.

В процессах социокультурного генезиса большинство исследователей проявляли солидарность друг с другом, признавая высокую роль ценностей как одного из приоритетов в современной государственной политике в работе с молодежью и формировании целостной системы воспитания в России. Во все времена и эпохи ценности не только отражают качество и состояние человеческой жизни, но и являются фундаментом для дальнейшего развития в целом гражданского общества и личностных качеств каждого человека [1].

В современной системе образования базовые национальные ценности – это основа сохранения уникальности российской идентичности. Перед педагогами стоит важная задача духовно-нравственного воспитания личности, которая опирается на понятие «ценности».

В свою очередь ценности отражают концепцию содержания воспитательного процесса и выступают в качестве интегративной основы отдельного индивида и социальной группы. Они составляют определяющую основу культуры общества и ввиду актуальности являются предметом для изучения междисциплинарного характера.

Можно предположить, что сама педагогическая наука в своем развитии поднялась до уровня философской рефлексии и с необходимостью требует определения основных тенденций и перспектив развития теорий воспитания, которая должна быть свободна от одномерных подходов к личности многомерного человека [2].

Кроме того, формирование определённого представления о воспитании молодого поколения в динамике современных образовательных процессов и уточнение понятийного аппарата исследований данной области приведет к выработке наиболее адаптируемой модели воспитания современной молодежи.

В профессиональных сообществах вызывает интерес вопрос о преемственности русских традиционных ценностей и формирование нравственной личности на каждой ступени образования. Вклад педагогов,

наставников и родителей в развития общества через воспитание подрастающего поколения с опорой на базовые национальные ценности несомненно повышает культуру жизненного самоопределения молодежи.

Данный аспект формирует инновационную философию воспитания, которая соединяет в себе педагогическую теорию и философию, поскольку понятие «ценности» носит принципиальную неоднозначность в понятийном аппарате.

Состав базовых национальных ценностей определяет содержание воспитания и служит основой для консолидации общества.

Базовые национальные ценности выступают приоритетными нравственными установками, которые основываются на культурном, семейном, социально-историческом, религиозном спектре обычаев и традиций многонационального народа Российской Федерации, передаются от поколения к поколению и обеспечивают формирование социально активной позиции граждан.

Источником национальных ценностей, нравственности российских граждан является жизнь Российской Федерации в её исторической и культурной полноте, этническом многообразии. Перечень базовых национальных ценностей отражен в Конституции Российской Федерации и концепции духовно-нравственного развития и воспитания молодежи страны.

Значение национальных ценностей состоит в том, что они позволяют человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание и систему общественных отношений. Стоит отметить, что единство общества на основе базовых национальных ценностей помогает выстроить стратегию воспитания. Характеризуя национальный идеал гражданина, воспитанного на базовых национальных ценностях, подчеркнем следующие качества: принятие судьбы Отечества как личностно значимой, ответственность за настоящее своей страны, любовь к России и своему народу, формирование понятий поликультурного мира свободы и совести, уважение к защитникам страны и трудящимся на ее благо, к старшему поколению [3].

Особенности современного запроса общества на воспитание детей и молодежи тесно связаны с формированием ценностей, поскольку социальные, культурные и политические изменения в стране привели к духовно-нравственному кризису российского общества. Соответственно ранние преобразования носили более либеральный характер и отражали иную философию воспитания, что в рамках современных тенденций не оправдывает необходимость их дальнейшей трансляции.

Статус морали и духовно-нравственной культуры не всегда отражает традиционные базовые ценности и не является жизненным приоритетом нынешнего подрастающего поколения, что и положило начало реформирования системы воспитания с опорой на успешные практики России до периода перестройки.

Моральные качества граждан, которые заложены в новую систему воспитания, в перспективе станут основой сохранения и передачи культурной самобытности Российской Федерации. В данном процессе особая роль отведена кадрам и управленческим командам, поскольку содержательно провести интеграционную и оздоровительную политику воспитания должны люди, которые были воспитаны на таких же ценностях и могут правильно раскрыть их современной молодежи, используя диалоговые технологии. В диалоге разных социальных групп, поколений формируются взгляды молодежи на будущее страны и на основе уважения прошлого и созидания настоящего [4].

Как было отмечено, консолидация общества является одной из задач новой системы воспитания. В подтверждение данного высказывания стоит выделить новую молодежную организацию «Российской движение детей и молодежи», одной из особенностей которой является то, что в данной организации нет разделения по возрасту. Она всеобщая, единая и представляет целостные интересы и ценности молодежи Российской Федерации. Эта единственная организация, куда входят школьники, студенты среднего профессионального образования и студенты высших учебных заведений. Данная воспитательная и образовательная интеграция выступает не только как новая сформированная площадка для реализации проектной деятельности, но и с ее помощью уже появляются реальные возможности наставничества всероссийского уровня и обмен опытом между разными возрастными категориями.

Образованию отведена ключевая роль в нравственной консолидации российского общества перед внешними и внутренними вызовами. Укрепление социальной солидарности и повышение уровня ответственности молодого поколения к жизни в России и будущему своей страны является одним из приоритетных направлений развития молодежных организаций.

Таким образом, стоит отметить, что базовые ценности способны обеспечить позитивную результативность в воспитательном процессе и удовлетворить социальный государственный запрос в возвышении статусности морали и жизненно важных ориентиров.

Список литературы

1. Авдеева И.А. Формирование ценностей как философская, социальная и культурологическая проблема // Вестник ТГУ. – Вып. 3 (107). – 2012. – С. 257–266.
2. Бережнова Е.В., Кондратьева В.М. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы // Проблемы современного образования. – № 4. – 2011. – С. 79–86.
3. Барсукова С.А., Кошарная Г.Б. Динамика общекультурных нравственных ценностей в условиях модернизации российского общества // Власть. – № 9. – 2015. – С. 166–170.
4. Воронов В.В. Национальные ценности в воспитании и ценности молодежи // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. – 2013. – № 3. – С. 63–71.

Использование нейропсихологических технологий в коррекционно-развивающем процессе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ

*«Нейропсихология детства – это то, чем должны
владеть все современные мастера работы с ребенком»
(А. Г. Асмолов профессор, доктор психол. наук, академик РАО)*

В настоящее время среди детей дошкольного и младшего школьного возраста наблюдается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Эта категория детей разнообразна и, учитывая трудности, которые испытывают дети в процессе освоения общеобразовательных программ, ее можно условно разделить на три группы, используя трактовку структуры и функционирования мозга Александра Романовича Лурии [5].

1. Первая группа: дети с низкой работоспособностью, характеризующейся быстрой истощаемостью, утомляемостью, или наоборот чрезмерной активностью, эмоциональной неуравновешенностью, с трудностями запоминания, имеющая проблемы с вниманием – дефицит функции первого блока мозга (энергетический блок).

2. Вторая группа: дети, характеризующиеся слабостью переработки и хранения информации:

- слуховой и кинестетической информации (слабый фонематический слух, слабость слухоречевой памяти);

- трудности переработки зрительно-пространственной информации (трудности соблюдения пропорций в рисунке, пространственной ориентации) - дефицит функции второго блока мозга (блок переработки и хранения информации).

3. Третья группа: дети, испытывающие трудности программирования и контроля поведения (медленная вработываемость, легкая отвлекаемость, не способность довести действия до конца, трудности переключения) – дефицит функции третьего блока.

Наше муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №5 комбинированного вида» г. Пикалёво (далее ДОО) – малокомплектный детский сад, в котором функционируют 4 группы, ориентированные на оказание качественной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ. В частности, это 2 группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи и 2 группы комбинированной направленности для детей с ОВЗ (группу посещают дети с задержкой психического развития, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью). Все дети с ОВЗ, посещающие группы компенсирующей и комбинированной направленности, имеют заключение Территори-

альной психолого-медико-педагогической комиссии о потребности в обучении по адаптированной образовательной программе дошкольного образования. Педагогический коллектив работает в тесном сотрудничестве с Центром психолого-педагогической медицинской и социальной помощи по реализации программ психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ОВЗ.

Опыт практической работы с детьми с ОВЗ подтверждает, что эффективность коррекционного воздействия напрямую связана с возрастом ребенка. Дошкольный возраст – период активного развития мозга ребенка. В этом возрасте «обуславливающая пластичность церебральных систем (из-за отсутствия жестких мозговых и нейросоматических связей) привносит огромный аутокоррекционный потенциал в процесс психолого-педагогического сопровождения» [8]

Главное – правильно выстроить процесс психолого-педагогического сопровождения. Педагоги и специалисты ДОО и Центра психолого-педагогической медицинской и социальной помощи, работающие с детьми с ОВЗ, ежедневно решают много непростых задач по выбору оптимальных средств и способов активизации внимания, стимулирования познавательной сферы, стабилизации эмоционально-волевой сферы и выработке коммуникативных навыков, способствующих успешной адаптации таких воспитанников в социуме. К сожалению, общепринятые методы и приемы не всегда дают положительные результаты в силу особенностей детей со статусом ОВЗ, но активизировать и мотивировать их на работу просто необходимо. Одним из путей решения проблемы обучения и воспитания стало обновление методов и средств работы – использование инновационных технологий. Это позволило, с одной стороны, повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, с другой – индивидуализировать процесс обучения.

Наиболее успешным для нашего коллектива стало применение на практике специалистами (педагогом-психологом, учителем-дефектологом и учителем-логопедом) нейропсихологических технологий. «Методологическое преимущество нейропсихологического подхода к коррекционному воздействию, обеспечивающее его эффективность, заключено в принципе системности. Он означает направленность программы коррекции не на преодоление отдельного дефекта, а в целом на гармонизацию психического функционирования и личности ребенка» [1].

Нейропсихологические технологии успешно применяются в специальном обучении детей с задержкой психического развития, коррекционно-развивающем обучении детей с аномальным развитием психики или несформированностью некоторых высших психических функций, включая детей с тяжелыми нарушениями речи [1]. Основная цель их применения – развитие дефицитных психических процессов. В частности:

- развитие произвольности и самоконтроля;
- развитие межполушарного взаимодействия;

- развитие переключаемости и распределяемости внимания;
- развитие мелкой и крупной моторики;
- развитие познавательных процессов;
- развитие пространственных представлений;
- гармонизация психоэмоционального состояния;
- снятие мышечных зажимов.

Но, мы не используем нейропсихологические игры и упражнения как самостоятельные, а применяем их наравне и в комплексе с уже ранее апробированными и хорошо зарекомендовавшими себя технологиями и методиками коррекционного воздействия в рамках занятия, как его составную часть, тем самым внося новые способы взаимодействия специалиста с ребенком, создавая благоприятный эмоциональный фон.

Из множества представленных в научной литературе нейропсихологических технологий, мы остановили свой выбор на следующих играх и упражнениях:

- 1) кинезиологические упражнения,
- 2) глазодвигательные упражнения,
- 3) дыхательные упражнения,
- 4) когнитивные упражнения,
- 5) нейроигры с карточками,
- 6) нейроигры с мячом,
- 7) релаксационные упражнения,
- 8) нейроигры с балансировочной доской.

Это игры и упражнения, выполнение которых по силам каждому ребенку. Все приведенные игры и упражнения являются телесно-ориентированными упражнениями, которые «позволяют через движения тела воздействовать на мозговые структуры, и, таким образом, без использования медикаментов воздействовать на дисфункции головного мозга. Простыми словами, при выполнении нейропсихологических игр и упражнений у ребёнка в головном мозге формируются новые нейронные связи, по которым «бегут» электрические импульсы, обеспечивающие стимулирование таких мозговых зон, которые связаны с мышлением, речью, вниманием, памятью и другими психическими процессами» [4].

Кроме этого, выполнение специально подобранных нейроупражнений и игр развивает межполушарное взаимодействие – «особый механизм объединения левого и правого полушария в единую интегративную, целостно работающую систему, координирует работу правого (гуманитарное, образное, творческое, пространственно-зрительное) и левого (математическое, знаковое, речевое, логическое) полушарий, тем самым развивая взаимодействие тела и интеллекта» [9].

Одним из вариантов межполушарного взаимодействия является работа двумя руками одновременно, в процессе чего активизируются оба полушария, и формируется сразу несколько навыков: согласованность движений рук, ног, согласованность движений глаз. А если мы параллельно отработываем и правильное произношение звука – то еще и согласованность языка.

Нейротехнологии используются не только в рамках занятия, некоторые виды игр и упражнений представлены в оформлении предметно-пространственной среды групповых помещений нашей ДОО и Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи:

- при входе в группу на стене размещена лента, представляющая собой смену упражнений из различного положения детских ладошек (5 смен);
- по периметру группы размещены плакаты с глазодвигательными упражнениями (улитка, таблицы Шульте, нейродорожки);
- в центре игр – развивающие игры «Кубики Никитина», «Уникуб», лабиринты и т.д.;
- в логопедическом уголке на стенде - карточки для развития артикуляционного аппарата. За основу взяты изображения детей. При демонстрации изображения дети пытаются скопировать выражение лица, прочесть определенную эмоцию и выполнить артикуляционное упражнение;
- в спортивном уголке – нейроскакалка и балансировочные доски, которые активно используются при проведении занятий и в самостоятельной игре.

Учитель-логопед успешно на протяжении 10 лет применяет в работе комплекс БОС-логотерапевтический, который позволяет определить состояние воспитанников и изменения тех или иных их физиологических процессов и, исходя из полученных данных, скорректировать образовательный процесс, улучшить его качество и результативность.

Педагоги-психологи успешно используют нейроигры и упражнения при организации занятий в сенсорной комнате. У детей улучшается память, самоконтроль поведения, повышается концентрация внимания, формирование пространственных ориентаций, повышается уверенность в своих силах. А это является главным критерием психологического здоровья.

Все упражнения, используемые в работе нашими педагогами и специалистами, можно условно разделить по коррекционному воздействию на функциональные блоки мозга (классификация А. Р. Лурия):

1. Коррекция нарушений функций первого функционального блока мозга (сенсомоторная активация, регуляция тонуса нервной системы, повышение уровня психической активности). С работы на этом уровне начинается нейропсихологическая коррекция. Используются упражнения, це-

лю которых является стимуляция тактильной, слуховой, зрительной активности, формирование правильного дыхания, обогащение энергетического фона. Например: блок упражнений «Здоровые глаза» [8]; древняя психосоматическая технология «Мудры» описана в книге Э. И. Гоникман «Даосские лечебные жесты» [3] и представляет различные виды массажа и самомассажа и т.д.

2. Коррекция нарушений функций второго функционального блока мозга (блок приема, переработки и хранения информации). Нейропсихологические упражнения подбираются в зависимости от того, какой канал восприятия нарушен – зрительный, слуховой или тактильный. Например: использование методической разработки «Школа внимания» Ахутина Т. В., Пылаева М. Н. [2], использование предметов с различной тактильной поверхностью, рисование на спине и ладонях, игры с палочками, конструирование и копирование и т.д.

3. Коррекция нарушений функций третьего функционального блока мозга (отвечающего за программирование, регуляцию и контроль деятельности) Игра «Уникуб» Никитина, «Графический диктант», «Таблица Шульте», методика В. М. Когана «Домики» и т.д.

Практическая значимость использования нейротехнологий в системе коррекционных занятий состоит в том, что система нестандартных упражнений и игр помогает целостно развивать не только психофизическое здоровье детей дошкольного возраста, но и устранять, исправлять недостатки устной речи, а также, впоследствии, предупредить нарушения чтения и письма будущих школьников.

Предлагаем вашему вниманию фрагмент занятия с использованием нейропсихологического подхода во время динамической паузы.

1. Дыхательное упражнение «Квадрат»

Цель: снятие мышечного напряжения, улучшение кровообращения, общего самочувствия.

Инструкция:

Сейчас мы с вами будем дышать под счет, смотрим на левый верхний угол квадрата и делаем вдох, дальше считаем про себя до 4-х и двигаемся глазами по стороне квадрата в правый верхний угол, на выдохе (считая про себя до 4-х) двигаемся по стороне квадрата от правого верхнего в правый нижний угол. Повторяем упражнение.

2. Глазодвигательное упражнение

Цель: снятие напряжения, улучшение зрения, развитие межполушарного взаимодействия, повышение энергизации всего организма.

Инструкция:

- Сейчас мы будем двигать глазами, при этом голова у нас неподвижна. Двигаем глазами влево, вправо, вверх, вниз, сильно зажмурились, быстро открыли глаза и к носику, смотри на свой нос.

- Теперь внимательно следим за предметом, расположенным на вытянутой руке (предмет передвигается вверх, вниз, вправо, влево), теперь на расстоянии локтя, сейчас около переносицы.

3. Упражнение «Умные дорожки»

Цель – развитие межполушарного взаимодействия, снижение синкенизии и мышечных зажимов, развитие зрительно-моторной координации, цветовосприятия, системы глаз-рука.

Материал: лист с дорожками из прямоугольников.

Инструкция: Ребенку предлагается пройти по дорожке двумя пальчиками, сначала правой рукой, затем левой рукой, потом обеими руками. Если пальцы встают на большой прямоугольник, то они соединяются вместе, если впереди два маленьких прямоугольника - пальцы необходимо поставить каждый отдельно.

4. Игра «Нос-пол-потолок»

Цель: Развитие внимания и снятие импульсивности.

Инструкция: Взрослый показывает рукой на свой нос, затем на потолок, затем на пол, одновременно называя их. Ребёнок повторяет. Затем взрослый, увеличивая скорость, начинает путать ребёнка, показывая одно, а называя другое. Ребёнок должен показывать то, что называет взрослый, игнорируя его показывание.

Для эффективного применения при организации коррекционных занятий нейропсихологических технологий достаточно соблюдать следующие правила:

- педагог должен свободно владеть упражнениями;
- упражнения проводятся в игровой форме и постепенно усложняются;
- новые упражнения разучивают сначала поочередно каждой рукой, затем двумя руками вместе;
- периодичность – ежедневно, без пропусков;
- продолжительность занятий от 10 до 15 минут;
- одно упражнение не должно занимать более 2 минут;
- от детей требуется точное выполнение упражнений;
- объем упражнений не должен быть очень большим или слишком разнообразным и перегружать внимание ребенка;
- чем младше ребенок, тем подробнее должна быть инструкция;
- упражнения проводятся по определенному комплексу;
- длительность занятий по одному комплексу составляет две недели.

Регулярное использование специалистами нашей ДОО и Центра психолого-педагогической медицинской и социальной помощи в работе нейропсихологических технологий позволяет активизировать познавательный потенциал детей с ОВЗ: развивает высшие психические функции, способствует нормализации эмоционально-волевой сферы, способности к самоконтролю, произвольной саморегуляции.

Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котягина, Е. Г. Гришина, Т. Ю. Гогберашвили; Подред. Л. С. Цветковой. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 296 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Гоникман Э.И. Даосские лечебные жесты: терапия самоспасения. – М.: Издательский Дом МСП 200.
4. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми: практическое пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2015. – 416 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
6. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
7. Мозговые механизмы формирования познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте / под ред. Р.И. Мачинской, Д.А. Фарбер. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 440 с.
8. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учеб. пособие. – 5-е изд. – М.: Генезис, 2017.
9. Трясорукова Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. Нейродинамическая гимнастика. – Ростов н/Дону.: Феникс, 2019. – 32 с.
10. Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Ахутина Т.В. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе. Методические пособие. – М.: В. Секачев, 2013. – 108 с.
11. Чупаха И.В., Пужаева И.Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М.: Илекса, Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2004. – 400 с.
12. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: учеб. пособие М-во физ. культуры, спорта и туризма Российской Федерации, Всероссийский науч.-исслед. ин-т физ. культуры. – М.: Всероссийский науч.-исслед. ин-т физ. культуры, 1999.

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПОДГОТОВКЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИАСФЕРЫ, РЕКЛАМЫ И PR

К. Е. Мойжешевская

Альтернативные методы оценки на занятии по английскому языку как мотивационный компонент учебной деятельности

Преподавание английского языка включает в себя множество задач, в том числе и оценку знаний студентов. Оценка играет важную роль в процессе обучения, поскольку она позволяет учителям измерить прогресс студентов и определить, на каких этапах нужно сделать дополнительный акцент в обучении. Тем не менее традиционные методы оценки, такие как тесты и экзамены, могут оказаться неэффективными в некоторых случаях, особенно если они не мотивируют студентов к обучению.

В последние годы возрос интерес к альтернативным методам оценки, которые ставят своей целью не только измерение знаний студентов, но и стимулирование их мотивации к обучению. В данной статье мы рассмотрим различные альтернативные методы оценки на занятиях по английскому языку и их влияние на мотивацию студентов.

Цель данной статьи – предоставить педагогам, которые работают в области преподавания английского языка, информацию о новых методах оценки и мотивации, которые могут привести к более эффективному и продуктивному процессу обучения.

В методике преподавания английского языка существуют следующие виды оценивания: суммативное и формирующее. Суммативное оценивание проводится по завершении определенного учебного периода, в то время как формирующее – представляет собой непрерывный процесс обратной связи между учеником и учителем [1]. Таким образом, суммативная оценка направляет фокус на результат, а формирующая – на процесс. Альтернативные методы оценки могут служить средством достижения целей как суммативного оценивания, так и формирующего. Например, проекты и портфолио могут выступать в роли итогового теста. Напротив, итоговый тест может использоваться для достижения целей формирующей оценки, если он служит для того, чтобы показать обучающимся, как они могут улучшить свои знания, умения и навыки в будущем [3, p. 168]. Такие методы оценки называются альтернативными, так как они относятся к любому методу оценки, который выходит за рамки традиционных тестов, викторин и эссе.

Альтернативные методы оценки важны, так как «учащиеся должны быть не только активными учениками, но и активными оценщиками своего

обучения. Умение оценивать собственную успеваемость является важнейшей компетенцией для саморегулируемого обучения. Если ученик всегда полагается на учителя в оценке своей успеваемости, он остается пассивным получателем знаний [2]. Выготский также отмечал, что в тот момент, когда учащийся больше не зависит от внешних обстоятельств и может решать задачи независимо от других людей, он вырабатывает навык саморегулирования [4, p. 287].

В своей книге “Activities for alternative assessment” Лео Селиван выделяет следующие виды альтернативных методов оценки:

- самооценку (self-assessment), взаимное оценивание (peer-assessment). Данные виды предполагают, что учащиеся оценивают свою собственную работу или работу своих сверстников. Эти методы помогают учащимся лучше осознать свои сильные и слабые стороны и побуждают их брать на себя ответственность за свое обучение;

- портфолио (portfolios) и проекты (projects) представляют более полную и точную картину персонального развития и роста, а также предполагают совместную работу студентов над разработкой проекта, направленного на решение конкретной проблемы;

- оценку рецептивных навыков (assessing receptive skills) и продуктивных навыков (assessing productive skills). Данные методы представляют собой оценку чтения, слушания и понимания речи на слух, а также произношения, грамматической корректности и способности выразиться на английском языке.

Для того чтобы определить, насколько альтернативные методы оценки повышают мотивацию при изучении английского языка, были выбраны следующие упражнения: “Proof listening”, “Text-to-self – Text-to-text – Text-to-world” и “Two stars and a wish”. В эксперименте участвовали учащиеся старших классов с уровнем владения английским языком B1–B2, а также студенты III курса факультета иностранных языков с уровнем владения английским языком B2–C1. После выполнения упражнений участникам было предложено оставить обратную связь о любом из выполненных упражнений.

Наибольшее количество положительных отзывов было получено на упражнение “Proof listening”. 21 участник из 30 отметил эффективность данного метода. Его суть заключается в том, что учащиеся должны записать свой устный ответ на электронный носитель (смартфон, ноутбук или планшет), а впоследствии перенести его на бумагу. Когда текст ответа готов, учащиеся приступают к исправлению грамматических и лексических ошибок. В дальнейшем участникам предлагается проанализировать свой ответ и подумать над вариантами того, как можно улучшить данный текст, применяя новую лексику и грамматические конструкции. Этот метод включает в себя как самооценку, так и взаимную оценку, так как упражнение может выполняться в парах. Участники отметили, что данное упражнение помогло им самостоятельно увидеть свои слабые стороны

навыков устной речи, а также наглядно показало разницу между активным и пассивным словарным запасом.

Упражнение “Text-to-self – Text-to-text – Text-to-world” вызвало интерес у 19 участников из 30. Учащимся был предложен публицистический текст для чтения о семейных рождественских традициях. Данное упражнение призывает учащихся найти связь между своим собственным опытом, воспоминаниями и эмоциями (text-to-self) с другими текстами на похожую тему (text-to-text), а также с их общими знаниями о мире (text-to-world). Выполняя это упражнение, участники говорили о том, что чтение предложенной статьи приобрело персонализированный характер. Данная техника помогла учащимся найти нечто общее с главными героями и автором статьи, участники почувствовали себя вовлеченными в процесс чтения и были заинтересованы мнением других одноклассников. Таким образом, использование данной техники позволяет оценить более глубокий уровень понимания текста. Кроме того, данное упражнение мотивирует учащихся прочитать текст несколько раз для того, чтобы выполнить задание, что влечет за собой полное погружение в языковую среду.

Метод “Two stars and a wish” был оценен положительно 17 участниками из 30. Цель данного упражнения состоит в том, чтобы подготовить учащихся к навыку взаимного оценивания. Такой навык помогает им выработать уверенность в оценке своих сверстников и позволяет посмотреть на процесс оценивания взглядом оценщика. Для того чтобы учащиеся могли успешно оценивать своих сверстников, им следует научиться соблюдать баланс между положительной и отрицательной оценками. Участникам было предложено оценить письменную работу своих сверстников и заполнить форму обратной связи, где будут отмечены два положительных аспекта и одно пожелание с предложениями по улучшению определенных навыков. В обратной связи участники отметили, что им было интересно побывать как в роли оценщика, так и в роли того, чью работу оценивают. Те, кто давал обратную связь на письменные работы своих сверстников, говорят о том, что было сложно выбрать всего два положительных аспекта, поэтому они объединяли идеи и перефразировали свои мысли так, чтобы дать положительную обратную связь. Кроме того, возможность дать рекомендацию и оказать помощь своим сверстникам в улучшении письменных навыков также мотивировало участников. Те учащиеся, чьи работы были оценены, отметили положительное влияние данного упражнения. У них повысилась уверенность в своих навыках благодаря положительным отзывам сверстников, а также снизился уровень тревоги, так как предложения по улучшению некоторых навыков были представлены в рекомендательной форме.

Альтернативные методы оценки являются ценным дополнением на занятиях по английскому языку. Они дают более полное представление о знаниях и навыках студентов и способствуют вовлечению и мотивации

студентов, в то время как традиционные методы оценки не всегда отражают истинные способности учащихся. Альтернативные методы оценки позволяют учащимся взять на себя ответственность за свое обучение и предоставляют им возможности продемонстрировать свой творческий потенциал и навыки решения проблем.

Список литературы

1. Воробьева С. В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе: учеб. для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 770 с.
2. Boud D., Falchikov N. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2006. – № 31(4). – P. 399–413.
3. Selivan L. *Activities for Alternative Assessment – Monitoring learning accomplishments in the ELT classroom*. Stuttgart: Delta Publishing. – 2021.
4. Vygotsky L. S. (A. Kozulin, rev. ed.). *Thought and language*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

А. Б. Фадеев

Соблюдение речевой этикетной нормы в политических дебатах

Политические дебаты сегодня являются одним из самых распространённых способов ведения предвыборной кампании. Определение политических дебатов обозначается следующим: процесс политической коммуникации, в ходе которого субъекты политики выражают свои собственные мнения касательно проводимой государством политики, а также способ воздействия на зрителя с целью убедить его в правоте мыслей говорящего [1, с. 2, 4]. Дебаты как таковые не являются явлением исключительно современным – они зародились ещё в Древней Греции. Афинские политики уже тогда вели прения и споры о преимуществах и недостатках предлагаемых законов. В период Нового времени политические дебаты набрали свою популярность в США в 1960-х годах, когда в рамках предвыборной президентской гонки на американском телевидении были показаны теледебаты Джона Кеннеди и Ричарда Никсона. В России же дебаты обрели популярность лишь в 1990-х годах, после распада Советского Союза.

Необходимо отметить тот факт, что дебаты не всегда проводятся в спокойной и культурной атмосфере. Нередко во время дебатов участники спора могут перейти на оскорбления, повысить голос, могут разгорячиться и даже выйти за рамки приличия, что особенно заметно во время предвыборных дебатов, где конфликтующие стороны могут выйти за рамки культурного обсуждения или прений и начать эмоционально дискутировать в оскорбительном тоне. В качестве ярчайшего примера подобного явления можно привести дебаты Владимира Жириновского и Бориса Немцова от 18 июня 1995 года в рамках телевизионного шоу «Один на

один», когда обсуждающие стороны настолько не сошлись во мнениях, что ситуация вышла из-под контроля и дебаты перешли в плоскость эмоционального выяснения отношений [4].

К сожалению, данная ситуация не является единичной и в целом довольно распространена в рамках политических дебатов. Дебаты сами по себе являются наглядным примером конфликта интересов и мнений, соответственно, тот факт, что в ходе спора дебатёры могут повысить свой голос или попытаться применить рукоприкладство, не удивляет зрителей.

Политические дебаты во всех случаях ставят перед собой две цели, или же стратегии: самопрезентация и дискредитация. В работе Оксаны Сергеевны Иссерс «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи» выделяются такие приёмы дискредитации, как навешивание ярлыков, косвенное и прямое оскорбление, развенчание притязаний [3, с. 160–162, 174–176]. Однако поскольку зачастую культурно-этический аспект менее ярко раскрывается в самопрезентации политиков (так как все политики так или иначе преподносят себя в максимально позитивном ключе), в данном докладе будет рассмотрена только стратегия дискредитации.

В качестве примера для подробного анализа были выбраны политические дебаты 14 сентября 2021 года, которые проводились во время предвыборной кампании в Государственную думу в эфире у Владимира Соловьёва [2]. Стоит заранее отметить, что в эфире часто происходило такое явление, как перебивание спикеров. В приведённом ранее перечне приёмов перебивание будет отнесено к категории «косвенное оскорбление», поскольку подобное действие в первую очередь ставит своей целью прервать говорящего человека, унижить его и не дать ему закончить свою речь, и при этом зачастую прямое хамство и оскорбления в привычном понятии в этом приёме не употребляются.

Всего за эфир политиками были использованы:

- навешивание ярлыков – 16;
- косвенное оскорбление – 43 (из них перебивание – 35);
- прямое оскорбление – 1;
- развенчание – 15.

Первые же выступления представителей партий обращают на себя внимание эмоциональностью. Так, представитель КПРФ Дмитрий Новиков, отмечая важность голосования за свою партию, сразу навешивает ярлык на Бориса Ельцина и Анатолия Сердюкова, говоря «ельцинская банда» и «сердюковские» реформы», а также чуть позднее ставит ярлык уже на Григория Явлинского – «пропахший нафталином», комментируя уход партии «Яблоко» из органов государственной власти.

Владимир Жириновский, представитель партии ЛДПР, в своей первой речи сразу же отвечает на слова Новикова о большом опыте партии КПРФ, используя тактику развенчания: «Опыт, говорит, большой у партии. Есть, огромный опыт – отрицательный, разрушительный, страну бросили...»

Аналогичная дискредитация отмечается в словах Максима Сурайкина, который в самом начале своей речи эмоционально, высокомерным тоном навешивает ярлык на все остальные партии, избирающиеся в Госдуму: «Буржуазные партии, которые в своих программах предусматривают просто ремонт существующего капитализма». Этим он сразу вызвал насмешки и критику со стороны других участников дебатов. Далее в этом же выступлении он продолжает косвенно оскорблять остальные партии, говоря, что «бороться за права граждан могут только люди с убеждениями», отмечая этим отсутствие убеждений у представителей других партий и подкрепляя свою речь громкими популистскими высказываниями: «Долой капитализм! Даёшь социализм!». Более вежливым был кандидат от партии пенсионеров Владимир Ворожцов, который, несмотря на громкое бормотание со стороны Жириновского, размеренно и корректно произнёс свою речь. Однако в более поздней части эфира он тоже применил навешивание ярлыка, назвав заседающие в то время в правительстве четыре партии «четырёхголовым Змеем Госдумычем». Подобный смысл в своём ярлыке навесил и Сурайкин, окрестив четыре парламентские партии «единая благородная семья господ из Государственной Думы». Сам Жириновский, что примечательно, в своей агитационной речи, обличая (развенчивая) другие партии, всегда приводит точные факты и имена. Он привёл в качестве примера человека, перебежавшего из своей партии в «Справедливую Россию» и призвал не голосовать жителей Забайкалья за этого «авантюриста»; напомнил коммунистам о переселении народов, которое проводила советская власть, что привело к распаду СССР «по национальному признаку», в контексте обращения к иноязычному населению России, а также обвинил Справедливую Россию в воровстве законов, которые подготовила именно партия ЛДПР, что также является примером развенчивания. Однако, обвиняя соседнюю партию в мошенничестве, Жириновский опять использует конкретные лица и имена Гудкова, Белоусова, приводя их в качестве доказательства своих обвинений.

В середине эфира между участниками начались горячие споры и обвинения. Так, во время своего очередного выступления, Валерий Гартунг (Справедливая Россия), обсуждая здравоохранение и образование, обвинил в низком финансировании Единую Россию и ЛДПР, после чего вступил в конфликт с Владимиром Жириновским, который, в свою очередь, стал навешивать ярлык на «Справедливую Россию», называя её «партией мошенников», а Гартунг начал высмеивать критику Жириновского, надменно показывая на него рукой и требуя замолчать, после чего ответил в том же ключе, заклеив партию ЛДПР словосочетанием «партия лжецов». Из-за регламента дебатов ведущий Владимир Соловьёв всего лишь требовал не перебивать говорящего, так как шло время речи Гартунга, а следом, в середине эфира, в ход было пущено первое и последнее прямое оскорбление в адрес Гартунга от Жириновского – «подлец, негодяй!» [2]. Важно заметить, что в ходе дебатов пусть и присутствовали

оскорбления и ругань, но никто из участников дебатов ни разу не перешёл на нецензурную и жаргонную лексику, поскольку подобная речь запрещена к употреблению на телевидении. Однако, как показала статистика, главной тактикой дискредитации оппонентов стали косвенные оскорбления, а именно сплошные перебивания, которые происходили на протяжении всех дебатов и во время почти всех спичей подряд.

Подобные дебаты – не редкость в российском и мировом медиапространстве. И как любые дебаты, политические дебаты легко могут перейти в острую фазу спора и конфликта, в некоторых случаях доходит даже до рукоприкладства. Неизменной остаётся та сущность дебатов, согласно которой любые дебаты всегда начинаются мирно и в спокойном тоне, однако примерно к середине обсуждения дебаты превращаются в спор и могут сопровождаться оскорблениями, как указано в вышеприведённом примере.

Список литературы

1. Боташева А. К., Миллер И. С. Специфика политических дебатов в рамках политической коммуникации в предвыборный период. – Пятигорск: Каспийский регион, политика, экономика, культура, 2019. – С. 62–68.

2. «Дебаты с Владимиром Соловьёвым». Эфир от 14.09.2021 [Электронный ресурс] // Сайт хостинга You-Tube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Gr-uDlf7Ovw> (дата обращения: 28.02.2023).

3. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 5-е изд. – М.: URSS : ЛКИ, 2008. – 284 с.

4. «Один на один». Эфир от 18.06.1995 [Электронный ресурс] // Сайт хостинга You-Tube. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EGSNBjBv8g4> (дата обращения: 28.02.2023).

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

С. В. Архипов

Правовое воспитание в контексте общественной идеологии

В современной российской правовой доктрине содержание понятие правового воспитания допускает несколько трактовок. Так, З.Н. Каландаришвили предлагает понимать правовое воспитание в узком и широком смыслах. В узком понимании этого понятия, по З.Н. Каландаришвили, «правовое воспитание – это систематический, целенаправленный управляемый педагогический процесс воздействия на правовое сознание индивидов с целью формирования у них глубоких и устойчивых правовых представлений, знаний и убеждений, необходимых для успешного конструирования правовой культуры личности [1, с. 187]. В широком смысле, по мнению ученого, «правовое воспитание – это весь многогранный процесс формирования правовой культуры личности под влиянием общественно-политических, социально-экономических и иных факторов» [1, с. 187]. В данной трактовке понятия правовое воспитание раскрывается через понятие правовой культуры. При этом, очевидно, что речь идет о национальной правовой культуре во множестве её проявлений, как системы знаний о правовых феноменах; восприятию правовых ценностей; правомерном правовом поведении. Усвоение индивидом всех аспектов национальной правовой культуры возможно только в рамках определенной общественной идеологии, которую саму можно понимать как идеологическую культуру общества. Именно с этих позиций социолог П. Сорокин в своей работе «Общество, культура и личность» понимает правовую культуру как элемент определенного типа системы идеологической культуры [4, с.108]. Поведенческая и ценностная правовая культура зависит от её соответствия общепризнанной общественной идеологии. Видимо, это обстоятельство позволило Е.А. Певцовой интерпретировать правовое воспитание как особый вид правовой практики, направленный на формирование правовой государственности [3, с. 78]. В этом смысле правовая культура понимается как качественное выражение правовой интеграции общества, обусловленное системой правовых ценностей, знаний о праве и правовых феноменах, правомерном правовом поведении. Данное понимание правовой культуры позволяет сделать вывод о содержательной обусловленности правового воспитания общественной идеологией, ориентированной на интеграцию общества путем разрешения социальных конфликтов и формирования институтов гражданского общества.

На сегодняшний день правовое воспитание российской молодежи далеко не всегда основывается на идеях признания традиционных общественных ценностей. По-видимому, отчасти это обстоятельство послужило причиной утверждения Указом президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года «Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее – «Основы»).

Согласно «Основам», под традиционными духовно-нравственными ценностями понимаются нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России и лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны (п.4, раздел 1 «Основ»). В ряду указанных в «Основах» ценностей можно отметить такие как достоинство, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным... (п.5, раздел 1 «Основ»). Очевидно, что принятые «Основы» необходимо понимать как часть общественной идеологии, которая представляется государству доминирующей в России на данном историческом этапе и способствующей интеграции общества.

Однако, в рамках организованного в России правового воспитания, формируются психологические установки отрицания правовой культуры общества. Одним из главных факторов, порождающих частичный правовой нигилизм, на наш взгляд, является либеральная трактовка юриспруденции, внедряемая как на уровне общего среднего образования (школы), так и на уровне высших и средних специальных профессиональных образовательных учреждений. В сознание обучающихся внедряются следующие разрушительные для правового воспитания идеи.

Первая идея: признание и абсолютизация юридического равенства субъектов права. Первоначальное понимание юридического равенства субъектов перед законом и судом разрастается до признания равенства суждений, равенства культурных ценностей, равенства в значимости поступков. Такая сформировавшаяся оценочная и поведенческая установка (зачастую бессознательная) приводит к частичному отрицанию опыта и ценностей предыдущих поколений – «мое мнение, – думает обучающийся, – ничем не хуже мнения учителя, преподавателя, ученого». «У вас своё мнение, у меня своё» – такая часто провозглашаемая формула основывается на имплицитно понимаемом обществе с одноуровневыми социальными связями, отрицании иерархичности построения общества и, как следствие, отрицании культуры, в том числе правовой культуры. В этом случае разрушается естественная преемственность правовых идей и ценностей как в обществе, так и среди ученых. В XIX – первой половине XX века ведущие университеты мира имели своё лицо – научные школы, определяющие направление правовых исследований: гарвардская юри-

дическая школа социологического подхода к праву; кембриджская и оксфордская школы двух направлений лингвистического понимания права. Однако, само существование научных школ возможно благодаря воспроизводству правовых традиций правопонимания в работах нового поколения молодых ученых. Отсутствие такой преемственности приводит к смерти научной школы и, потенциально, к снижению качества научных исследований.

Вторая идея: абсолютизация индивидуальной свободы. Понимание права как меры свободы приводит обучаемых к выводу: чем больше свободы, тем больше возможностей выбора, следовательно, больше возможностей развития личности. Такая трактовка понимания права характерна для либеральной идеологии.

В этом случае абсолютизация свободы разрушает нормативную сторону культуры общества и индивида. Поведенческая, ценностная, эстетическая культура явно или неявно представлены системой норм. Однако, любая система норм устанавливает пределы социальной и духовной свободы индивида. Выход за пределы культурных норм означает снижение уровня социализации, утраты (или недостижения) целостного мировоззрения. Как пишет австрийский психолог В. Франкл, «социализация – это процесс поиска человеком смысла своей жизни, своего места в обществе. Сам смысл человеческой жизни всегда связан с обществом, а смысл общества, в свою очередь, конституируется существованием самих индивидов. Чем больше будет гармонии между членами общества, тем успешнее будет и процесс социализации в социуме» [5, с. 198–199]. Абсолютизация свободы порождает в индивиде ощущение вседозволенности, формирует эгоцентризм, идеи исключительности своей личности, противостоящей «толпе». Развитие и углубление этой идеи приводит к формированию социопатической личности, потенциально готовой переступить «правила и законы «простых» людей».

Третья идея: частичное отрицание ценности государства. В рамках либертариизма (одного из направлений либеральной идеологии) отстаивается идея максимального ограничения воздействия государства на общество. Один из представителей этого направления австрийский экономист Ф. Хайек утверждает, что даже ограниченное вмешательство государства в сферу экономики приводит к тоталитаризму и нарушению прав и свобод. С точки зрения Ф. Хайека вмешательство государства в экономику – это дорога к рабству [6]. Схожих представлений придерживается американский социолог Р. Нозик, утверждающий необходимость максимальной автономности личности от государства [2, с. 28–29, 86]. Подобные представления формируют негативный образ государства, нарушающего, по мнению индивидов, пределы вмешательства в дела общества. Негативное восприятие государства переносится в представлениях индивида на действия и решения органов государственной власти, на их представителей и государственные институты в целом.

Вышеназванные идеи внедряются в общественное правосознание посредством существующей российской системы правового воспитания и создают угрозу для интеграции общества. Выходом из сложившейся ситуации видится формирование содержания отечественного правоведения на основе традиционных ценностей, последовательно и осознанно прививаемых новым поколениям российского общества.

Список литературы

1. Каландаришвили З.Н. Правовая культура молодежи современного российского общества: теоретико-правовой анализ. – СПб.: ИВЭСЕП, 2011. – 272 с.
2. Нозик Р. Анархия, государство и утопия / пер. с англ. Б. Пинскера. – ИРИСЭН, 2008. – 424 с.
3. Певцова Е.А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию // Журнал российского права. – 2004. – №3. – С. 76–79.
4. Сорокин П. Общество, культура и личность. – М., 2000. – 580 с.
5. Франкл В. Общий экзистенциальный анализ // Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Хайек Ф. Дорога к рабству / пер. с англ. М.Б. Гнедовского. – М.: АСТ, 2022. – 352 с.

Н. Г. Дашкевич

Формирование правосознания обучающихся при изучении Конституции 1936 г. (на основе анализа учебной литературы)

В рамках современного отечественного образования формирование правосознания подрастающего поколения происходит через изучение истории и обществознания, которые необходимы не только для общего развития, но и укрепления патриотизма и гражданственности в умах подрастающего поколения. В последнее время активно ставится вопрос о создании новых учебников по истории. В частности, в декабре 2022 г. президент России В.В. Путин заявил, что это вопрос общенационального значения, также важно внимательно относиться к истории, и к формированию общественного сознания на базе достоверных исторических данных. С данным мнением нельзя не согласиться. По статистике подавляющее большинство испытывает потребность в исторических знаниях (97 %), при этом примерно половина из них оценивают свои знания как недостаточные [2]. Безусловно, потребность в истории есть, несмотря на то что большинство обучающихся не свяжут свою жизнь с ее профессиональным изучением.

Несомненно, одними из актуальных вопросов исторической науки являются процессы и события, имевшие место в 30-е гг. XX в., например конституционная реформа 1935–1936 гг. Принятие Основного закона вызывает массу дискуссий в историографии, некоторые авторы занимают полярные точки зрения (например, Д.А. Волкогонов, Ю.В. Емельянов,

Ю.Н. Жуков, О.В. Хлевнюк и др.) касательно причин принятия Конституции 1936 г., всенародного обсуждения проекта Основного закона, а также реализации ее положений после принятия. Соответственно, в процессе преподавания уроков истории и обществознания наблюдается необходимость в конструктивном разъяснении обучающимся вопросов принятия Конституции 1936 г., всенародного обсуждения проекта Основного закона, восприятия советским населением проводившейся конституционной реформы 1935–1936 гг.

Исходя из этого, очевидна актуальность исследования в рамках заявленной темы. С позиций научной новизны существует потребность в рассмотрении авторских позиций применительно к Конституции 1936 г. и их воздействию на формирование правосознания при изучении данного вопроса. Цель работы состоит в следующем – исследовать мнения авторов, содержащиеся в учебной литературе, касательно вопросов принятия и реализации Конституции 1936 г., а также сделать соответствующие выводы. В качестве материалов исследования взята учебная литература (для 9, 11-х классов, колледжей и вузов) по отечественной истории XX в. в количестве 30 экз., авторами которых являются: А.С. Аверьянов, В.В. Артемов, А.В. Барсенков, Э.А. Воробьева, С. Д. Галиуллина, А.А. Данилов, Д.Д. Данилов, Н.В. Загладин, Е.В. Илларионова, Л.А. Кацва, Н.П. Курусканова, К.Г. Малыхин, А.В. Матюхин, В.В. Моисеев, Л.Г. Мокроусова, А.П. Ненароков, А.С. Орлов, В.П. Островский, Г.Б. Поляк, Б.П. Пузанов, Л.М. Пятецкий, Е.Ю. Спицын, В.С. Терехов, В.В. Фортунатов, А.Е. Хлебалина, А.М. Шарипов, В. Шестаков, И.И. Широкоград, А.В. Шубин, Э.М. Щагин.

Как известно, Конституция была принята на VIII чрезвычайном съезде Советов 5 декабря 1936 г., и ее сразу же окрестили Сталинской. При этом в учебной литературе в качестве причин принятия Конституции 1936 г. коллектив авторов под руководством А.А. Данилова приводит следующее: «Надо было всеми средствами отучить людей думать и сомневаться и видеть то, чего на самом деле не было» [3, с. 184]. По мнению авторов, Конституция была своего рода завесой правды, которая должна была изменить представление народа о реальной жизни в стране. Декларирование прав и новое политическое устройство органов власти, как предполагается, оказывали определенное воздействие на общественное сознание населения.

Говоря о принятии Сталинской конституции, некоторые исследователи затрагивают вопрос становления культа личности [5, с. 124]. Однако, как верно заметил М.А. Шолохов: «Культ-то был, но была и личность!»

Примечательной является точка зрения, бытовавшая в 90-е гг. XX в., которую можно оставить без комментариев: «Конституция была принята без всякого референдума, впрочем, если референдум и проходил бы, можно не сомневаться в ее единодушном одобрении. Принятие конституции было рассчитано на внешнее употребление, а также на использование во внутри пропагандистских целях. Принятая конституция законодательно оформила проведение так называемого „большого террора“» [12, с. 230].

По мнению составителей учебника под редакцией А.Н. Сахарова, «с помощью Основного закона власть рассчитывала поднять на новую ступень общественный энтузиазм, заручиться поддержкой народа, снять накопившуюся социальную напряженность» [16, с. 176]. Вопрос о социальной напряженности в то время действительно являлся достаточно острым, поскольку политика коллективизации, форсированной индустриализации и становление планово-административной экономики вызывали недовольство среди определённой части населения (лишенцев, раскулаченных, «бывших» людей и т. д.).

Давая оценку Конституции, некоторые авторы заявляют: «Конституция 1936 г. по-прежнему несла в себе многие социалистические принципы. В то же время в ней делались существенные уступки духу либерализма. Все это создавало возможность маневра в вопросе о выборе перспектив дальнейшего развития советского общества» [11, с. 527]. Отметим, что данная точка зрения авторов весьма оригинальна, поскольку говорить об уступках духу либерализма (пусть даже в понимании того, что *libero* – свобода) в 30-е гг. XX в. довольно сложно.

В связи с этим в учебниках чаще встречается другое мнение: «Идеологическая кампания, связанная с принятием Конституции, стала ширмой, скрывавшую до предела обострившуюся к этому времени борьбу с инакомыслием в партии и стране в целом» [6, с. 463]. С данной позицией соглашается коллектив авторов во главе с А.А. Даниловым: Конституция СССР «служила своего рода ширмой, прикрывавшей репрессивный режим демократическими и социалистическими одеждами» [3, с. 184]. Стоит сделать акцент на том, что, как видно из выше приведенных цитат, часто обороты речи и словосочетания «кочуют» из учебника в учебник, создавая тем самым общий смысловой фон.

Говоря же о конституционной «ширме», нельзя не согласиться с учеными, которые утверждают, что провозглашенные в Основном законе социальные права и гарантии ***в общем*** (*выделено авт.*) выполнялись (бесплатное медицинское обслуживание и образование, возможность полноценной занятости и отдыха) в отношении горожан. Однако говорить о прописанных в Конституции свободном выражении своего мнения и других достижениях демократического общества не приходится. Жизнь советского общества находилась под полным контролем партии и государства [8, с. 137]. К такому же выводу приходят и другие авторы: «...но если право на труд, на отдых, право на бесплатное образование, медицину были реальными, то политические права граждан в СССР существовали лишь на бумаге» [1, с. 300]; «...в отличие от „буржуазных конституций“ провозглашались права граждан страны победившего социализма на труд, отдых, получение бесплатного образования. В рамках этой системы граждане были лишены элементарных гражданских прав и свобод и оказывались беззащитны против государственных репрессий...» [4, с. 344–345].

В других же изданиях исследователи нивелируют тему социально-экономических прав, постулируемых новой Конституцией, акцентируя внимание прежде всего на политической и идеологической составляющей. «Новую Конституцию СССР назвали сталинской и объявили самой демократической в мире. Но разрыв между словом и делом оставался столь отчётливым, что более точной её характеристикой стали слова безвестного крестьянина: „бумажная Конституция”» [10]; «Сталинская конституция фактически никогда не выполнялась, прежде всего в отношении провозглашённых прав и свобод граждан» [14, с. 560]. То есть авторы подводят своих читателей к логической постановке вопроса о декларативности Конституции 1936 г. в части политической дееспособности граждан в условиях сформированного советского политического уклада жизни. Несмотря на демократизм и общую радость народа принятому Основному закону, который был назван Сталиным Конституцией «победы социализма и рабоче-крестьянской демократии», по мнению авторов, государство окончательно стало тоталитарным [9, с. 576].

С сожалением отметим, что в некоторой учебной литературе недостаточно уделено внимания Сталинской конституции, ее новшествам и актуальным вопросам ее реализации на практике. Так, в учебнике В.В. Фортунатова о Конституции 1936 г. сказано только, что с ее принятием И.В. Сталиным сформулирован вывод о победе социализма и была поставлена задача построить коммунистическое общество без раскрытия социально-политических новелл и юридических нововведений [15, с. 271]. В учебнике же В.С. Терехова, наоборот, обозначено только «право на труд» как итог принятия Основного закона без остальных подробностей [13, с. 145].

Несмотря на определённую долю критики в учебной литературе среди авторов есть и такие, кто придерживается другого мнения, характеризуя Основной закон как самый демократичный из всех существующих [7, с. 196], однако таких меньшинство.

Таким образом, по итогам рассмотрения 30 изданий учебной литературы по истории можно сделать следующие выводы.

Вопрос	Ответ «да»	Ответ «нет»
В учебнике (учеб. пособия и т. д.) есть упоминание о советской конституции 1936 г.?	23 шт.	7 шт.
В учебнике (учеб. пособия и т. д.) представлена ли сравнительная характеристика Конституции 1924 г. и Конституции 1936 г.?	1 шт.	29 шт.
В учебнике (учеб. пособия и т. д.) обозначена ли исключительно положительная сторона принятия Конституции 1936 г.?	2 шт.	28 шт.
В учебнике (учеб. пособия и т. д.) обозначен аспект декларативности Конституции 1936 г.?	26 шт.	4 шт.

Во-первых, в учебной литературе принятие Конституции 1936 г. в основном связывают необходимостью создания видимой демократии, которая на декларативных основах провозглашает права и свободы человека, которые не реализуются на практике (за исключением социально-экономических). При этом не рассматриваются альтернативные точки зрения на возможные причины принятия Конституции, которые широко обсуждаются в научном сообществе.

Во-вторых, в целом наблюдается отсутствие в учебниках сравнительного анализа положений Конституции 1936 г. и Конституции 1924 г., что на наш взгляд, является упущением, поскольку Сталинская конституция резко отличалась от Основного закона 1924 г. по всем сферами регулирования жизни общества.

В-третьих, безусловно, Конституция 1936 г. не была идеальной. Многие авторы говорят об ее декларативном характере, что заслуживает отдельного внимания и ответа на вопрос: «Почему так вышло?» Однако не во всех учебниках данный факт имеет место.

В-четвертых, в некоторых изданиях вообще нет упоминания о Конституции 1936 г., что наводит на мысль о пренебрежении авторами данной темы, хотя, безусловно, она является важной и необходимой для изучения в образовательных организациях.

Таким образом, проведенный анализ учебной литературы обозначил пестроту мнений и позиций касательно вопроса принятия и действия Конституции 1936 г. Несомненно, плюрализм мнений полезен при оценке того или иного события. Однако представленная вариативность не должна создавать недопонимания вопроса у обучающегося в случае прочтения им нескольких учебников, вследствие того, что он не обладает критическим мышлением и может элементарно запутаться в разбросе прочтенных оценок конституционной реформы 1935–1936 гг. На сегодняшний день наблюдается тенденция «золотой середины» при разборе темы Сталинской конституции, когда авторами выделяются не только отрицательные моменты Конституции 1936 г, но и положительные аспекты, которые, несомненно, были.

Думается, что взвешенный подход поможет ученику понять всю сложность политических процессов 1930-х гг. и роли Конституции в них, а также повысить уровень правовой культуры обучающихся.

Список литературы

1. Артемов В.В., Лубченков Ю.Н. История Отечества: с древнейших времен до наших дней. – М.: Академия, 2004. – 360 с.
2. ВЦИОМ. Новости. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/istoriya-strany-stavim-otlichno-v-ume-derzhim-neud>
3. Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. История России XX – нач. XXI в. 9-й класс: учеб. для общеобразов. учреждений. – М.: Просвещение, 2013. – 383 с.
4. Данилов Д.Д., Петрович В.Г., Беличенко Д.Ю., Селинов П.И., Антонов В.М., Кузнецов А.В., Лисейцев Д.В. История. Середина XIX – нач. XXI в. 11-й класс: учеб.

для орг., осущ. образов. деятельность. Баз. и углубл. уровни: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Баласс, 2016. – 400 с. – С. 344–345.

5. Загладин Н.В., Минаков С.Т., Козленко С.И., Петров Ю.А. История России XX – нач. XXI в. 9-й класс. – М.: Рус. сл. – учеб., 2013. – 328 с.

6. История России XX – нач. XXI в. / А.С. Барсенков, А.И. Вдовин, С.В. Воронкова; под ред. Л.В. Милова. – М.: Эксмо, 2006. – 960 с.

7. История России в новейший период (1914–1953): учеб. / А.В. Аверьянов, А.В. Венков, Е.Ф. Кринко, П.Г. Култышев; Юж. федер. ун-т. – Ростов н/Д., 2021. – 346 с.

8. История России. Нач. XX – нач. XXI в. 10-й класс: базовый уровень: учеб. / А.В. Шубин, М.Ю. Мягков, Ю.А. Никифоров и др.; под общ. В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2021. – 431 с.

9. Кацва Л.А. История Отечества: справ. для старшекл. и поступ. в вузы / под науч. ред. В.Р. Лещинера. – М.: Аст-Пресс Кн., 2012. – 848 с.

10. Ненароков А.П., Сухов В.В., Журавлев В.В., Волобуев О.В. История: история России: углубл. уровень. 11-й класс. Ч. 1: учеб. – М.: Дрофа, 2013. – 424 с.

11. Новейшая отечественная история. XX – нач. XX в.: в 2 кн. Кн. 1: учеб. для студ. вузов / под ред. Э.М. Щагина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 655 с.

12. Островский В.П., Уткин А.И. История России. XX в.: учеб. для общеобраз. учреждений – М.: Дрофа. 1995. – 512 с.

13. Терехов В. С. История России: учеб. – Екатеринбург: Урал. гос. архитектур.-худож. ун-т (УрГАХУ), 2021. – 236 с.

14. Универсальная школьная энциклопедия. Т. 1. А–Л / гл. ред. Е. Хлебалина, вед. ред. Д. Володихин. – М.: Аванта, 2003. – 528 с.

15. Фортунатов В.В. Отечественная история: учеб. пособие для гуманитар. вузов. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

16. Шестаков В.А. История России XX – нач. XXI в. 11-й класс: учеб. для общеобразов. учреждений / под ред. А.Н. Сахарова. – М.: Просвещение, 2012. – 399 с.

Д. А. Макаров, Е. А. Иншакова

Административное наказание в виде предупреждения, применяемое к юридическим лицам по законодательству РФ

В РФ система административных наказаний установлена нормами ст. 3.2 КоАП РФ. Не все виды законодательно закрепленных административных наказаний могут применяться к юридическим лицам. К их числу относятся следующие: предупреждение, административный штраф, конфискации орудия совершения или предмета административного правонарушения, а также административное приостановление деятельности. При этом первые три из указанных административных наказаний в равной степени могут быть применимы и к физическим лицам. Административное приостановление деятельности применяется к хозяйствующим субъектам, как юридическим лицам, так и индивидуальным предпринимателям. В ранее действовавшей редакции КоАП РФ было предусмотрено ещё одно административное наказание – возмездное изъятие орудия совершения или предмета административного правонарушения. Оно было отменено в 2010 г. [1, с. 31].

Наказание в виде предупреждения было закреплено ещё нормами Уложения о наказаниях уголовных и исправительных 1845 г. Оно имело наименования как «публичный выговор», «замечание в присутствии суда», «внушение» и др. Применялось мировыми судьями, а также низовыми чиновниками территориального управления и сотрудниками полиции. В советское время оно было известно в том числе и как «общественное порицание», применявшееся товарищескими судами в отношении физических лиц. В настоящее время подобный вид наказания в законодательстве об административных правонарушениях отсутствует. Следует отметить, что предупреждение закреплено и в нормах УК РФ, но не в качестве уголовного наказания, а как одно из принудительных мер воспитательного воздействия, применяемого по отношению к несовершеннолетним, что предполагает освобождение от уголовной ответственности [2].

В настоящее время оно закрепляется в качестве порицания физического или юридического лица и должно быть совершено в письменной форме. Предупреждение по своей правовой природе хотя и упоминается в качестве вида административного наказания, но обладает, по сути, сугубо профилактическим значением. Само по себе не несёт негативных последствий для правонарушителя и не связано с непосредственным ограничением или лишением его прав. Доктринально его можно приравнять к устному замечанию, которое делается в случае освобождения от мер административной ответственности, например, малозначительности совершённого деяния. В силу отсутствия элемента правоограничения оно является, по сути, сугубо профилактической мерой, направленной на побуждение правонарушителя к дальнейшему правомерному поведению [3]. Но нельзя не отметить тот факт, что юридическое лицо может считаться подвергнутым административному наказанию, что может иметь значение для решения вопроса о привлечении к административной ответственности за новое правонарушение. Постановление о назначении наказания в виде предупреждения должно быть исполнено судьей или органом, его должностным лицом, которые вынесли данное постановление, путем вручения (направления копии) постановления.

Для решения вопроса о привлечении к ответственности и назначения наказания в виде предупреждения важно установить факты о том, что оно совершено впервые и не представляет существенного ущерба жизни здоровью граждан, имуществу и др. Но понимание того, что административное правонарушение совершено впервые, не имеет однозначного толкования и должно быть квалифицировано, исходя из обстоятельств совершения конкретного деяния.

В частности, необходимо отметить следующее. Данное юридическое лицо ни разу не привлекалось к административной ответственности. Речь идёт о квалификации субъекта. Юридическое лицо не привлекалось к мерам административной ответственности в области охраняемых законом

общественных отношений, например в сфере финансов, охраны окружающей среды и т. п. Не привлекалось к мерам административной ответственности за однородное, т. е. такое же административное правонарушение. Однородными признаются правонарушения, совершённые применительно к одной статье разд. II КоАП РФ, что следует из п. 19.1 постановления Пленума ВАС РФ от 02.06.2004 № 1040 [4]. Кроме этого, необходимо отметить и тот факт, что законодательно закрепляется давность применения мер административной ответственности. Лицо должно было быть подвергнуто административному наказанию, совершенному за однородное административное правонарушение, которое оно совершило менее чем один год назад.

Лицо считается подвергнутым административному наказанию в виде предупреждения в течение года с момента, начиная со дня окончания его исполнения. В случае совершения нового административного правонарушения оно может быть подвергнуто более строгому административному наказанию. В первую очередь имеется ввиду совершение юридическим лицом однородного административного правонарушения

Важно отметить, что когда назначение данного вида наказания и не было предусмотрено той или иной статьей разд. II КоАП РФ или закона субъекта РФ об административных правонарушениях, административный штраф может быть заменен на предупреждение в отношении юридического лица, являющегося некоммерческой организацией, а также юридическим лицам категории малого и среднего предпринимательства. Предупреждение может заменить штраф как для самого хозяйствующего субъекта, так и по отношению к должностным лицам и иным работникам юридического лица. Данные правила применимы и в отношении индивидуальных предпринимателей. В результате можно отметить, что предупреждение является альтернативой штрафа в отношении административного правонарушения, не отличающегося значительной опасностью или угрозой её возникновения по отношению к охраняемым законом интересам граждан, общества и государства [5].

Подобное правило по умолчанию применимо за впервые совершенное правонарушение, которое было выявлено при осуществлении государственного и муниципального контроля (надзора). Оно не повлекло значимых негативных последствий или угрозы их возникновения. Правонарушения, в отношении которых происходит замена наказания в виде штрафа на предупреждение, не должны быть закреплены ст. 13.15, 13.37, 14.31–14.33, 19.3, 19.5, 19.5.1, 19.6, 19.7.5-2, 19.8–19.8.2, 19.23, ч. 2 и 3 ст. 19.27, ст.19.28, 19.29, 19.30, 19.33, 19.34, 20.3, ч. 2 ст. 20.28 КоАП РФ. Но следует помнить о том, что замена наказания в виде штрафа на предупреждение формально не определена. Она не является обязательной и только может быть осуществлена правоприменителем с учетом обстоятельств дела [6].

В случае установления факта малозначительности административного правонарушения судья, орган, должностное лицо, уполномоченные решить дело, имеют право освободить юридическое лицо от административной ответственности и сделать устное замечание. В этой связи само предупреждение как альтернатива может быть заменено устным предупреждением при малозначительности деяния. Не отличающееся значительной опасностью деяние, за которое назначен штраф, может быть заменено на предупреждение. Наказание в виде предупреждения за малозначительное деяние может быть заменено на устное замечание, не являющееся административным наказанием. Малозначительным выступает деяние, формально содержащее признаки состава правонарушения, но с учетом его характера и роли правонарушителя, тяжести последствий не представляет существенного нарушения закона. Малозначительность является сугубо оценочной категорией и определяется судом или иным органом или должностным лицом применительно к рассмотрению конкретного дела.

Формально юридически проблема в применении наказания в виде предупреждения заключается в том, что оно по своей правовой природе не является в действительности наказанием, поскольку не ограничивает или не лишает юридическое лицо тех или иных прав. Оно является предупредительной, профилактической мерой, направленной на предотвращение новых правонарушений в силу простого указания на того, что лицо совершило то или иное правонарушение, что зафиксировано в постановлении по делу. Но юридическое лицо, в действительности получив наказание в виде предупреждения, оценит его как «прощение» за совершение того или иного противоправного деяния, поскольку реальных негативных последствий для него фактически не было. В данном случае нельзя будет говорить о какой-либо профилактической мере в отношении правонарушителя. Наоборот, применение наказания в виде предупреждения, а не штрафа или административного приостановления деятельности например, будет способствовать дальнейшему совершению противоправных деяний. Следует согласиться с мнением И. В. Максимова о том, что предупреждение следует применять в отношении только административных деяний, совершаемых впервые и неумышленно. [6]

Список литературы

1. Кирин А.В. Предупреждение и его особая роль как меры административной ответственности // Административное право и процесс. – 2011. – № 10.
2. Попов Л.Л., Мигачев М.Ю., Тихомиров С. В. Административное право РФ. – М., 2023. – 456 с.
3. Соболева Ю.В. Некоторые аспекты применения административного наказания в виде предупреждения к юридическим лицам // Административное право и процесс. – 2018. – № 9. – С. 34–42.
4. О некоторых вопросах, возникших в судебной практике при рассмотрении дел об административных правонарушениях: постановление Пленума ВАС РФ от 02.06.2004 № 10 (ред. от 21.12.2017) // Вестник ВАС. – 2004. – № 8.

5. Гречкина О.В. Административное наказание как инструмент ограничения свободы предпринимательства и права собственности: точка зрения // Вестник Омск. юрид. акад. – 2017. – С. 56–62.

6. Максимов И.В. Административные наказания в системе мер административного принуждения (концептуальные проблемы): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – Саратов, 2004. – 16 с.

О. С. Макарова

**Пропагандистское значение приказа НКО СССР № 227
от 28 июля 1941 г. в поднятии морального духа советских солдат
и офицеров**

Роль приказа № 227 до сих пор вызывает многочисленные споры в исторической науке. Например, Э. Г. Колесник и М. Г. Тарасов считают, что «приказ был чрезвычайно суровым, но вполне объяснимым в ту тяжелую пору. Крайнюю необходимость, а не жестокость видели в нем советские люди, как на фронте, так и в тылу... В тексте приказа максимально объективно описывается положение, в котором оказались советское государство и Красная Армия» [1, с. 243].

Другую точку зрения, хорошо описывает историк Г. М. Ипполитов: «...наметился фронт противостояния историков, занимающих государственно-патриотические позиции, с представителями так называемой либеральной исторической школы. Причем зачастую академические дискуссии переходят в сферу жесткой, а порою и жестокой борьбы с фальсификациями и фальсификаторами истории Великой Отечественной войны» [2, с. 96].

Обострение обстановки на фронте к лету 1942 г. породило приказ № 227 «О мерах по укреплению дисциплины и порядка в Красной Армии и запрещении самовольного отхода с боевых позиций», из текста документа следовало: «после потери Украины, Белоруссии, Прибалтики, Донбасса и других областей у нас стало меньше территории, стало быть, стало намного меньше людей, хлеба, металла, заводов, фабрик... Отступать дальше – значит загубить себя и загубить вместе с тем нашу Родину... Из этого следует, что пора кончить отступление. Ни шагу назад! Таким теперь должен быть наш главный призыв» [3, с. 74]. С помощью этого приказа планировалось остановить массовое дезертирство и сдачу в плен советских солдат. К этому времени солдаты РККА утратили подъем духа, который у них зародился после успеха под Москвой. Руководство СССР должно было найти радикальное решение относительно перелома военной ситуации в свою пользу. Необходимо было не только время и дополнительные силы, но и сильное пропагандистское воздействие, чтобы организовать мощный удар против захватчиков.

Наш народ многократно в своей истории сталкивался с необходимостью решения задачи о сохранении своей страны. Можно вспомнить борьбу против татаро-монгольского ига, интервентов и подавление внутреннего мятежа в Смутное время, войну 1812 г. и др. В этой связи борьба с фашизмом стала одним из сильнейших вызовов, который переживался нашим народом.

Приказ № 227 получил в народе просторечное название «Ни шагу назад!» Данное воззвание, как и лозунг «За Волгой для нас земли нет!», не появился в ходе работы политического управления. Они были сформулированы солдатами воюющей армии, осознавшими тяжесть возможного поражения. Генерал-лейтенант В. И. Чуйков своей фразой «За Волгой для нас земли нет!» описал общее настроение армии, которой он командовал. Приказ № 227 отразил общий настрой политического руководства страны, солдат и всего общества. Средняя продолжительность жизни в бою под Сталинградом советского солдата составляла 23 ч 12 мин. Никакие заградотряды или страх применения мер уголовного наказания военными трибуналами не смогли бы силой заставить воинов оставаться на позициях. Не страх ими двигал, а воля к победе и желание сохранения своей страны. В данном приказе была отражена очень простая мысль, поражение означает только одно – рабство и смерть, не только для солдата в окопах, но и его родных в тылу.

В прессе в годы войны найти приказ «Ни шагу назад!» не представляется возможным, его зачитывали перед бойцами РККА. Курсант, разведчик-артиллерист Г. В. Рыбин вспоминал: «В начале августа 1942 г., нам курсантам второго Ростовского артиллерийского училища, которое находилось в то время в городе Сталинграде, был зачитан приказ Народного комиссара обороны СССР № 227 от 28 июля. Слушая его, каждый проникся ответственностью за судьбу Родины. В приказе предельно четко излагалась сложность и опасность положения. Любой ценой защитники Сталинграда должны были отстоять этот последний рубеж и не дать врагу перейти Волгу!» [4, с. 24].

Приказ № 227 произвел колоссальный эмоциональный эффект и имел важнейшее стратегическое и пропагандистское значение для всего советского народа. Структура его проста и состоит из двух композиционных частей: преамбулы и распоряжения. В преамбуле подчеркивается отсутствие железной дисциплины и порядка: «слово „дисциплина” употребляется в приказе 13 раз в самых разных грамматических формах и сочетаниях. Исходя из констатирующей части приказа, можно сделать вывод, что степень благородства цели, стоящей перед Красной Армией, находится в прямой зависимости от уровня ее дисциплины, и наоборот, уровень дисциплины и порядка определяется благородством поставленной цели» [5, с. 124]. Распоряжение автор статьи трактует как специально выверенное пропагандистское давление, которое вводит граждан в состоя-

ние борьбы и противодействие. Все логическое построение текста проработал лично И. В. Сталин. Вождь переписал документ, ранее составленный начальником Генштаба А.М. Василевским.

После стратегических неудач частым явлением в РККА стало паникерство, в приказе устанавливалась мера наказания за такие деяния: «нельзя дальше терпеть командиров, комиссаров, политработников, части, и соединения которых самовольно оставляют боевые позиции. Нельзя терпеть дальше, когда командиры, комиссары, политработники допускают, чтобы несколько паникеров определяли положение на поле боя, чтобы они увлекали в отступление других бойцов и открывали фронт врагу. Паникеры и трусы должны истребляться на месте» [3, с. 74].

По итогам поражений, понесенных РККА в 1941 г., были сформированы заградительные отряды их воинских частей, обладавшие правом расстреливать паникеров без суда и следствия. Теперь за поддержание дисциплины и предотвращение панического бегства отвечали не только подразделения НКВД, но и РККА. Но следует отметить, что применение репрессивных мер не являлось основной задачей заградотрядов. Они должны были остановить отступающих без команды солдат и предотвратить возникновение паники. Основной целью было вновь сорганизовать беспорядочно отступающие войска. Оружие применялось только в самых критических случаях для предотвращения дезертирства и недопущения применения ими насилия. Всего за годы войны заградотрядами и особыми отделами НКВД было арестовано около 26 000 чел., из них предано суду и расстреляно 10 000 чел. В числе арестованных шпионами оказались 1505 чел., диверсантами – 308, изменниками родины – 2621, трусами и паникерами – 2643, распространителями провокационных слухов – 3987, прочих – 4371. Но все же главное заключалось в том, что работа заградотрядов и особых отделов НКВД стала одной из важнейших основ поддержания воинской дисциплины. 632 486 солдат, задержанных заградотрядами, не были подвергнуты репрессиям и были возвращены в строй. В результате менее 5 % солдат были подвергнуты тем или иным мерам наказания за дезертирство, нарушение воинской дисциплины и расстреляны 1,5 %.

После издания приказа № 227 были сформированы штрафные роты и батальоны. Такая необходимость также была представлена в письменной речи народного комиссара обороны И. В. Сталина. «После своего зимнего отступления под напором Красной Армии, когда в немецких войсках расшаталась дисциплина, немцы для восстановления дисциплины приняли некоторые суровые меры, приведшие к неплохим результатам. Они сформировали 100 штрафных рот из бойцов, провинившихся в нарушении дисциплины по трусости или неустойчивости, поставили их на опасные участки фронта и приказали им искупить кровью свои грехи... Как известно, эти меры возымели свое действие, и теперь немецкие вой-

ска дерутся лучше, чем они дрались зимой. И вот получается, что немецкие войска имеют хорошую дисциплину, хотя у них нет возвышенной цели защиты своей родины, а есть лишь одна грабительская цель – покорить чужую страну, а наши войска, имеющие цель защиты своей поруганной Родины, не имеют такой дисциплины и терпят ввиду этого поражение. Не следует ли нам поучиться в этом деле у наших врагов, как учились в прошлом наши предки у врагов и одерживали потом над ними победу? Я думаю, что следует» [3, с. 74]. Командующим военных фронтов было поручено сформировать: от одного до трех батальонов (по 800 чел. в каждом), а также от трех до пяти хорошо вооруженных заградительных отрядов (по 200 чел. в каждом). Всего через штрафные части прошло 427 910 солдат и офицеров, что составляет 1,5 % мобилизованных граждан. Максимальный срок нахождения в штрафной воинской части не превышал трех месяцев, что соответствовало 10 годам лишения свободы. Потери, которые несли штрафные части, редко превышали таковые у обычных воинских формирований во время боевых действий. После отбытия наказания провинившимся часто возвращали прежние воинские звания, а также награды [6, с. 278].

Отметим, что советское руководство в годы Великой Отечественной войны все более и более адекватно оценивало ситуацию, складывающуюся на фронтах, что отражалось в издаваемых им приказах. Приказ № 227 появился как никогда вовремя. Он отвечал не только настроениям руководства, но и армии. Массовое дезертирство приводило к катастрофам, в результате которых в окружении оказывались сотни тысяч солдат и офицеров, отдававших свою жизнь за страну. Частыми были ситуации, когда достижения, полученные в результате героизма одних военнослужащих, теряли свой смысл из-за трусости других, что вызывало праведный гнев в армии. Создание штрафных воинских частей и издание приказа № 227 были своевременными и отвечали настроениям подавляющего большинства воинов, защищавших свою страну. Массовое бегство прекратилось, враг был остановлен. После издания данного приказа резко сократилось число дезертиров, а также сдавшихся в плен солдат. Многие бойцы избавились от психологической неуверенности, у них поднялся боевой дух. Некоторым это распоряжение принесло осознание своей значимости в защите Родины. Другие стремились избежать позорной и бездарной смерти. Пропаганда поменяла свой ракурс, она перестала умалчивать истинное положение дел и новые факты. Особенно ошеломляла масштабность захваченной фашистами территории. Однозначно патриотический настрой повышался с каждым днем. Метод силы применялся по борьбе с теми, кто нарушал дисциплину и проявлял трусость.

Список литературы

1. Колесник Э. Г., Тарасов М. Г. Сталин дал приказ (приказ № 227 «Ни шагу назад!» в историческом и событийном контексте) // Вестник КрасГАУ. – 2015. – № 4. – С. 238–243.
2. Ипполитов Г. М. «Ни шагу назад!»: жестокая, но необходимая мера (дискуссионные размышления в связи с 75-летием приказа народного комиссара обороны СССР № 227 от 28 июля 1942 г.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2017. – № 3. – С. 94–110.
3. Приказ народного комиссара обороны СССР № 227 от 28 июля 1942 г. // Военно-исторический журнал – 1988. – № 8. – С. 74–75.
4. Рыбин Г. В. Так было. Сталинградская битва – «Ни шагу назад!» // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2003. – № 2. – С. 24–25.
5. Колмакова В. В., Шалков Д. Ю. Речевая стратегия приказа № 227 «Ни шагу назад!»: коммуникативно-прагматический аспект // Молодой исследователь Дона. – 2019. – № 1 (16). – С. 121–126.
6. Русский архив: Великая Отечественная: приказы народного комиссара обороны СССР. 22 июня 1941 г. – 1942 г. – М.: ТЕРРА, 1997. – Т. 13 (2-2). – 448 с.

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ И ПРОЦЕССАМИ: ВЕЛИКИЕ НАСЛЕДИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Т. М. Белова

Эра новой образовательной среды: фиджитал концепт

Ориентир на всеобщую цифровизацию, в том числе и в образовательной сфере, остается одним из важнейших векторов экономики и подкрепляется национальной программой «Цифровая экономика Российской Федерации» [1].

На сегодняшний момент активно разрабатываются образовательные концепции, затрагивающие как онлайн, так и оффлайн измерение или пространство, в котором проходит процесс обучения и воспитания. Как отражение необходимости обязательного сочетания и цифрового, и физического миров, появилась концепция фиджитал. «Фиджитал» (от англ. physical (физическое) + digital (цифровое)) – это термин, описывающий соединение цифрового с физическим, в результате которого формируется новый уровень комплекса образовательных коммуникаций и действий, где с помощью технологий обучающиеся получают уникальный интерактивный опыт. Появление такого феномена как «цифрофизическое» обучение связано с тем, что границы между физическим и цифровым миром становятся все более размытыми, тем самым открывая новые горизонты для развития человека [4]. В связи с вышесказанным следует, что современному образованию предстоит сформировать на основе цифровизации и ее этических норм и гуманистических смыслов новые ценности фиджитал-коммуникации. Человеко-ориентированная парадигма в образовании в фиджитал- и диджитал- среде – это образование будущего (Future Human-centric Physical and Digital education). Именно в этом предназначении человеко-ориентированная парадигма понимается как двухвекторная: образование обращено к человеку и человек обращен к образованию (lifelong learning) [3].

Фиджитал подход в образовании – это концепция экосистемы такого обучения, которое характеризуется балансом между цифровым содержанием или полученным опытом с помощью онлайн-технологий, но и, обязательно, с физическим контекстом, так сказать, «вживую». Цифрофизическое обучение опирается на передовые технологии для повышения осмысленного и эффективного взаимодействия между преподавателями, обучающимися, информацией (данными, фактами или знаниями) и окружающей средой. Потенциал фиджитал обучения применим на всех уровнях, от общего к индивидуальному, так как, с одной стороны учитывается переход в цифровую среду как новый уровень вовлечения учащихся в процесс познания, с другой стороны, предусматривается необходимость

опыта как в виртуальной реальности, так и в реальности физической. Фиджитал подход как цифрофизическое обучение – прорывная инновация, которая использует возможности электронной и смешанной форм обучения.

В эпоху больших данных ускоряется оцифровка всего, что приводит к перегрузке информацией обучающихся, не позволяя им, иногда, в полном объеме сформировать предметное понимание, не говоря уже о системном понимании. Поэтому использование фиджитал подхода, предполагающего создание открытой онлайн-базы знаний, позволит решить данную проблему через системное представление информации.

Специфику цифрофизической концепции можно определить как обращение к субъектам психомоторной области, что требует приобретения индивидуальных двигательных навыков и выполнения личностно-окрашенных задач, например, для занятия конкретным видом деятельности по профилю направления обучения, где важно и выполнение стандарта с планированием занятий, и организация эмоционально окрашенной и психофизиологически уникальной деятельности при достижении высоких результатов.

Любая образовательная область обучения включает три основных компонента: познавательный, эмоциональный, психомоторный, и представляет собой обучение от базового до более высоких стадий профессионализма (компетентности) как проявления компетенций, в т.ч. цифровых. Фиджитал заключается в поддержке, улучшении, совершенствовании всех трех компонентов обучения, где особенно важна психомоторная сфера, которая требует взаимодействия между разумом и телом.

Сочетание физического и цифрового каналов – это дополнительная область взаимодействия и погружения обучающихся в содержание обучения, в деловую среду. Фиджитал обучение можно рассматривать как образовательную концепцию интеллектуального обучения, которая не является автономным механизмом, так как объединяет многие педагогические элементы. Цифрофизическое обучение предполагает использование в образовательных целях современных технологий, соединяющих физическую среду с цифровой. Процесс реализации цифрофизического обучения представлен на рисунке.

(1) связь/управление – (2) мотивация – (3) среда – (4) содержание – (5) общение –
– (6) сотрудничество – (7) согласованность/последовательность – (8) компетенция

Рисунок. Модель реализации цифрофизического обучения

Представим ниже составляющие процесса детально:

1. СВЯЗЬ (УПРАВЛЕНИЕ) предполагает подключение к передовым технологиям для получения доступа к цифровым ресурсам, учебным материалам: использование возможностей технологий QR, VR, 3D, ИПП и др.

2. **МОТИВАЦИЯ** реализуется через создание электронного портфолио, отражающего результаты в виртуальном пространстве (цифровые награды) и в реальной жизни (награды и поощрения, достижения, подтвержденные «живыми документами»).

3. **СРЕДА** – это реальная и цифровая среда, где используются материальные и виртуальные объекты, обучающие материалы, инструменты.

4. **СОДЕРЖАНИЕ**, включающее в себя профессионально подготовленную информацию (контент), сочетающую в себе физическое и цифровое в различных формах, например, интерактивное видео и кейс-ситуации.

5. **ОБЩЕНИЕ** – взаимодействие обучающихся с составляющими процесса цифрофизического обучения (содержание обучения, среда обучения) и с партнерами по процессу обучения.

6. **СОТРУДНИЧЕСТВО** – специфическая сторона общения с вектором, направленным на создание именно деловых отношений, выполнения функций в процессе коллективного или группового обучения, проектирования и т.п., когда нужно быть активным, делиться, распределять роли, а не быть лишь пассивным получателем знаний. Интеллектуальная образовательная система создает командную рабочую атмосферу, способствующую обучению и формированию новых знаний и навыков.

7. **СОГЛАСОВАННОСТЬ (ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ)** всех факторов цифровой и физической среды.

8. **КОМПЕТЕНТНОСТЬ** предполагает ожидаемый результат (в виде знаний, умений и опыта) всеохватывающего образовательного фиджитал-процесса.

Фиджитал как на уровне связи, так и на уровне канала содержания образования может включать в себя следующие технологии: полная реальность (материальный мир), виртуальная реальность (цифровой мир), дополненная реальность (материальный мир, дополненный виртуальными элементами); дополненная виртуальность (виртуальный мир, дополненный материальными элементами). Данные технологии требуют создания мультипрофильной высокотехнологичной среды.

Концепции цифрофизического обучения все еще находятся в стадии разработки. Управление учебным коллективом в условиях реализации фиджитал – образования отличается от ортодоксального подхода и требует нового уровня знаний современных технологий, которые должны быть положены в основу обучения и преподавателей, и нового поколения обучающихся. Такие факторы, как стратегия, структура, система, стиль, каждый сотрудник являются значимыми для фиджитал проектирования. Особый дизайн цифрофизического обучения сможет отразить новые сочетания физических и цифровых аспектов образовательного процесса, наиболее способствующих достижению тех целей образования, которые

ставит перед образовательными учреждениями разного уровня, обучающимися общество, тех целей, ответственность за достижение которых берет на себя обучающийся, достижению которых способствует преподаватель.

Список литературы

1. Национальная программа «Цифровая экономика 2024». [Электронный ресурс]. – URL: <https://digital.ac.gov.ru/> (дата обращения: 25.03.2019)
2. Батова М.М. Формирование цифровых компетенций в системе // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – №4. – С. 1573–1584.
3. Галушко Т.Г. Человеко-ориентированное фиджитал- и диджитал-образование // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – №S2-1 (31). – С. 20–23.
4. Кузьменкова М.А. Phygital–технологии – инновация в мире коммуникаций // Медиаскоп. – 2014. – №3. – С.6.

Н. М. Пурина, А. В. Черяпина, Е. Г. Цыплакова

Наставничество в организации

Инфантильность молодого поколения, отсутствие необходимых навыков работы, необходимость профессиональной подготовки сотрудников и передачи опыта, важность обучения без отрыва от производства – все это делает наставничество актуальным для организации и бизнеса.

Обучение и адаптация новых сотрудников под присмотром опытных специалистов позволяет избежать многих проблем, в том числе увольнения на испытательном сроке. Одни компании делают это стихийно: стажёр читает формальные инструкции, а старшие коллеги вводят в курс дела, когда у них есть на это время. Другие контролируют процесс: определяют цели обучения, назначают ответственных за него людей и собирают обратную связь от стажёров. То есть выстраивают систему наставников.

«Под наставничеством понимают добровольное, безвозмездное взаимодействие опытного состоявшегося предпринимателя с начинающим или менее опытным предпринимателем на индивидуальной основе, предполагающее передачу навыков, знаний и опыта наставника и осуществляемое с целью развития бизнеса наставляемого. Наставничество помогает начинающему предпринимателю преодолеть психологический барьер неуверенности в себе» [1].

В каждой компании свои задачи внедрения системы наставничества. Они зависят от текущих потребностей, финансовых возможностей и пожеланий руководства. Если одни работодатели так пытаются сэкономить деньги на оплате курсов, другие с помощью системы развивают новые кадры, чтобы им было комфортно в организации.

Наставничество полезно всем: новичкам, действующим сотрудникам и бизнесу. С наставником стажеры испытывают меньше стресса в первые

месяцы работы и быстрее растут как профессионалы. «У наставляемого происходит освоение знаний, умений, навыков, не сформированных в образовательном учреждении в процессе обучения» [4]. Наставники развивают лидерские качества и повышают свой статус в компании. Руководство организации видит перспективных сотрудников, которых можно зачислить в кадровый резерв, и экономит на найме.

При системе наставничества, помогая быстрее пройти период адаптации, новому сотруднику последовательно объясняют необходимую информацию и дают полезную обратную связь. Поэтому он быстрее выходит на плановые показатели.

Система оказывает положительное влияние на текучесть кадров, за счет того, что наставник помогает стажёру справиться со стрессом и влиться в коллектив, знакомит с ценностями компании. Новичок быстрее осваивается на новом месте и не думает об увольнении. Помимо новичков, наставники передают свои знания опытным коллегам, которые хотят расти дальше.

Если система наставничества на предприятии развита, проблем с кадровым резервом обычно не возникает. Ведь хороший наставник – это потенциальный руководитель, которому можно доверить новый проект или отдел.

Благодаря системе наставничества в организации можно более точно оценить время, необходимое стажерам для достижения результата. Это позволяет прогнозировать рост, понимать, сколько сотрудников в определенное время может понадобиться.

«Наставник должен занимать определенную позицию в структуре организации наравне с руководителями среднего звена, обладая не только ответственностью, а также определенной властью над наставляемым, но взаимодействуя при этом с подопечным «на равных», выстраивать с ним доверительные отношения» [4]. Если в компании нет человека, который хочет быть наставником, организация может привлечь его со стороны. Для этого необходимо ввести отдельную должность либо заключить договор со сторонней компанией.

Чтобы наставничество сотрудников приносило максимальные результаты, наставник должен понимать, как работать с новичком, давать обратную связь и формировать навыки. Не каждый знает, как это делать. Наставников важно готовить, потому что даже высококвалифицированный специалист не всегда может быть эффективным наставником. Если он постоянно будет сталкиваться с проблемами, то быстро решит, что он этим не хочет заниматься, поэтому постарается передать обязанности кому-то другому или даже уйти из организации.

Не каждый сотрудник компании может стать наставником. Если подобрать неподходящих сотрудников, работу со стажёром они воспримут как дополнительную нагрузку, могут заниматься наставничеством формально. Так система наставничества даст сбой.

С ролью наставника лучше справится сотрудник, который любит компанию и свою работу, хорошо в ней разбирается и готов делиться знаниями.

Также наставничество заключается в развитии у стажера навыков, которые отвечают вызовам времени. «Soft skills – надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми» [5], такие как:

- 1) креативность и открытость инновациям;
- 2) критическое мышление (решение проблем и принятие решений);
- 3) коммуникативные навыки;
- 4) сотрудничество (работа в команде);
- 5) медиакомпетентность и медиаграмотность;
- 6) профессиональная компетентность;
- 7) навыки самоопределения, саморазвития и самореализации;
- 8) способность к творчеству;
- 9) гибкость и преадаптивность;
- 10) антихрупкость (устойчивость, способность к извлечению выгоды из неудач, потерь, ошибок).

При внедрении методов наставничества необходимо создать благоприятную информационную среду. Описать систему с лучшей стороны, объяснить выгоды от ее внедрения, подготовить все необходимые документы, в том числе приказ о назначении инструктора.

«Этапы наставничества, которые нужно пройти при внедрении системы:

1. Анализ текущего положения дел в организации.
2. Исследование ожиданий всех заинтересованных сторон.
3. Постановка целей и задач системы наставничества.
4. Выбор экспертов и порядок формирования их штата.
5. Разработка системы мотивации для наставников и документации.
6. Мероприятия по внедрению и поддержке системы наставничества.
7. Разработка критериев оценки эффективности наставников и учеников.
8. Контроль и коррекция системы» [2].

Чтобы оценить эффективность системы наставничества, во-первых, необходимо сравнить испытательный срок стажёров до запуска системы и после. Формально он длится три месяца, но все зависит от специфики работы и объёма проектов. После внедрения системы испытательный срок должен сократиться. Если этого не произошло, важно найти причину. В первую очередь стоит спросить стажёров о минусах наставничества.

Во-вторых, можно провести интервью со стажёрами напрямую или в формате онлайн-опроса, чтобы узнать, насколько они довольны стажировкой и своими наставниками. Например, в одном из вопросов анкеты попросить оценить работу наставника и руководителя по шкале от 1 до 5.

В другом вопросе уточнить, чего хватило и не хватило стажёру на испытательном сроке и как компания может помочь ему развиваться дальше. Спросить, что можно улучшить.

После анализа ответов будет видна общая картина. Если несколько респондентов опроса недовольны одним наставником, то стоит поговорить с сотрудником об этом или назначить дополнительное обучение стажерам.

По итогам проведенного интервью необходимо поговорить с наставниками.

После испытательного срока наставник оценивает своего стажёра: заполняет характеристику, оставляет комментарии о работе новичка и его роли в команде.

Чтобы понимать, насколько эффективно работают наставники, можно периодически встречаться с ними наедине или проводить собрания. Так у сотрудников появится пространство для обсуждения сложных ситуаций и обмена опытом.

Таким образом, «наставничество - это не просто сопровождение молодого специалиста более опытным работником» [3]. Раскрывая потенциал новых сотрудников, наставник помогает овладеть стажёрам основными навыками профессии, за счет чего молодые специалисты могут закрепиться на предприятии или в организации, в профессии. Но человек, который выполняет функции наставника, должен быть не только опытным специалистом, обладающим профессиональными компетенциями, но и иметь навыки, которые позволят помочь новому сотруднику раскрыть свои личностные качества для решения жизненных задач.

Можно сделать вывод, что система наставничества для организации является важной частью, она позволяет сэкономить финансы на обучение новых сотрудников, снизить текучесть кадров, выявить кандидатов для кадрового резерва. Важно, что данная система способствует налаживанию общения новых сотрудников с основным штатом организации, создает благоприятный климат в коллективе, который влияет на производительность труда.

Список литературы

1. Кузнецова И. В. Институционализация наставничества в предпринимательских династиях // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2022. – №2. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalizatsiya-nastavnichestva-v-predprinimatelskih-dinastiyah>

2. Методы наставничества персонала. Наставничество: как минимизировать затраты на обучение и ускорить адаптацию Роль наставника в формировании команды. // Бизнес. Наследство. Налоги. Право. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://koidenskoe.ru/metody-nastavnichestva-personala-nastavnichestvo-kak-minimizirovat-zatraty.html>

3. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. –

2017. – № 2(16). – С. 87–91. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29109126>

4. Сизоненко Р.В. Наставничество на производстве: поиск оптимальной модели // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2022. – №1. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-na-proizvodstve-poisk-optimalnoy-modeli>.

5. Что такое soft skills и как их развивать // РБК. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e90743f9a7947ca3bbb6523>

Д. Ю. Смирнов

Оценка уровня развития предпринимательской культуры в РФ

В вопросе социально-экономического развития нашей страны предпринимательству отводится важная роль. Субъекты предпринимательской деятельности не только производят товары или оказывают услуги, но и создают рабочие места для трудоспособного населения. Сегодня, в период экономических санкций, а вследствие этого и проводимой в нашей стране политики импортозамещения, особенно острым стал вопрос повышения предпринимательской активности населения.

Государство со своей стороны делает попытки популяризировать предпринимательскую деятельность, разрабатывает стратегии и программы по поддержке предпринимательства, проводит работу с населением. Однако данные меры не приносят результатов. По данным Института статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) НИУ ВШЭ за 2022 г. общее число организаций в России уменьшилось на 45,6 тыс. [1].

Таблица

Рост (убыль) числа организаций в России: 2015–2022 гг. (тыс. ед.)

Год	Число созданных организаций	Число ликвидированных организаций	Рост (сокращение) числа организаций
2015	470,3	307,4	162,9
2016	445,8	699,5	- 253,7
2017	404,9	578,3	- 173,4
2018	329,7	606,6	- 276,9
2019	295	651,6	- 356,6
2020	225,5	532,3	- 306,8
2021	234,3	393,5	- 159,2
2022	253,3	298,9	- 45,6

Источник: [1]

Стоит отметить, что несмотря на сокращение числа организаций в 2022 г., темп сокращения компаний значительно снизился. Это связано с тем, что произошел рост числа созданных юридических лиц (на 8,1 %), а

также введенным 1 апреля 2022 г. мораторием на банкротство. Положительная тенденция сохраняется, несмотря на введенные санкции, уход из страны зарубежных компаний, нарушение сформировавшихся и успешно функционирующих логистических цепочек [1].

Таким образом, комплекс мер, проводимых государством, либо неэффективен, либо выбрана неверная стратегия поддержки предпринимательства.

С нашей точки зрения, чтобы объяснить эту тенденцию, нужно рассмотреть предпринимательство не с точки зрения деятельности, а с точки зрения субъектов предпринимательской деятельности – людей: их целей и задач, моральных и культурных принципов.

Развитие культуры предпринимательства в нашей стране связано с переходом к рыночной экономике. Данный процесс проходил достаточно сложно. Это связано в первую очередь со сложностью в адаптации культуры предпринимательства к социально-экономическим условиям российского общества. Стремительное развитие капитализма привело к разрушению ценностных основ культуры хозяйствования и принятию постулатов западной предпринимательской культуры. Однако данные кардинальные изменения не привели к положительному результату. Это объясняется тем, что смена произошла в достаточно короткий срок, в общественном сознании не произошло развитие действующих постулатов, а были заимствования из западной культуры [4].

Под культурой предпринимательства понимается «определенная, сложившаяся совокупность принципов, приемов, методов осуществления предпринимательской деятельности субъектами в соответствии с действующими в стране (обществе) правовыми нормами (законами, нормативными актами), обычаями делового оборота, этическими и нравственными правилами, нормами поведения при осуществлении цивилизованного бизнеса» [3].

Назначение культуры предпринимательства связано с решением двух проблем: адаптация и функционирование в социально-экономической среде и достижение внутренней интеграции с целью реализации поставленных целей и задач.

К элементам культуры предпринимательства можно отнести: отношение к потребителю, нововведения, цели, систему мотивации, финансовые показатели, ценностные установки, стиль управления, характер карьеры.

В основе предпринимательских отношений лежит культура предпринимательства. Основа данной культуры – общечеловеческие ценности, которые с ней неразрывно связаны. Каждая организация самостоятельно разрабатывает и реализует кодекс деловой предпринимательской культуры. В нем отражены вопросы отношения к качеству производимых товаров или оказываемых услуг, к распространению деловой информации, к сотрудникам организации.

Характерной чертой культуры предпринимательства является новаторство, которое нацелено на творческий подход предпринимателя к решению вопросов развития деятельности.

Предпринимательская культура складывается из внешней культуры общества и внутренней культуры организации. Внешняя среда оказывает непосредственное влияние на поведение субъектов хозяйственной деятельности, а внутренняя имеет отношение к функционированию компании и партнёрам, с которыми осуществляется взаимодействие.

К оценочным критериям культуры предпринимательства можно отнести следующие [4].

1. Мотивация предпринимательской деятельности: важную роль при формировании предпринимательской культуры играют жизненные установки индивида, модели поведения.

Согласно основным типам мотивации предпринимательской деятельности индивидов существуют предприниматели «по возможности» и предприниматели «по необходимости».

Предприниматели «по возможности» пытаются использовать новые возможности для занятия предпринимательской деятельностью. Для данного типа предпринимательская культура основывается на стремлении к реализации новаторских способностей через предпринимательскую деятельность, человек стремится к свободе и независимости в трудовой деятельности.

Предприниматели «по необходимости» занимаются данной деятельностью как единственной с целью получения желаемого уровня дохода. Для данного типа характерно чувство безысходности от невозможности изменения текущего уровня дел.

2. Способность к новаторству – двигатель предпринимательской деятельности, обеспечивает её успешное функционирование в долгосрочной перспективе.

3. Уровень образования, который в настоящее время в эпоху высоких технологий позволит предпринимателю оставаться конкурентоспособным.

4. Индекс предпринимательской активности, который зависит от степени вовлеченности индивидов в процесс предпринимательства.

Таким образом, предпринимательская культура – это совокупность ценностей, реализуемых в поведении предпринимателя, которые обеспечивают его мотивацию в осуществлении предпринимательской деятельности на основе формальных и неформальных правил, принятых в обществе.

Список литературы

1. Абашкин В. Л., Куценко Е. С., Тюрчев К. С., Мартынов Д. М. Предпринимательская активность в России: движение вверх. Наука, технологии, инновации. [Электронный ресурс]. – URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/823666252.pdf>

2. Адаменко А. А., Жердева О.В., Петров Д.В. К вопросу о формировании и развитии культуры предпринимательства // Вестник Академии знаний. – 2020. – №4 (39).
3. Андреев А.Ф. Методы оценки эффективности инновационных проектов и рисков, возникающих при их реализации. – М.: Инфра, 2015 – 205 с.
4. Малышева Е.В. Оценка уровня развития предпринимательской культуры в России: закономерности и противоречия // Российское предпринимательство. – 2015. – № 2 (272). – С. 183–196.
5. Федько Д.П. Предпринимательство в культуре и культура предпринимательства // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. – №4. [Электронный ресурс]. – URL:<https://sfk-mn.ru/PDF/07MUSK418.pdf>

Ю. Н. Стецюнич

Проекты как уникальные временные мероприятия в государственном управлении

Проектное управление одно из направлений деятельности органов государственной власти в рамках стратегического планирования. Данный подход в рамках целеполагания обеспечивает разработку и реализацию системы взаимосвязанных, скоординированных по времени и пространственному признакам, объединенных целями и обеспеченными ресурсами мероприятий на федеральном, региональном и муниципальном уровне, обеспечивающих решение проблем или достижение планируемых показателей в разных сферах. Программно-целевой метод управления активно используемый в международной практике, показал свою эффективность и в Российской Федерации.

Активная работа в РФ в данном направлении начата с 2005 г., когда президент В.В. Путин объявил о реализации национальных проектов, цель которых состояла в концентрации финансовых и административных ресурсов [8]. Первые проекты предусматривали решение как социальных, так и экономических задач в области здравоохранения, образования, жилищного комплекса и агропромышленного производства. В настоящее время Советом при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам определены 15 национальных проектов по 12 направлениям (демография; здравоохранение; образование; жилье и городская среда; экология и др.) [1]. В настоящее время национальные проекты разрабатывают на основе целевых показателей, определяемых указами Президента РФ [4]. Структура проекта включает следующие элементы, которые являются индивидуальными для каждого проекта: паспорт национального проекта, целевые и дополнительные показатели, структура, задачи и результаты национального проекта, финансовое обеспечение реализации и дополнительная информация по проекту. За реализацию проекта отвечают конкретный куратор (представитель Правительства РФ), руководитель (обычно руководитель ведомства

по направлению проекта), а также закрепляется администратор, индивидуальная ответственность которого также является элементом уникальности проектного управления.

Рассмотрим, как первые национальные проекты получили распространение в современной практике проектного управления в органах государственной власти.

Одним из первых проектов в части применения проектного управления стал национальный проект «Здоровье», который предусматривал повышение доступности и качества медицинской помощи, и был рассчитан на период реализации с 2006 года по 2010 год с общим объемом финансирования 607 млрд руб. Основными результатами реализации проекта следует считать: строительство 13 федеральных медицинских центров, запуск реализации программы «родовой сертификат», существенная прибавка к оплате врачей и медицинского персонала, оснащение более 10 000 учреждений диагностическим оборудованием, обновление парка автомобилей скорой помощи на 70 % и др. Проект был реализован, показатели и цели проекта были достигнуты, следовательно, проект обеспечил эффективность использования бюджетных средств [2].

В настоящее время данный проект носит название «Здравоохранение» и предусматривает финансирование в размере 1 901,93 млрд руб. до 2024 г., включая девять направлений: создание и обновление поликлиник и фельдшерских пунктов, мобильных медицинских комплексов; борьбу с онкологическими заболеваниями; модернизацию первичного звена здравоохранения и др.

Проект «Здравоохранение» призван достичь следующих национальных целей: достойный эффективный труд и успешное предпринимательство (рост экспорта товаров, устойчивый рост доходов населения и обеспечение роста ВВП страны выше среднемирового уровня), сохранение населения, здоровья и благополучия людей (рост численности населения и ожидаемой продолжительности жизни до 78 лет), а также предусматривает 25 показателей, 10 общественно-значимых результатов и 8 задач и 94 результата [3].

Национальный проект включает реализацию девяти федеральных проектов с обеспечением в 1 901,93 млрд руб.; 4 384 региональных проекта с обеспечением в размере в 2 503 млрд руб., а также 2 294 объекта капитального строительства в разных регионах страны. Таким образом, национальный проект в области здравоохранения получил развитие в настоящее время – рост финансирования вырос более чем в три раза, что говорит об приоритетах государства в достижении целей в данной сфере, и думаю такая практика будет сохраняться и далее.

Реализация национального проекта «Образование» в аналогичный период с объемом финансирования в 280 млрд руб. обеспечила внедрение инновационных технологий в образовательные программы, в частно-

сти подключение всех образовательных учреждений к интернету; получение государственной поддержки инновационным школам (3 000 учреждений по 1 млн руб.) и учителям (10 000 чел. по 100 тыс. руб.); предоставление грантов в рамках финансирования 17 инновационных университетов в размере 5 млн руб.; поддержки талантливой молодежи принимающей участие в олимпиадах и конкурсах (более 5 000 чел. получили выплаты по 30 тыс. руб. и 60 тыс. руб.) [2].

В настоящее время данный проект включает восемь федеральных проектов (современная школа, успех каждого ребенка, цифровая образовательная среда, молодые профессионалы, социальная активность, социальные лифты для каждого, патриотическое воспитание граждан РФ и развитие системы поддержки молодежи) с объемом финансирования в 1 286, 63 млрд руб.; 86 региональных проектов с ресурсным обеспечением в 1 123,57 млрд руб. [3].

Национальный проект «Образование» предусматривает достижение трех целей:

- возможность для самореализации и развития талантов (создание условий для воспитания гармонично-развитой и социально-ответственной личности; входение в топ 10 стран по качеству образования, формирование эффективной системы выявления талантов у детей и молодежи, увеличение граждан, занимающихся (добровольческой) волонтерской деятельностью);

- достойный и эффективный труд и успешное предпринимательство (обеспечение роста ВВП и др., обеспечение темпа устойчивого роста доходов населения и др.);

- сохранение населения, здоровья и благополучия детей (повышения ожидаемой продолжительности жизни и увеличение доли граждан, занимающихся физической культурой и спортом до 70 %).

Проект предусматривает строительство 1315 объектов в разных регионах страны, 19 показателей, решение 4 задач и достижение 7 общественно значимых результатов и 154 общих результатов до 2024 г. [3]. В целом проект увеличился в масштабах финансирования более чем в 4,6 раза, и обеспечивает совместно с национальным проектом «Здравоохранение» достижение цели в области достойного и эффективного труда и частично цели сохранения населения, здоровья и благополучия людей [6, с. 59–60], что свидетельствует о связи данных проектов и взаимном влиянии.

Национальный проект «Доступное и комфортное жилье – гражданам России» наименее успешный из четырех проектов, предусматривал финансирование в размере 931,6 млрд руб. и первоначально в качестве целей определены были следующие:

- ежегодный рост объема жилищного строительства до 80 млн кв.м., к сожалению, который был достигнут только в 2014 г., а в 2010 г. выполнение составило 73 %,

•выдачу ипотечных кредитов к 2010 г. до 415 млрд руб., что также было выполнено только на 91 % [2].

В настоящее время национальный проект получил развитие в рамках проекта «Жилье и городская среда» с объемом финансирования в размере 1 308, 35 млрд руб. до 2024 г., предусматривает реализацию пяти федеральных проектов (жилье, комфортная городская среда, ипотека, чистая вода и обеспечение устойчивого сокращения непригодного для проживания жилищного фонда), реализуемых в 85 регионах страны с 2 361 объектом капитального строительства, имеет 22 показателя, должен решить восемь задач, привести к пяти общественно-значимым и достижению 77 результатов в целом [3]. Основной целью проекта является национальная – комфортная и безопасная среда для жизни в рамках улучшения жилищных условий не менее 5 млн семей ежегодно и объема жилищного строительства до 120 млн кв.м. в год и улучшение качества городской среды в полтора раза.

Рост финансирования по данному национальному проекту к первоначальному уровню составил более 1,4 раза, а достижение показателей более чем в два раза. Данному обстоятельству способствовала согласованная экономическая политика страны и создание нормативно-правовых условий реализации предусмотренных программ и подпрограмм национального проекта [7, с. 569–570]. В целом данный проект решил определенные цели и задачи развития на этапе становления национальных проектов, но по эффективности является наименее значимым из четырех рассматриваемых проектов.

Проект, предусматривающий развитие агропромышленного комплекса на 2006–2010 гг. «Развитие АПК» способствовал улучшению социально-экономического положения сельского населения, обеспечил увеличение производства молока, мяса, продукции личных подсобных и крестьянско-фермерских хозяйств до 7 %; постройку свыше 1, 392 млн кв. м. жилья был выполнен досрочно в 2007 г. [2]. Обеспечив положительный результат, проект был преобразован в Государственную программу развития сельского хозяйства, которая реализуется и в настоящее время [5].

Основные целями до 2030 г.: рост объема производства сельскохозяйственной продукции и пищевых продуктов более 14 % по отношению к 2020 г., рост объема экспорта продукции агропромышленного комплекса (37 млрд долларов к 2024 г.) и среднемесячной начисленной заработной платы работников сельского хозяйства (до 60 857 руб.).

В настоящее время национальные проекты реализуются по 15 направлениям с финансированием в размере 25 927,39 млрд руб. со сроком до 2030 г., что свидетельствует об активном использовании в практике органов государственной власти проектного управления. Таким об-

разом, проектная деятельность позволила реформировать систему государственного управления от планирования затрат – на систему планирования результатов, поскольку каждый из национальных проектов имеет свои показатели и индикаторы.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (ред. от 21.07.20). – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 26.03.2023).
2. Дружинин А. История нацпроектов в России // Пресс-служба президента РФ / ТАСС Информационное агентство ТАСС. – URL: <https://tass.ru/info/6101471> (дата обращения: 10.03.2023).
3. Единый портал бюджетной системы РФ «Электронный бюджет». – URL: <https://www.budget.gov.ru> /Национальные-проекты (дата обращения: 14.04.2023).
4. Методические указания по разработке национальных проектов (программ), утвержденные Правительством РФ 4 июня 2018 г. № 4072п-П6. – URL: <https://garant.ru> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Портал государственных программ РФ. – URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/25> (дата обращения: 13.04.2023).
6. Стецюнич Ю.Н. Государственная политика развития системы образования: региональные аспекты // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы. Материалы II Всероссийской научной конференции (с международным участием). – СПб., 2023. С. 58–67.
7. Стецюнич Ю.Н. Состояние и перспективы жилищного строительства в Российской Федерации // Современный менеджмент: проблемы и перспективы: сб. ст. по итогам XVI международной научно-практической конференции. – СПб., 2021. – С. 568–572.
8. Stetsyunich Y., Busheneva Y., Zaytsev A. Framing public financial policy: classic concept in the time of digitalization // ACM International Conference Proceeding Series. Proceedings - International Scientific Conference on Innovations in Digital Economy, SPBPU IDE 2019. 2019. С. 3373289

О. П. Чекмарев

Значение теории внешних эффектов для оценки целей и эффективности управления устойчивым развитием территорий

Со времен выхода работ Артура Пигу [1] и Пола Самуэльсона [2] в экономическую теорию прочно вошло понимание того, что частные и общественные результаты хозяйственной деятельности могут различаться. Внешние эффекты стали рассматриваться как один из многочисленных, но крайне важных «провалов» рыночной координации, который должен сглаживаться методами государственного регулирования.

Оценка целей и эффективности управления устойчивым развитием территорий является нетривиальной задачей экономики общественного выбора. Целеполагание должно определять направленность развития

территорий, эффективность – обеспечить достижение максимальных результатов в достижении целей при минимальных издержках (в широком смысле этих понятий). При этом, с точки зрения идей устойчивого развития [3] на территории должен формироваться и реализовываться потенциал развития и соблюдаться социально-экономические и экологические балансы.

В многомерном и взаимосвязанном экономическом пространстве, коим является та или иная территория, процессы достижения целей и их результаты неминуемо будут воздействовать на широкий круг хозяйствующих субъектов, не обязательно участвующих в реализации поставленных целей. Даже сам выбор целей развития связан с необходимостью учета всего разнообразия эффектов, сопряженных с ее достижением. Так, например, считается, что развитие фермерства является заведомо экономически неэффективным в сравнении развитием крупных сельскохозяйственных организаций, обладающих значительной экономией от масштабов деятельности. Отсюда можно сделать вывод о том, что целесообразным путем развития сельского хозяйства будет являться путь формирования агрохолдингов. Однако при таком подходе к целеполаганию не учитываются значительные экологические, социальные и прочие внешние эффекты, которые возникнут при выборе данного пути развития сельского хозяйства страны. Ведь излишняя концентрация производства приводит к формированию экологических проблем, повышение производительности труда может порождать рост безработицы на сельских территориях, опустынивание сельских территорий угрожает снижением качества и количества человеческого капитала [4]. Подлинная оценка целесообразности развития фермерских хозяйств и прочих малых форм хозяйствования на земле может быть проведена на основе только совокупности всех положительных и отрицательных эффектов их развития в рамках триады устойчивости (взаимосвязь социальной, экономической и экологической сфер).

В последние десятилетия наблюдается постепенное повышение интереса исследователей к проблемам оценки внешних эффектов как основы для целеполагания и определения эффективности функционирования хозяйствующих систем. Так, Якобсон Л.И. обращает внимание на необходимость дифференциации подходов к оценке эффективности государственных расходов, различая термины экономичность, производительность и результативность [5]. Если рассматривать понятие эффективности как соотношение эффекта (результата) к издержкам, то по его мнению, экономичность представляет собой элемент данного понятия, сводящийся к минимизации знаменателя – издержек (покупка минимального количества ресурсов по минимальным ценам для получения заданного результата). Производительность – соотношение объемов производства конкретного блага к издержкам, обеспечивающим его производство, а результативность обращает внимание на числитель соотношения, по

сути предполагая, что при одинаковых издержках необходимо стремиться к результату, который в большей мере удовлетворял бы запросы хозяйствующих субъектов, на которых направлено государственное воздействие с количественной, но важнее – с качественной точки зрения.

Данный подход нашел отражение во многих методических разработках государственных органов власти [6; 7]. Таким образом, результативность напрямую зависит от цели, ради которой (которых) проводится регулирующее воздействие. Вопросы первостепенности целеполагания ставятся в большинстве работ, связанных с государственным управлением [8]. Однако в большинстве из них предполагается наличие приоритетной цели социально-экономического развития, под которую формируется дерево целей или рассматриваются вопросы взаимосвязанного достижения параллельных целей, в которых некоторые элементы дерева целей одной целевой функции пересекаются с деревом целей другой. В прикладном смысле это выражается в возникающих взаимосвязях между государственными программами, которые находят свое воплощение в России в концепции реализации национальных проектов.

Переводя ракурс исследования собственно к внешним эффектам, ученые справедливо разделяют понятия финансовой (коммерческой) эффективности, как выражения прямых (частных) эффектов, получаемых в денежной форме лицами, участвующими в реализации проектов хозяйственной деятельности и экономической эффективности, как выражения общественной эффективности (с учетом возникающих положительных и отрицательных внешних эффектов – экстерналий) от хозяйственной деятельности получателей прямых эффектов [9; 10]. Однако, часто при рассмотрении внешних эффектов конкретные методики их измерения в работах и документах не представляются. Все сводится к общим замечаниям о необходимости их учета и привлечению внимания к необходимости анализа многоплановости их возникновения и взаимовлияния с учетом региональной и отраслевой специфики [5–7].

В тех же работах, где присутствуют методологические подходы к их учету, они не обладают общей методологической базой и зачастую носят узкий несистемный характер. Ясно, что это обусловлено сложностью предмета анализа и необходимостью учета разнообразных условий и особенностей конкретной хозяйственной деятельности при формировании методик расчёта. Одновременно такое положение дел не позволяет системно исследовать методики оценки внешних эффектов, сформировать единый методологический подход к анализу данной проблемы аналогичный, например, предельному анализу в экономической науке. Для иллюстрации этих положений следует привести несколько примеров.

Коллектив авторов во главе с А. Г. Гранбергом приводит очень обстоятельную методику оценки эффективности крупных инвестиционных проектов имеющих общественную значимость [11]. В основе их методологии

лежит межотраслевой баланс В. В. Леонтьева. Она позволяет за счет анализа влияния регионального проекта на развитие отраслей на уровне территории и межрегиональной кооперации оценить влияние прямых эффектов от реализации проекта просчитать косвенные внешние эффекты, связанные с активизацией экономической активности в смежных отраслях. В работе на основе эмпирического примера доказываются существенные различия между финансовой и экономической эффективностью проекта в изложенном выше понимании. Однако, несмотря на всю наглядность методологического принципа у данной модели есть выявляются явные недостатки. Они связаны не только с распространёнными проблемами упрощений до линейных функций взаимосвязи отраслей, но и с проблемой учета в качестве внешних эффектов только рыночной их составляющей. В рамках данной модели сложно учитывать эффекты, возникающие от большего уровня удовлетворения потребностей потребителей, изменения их хозяйственного поведения, не включаются в анализ возможные внешние эффекты от применения мер по софинансированию проекта, например, в виде потерь от использования финансовых средств в альтернативных целях или создания имиджа государства, приоритетно поддерживающего только крупный бизнес, влияния проекта на мотивацию предпринимателей на соответствующей территории [12].

И. А. Миронова приводит развернутый анализ внешних эффектов в отраслевом разрезе (железнодорожный транспорт) [13]. Дается достаточно подробная классификация возникающих внешних эффектов и предлагаются методики расчёта значений этих эффектов, с оговоркой о том, что эффекты, носящие неколичественный или не денежный характер просто должны быть представлены лицу принимающему решение по реализации проекта как дополнительная информация. Несмотря на достоинство подхода в котором указываются качественные внешние эффекты перед другими остается открытым вопрос о их влиянии на принятие решения о целесообразности осуществления проекта, так как нетривиальным остается вопрос сопоставимости измеряемых и не измеряемых в деньгах внешних эффектах. Кроме того, формулы, используемые автором подходят скорее для констатации полученных эффектов после реализации проекта, а не перед его внедрением, так как методики прогнозирования потенциальных изменений эффектов в работе не приведены.

В литературе имеются и попытки расчёта отдельных внешних эффектов имеющих общеэкономический характер. Прежде всего это связано с методиками оценки средней стоимости жизни человека. Так, А. Н. Зубец и А. В. Новиков в своем обстоятельном анализе соответствующих методик справедливо обращают внимание на то, что методика зависит от целей оценки стоимости человеческой жизни [14]. Если сгруппировать подходы к этой оценке, то они могут быть сведены к трем вариантам. Первый подход формируется на основе потерь общества от смерти или потери

трудоспособности человека на основе оценки потерь либо в доходе человека, либо в рыночном продукте, который он перестает генерировать. Второй базируется на нормативном методе компенсаций, определяемых нормативными документами. Третий связан с судебной практикой. Последние два подхода не выдерживают критики с точки зрения рациональности, так как воспринимают на себе влияние множества социальных, моральных и политических факторов, первый же подход, несмотря на его определённую ясность, также обладает своими недостатками, некоторые из которых отмечают и сами авторы работы. Так при учете только рыночных благ, возможность производства которых становится ограниченной или невозможной при причинении вреда здоровью человека не учитывается вклад человека в жизнь семьи и общества за пределами его места работы. Открытым остается и вопрос потенциала человека в формировании человеческого капитала (рождения и воспитания детей, например), что при оценке общественно значимых проектов и процессов хозяйственной деятельности не может исключаться из расчетов.

Подводя итоги данной работы можно сформировать следующие основные выводы:

1. При осуществлении мероприятий в области государственного регулирования экономики, оценке деятельности хозяйствующих субъектов, отсутствие учета внешних эффектов приводит к формированию неадекватных результатов соотношения общественных выгод и издержек и неэффективному распределению ресурсов с позиций общественной целесообразности.

2. Анализ внешних эффектов играет первостепенное значение при переходе от анализа развития к анализу устойчивого развития хозяйствующих систем.

3. Оценка соотношения положительных и отрицательных внешних эффектов зависит от определенных для ее проведения целей общественного развития.

4. В научной литературе имеется обоснование необходимости учета внешних эффектов при формировании и оценке регулирующих воздействий государства, учета прямых и разнесённых во времени взаимосвязанных эффектов, а также имеются попытки систематизации методов оценки внешних эффектов в рамках отраслевых исследований и достигнуты некоторые результаты в их практическом применении, особенно в отношении экономической оценки средней стоимости человеческой жизни, некоторых элементов экологических ущербов.

5. До настоящего времени отсутствует единая методология выявления и оценки внешних эффектов, что требует дальнейшего развития научных исследований в данной области.

Список литературы

1. Пигу А. Экономическая теория благосостояния. Т. 1. – М.: Прогресс. 1985. – 512 с.
2. Самуэльсон П. А., Нордхаус В. Д. Экономика / пер. с англ. – М.: Бином, Лаборатория Базовых Знаний, 1997. – 800 с.
3. Чекмарев О. П. Методологические основы концепции устойчивого развития: микро-, макро- и глобальный уровень // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. – 2018. – № 50. – С. 135–140.
4. Чекмарев О. П. Формирование человеческого капитала в целях устойчивого развития: вклад городских и сельских территорий // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: Сборник статей XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 09–10 июня 2022 года. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 106–111.
5. Якобсон Л. И. Государственный сектор экономики: экономическая теория и политика. – М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2000. – 367 с.
6. Стандарт внешнего государственного аудита (контроля) СГА 104 «Аудит эффективности» (утвержден постановлением Коллегии Счетной палаты Российской Федерации от 9 февраля 2021 г. № 2ПК).
7. Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов: (Вторая редакция) / М – возкон. РФ, М – вофин. РФ, ГК по стр-ву, архит. и жил. политике; рук. авт. кол.: Коссов В.В., Лившиц В.Н., Шахназаров А.Г. – М.: Экономика, 2000. – 421 с.
8. Черкасская Г. В. Итоги развития отечественной теории управления социально-экономическими системами в конце XX – начале XXI в // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 6. – № 3. – С. 8–21.
9. Миронова И.А., Тищенко Т.И. Оценка эффективности крупномасштабных инфраструктурных сетевых проектов // Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. – №3 (93). Номер статьи: 9308. Дата публикации: 2020-10-22. – URL: <https://sovman.ru/article/9308/> (дата обращения: 20.03.2023)
10. Новикова Т.С. Методы анализа эффективности проектов для обоснования государственной поддержки // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. 2009. – Т. 9. – Вып. 2. – С. 45–55.
11. Гранберг А.Г., Михеева Н.Н., Суслов В.И. и др. Результаты экспериментальных расчетов по оценке эффективности инвестиционных проектов с использованием межотраслевых межрегиональных моделей // Регион: экономика и социология. – 2010. – №4. – С. 45–72.
12. Чекмарев О. П. Особенности мотивации руководителей-собственников в современной России // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. – 2009. – № 15. – С. 108–114. – EDN KLSXNT.
13. Миронова И. А. Оценка внешних эффектов в расчетах общественной эффективности крупных инвестиционных проектов строительства и реконструкции участков железной дороги // Аудит и финансовый анализ. – 2013. – №4. – С. 200–218.
14. Зубец А. Н., Новиков А. В. Численная оценка стоимости жизни человека в России и в мире. Финансы: теория и практика. – 2018. – № 22(4). – С. 52–75. DOI: 10.26794/2587-5671-2018-22-4-52-75

Проблемы региональной социально-экономической дифференциации в трудах А. Смита и его последователей

Известно, что люди на Земле живут по-разному – богато, не очень богато, совсем не богато и т. д. По данным Организации объединенных наций и многих экспертов, региональная социально-экономическая дифференциация устойчиво растет и приобретает совсем неприличные формы, когда, например, публичные лица в своих выступлениях уже весь мир начинают разделять на «богатый Запад» и «очень бедный Юг». Есть разные научные обоснования (в разных науках – общественных и других) такого положения вещей, которые или оправдывают сложившееся положение вещей как объективно единственно возможное в силу реализации законов развития жизни и общества, или критикуют его как рукотворное и заведомо несправедливое и/или неоптимальное. При этом современные ученые первого направления достаточно часто ссылаются на труды А. Смита, который благодаря своей теоретически обоснованной «невидимой руке», считается апологетом свободного рынка, неизбежным и объективным результатом распространения которого на все мировое пространство и будет неравенство потребления и уровня жизни населения разных стран мира.

Рассмотрим эти утверждения об учении А. Смита подробнее.

По общему убеждению, Адам Смит является классиком экономической науки. Его фундаментальный труд «Исследование о природе и причинах богатства народов» считается основой классической политэкономии, наряду с трудами Д. Рикардо, И. Бентама и других. Интересно, что известный историк экономической науки М. Блауг в статье об А. Смите высказывает свое мнение о великом экономисте именно как о «ярчайшем стороннике свободы торговли, свободы предпринимательства и свободы перемещения товаров и людей – короче говоря, политики невмешательства государства и свободы рынка от каких-либо ограничений», хотя это противоречит тем фактам, которые он в этой статье излагает с учетом понимания сроков выхода первой (см. «Теорию нравственных чувств», 1759 [4]) и второй («Исследование о природе и причинах богатства народов», 1776 г. [5]) основных книг А. Смита [1, с. 282–283]. На наш взгляд, это яркая иллюстрация ставшего традиционным для ангажированной экономической науки (и не только ее) приема, когда уважаемый и общеизвестный термин, факт, высказывание или лицо используются в эмоциональной публичной дискуссии в качестве аргумента, прямо подтверждающего мысль оратора, вне зависимости от логики их соотношения (отсутствии связи, подтверждение или отрицание). Дж.А. Тейлор назвал такое свойство ученых XVIII – XIX вв., в том числе применительно к экономистам, социабельностью (термин XVIII-го века) в том же смысле, в каком

сейчас Всемирный банк понимает социальный капитал (количество и качество социальных контактов в обществе), делая вывод, что ученые, обладавшие большей социальностью, в том числе связями с правящей и интеллектуальной элитой своего времени, например – Т. Мальтус, Д. Рикардо, успешно «монетизировали» (превратили в должности и доходы) свои «научные достижения», несмотря на их ошибочность [6, с. 44–45], добавим – очевидную для нас в свете многих принятых на их основе государственных решений не только в Великобритании.

Тем не менее считается, что именно классическая английская политическая экономия заложила мощный научный фундамент современного *государства благосостояния*. По нашему мнению, наиболее подробно она рассматривала только вопросы и предпосылки возникновения экономики мануфактурного капитализма, боролась с меркантилизмом, но не сформировала системный подход к организации экономической деятельности на национальном и мировом уровне. Кроме того, взгляды классиков могли серьезно различаться и в нравственном основании. Именно так следует понимать представления о том, что Т. Мальтус и Д. Рикардо творчески развили идеи А. Смита как извращающие и ошибочные, что понимали и современники классиков, как, например, Г. Кэри (1793–1879), взгляды которого «во многих отношениях являются типично американскими: глубокая антипатия к теории Мальтуса и Рикардо, которые, на его взгляд, извратили учение Адама Смита; уверенность в том, что вся классическая экономическая теория нуждается в ревизии в свете американского контекста избыточных земельных ресурсов и редкости труда; оптимистическая вера в конечную гармонию экономических интересов, особенно в отношении интереса труда и капитала с одной стороны и землевладельцев – с другой; и поддержка протекционизма (которая только постепенно появлялась в ходе его публикаций)» [8].

Безусловно, классиков каждый понимает по-своему, и поэтому, если предметом споров экономистов изначально были базовые понятия экономической науки (предмет, сущность, товар и т.д.), «ценности» и «стоимости», равно как и их источники, то в дальнейшем основные экономические дискуссии велись уже в других плоскостях – о способах достижения благосостояния, методологии и др. – между рыночниками (либералами) и государственниками (эгалитаристами), между кейнсианцами и монетаристами и т.д. Особо можно выделить дискуссии между представителями так называемого экономического «мейнстрима» или фундаментализма и умеренными экономистами, результаты которых также можно видеть в тех или иных государствах. Так, в современных условиях экономисты отмечают, что «все европейские государства благосостояния позволяют капиталистам иметь собственность и сравнительно мало вмешиваются в размещение ресурсов. Тем не менее они придерживаются различной

макроэкономической политики: Германия – более монетаристской, а Австрия и Швеция – кейнсианской», в то время как уровень жизни в Германии считается более низким, чем в Швеции» [2].

Примем, что либеральное направление в экономике утверждает определяющую роль *частной (негосударственной)* собственности в удовлетворении индивидуальных и частных потребностей на основе *свободного рынка* и вытекающую из этого *нецелесообразность усиления роли государства* в экономике, в том числе и в решении проблем социального развития, поскольку решение социальных задач, которые невозможно отрегулировать в рамках рыночных отношений, может или должно стать функцией частных негосударственных общественных организаций. Следует отметить его важную особенность – историческую политическую направленность, в силу которой экономический либерализм становится не столько наукой, сколько идеологией («свободы»), а то, что идеологические дискуссии на практике могут иметь принципиальные отличия от научных, мир знает не понаслышке¹. Наиболее яркими представителями либеральных взглядов в позапрошлом и в прошлом веках традиционно считаются Дж. С. Милль, О. фон Бём-Баверк, Л. фон Мизес (австрийская школа), М. Фридман (чикагская школа), Ф.А. фон Хайек (лондонская школа), В. Ойкен (фрайбургская школа) и др.

Противоположную либеральной точку зрения всегда занимали представители различных так называемых *эгалитарных* (в некоторых источниках – патерналистских, этатистских и др.) концепций экономики, утверждающие в противовес первой, что доминирующей формой контроля над производством и распределением общественного богатства должны быть не рыночные механизмы, а специально созданное «социальное государство», соответственно, ведущей и направляющей в экономике должна быть его (государства) собственность. В этом случае в истории можно встретить множество примеров практической реализации указанных воззрений, от наиболее радикального варианта в форме государственного социализма (советская, северокорейская системы), основанного на планово-распределительных отношениях в производстве и в распределении общественного богатства, до более мягких моделей в форме государства всеобщего благосостояния (т. н. «западная социальная» система), основанного на отделении механизма хозяйствования от способа распределения (в том числе через квазидоговорные отношения между предпринимателями, профсоюзами и правительством).

¹ В идеологических «дискуссиях» могут иметь место «цветные» революции, политические репрессии, в том числе на уровне государства и мирового сообщества, пропаганда и изложение необходимых взглядов/установок в культурной и художественной форме: фильмы, книги (напр. широко известный роман А. Рэнд «Атлант расправил плечи» 1957 г. – о противостоянии «движителей» (предпринимателей) и «паразитов» (остальных) в американском обществе, не говоря уже об американских и советских фильмах эпохи холодной войны).

Наиболее яркими представителями радикальных, хотя и не всегда чисто экономических, взглядов в этом научном направлении традиционно считаются Р. Оуэн¹ (1771–1858), К. Маркс, Г. Плеханов, П. Лавров, В. Ленин, на основании идей которых, творчески развитых И. Сталиным, была построена экономика СССР, а по её образу и подобию были в дальнейшем созданы экономики стран соцлагеря, а также М. Цзедун, Д. Сяопин и другие, не столь теоретически и практически широко известные, экономические учителя и идеологи построения китайской, северокорейской и иных подобных политико-экономических систем. В начальный советский период, до так называемой сталинской политической теории, видными теоретиками социалистического хозяйства были также В.А. Базаров (Руднев), Н.А. Вознесенский, А.В. Чаянов, Н.А. Кондратьев и др., в период развитого социализма – В.В. Новожилов, Л.В. Канторович, В.С. Немчинов, в постсоветский период – Глазьев С.Ю. [3].

Таким образом, если исходить из непредвзятой оценки трудов А.Смита, то можно сделать вывод, что эгалитарное направление экономической науки может базироваться *только на двух его трудах одновременно* с полным пониманием того, что рыночную или любую другую экономическую деятельность должно и следует ограничивать нравственными основаниями и представлениями. При данном подходе региональная дифференциация должна быть ограничена *естественными (биологическими и географическими) условиями существования конкретного этноса на конкретной территории, а также его представлениями о своем месте в мировом сообществе и хозяйстве.*

В свою очередь, либеральное направление экономической науки действительно может в той или иной форме базироваться *только на одном его великом труде о богатстве народов*, и тогда региональная дифференциация – неважно, на каком уровне (территории, страны или мира) – действительно объективно существующая реальность, но ситуационная и, к счастью, изменяемая, что показывают нам текущие события – после введения драконовских антироссийских санкций 2022 г. и последовавшего за ними краха долларовой финансовой системы. Новая экономика – «экономика взаимоотношений» [7] – создает новые реалии развития, поэтому согласимся, что сегодня больше нет развитых и развивающихся стран – есть страны, идущие вверх, и страны, идущие вниз.

Список литературы

1. Блауг М. 100 великих экономистов до Кейнса / пер. с англ. – СПб.: Экономическая школа, 2008. – 352 с.
2. Гасслер Р. С. Государство благосостояния: теория и практика // Политический журнал. – 2004. – июнь. – № 21 (24).

¹ Его идея о «трудовых деньгах» до сих пор применяется в производственных кооперативах в некоторых районах Китая, Кампучии и Эфиопии. Ист.: [1, с. 230–232].

3. Глазьев С.Ю. Социал-демократическая альтернатива проекту либеральной глобализации: доклад на международном форуме Социнтерна в Москве. – URL: <http://www.glazev.ru/print.php?article=1693>.
4. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / пер. с англ. – М.: Эксмо, 2007. – 960 с.
5. Смит А. Теория нравственных чувств / пер. с англ. – М.: АСТ, 2022. – 512 с.
6. Тейлор Дж.А. Адам Смит и неолиберальная экономика. – СПб.: Из-во СПбГУ, 2016. – 100 с.
7. Черкасская Г.В. Экономика взаимоотношений: границы и перспективы // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир. Сборник статей XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб., 2022. С. 111–121.
8. H.W. Spiegel, Carey, Henry C., International Encyclopedia of the Social Science, vol. 2, ed. D.L. Sills (Macmillan Free Press, 1968).

Сведения об авторах

Архипов С. В., кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Архиповская С. И., студентка 4 курса кафедры музыкальных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, руководитель клубного формирования «Школа вокала» ПМК «Буревестник» Красносельского района Санкт-Петербурга

Байрон А. А., кандидат философских наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Белова Т. М., кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Беломестнова Н. В., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психофизиологии клинической психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Беляева Ю. А., старший преподаватель кафедры иностранных языков и культуры речи, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

Блюдникова А. М., аспирант кафедры музыкального воспитания и образования Института музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Бокова О. А., кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ванновская О. В., кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Васильева А. Э., ассистент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Васьковский И. Е., магистрант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Ватагина М. В., кандидат экономических наук, преподаватель отделения изобразительного искусства, МАУ ДО «Агалатовская детская школа искусств», председатель Ленинградского областного отделения МОО «Карельское содружество», автор и руководитель Интерактивного музея Карельской культуры на базе Дома дружбы Ленинградской области

Вигерина Л. И., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Ломоносовский институт (филиал) Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина

Воронина М. П., кандидат педагогических наук, доцент, Государственный университет аэрокосмического приборостроения

Грецкая Т. В., кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Данилова Н. Ю., кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Дашкевич Н. Г., магистрант 1 курса факультета истории и социальных наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Желателев Д. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Жиркова М. А., кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики и литературного образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Жукова В. С., преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Иванова С. В., доктор филологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Иншакова Е. А., аспирант кафедры административного права и процесса, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

Исупова Е. А., студентка 5 курса кафедры психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Казимирзоева К. Ш., студентка 4 курса факультета иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Калинина Е. Л., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и филологического образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Канышева О. А., кандидат философских наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Капустина О. В., кандидат исторических наук, заместитель начальника отдела организации заблаговременной работы Отделения Фонда социального и пенсионного страхования Российской Федерации по Владимирской области, г. Владимир

Киселева Н. С., кандидат психологических наук, доцент, заведующий Лабораторией прикладной психологии Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Комовская Е. В., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранного языка и культуры речи, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

Корноухов М. Д., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкальных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Костылев А. О., кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет аэрокосмического приборостроения

Кустова О. Ю., кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Лебедева Е. И., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Лебедева Т. Е., кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и филологического образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ломцова Е. Р., воспитанница школы вокала ПМК «Буревестник», солистка ансамбля «Невский»

Лукина М. Н., педагог-психолог, детский сад № 5 комбинированного вида города Пикалёво

Лустин М. С. младший научный сотрудник, научно-производственный центр «Нева», Санкт-Петербург

Лустин С. И., доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Макаров Д. А., кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры государственного права, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Макарова О. С., аспирант института истории, Санкт-Петербургский государственный университет

Максимова Е. С., ассистент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Марченко О. В., студентка 5 курса кафедры психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Мирошникова Е. М., доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Центра религиоведческих и этнополитических исследований, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Мойжешевская К. Е., преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Муляр Е. А., заместитель директора по УВР, ГБОУ № 411 «Гармония» Петродворцового района Санкт-Петербурга

Неграш С. В., аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Нимяев Э. А., магистр педагогических наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Павлова Е. Р., аспирант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Помешкина Ю. В., педагог-психолог, Бокситогорский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

Пристав Е. С., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Пронина Т. С., доктор философских наук, главный научный сотрудник Центра религиоведческих и этнополитических исследований, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Прыткова Д. Э., магистр, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Пурина Н. М., старший преподаватель кафедры региональной экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Разумей И. О., студентка 4 курса факультета иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Рау Е. Р., кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры музыкальных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ревенкова П. С., магистрант кафедры лингвистики и перевода, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Румянцева А. Д., учитель-логопед, ГБДОУ № 45 Невского района Санкт-Петербурга

Савина А. Д., магистрант, лаборант Лаборатории прикладной психологии Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Самсонова Л. Н., аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Свиштунов С. А., кандидат медицинских наук, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

Свиштунова И. А., ассистент, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

Семенихина Ж. М., аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Семяшкина М. А., магистрант 1 курса, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Серова И. Г., доктор филологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Скиба Ю. А., учитель русского языка и литературы, средняя общеобразовательная школа № 508, Санкт Петербург

Скорород А. С., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Сливкина В. А., младший научный сотрудник Центра религиоведческих и этнополитических исследований, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина; PhD (Международные отношения и политология), Папский Университет св. Фомы Аквинского, Рим, Италия

Смирнов Д. Н., студент 5 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Смирнов Д. Ю., аспирант кафедры экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Смирнов М. Ю., доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург; ведущий научный сотрудник Центра цивилизационных и региональных исследований Института Африки Российской Академии наук, Москва

Снарова К. Н., студентка 4 курса факультета психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Ставцева О. И., кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Стецюнич Ю. Н., кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Сутягина Л. Э., кандидат философских наук, преподаватель кафедры философии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Сучкова О. А., аспирант кафедры философии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Талалаева Е. Ю., кандидат философских наук, младший научный сотрудник Центра религиоведческих и этнополитических исследований, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина; старший преподаватель кафедры теологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Тимофеева Е. Б., ассистент кафедры иностранного языка и культуры речи, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет

Тимощук Е. Д., студент 4 курса, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт иностранных языков

Тульпе И. А., доктор философских наук, доцент кафедры философии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ушенко А. Н., магистрант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Фадеев А. Б., аспирант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Фомкин М. С., кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Харитоновна М. Е., кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой культурологии и искусства, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Хомков Д. С., аспирант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Цыплакова Е. Г., доктор технических наук, доцент, профессор кафедры региональной экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Чекмарев О. П., доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Черкасская Г. В., доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Чернеевский А. П., кандидат философских наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Черяпина А. В., старший преподаватель кафедры региональной экономики и управления, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Шатова К. А., студентка 4 курса кафедры музыкальных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина

Шестакова А. С., студентка 4 курса кафедры музыкальных дисциплин, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Юдина И. В., магистр, ассистент, ведущий специалист Лаборатории прикладной психологии Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Юдицкая А. В., аспирант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина